

ГОРНО-АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИНСТИТУТ ВОДНЫХ И ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ СО РАН  
АЛТАЙСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ АКАДЕМИЯ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА  
ЧЕЛЯБИНСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
АЛТАЙСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ

# МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 3 (22)

Май 2010

ISSN 1991-5497

Индекс в каталогах  
Роспечати 31043

## Главный редактор

**А.В. Петров** - доктор педагогических наук, профессор, член международного союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

## Зам. главного редактора

**А.И. Гурьев** - доктор педагогических наук, профессор ГАГУ, член международного союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

## Исполнительный директор

**А.А. Петров** (г. Горно-Алтайск)

## Технический редактор

**Н.С. Часовских** - кандидат педагогических наук, член международного союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

## Выпускающий редактор

**Н.В. Гурьева** - отличник народного просвещения СССР (г. Горно-Алтайск)

## Корректор

**Н.Л. Часовских** (г. Горно-Алтайск)

## Ведущий менеджер журнала

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

## Ответственный редактор электронной версии журнала

**А.А. Петров** - инженер-программист (г. Горно-Алтайск)

## УЧРЕДИТЕЛЬ

Редакция журнала «МНКО»

## АДРЕС РЕДАКЦИИ

649000, г. Горно-Алтайск, пр-т. Коммунистический № 68, офис 301, редколлегия журнала «Мир науки, культуры, образования».

Тел.: 8 (388-22) 4-74-44

Факс: 8 (388-22) 2-67-35

e-mail: mnko@mail.ru

<http://iwep.asu.ru/journal.htm>

<http://e-lib.gasu.ru/MNKO>

<http://amnko.ru/>

Индекс научного цитирования:

[http://elibrary.ru/title\\_about.asp?id=26070](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 22.05.2010

Формат 60x84/8. Усл. печ.л. 35,0.

Тираж 500 экз. Зак. № 040001

© Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования», 2010

## НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**Ю.В. Табакаев** - *председатель совета*, доктор философских наук, профессор, ректор ГАГУ (г. Горно-Алтайск)

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

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

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

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

**С.Н. Скоринин** - 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. Завязинский** - 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 Ополски (г. Ополе, 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. Костенков** - 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)

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

## ФИЛОЛОГИЯ. ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

<b>О.В. Шереметев</b> НАПОЛЕОН И ЕГО ЭПОПЕЯ В АМПИРНОЙ ЖИВОПИСИ ФРАНЦИИ КОНЦА XVIII – НАЧАЛА XIX ВВ.....	6
<b>А.И. Киселев</b> ЧУВАШСКАЯ ЭТНИЧЕСКАЯ ИНСТРУМЕНТАЛЬНАЯ МУЗЫКА: ЗАДАЧИ И ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ.....	9
<b>А.В. Ловицкая</b> К ВОПРОСУ О ФУНКЦИИ КОМПАРАТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ДИСКУРСЕ.....	11
<b>Н.В. Цепелева</b> СИНОНИМИЧЕСКАЯ СЕТЬ КАК ФРАГМЕНТ СЕМАНТИЧЕСКОГО И АССОЦИАТИВНОГО ПОЛЕЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКСЕМ «ОТКРОВЕННОСТЬ - ЧИСТОСЕРДЕЧНОСТЬ - ИСКРЕННОСТЬ»).....	13
<b>Б.Б. Бадмаев</b> ГЕНЕАЛОГИЧЕСКИЙ ФОЛЬКЛОР И ЛИТЕРАТУРА: ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВ БУРЯТСКИХ ПРЕДКОВ.....	17
<b>А.С. Литвина</b> ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИЙ ЧЕЛОВЕКА В РАЗЛИЧНЫХ ОБЛАСТЯХ НАУКИ.....	21
<b>Т.В. Федосова</b> ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ФИЛОСОФИИ ПОСТМОДЕРНИЗМА И ИХ ВОПЛОЩЕНИЕ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ.....	23
<b>И.В. Портнова</b> ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РУССКОГО АНИМАЛИСТИЧЕСКОГО ИСКУССТВА XVIII – XX ВВ.....	25
<b>Г.Р. Хусаинова</b> К СРАВНИТЕЛЬНОМУ ИЗУЧЕНИЮ СКАЗОК БАШКИР И СИБИРСКИХ ТЮРКОВ.....	28
<b>Ю.И. Падалко</b> СИСТЕМА СТАНИСЛАВСКОГО КАК ЛИЧНОСТНОЕ ЗНАНИЕ И СИМФОНИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ.....	31
<b>М.В. Ермолаева</b> ЭМОЦИИ КАК ПАРАМЕТРЫ ГЕНДЕРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЦЕССУАЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ).....	33
<b>Н.А. Агеева</b> КИНОФАГИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ СЮЖЕТА И ДИСКУРСА В СОВРЕМЕННОЙ ДРАМАТУРГИИ.....	36
<b>Е.Г. Коротких</b> ПЕРЕВОДСКИЕ КОМПЕНСАЦИИ КАК ЗНАЧИМЫЙ ФАКТОР ДЕКОДИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ И СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ НЕОЛОГИИ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КАРТИНЕ МИРА.....	38
<b>О.В. Марьяна</b> ВНУТРИТЕКСТОВАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В СИНТАКСИСЕ РУССКИХ ПРОЗАИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ 1990-Х – 2000-Х ГГ.....	40
<b>С.М. Будкеев</b> АРХИТЕКТОНИКА РЕГИСТРОВ КЛАССИЧЕСКОГО И СИМФОНИЧЕСКОГО ТИПОВ ФРАНЦУЗСКОГО ОРГАНА.....	43
<b>Н.Е. Мусинов</b> ПРОБЛЕМА ПОИСКА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ФОРМЫ НА РУБЕЖЕ 19 – 20 ВЕКОВ КАК ПРЕТВОРЕНИЕ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ.....	48
<b>Л.Х. Самситова</b> НАЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА КУЛЬТУРНЫХ КОНЦЕПТОВ В БАШКИРСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Т. ГАРИПОВОЙ «БУРЕНУШКА»).....	50
<b>М.С. Андрюхина</b> «АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА» КАК ОДИН ИЗ БАЗОВЫХ КОНЦЕПТОВ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ И ТЕОРИИ КУЛЬТУРЫ.....	54
<b>Л.М. Владимировская, А.Т. Кукушкина</b> СКРЫТЫЕ СМЫСЛЫ И НЕМЕЦКОЕ ЯЗЫКОВОЕ СОЗНАНИЕ.....	58

<b>Е.А. Михеева</b> ФЛЕШ-АНИМАЦИОННЫЙ РЕКЛАМНЫЙ ТЕКСТ КАК СТРУКТУРА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЗНАНИЯ.....	61
<b>Е.Г. Проскурин</b> ВЕБ-САЙТ КАК ПОЛИСЕМИОТИЧЕСКИЙ ГИПЕРТЕКСТ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ.....	64
<b>А.А. Стриженко</b> ВИРТУАЛЬНЫЕ СООБЩЕСТВА КАК УЧАСТНИКИ КОМПЬЮТЕРНО-ОПОСРЕДОВАННОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	67
<b>Е.Н. Татаринцева</b> ОБ ИЗУЧЕНИИ ВАРИАТИВНОСТИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В СВЕТЕ НЕКОТОРЫХ СИСТЕМО-ЯЗЫКОВЫХ АНТИНОМИЙ.....	69
<b>А.О. Куратев</b> СПЕЦИФИКА КУЛЬТУРНО-ЦЕННОСТНЫХ СОСТАВЛЯЮЩИХ РОССИЙСКОГО ЛИБЕРАЛИЗМА.....	73
<b>О.Н. Челюканова</b> ЛИРИЗАЦИЯ И ДРАМАТИЗАЦИЯ ПРОЗЫ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ВНУТРИЛИТЕРАТУРНОГО СИНТЕЗА В РОМАНЕ ВАЛЕРИЯ МЕДВЕДЕВА «СВАДЕБНЫЙ МАРШ».....	76

## ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

<b>И.Л. Орехова</b> КОНЦЕПЦИЯ ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ДИВЕРСИФИЦИРОВАННОЙ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	79
<b>И.С. Палкина</b> ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА МИРА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА.....	82
<b>С.Б. Поморов, С.А. Прохоров, А.В. Шадулин</b> ДИЗАЙН: ОТ НАБРОСКА ДО КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ. КОМПЬЮТЕРНАЯ ТЕХНИКА В ДИСЦИПЛИНЕ «ЖИВОПИСЬ».....	86
<b>Л.В. Босина, Н.Н. Шабурова</b> АНАЛИЗ УРОВНЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ УЧЕНЫХ СОРАН В ЗАРУБЕЖНЫХ ПЕРИОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЯХ.....	88
<b>Э.К. Нуоденова</b> ПРОБЛЕМА ИНТЕГРАЦИИ ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА.....	93
<b>Т.А. Аронова, Г.Б. Тодер</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ МЕТОДИКИ ПОЭЛЕМЕНТНОГО ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ ПО ФИЗИКЕ: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭФФЕКТА ЗЕЙГАРНИКА.....	95
<b>Е.Н. Михайлова</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РИСКИ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПРОГНОЗИРОВАНИЕ И МИНИМИЗАЦИЯ.....	98
<b>А.В. Гурвич</b> ДИАГНОСТИКА КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА.....	100
<b>Г.Л. Филиппова</b> НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОСТРОЕНИЮ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО КОМПЕТЕНТНОГО УЧИТЕЛЯ.....	102
<b>В.Д. Васильева, Р.М. Петрунева</b> ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА.....	105
<b>Е.Е. Саламин</b> ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА ПОСРЕДСТВОМ ЗАНЯТИЯ БОКСОМ.....	108

<b>Ю.В. Кремлева</b> ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ	
---	--

ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА.....	110
---	-----

<b>М.А. Исаева</b> ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ МАЛЫХ СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ШКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ.....	113
<b>Т.Ю. Снежко, П.А. Мусинов</b> К ПРОБЛЕМЕ НРАВСТВЕННО-ПРАВОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ «АДМИНИСТРАЦИЯ – ОБУЧАЮЩИЙСЯ (СТУДЕНТ)» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	115
<b>П.А. Мусинов</b> ПРАВОВАЯ И НРАВСТВЕННО-ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРЫ РУКОВОДИТЕЛЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО АСПЕКТА.....	119
<b>Е.А. Петелина</b> МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТА-ХОРМЕЙСТЕРА.....	122
<b>А.С. Мутырова</b> ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ: ПРИНЦИПЫ И АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ.....	126
<b>Н.А. Швеиц</b> УПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКОЙ СТУДЕНТОВ К РАБОТКЕ И РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖДУНАРОДНЫХ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫХ ПРОЕКТОВ В СФЕРЕ ТУРИЗМА.....	129
<b>Т.А. Гусева, О.Ю. Зяблицкая, Е.В. Вальцева</b> ИССЛЕДОВАНИЕ СТИЛЕЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МОЛОДЕЖИ СУБКУЛЬТУРЫ «ОТАКУ».....	131
<b>А.С. Ильина</b> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОДЕЙСТВИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-МИГРАНТОВ В ВУЗЕ.....	133
<b>Л.М. Калинин</b> СУЩНОСТЬ И ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ ИНФОРМАЦИОННО-ДИДАКТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА САМОРАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ).....	135
<b>И.В. Алеева</b> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ КАК ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЕ СРЕДСТВО КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА.....	138
<b>Р.И. Уразгалиева</b> К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ САМО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ КРЕДИТНОЙ СИСТЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ.....	141
<b>К.А. Купа</b> НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ.....	144
<b>Н. В. Свиридова</b> ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ДЕТСКОМ МУЗЕЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	146
<b>А.Ю. Каразаева</b> ОСОБЕННОСТИ МЕЖПОЛУШАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРИ ОБРАЗНОЙ И ВЕРБАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ В ГРУППАХ АБСОЛЮТНЫХ ПРАВШЕЙ И ЛЕВШЕЙ.....	149
<b>О.В. Мишук</b> МАСТЕР-КЛАСС КАК ФОРМА САМОПРЕЗЕНТАЦИИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	151
<b>А.Ф. Сиволопов, В.А. Порфирьев, А.А. Тюрин</b> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТА В ВОЕННОМ ВУЗЕ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ.....	153

<b>А.В. Буркова</b> ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФИЛЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ АСИММЕТРИИ ДЕТЕЙ 3-7 ЛЕТ С ОСОБЕННОСТЯМИ ИХ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....156	<b>Н.С. Козлов, А.Ю. Лахтин</b> ЗДОРОВЬЕ, ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ.....207	<b>В.В. Халикова</b> КАЧЕСТВА ВОСПИТАТЕЛЯ ДОУ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИЕ СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ РЕБЕНКА, В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ.....262
<b>Е.В. Ветерок</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА В ОТНОШЕНИИ ХИМИЧЕСКИХ АДДИКЦИЙ.....159	<b>Т.П. Глухова</b> ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КЛЮЧЕВЫХ ПОНЯТИЙ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ПО ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....210	<b>Т.А. Малахова</b> К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ.....265
<b>А.А. Миллер</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОЙ КНИГИ (ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА) В ОБУЧЕНИИ КУРСАНТОВ ТЕХНИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ.....161	<b>В.В. Печатнов</b> ИНФОРМАЦИОННЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ И ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБУЧЕННОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....212	<b>О.И. Лантева</b> НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ АНТИКОРРУПЦИОННОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ.....266
<b>Ю.В. Акулова, В.Ф. Глушков</b> ТЕХНИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО УЧАЩИХСЯ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ «ШКОЛА – ТЕХНИЧЕСКИЙ ВУЗ».....163	<b>Л.С. Колмогорова, Е.Е. Бычкова</b> ОСОБЕННОСТИ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ИДЕАЛОВ И ЦЕННОСТЕЙ В РАЗЛИЧНЫХ ПОКОЛЕНИЯХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....214	<b>А.А. Петров</b> РОЛЬ ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОГО КУРСА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ.....270
<b>О.А. Кожемякина</b> ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ И ДЕПРИВАЦИИ НА СОЦИАЛЬНУЮ АДАПТАЦИЮ ПОДРОСТКОВ.....166	<b>Е.В. Четошников</b> ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РЕФЛЕКСИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ.....217	<b>КУЛЬТУРОЛОГИЯ</b>
<b>В.А. Пак, А.В. Гафарова, В.В. Гафаров, И.В. Гагулин</b> УРОВЕНЬ ОБРАЗОВАНИЯ, КАК ПОКАЗАТЕЛЬ СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА И ЕГО СВЯЗЬ С ПСИХОСОЦИАЛЬНЫМИ ФАКТОРАМИ И ИБС.....168	<b>Е.В. Чернобай</b> ГОТОВНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ В НОВОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: АНАЛИЗ СИТУАЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ.....220	<b>Н.Ф. Хилько</b> ДИНАМИКА ФОРМ ТВОРЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ В СФЕРЕ КИНОФЕСТИВАЛЬНОГО ДВИЖЕНИЯ В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ОМСКОЙ ОБЛАСТИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX – НАЧАЛА XXI ВЕКА.....274
<b>В.В. Гафаров, А.В. Гафарова, И.В. Гагулин, В.А. Пак</b> ВРАЖДЕБНОСТЬ И ЕЕ СВЯЗЬ С ДРУГИМИ ПСИХОСОЦИАЛЬНЫМИ ФАКТОРАМИ И ИБС.....171	<b>Н.В. Контева</b> ОНТОЛОГИЧЕСКАЯ УВЕРЕННОСТЬ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУВЕРЕННОСТЬ.....223	<b>Е.И. Кравцова</b> ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВРЕМЯ И ПРОСТРАНСТВО В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ.....278
<b>В.А. Пак, В.В. Гафаров, И.В. Гагулин, А.В. Гафарова</b> ДЕПРЕССИЯ, ЕЕ РАСПРОСТРАНЕННОСТЬ, И СВЯЗЬ С ИБС И ДРУГИМИ ПСИХОСОЦИАЛЬНЫМИ ФАКТОРАМИ.....174	<b>А.С. Кондыков</b> К ВОПРОСУ О ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАХ ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ.....227	<b>Н.В. Лантева</b> ВЛИЯНИЕ ПРИРОДНЫХ ФАКТОРОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ КУЛЬТУРЫ ПОВСЕДНЕВНОСТИ НАРОДОВ БОЛЬШОГО АЛТАЯ.....281
<b>И.В. Гагулин, А.В. Гафарова, В.В. Гафаров, В.А. Пак</b> ЖИЗНЕННОЕ ИСТОЩЕНИЕ И ЕГО СВЯЗЬ С ДРУГИМИ ПСИХОСОЦИАЛЬНЫМИ ФАКТОРАМИ И ИШЕМИЧЕСКОЙ БОЛЕЗНЬЮ СЕРДЦА.....177	<b>Н.Ф. Спинжар</b> К ВОПРОСУ О ТЕХНОЛОГИИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПРОЦЕССОВ ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ.....232	<b>Т.И. Тимофеева</b> КАМЕРНЫЙ ТЕАТР НА АЛТАЕ.....283
<b>И.В. Гагулин, А.В. Гафарова, В.В. Гафаров, В.А. Пак</b> НАРУШЕНИЯ СНА И ИХ СВЯЗЬ С ПСИХОСОЦИАЛЬНЫМИ ФАКТОРАМИ И ИБС.....180	<b>Н.А. Шабалина</b> СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НЕКОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ.....235	<b>С.С. Нава</b> СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА КОЧЕВУЮ КУЛЬТУРУ И КУЛЬТУРНЫЙ КОНТАКТ.....285
<b>В.А. Пак, А.В. Гафарова, В.В. Гафаров, И.В. Гагулин</b> СЕМЕЙНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ, КАК КАТЕГОРИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ, ЕГО СВЯЗЬ С ПСИХОСОЦИАЛЬНЫМИ ФАКТОРАМИ И ИБС.....183	<b>Р.М. Зайкин, М.И. Зайкин</b> О ПРИНЦИПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ И ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ.....238	<b>О.Р. Заякин, С.Н. Саможенов</b> ЯЗЫК И КУЛЬТУРА В ИСТОРИЧЕСКИХ И АКТУАЛЬНЫХ ПРОЦЕССАХ ВНУТРЕННЕЙ МИГРАЦИИ И ТРАНСФОРМАЦИИ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОМ ГОСУДАРСТВЕ РОССИИ.....287
<b>И.В. Гагулин, А.В. Гафарова, В.В. Гафаров, В.А. Пак</b> ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ГРУППЫ, КАК КОМПОНЕНТ СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА, СВЯЗЬ С ПСИХОСОЦИАЛЬНЫМИ ФАКТОРАМИ И ИБС.....185	<b>С.В. Арюткина</b> ВАРИАТИВНЫЕ ЦИКЛЫ ЗАДАЧ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ ОБОБЩЕННЫХ ПРИЕМОВ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....240	<b>АННОТАЦИИ СТАТЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....290</b>
<b>А.В. Гафарова, В.В. Гафаров, И.В. Гагулин, В.А. Пак</b> СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА, УРОВНИ И ЕЕ СВЯЗЬ С ИБС, И ДРУГИМИ ПСИХОСОЦИАЛЬНЫМИ ФАКТОРАМИ.....189	<b>Р.М. Зайкин</b> СЕМАНТИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ КАТЕГОРИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ, ПРИКЛАДНОЙ И ПРАКТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ-ГУМАНИТАРИЕВ.....242	<b>ЮБИЛЕИ.....296</b>
<b>С.А. Дроздова</b> СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКОВ ТАМОЖЕННЫХ ОРГАНОВ.....192	<b>А.В. Паклина</b> РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ.....245	<b>АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ.....300</b>
<b>В.М. Лопаткин, Г.А. Калачев, О.А. Бокова, Л.Г. Куликова</b> ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ И АСПИРАНТОВ.....200	<b>Л.М. Калнини</b> ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ САМОРАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ДИНАМИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ.....248	<b>ИНФОРМАЦИЯ.....300</b>
<b>С.Д. Каракозов, Д.П. Тевс</b> ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ.....202	<b>М.Д. Матюшкина</b> СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К ЦЕЛЕПОЛАГАНИЮ И РАЗРАБОТКЕ КРИТЕРИЕВ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ.....251	
<b>В.Л. Крайник</b> НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ КУЛЬТУРЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОПЫТ ДЕФИНИЦИИ.....204	<b>В.Г. Гамалей</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА.....254	
	<b>О.Н. Игна</b> МЕТОДИКА И ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ: ПОНЯТИЙНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СООТНОШЕНИЕ.....257	
	<b>И.А. Маринкина</b> НРАВСТВЕННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРАВОСЛАВНОЙ ПЕВЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ.....261	

# Contents

## FILOLOGY. ARTS STADIES

<i>Sheremetev O.V.</i> NAPOLEON AND HIS EPOPEE IN PAINTING OF «STYLE EMPIRE» OF FRANCE OF THE END XVIII - THE BEGINNINGS OF XIX CENTURIES.....6	
<i>Kiselev A.I.</i> CHUVASH ETHNIC INSTRUMENTAL MUSIC: PUR- POSE AND PROBLEMS OF THE STUDY.....9	
<i>Lovitskaya A.V.</i> FUNCTION OF COMPARATIVE PHRASEOLOGICAL UNITS IN DISCOURSE.....11	
<i>Tsepeleva N.V.</i> SYNONYMOUS NETWORK AS A FRAGMENT OF SE- MANTIC AND ASSOCIATIVE FIELDS (ON THE MA- TERIAL OF THE LEXEMES "FRANKNESS - CANDID- NESS - SINCERITY").....13	
<i>Badmaev B.B.</i> GENEALOGICAL FOLKLORE AND LITERATURE: TRANSFORMATION OF BURYAT ANCESTORS' IM- AGES.....17	
<i>Litvina A.S.</i> THE STUDYING OF HUMAN EMOTIONS IN DIFFER- ENT FIELDS OF INVESTIGATION.....21	
<i>Fedosova T.V.</i> BASIC PRINCIPLES OF POSTMODERNIST PHILOSO- PHY AND THEIR REFLECTION IN A LITERARY TEXT.....23	
<i>Portnova I.V.</i> SPECIAL FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF RUSSIAN ANIMALISTICHESKOGO SKILL XVIII - XX OF CENTURIES.....25	
<i>Husainova G.</i> TO COMPARATIVE STUDYING OF FAIRY TALES THE BASHKIR AND THE SIBERIAN TURKIS.....28	
<i>Padalko Y.I.</i> STANISLAVSKI'S SYSTEM AS A PERSONAL KNOWL- EDGE AND SYMPHONY THINKING.....31	
<i>Ermolaeva M.V.</i> EMOTIONS AS PARAMETERS GENDER LANGUAGE OF PERSON (FOR MATERIAL PROCESSING PHRA- SEOLOGICAL UNITS).....33	
<i>Ageyeva N.A.</i> HOW KINOFAGIYA ELEMENTS OF THE PLOT AND DISCOURSE IN CONTEMPORARY DRAMA.....36	
<i>Korotkikh E.G.</i> TRANSLATION AWARDS AS IMPORTANT FACTORS DECODE LEXICAL AND DERIVATIONAL NEOLOGY IN THE ENGLISH WORLD VIEW.....38	
<i>Maryina O.V.</i> INTRA-TEXTUAL INTEGRATION IN THE SYNTAX OF PROSAIC TEXTS IN RUSSIAN LITERATURE OF 1990- 2000-S.....40	
<i>Budkeev S.M.</i> ARCHITECTONIC REGISTERS AND CLASSICAL SYMPHONIC FRENCH TYPES OF BODY.....43	
<i>Musinova N.E.</i> THE PROBLEM OF ART FORMS TO TURN 19 - 20 CENTURIES AS VALIDITY OF MAKING.....48	
<i>Samsitova L.Kh.</i> NATIONAL SPECIFIC CULTURAL CONCEPTS IN THE BASHKIR LANGUAGE WORLD (BASED ON THE NOVEL T. GARIPOVA "BURENUSHKA").....50	
<i>Andryukhina M.S.</i> "AXIOLOGICAL ASSESSMENT" AS ONE OF BASIC CONCEPTS LINGUISTICS AND THEORY OF CUL- TURE.....54	

<i>Vladimir L.M., Kukushkin A.T.</i> THE IMPLICATION AND GERMAN LANGUAGE CON- SCIOUSNESS.....58	
<i>Mikheeva E.A.</i> FLASH-ANIMATION ADVERTISING TEXT STRUC- TURE AS A KNOWLEDGE REPRESENTATION.....61	
<i>Proskurin E.G.</i> WEBSITE HOW POLISEMIOTICHESKY HYPERTEXT: PROBLEM FORMULATION.....64	
<i>Strizhenko A.A.</i> VIRTUAL COMMUNITY AS MEMBERS COMPUTER- MEDIATED COMMUNICATION.....67	
<i>Tatarintseva E.H.</i> ON THE STUDY OF VARIABLE LANGUAGE PERSON IN THE LIGHT OF SOME SYSTEMIC-LINGUISTIC ANTINOMIES.....69	
<i>Kuraptev S.A.</i> SPECIFIC CULTURAL VALUE COMPONENT OF RUS- SIAN LIBERALISM.....73	
<i>Chelyukanova O.N.</i> LIRIZATSIYA AND DRAMATIZATION OF PROSE AS A MANIFESTATION OF VNUTRILITERATURNOGO SYNTHESIS THE NOVEL VALERY MEDVEDEV "WEDDING MARCH".....76	

## PEDAGOGICS. PSYCHOLOGY

<i>Orehova I.L.</i> THE CONCEPTION OF ECOLOGICAL AND VALEOLOGI- CAL PREPARATION OF FUTURE PEDAGOGUES TO THE DIVERSIFICATIONAL RECREATIONAL ACTIVITY.....79	
<i>Palkina I.S.</i> THE PECULIARITIES PICTURE OF THE WORLD OF THE STUDENTS OF THE HIGHER PEDAGOGICAL ESTABLISHMENT.....82	
<i>Pomorov S.B., Prokhorov S.A., Shadurin A.V.</i> DESIGN: FROM SKETCHES TO COMPUTER TECH- NOLOGY. COMPUTER TECHNOLOGY IN DISCIPLINE "PAINTING".....86	
<i>Bosina L.V., Shaburova N.N.</i> ANALYSIS OF THE SATISFACTION DEGREE OF NEEDS OF THE RUSSIAN ACADEMY OF SCIENCES, SIBERIAN BRANCH, SCIENTISTS FOR FOREIGN PE- RIODICALS.....88	
<i>Nudenova E.K.</i> PROBLEM OF INTEGRATION OF MAXIMUM AND AVERAGE VOCATIONAL TRAINING IN CONDITIONS REGIONAL HIGH SCHOOL.....93	
<i>Aronova T.A., Toder G.B.</i> PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF ELEMENTWISE TRAINING FOR SOLVING THE PROBLEMS OF PHYS- ICS: USING THE EFFECT ZEIGARNIK.....95	
<i>Mikhailova E.N.</i> PEDAGOGICAL RISKS IN RESEARCH AND EXPERI- MENTAL ACTIVITIES: FORCASTING AND MITIGA- TION.....98	
<i>Gurvich A.V.</i> DIAGNOSTICS OF THE INTERPRETER'S LANGUAGE EDUCATION QUALITY ON THE COMPETENCE AP- PROACH BASIS.....100	
<i>Filippova G.</i> THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER IN SCIENTIFIC APPROACHES.....102	
<i>Vasilyeva V.D., Petruneva R.M.</i> THE PROBLEM OF FORMING OF PROJECT CULTURE OF FUTURE ENGINEER.....105	

<i>Salamina E.E.</i> ARTICLE CONSISTS: FROM SEVEN PAGES, THE LIST OF REFERENCES (3 SOURCES).....108	
<i>Kremleva J.A.</i> THE PERSON-CENTERED APPROACH AS THE BASIS OF FOREIGN SPEECH TEACHING.....110	
<i>Isaiva M.A.</i> DIDUCTIC ASPECTS OF APPLICATION OF SMALL MEANS OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN SCHOOL TRAINING.....113	
<i>Snesshko T.Y., Musinow P.A.</i> THE PROBLEM OF THE MORAL-LEGAL TERRAC- TION IN THE SYSTEM ADMINISTRATION – A PER- SON, WHO STUDIES (STUDENT) IN THE EDUCAT- TIONAL INSTITUTIONS OF THE SECONDARY PRO- FESSIONAL EDUCATION.....115	
<i>Musinow P.A.</i> THE LEGAL AND MORAL - LEGAL KULTURES OF THE MANAFER OF THE MODERN EDUCATIONAL INSTITUTION: PROBLEMS OF SUBSTANTIAL AS- PECT.....119	
<i>Petelina E.A.</i> MUSICAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF TRAINING A CHOIRMASTER STU- DENT.....122	
<i>Mutyrova A.S.</i> THE PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION: PRIN- CIPLES AND ACTUALITU OF THE PROBLEM.....126	
<i>Shvets N.A.</i> MANAGEMENT PREPARING STUDENTS FOR THE DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF THE INTERNATIONAL TELECOMMUNICATION PRO- JECTS IN TOURISM.....129	
<i>Guseva T.A., Zyblytsky O.Y., Vyaltsseva E.V.</i> STUDY OF STYLES COGNITIVE ACTIVITY YOUTH SUBCULTURE "OTAKU".....131	
<i>Ilyina A.S.</i> THEORETICAL ASPECTS OF PEDAGOGICAL PRO- MOTIVE SOCIO-CULTURAL ADAPTATION MIGRANT STUDENTS IN HIGH SCHOOL.....133	
<i>Kalninh L.M.</i> NATURE AND CHARACTERISTICS OF PEDAGOGI- CAL ENVIRONMENT INFORMATION SPACE TEACH- ING SELF-DEVELOPMENT TEACHERS (THEORETI- CAL ASPECTS).....135	
<i>Aleeva I.V.</i> OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES STUDYING PHYSICS AS A TOOL COMPETENCE AP- PROACH.....138	
<i>Urazgalieva R.I.</i> THE PROBLEM LEARNING SELF-EDUCATION AC- TIVITIES OF STUDENTS IN CONDITIONS OF CREDIT SYSTEM TRAINING.....141	
<i>Kipa K.A.</i> THE SCIENTIFIC-METHODOLOGICAL RESOURCES FOR PROFESSIONAL PERFECTION OF SOCIAL SCI- ENCE TEACHERS.....144	
<i>Sviridova N.V.</i> THE ORGANIZATION OF EXPERIMENTAL- PEDAGOGICAL WORK IN THE CHILDREN'S MU- SEUM OF THE ESTABLISHMENT OF THE ADDI- TIONAL EDUCATION.....146	
<i>Karazaeva A.Yu.</i> FEATURES INTERHEMISPHERIC COOPERATION AT FIGURATIVE AND VERBAL CREATIVITY IN GROUPS OF ABSOLUTELY RIGHT-HANDED AND LEFT-HANDED PERSONS.....149	
<i>Mitsuk O.V.</i> MASTERCLASS AS A KIND OF SELF-PRESENTATION AND SKILL PERFECTION FOR TEACHERS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF INSTITUTIONS OF OP- TIONAL PROFESSIONAL EDUCATION.....151	

# Contents

<i>Sivolapov A.F., Porphyryev V.A., Tyurin A.A.</i> THE FORMATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF THE PERSONALITY CADET IN MILITARY COLLEGE IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL SKILL TEACHER.....153	<i>Kraynik V.L.</i> SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL PREMISES OF THE CULTURE OF EDUCATIONAL ACTIVITIES: ATTEMPT OF DEFINITION.....204	<i>Igna O.N.</i> METHODOLOGY AND TECHNOLOGY EDUCATION: CONCEPTUAL-FUNCTIONAL RELATIONSHIPS.....257
<i>Burkova A.V.</i> RELATIONSHIP PROFILE FUNCTIONAL ASYMMETRY OF CHILDREN 3-7 YEARS OF MENTAL DEVELOPMENT FEATURES.....156	<i>Kozlov N.C., Lahtin A.J.</i> HEALTH, PHYSICAL TRAINING AND ADAPTATION OF STUDENTS TO TRAINING IN HIGH SCHOOL.....207	<i>Marinkina I.A.</i> MORAL POTENTIAL OF ORTHODOX CHORAL ARTS.....261
<i>Veterok E.V.</i> PSYCHOLOGICAL AND PSYCHOPHYSIOLOGICAL FEATURES OF TEENAGERS IN GROUP OF RISK CONCERNING CHEMICAL ADDICTION.....159	<i>Glukhova T.P.</i> INTERPRETATION OF KEY DEFINITIONS IN THE TERMINOLOGY ABOUT INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION.....210	<i>Khalikova V.V.</i> AS AN EDUCATOR DOW, OBESPECHIVPYUSCHIE SUBJECTIVITY FORMATION OF THE CHILD IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL CONDUCT.....262
<i>Miller A.A.</i> THE USING OF ELECTRONIC TEXTBOOK FOR TECHNICAL DISCIPLINES CADETS TEACHING....161	<i>Pechatnov V.V.</i> INFORMATIONAL MANAGEMENT AND EVALUATION OF QUALITY OF EDUCATING OF SECONDARY SCHOOL GRADUATES.....212	<i>Malakhova T.A.</i> ON THE PREPARATION PEDAGOGICAL ORIENTATION OF MID-LEVEL TECHNICAL PROFILES.....265
<i>Akulova Yu.V., Glushkov V.F.</i> TECHNICAL CREATIVITY IN SPECIALIZED CLASSES AT TRAINING PHYSICS IN EDUCATION "SYSTEM SCHOOL - TECHNICAL UNIVERSITY".....163	<i>Kolmogorova L.S., Bychkova E.E.</i> FEATURES HUMANISTIC IDEALS AND VALUES IN DIFFERENT GENERATIONS OF YOUNGER SCHOOL-CHILDREN.....214	<i>Lapteva O.I.</i> SOME ASPECTS OF FORMING THE ANTI-CORRUPTIVE STABILITY OF A PERSON.....266
<i>Kozhemyakina O.A.</i> THE EFFECT OF PERSONAL CHARACTERISTICS AND DEPRIVATION TO SOCIAL ADAPTATION OF TEENAGERS.....166	<i>Chetoshnikova E.V.</i> INNOVATIONAL POTENTIAL OF REFLECTIVE ACTIVITY IN ORGANIZATION OF STUDY PROCESS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT.....217	<i>Petrov A.A.</i> ROLE OF THE COURSE PROPAGANDA IN TRAINING PHYSICS TEACHERS.....270
<i>Pak V.A., Gafarova A.V., Gafarov V.V., Gagulin I.V.</i> LEVEL OF EDUCATION AS AN INDICATOR OF SOCIAL STATUS AND ITS RELATIONSHIP WITH PSYCHOSOCIAL FACTORS AND CHD.....168	<i>Chernobaj E.V.</i> READINESS OF THE MODERN TEACHER FOR WORK IN THE NEW INFORMATION-EDUCATIONAL ENVIRONMENT: THE ANALYSIS OF A SITUATION AND DEVELOPMENT PROSPECT.....220	<b>CULTUROLOGY</b>
<i>Gafarov V.V., Gafarova A.V., Gagulin I.V., Pak V.A.</i> HOSTILITY AND ITS RELATIONSHIP WITH OTHER PSYCHOSOCIAL FACTORS AND CHD.....171	<i>Kopteva N.V.</i> ONTOLOGICAL CONFIDENCE AND PSYCHOLOGICAL SOVEREIGNTY.....223	<i>Khilko N.F.</i> DYNAMICS (CHANGES) OF FORMS OF THE CREATIVE COMMUNICATIONS IN SPHERE OF FILM-FESTIVAL MOVEMENT IN WELFARE SPASE OF OMSK AREA IN SECOND HALF XX –BEGINNINGS OF XXI CENTURY .....274
<i>Gafarov V.V., Gafarova A.V., Gagulin I.V., Pak V.A.</i> DEPRESSION, ITS DISTRIBUTION AND LINKS WITH CHD AND OTHER PSYCHOSOCIAL FACTORS.....174	<i>Kondykov A.S.</i> ON THE THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS TECHNICAL DEVELOPMENT OF MODERN SOCIOCULTURAL ENVIRONMENT.....227	<i>Kravtsova E.I.</i> ARTISTIC TIME AND SPACE IN LINGUACULTURAL DISCOURS.....278
<i>Gafarov A.V., Gagulin I.V., Gafarov V.V., Pak V.A.</i> BREATHES VITAL EXHAUSTION AND ITS RELATIONSHIP WITH OTHER PSYCHOSOCIAL FACTORS AND CORONARY HEART DISEASE.....177	<i>Spinzhara N.F.</i> THE QUESTION OF TECHNOLOGY PERSONAL FULFILLMENT IN THE CONTEXT OF INDIVIDUAL DEVELOPMENT.....232	<i>Lapteva N.V.</i> INFLUENCE OF NATURE ON THE SYSTEM OF VALUES OF EVERYDAYLIFE CULTURE OF THE BIG ALTAI.....281
<i>Gagulin I.V., Gafarova A.V., Gafarov V.V., Pak V.A.</i> SLEEP DISORDERS AND THEIR RELATION TO PSYCHOSOCIAL FACTORS AND CHD.....180	<i>Shabalina N.A.</i> SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES NONPROFIT ORGANIZATIONS.....235	<i>Timofeeva T.I.</i> THE CHEMBER THEATRE AT THE ALTAI.....283
<i>Pak V.A., Gafarova A.V., Gafarov V.V., Gagulin I.V.</i> MARITAL STATUS AS A CATEGORY OF SOCIAL SUPPORT, ITS RELATIONSHIP WITH PSYCHOSOCIAL FACTORS AND CHD.....183	<i>Zaykin R.M., Zaykin M.I.</i> ON THE PRINCIPLES OF ORIENTATION TEACHING MATHEMATICS AND ITS IMPLEMENTATION IN EDUCATIONAL PRACTICE.....238	<i>Nava S.S.</i> THE SYSTEM-SINERGETICAL SIGHT AT NOMADIC CULTURE AND CULTURAL CONTACT.....285
<i>Gagulin I.V., Gafarova A.V., Gafarov V.V., Pak V.A.</i> PROFESSIONAL GROUPS SUCH AS COMPONENTS OF SOCIAL STATUS, CONTACT PSYCHOSOCIAL FACTORS AND CHD.....185	<i>Aryutkina S.V.</i> VARIABLE SET OF THE PROBLEMS AS A FORM OF SCHOOLCHILDREN GENERALIZED RECEPTION MATHEMATICAL ACTIVITY.....240	<i>Zayakin O.R., Samozhenov S.N.</i> LANGUAGE AND CULTURE IN HISTORICAL AND TOPICAL PROCESS OF INTERNAL MIGRATION AND TRANSFORMATION IN A MULTINATIONAL STATE RUSSIA.....287
<i>Gafarova A.V., Gagulin I.V., Gafarov V.V., Pak V.A.</i> SOCIAL SUPPORT LEVEL AND ITS RELATION TO CHD, AND OTHER PSYCHOSOCIAL FACTORS.....189	<i>Zaykin R.M.</i> SEMANTIC DIFFERENCES BETWEEN CATEGORIES OF PROFESSIONAL, APPLIED AND PRACTICAL ORIENTATION MATHEMATICAL TRAINING HUMANITIES.....242	<b>ABSTRACTS OF THE ARTICLES IN ENGLISH.....290</b>
<i>Drozдова S.A.</i> STRUCTURAL COMPONENTS OF IDENTITY OF PERSONALITY BASED ON CUSTOMS PERSONNEL.....192	<i>Pakhlina A.V.</i> LANGUAGE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN IN PSYCHOLOGICAL, PEDAGOGICAL AND LINGVOSTICHESKIH RESEARCH.....245	<b>JUBILEE CELEBRATIONS.....296</b>
<i>Lopatkin V.M., Kalachev G.A., Bokova O.A., Kulikova L.G.</i> INNOVATIVE POTENTIAL OF RESEARCH ACTIVITY OF STUDENTS AND POST-GRADUATE STUDENTS.....200	<i>Kalninsh L.M.</i> THEORETICAL MODEL OF TEACHERS SELF-DEVELOPMENT IN VOCATIONAL AND DYNAMICAL SYSTEMS.....248	<b>ALPHABETICAL INDEX.....300</b>
<i>Karakozov S.D., Tews D.P.</i> HIGHER EDUCATION INFORMATION IN RUSSIA.....202	<i>Matyushkina M.D.</i> SOCIOCULTURAL APPROACH TO VERNADSKY AND THE DEVELOPMENT OF CRITERIA OF QUALITY EDUCATION.....251	<b>THE INFORMATION FOR AUTORS...300</b>
	<i>Gamaley V.G.</i> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TRAINING TO PROFESSIONAL ACTIVITIES IN THE SYSTEM OF TRAINING AND TECHNICAL HIGH SCHOOL.....254	

# Раздел 1

## ФИЛОЛОГИЯ

### ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Ведущие эксперты раздела:

ЖАТКИН ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ – 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 75.044 (44) «15/19»

**О.В. Шереметьев**, канд. культурол. наук, доц. Алтайского государственного технического университета, г. Барнаул,  
E-mail: o.v.sheremetev@mail.ru

#### НАПОЛЕОН И ЕГО ЭПОПЕЯ В АМПИРНОЙ ЖИВОПИСИ ФРАНЦИИ КОНЦА XVIII – НАЧАЛА XIX ВВ.

Данная статья освещает развитие французской исторической, батальной и портретной живописи в период правления Наполеона Бонапарта. Раскрывается вопрос об основных тенденциях стиля «ампир» на примере творчества Ж.-Л. Давида, А.-Ж. Гро и Ф. Жерара, представивших в своих полотнах выдающиеся события и деятели Наполеоновской эпохи.

**Ключевые слова:** Наполеоновская эпоха, неоклассицизм, стиль «ампир», историческая, батальная и портретная живопись.

Изобразительное искусство наполеоновской Империи является практически малоисследованным полем в отечественном искусствоведении, в чем автору настоящей публикации довелось убедиться при подготовке статей о Ж.-Л. Давиде, А.-Ж. Гро и Т. Жерико, предназначенных для энциклопедии «Отечественная война 1812 года» [1, с. 207 – 208, 219, 276]. Что же собой представляла историческая, батальная и портретная живопись Франции той эпохи в целом?

Придавая большое значение личной пропаганде, Наполеон не был первооткрывателем, а следовал по стопам другого великого монарха – «Короля-Солнце», Людовика XIV, чье видение определяло полтора века художественные вкусы. Понимая пропагандистскую функцию изображения, он уделял пристальное внимание каждому предмету искусства, выступил инициатором создания массы картин, обсуждал сюжеты с художниками, а его взгляды в искусстве и моде Франции и входивших в нее территорий стали господствующими. Имеется в виду «Ампир» (с фр. «*empire*» – «империя») – последний крупный стиль в искусстве, сформировавшийся на рубеже XVIII - XIX вв., чья идеология благодаря Наполеону ориентировалась на императорский Рим, а в ее основу были заложены такие принципы, как воинский долг, самоотверженность и гражданская добродетель. Установление в 1799 г. Консульства, а в 1804 г. – Империи способствовало тому, что национальная идея служения Франции вскоре стала ассоциироваться со средневековой идеей вассальной преданности монарху, чья военная слава и беспримерное восхождение породили миф о герое, обуздавшем саму фортуна.

Новоявленная династия остро нуждалась в легитимности, поэтому под руководством Первого консула была разработана целая программа репрезентативных мероприятий: че-

ствования побед французской армии, праздники и балы сменились как в калейдоскопе, а вместе с ними интеллектуальные салоны и новый двор просто-таки утопали в роскоши. К оформлению этого великолепия приложили усилия лучшие деятели искусства при участии первой супруги Наполеона, аристократки Жозефины. Целенаправленная реклама через широкую сеть СМИ (газеты, модные журналы, армейские бюллетени и пр.) вызвала многочисленные подражания ампиру даже в тех странах, которые вели с Францией войны, так, в Швеции появился «стиль Карла Юхана» - по шведскому имени экс-маршала Империи Ж.-Б. Бернадотта, ставшего там наследным принцем, а затем королем; в России этот стиль назывался «александринским» (по имени Александра I) или «николаевским» (от Николая I), либо просто «русским ампиrom». Заимствования легко объяснимы, поскольку мода на все французское (искусство, литературу, одежду, язык) господствовала в Европе и даже в США и ранее, учитывая традиционное франкофильство аристократов и интеллектуалов.

Мысли и идеи Наполеона в области искусства были просты, но пропитаны здравым смыслом, так, он хотел, чтобы качество являлось главным критерием произведения, стремясь исключить малейшие намеки на безвкусицу и банальность и тем нейтрализовать враждебные выпады. «Строить воздушные замки» не стоит, т.к. художники зачастую доводили до гротеска дух наполеоновской эпохи, однако лучшие из них творили истинные шедевры благодаря Наполеону, создавшему для этого все условия. Приоритетом стала пользоваться современная тематика, почти забытая прежде и здесь преобладали сцены, прославляющие Наполеона и его победы, а также героической гибели самых популярных полководцев – генерала Дезе и маршала Ланна, что означало смену револю-

ционного мировоззрения имперским. Пояснение этому дал Ф. Бенуа: «Не должен ли был солдат находить удовольствие в изображении сражения, в котором он принимал участие, даже если это изображение носило фантастический характер? А судя по меланхолическому замечанию современника, «в это время, когда все денежные средства находились в руках военных», искусство принуждено было «ориентироваться прежде всего на военных, которые одни могли его поддерживать». Да и буржуа охотно рассматривал в Салоне иллюстрации к шумно-рекламным бюллетеням, которые он читал в своей газете. Таким образом, перед картинами на военную тему всегда было стечение публики, а перед картинами Гро – настоящая толпа» [2, с. 102, 281 – 282; 3, р. 10].

Соединив лучшие традиции барокко и рококо, портретный жанр при Консульстве и Империи процветал в невиданных масштабах, передавая дух той героической и величественной атмосферы, однако светские художники, следуя манере Ван Дейка и Буше, нередко маскировали претенциозность и даже вульгарность своих моделей, делая их более совершенными. Тщеславие, наряду с желанием многих семей сохранить настоящий облик родственников, надевших мундиры, подтолкнуло художников отбросить античную условность и обратиться к натуре, поэтому военный портрет получил мощный импульс. Заведомо образ самого Наполеона украшался и подавался как образец щедрости и великодушия, но, с другой стороны, неоспоримо то глубокое впечатление, которое он оказывал на художников, буквально очарованных «красотой» и «величием» его черт.

Пропагандируя наполеоновский миф во всем блеске, превознося все действия своего патрона без исключения, мастера деформировали реальность в угоду ему, так, везде, где изображено вступление французских войск в завоеванные города, местные жители и военнопленные, даже испанцы, непременно славят великодушие «Цезаря» или со слезами на глазах просят о милости, хотя, судя по документам той эпохи, это действительно происходило часто. До пошлости и конформизма, как это произошло в XX веке, да и сегодня имеет место, все же не дошло, и главное, батальные и исторические живописцы брались за кисть, «чтобы вдохновить армии, укрепить их боевой дух во время битвы, рыть траншеи и постройки укреплений, они следовали за их победами от Нила до устья Одера, что заставляло их творить с достоинством и великолепием, а иногда и с вдохновением» [3, р. 11 – 12].

Следует помнить, что морально-назидательное начало довлело над всем искусством, зарождающийся сентиментализм проник даже в батальную и жанровую живопись, в которой были нескончаемыми эпизоды «проводов новобранцев», «возвращения солдат к семейному очагу» или «Последние мгновения герцога де Монтебелло» (маршала Ланна), вызывавшие у публики всплеск эмоций. Анималистика начинает превращаться в самостоятельный жанр: разные «кавалкады», «конные портреты», «кавалерийские атаки» преобладали, что явилось признаком не только военизации общества, но и распространения англомании. Брать за образец лошади римские конные статуи, или произведения фламандцев, стало традицией, в то же время живописцы склонялись к трем типам этих животных, встречающимся в природе: английским, арабским и французским, что отныне стало неписаным каноном.

Признанным главой французской живописи этого времени являлся Жак-Луи Давид (1748 - 1825). Сын коммерсанта, он учился у Ф. Буше и Ж.-М. Вьена, затем в Италии, где испытал огромное влияние римского искусства. Славу живописцу принесла картина «Клятва Горациев» (1784), где он воплотил античный идеал человека – борца, олицетворяющего гражданские доблести. За свои достижения в живописи Давид был избран членом Французской Академии, а в годы Революции, будучи членом Конвента, он занимался устройством республиканских празднеств, проектировал одежду, оружие, знамена. Друг Марата и Робеспьера, после падения якобинцев Давид попал в тюрьму и спас голову только благодаря своей популярности. Целиком отдавшись творчеству, Давид в 1799 г. создал знаменитое полотно «Похищение сабинянок», наве-

янное «Историей Рима» Тита Ливия. Являясь основоположником неоклассицизма, живописец стал главой крупнейшей художественной школы, откуда вышли 425 (или 433) его учеников, включая Гро, Энгра, Жироде, Жерара, Изабе.

С приходом к власти Наполеона Давид нашел в нем идеальную модель. Его иконография открывается композицией «Переход через перевал Гран-Сен-Бернар» (1801), где представлен байронический герой, указующий рукой путь нации в будущее. Романтический облик Первого консула подчеркивают развивающийся на ветру алый плащ и конская грива, грозное небо и ледяной, заснеженный пейзаж, на фоне которого движутся французские солдаты – будущие победители при Маренго. Резко контрастируют спокойный облик Бонапарта, уподобленного Ганнибалу и Карлу Великому (чьи имена начертаны на камне) и вздыбленная лошадь, национальные цвета генеральского костюма, тщательно переданные, как и игра светотени. Сногшибательная популярность этой картины была такова, что художник написал целых шесть вариантов, отличающихся мастями лошадей (хотя Бонапарт пересек Альпы верхом на... муле!). Один критик писал в 1846 г.: «Эта фигура тысячи раз воспроизводилась в бронзе и гипсе, на каминных часах и на деревенских сундуках, резцом гравера и карандашом, на обоях и тканях — словом, всюду. Пегий конь, поднявшись на дыбы, взлетает над Альпами, как Пегас войны» [Цит. по: 4, с. 40].

При Империи Давида пожаловали орденом Почетного Легиона и званием придворного живописца, в каковом качестве он исполнил две помпезные композиции, призванные стать визитной карточкой Наполеонидов. «Коронавание императора Наполеона I и императрицы Жозефины» (1805 – 1810) увековечило тот торжественный момент, когда в соборе Парижской Богоматери 2 декабря 1804 г. в присутствии своего двора, иностранных дипломатов, сенаторов и депутатов от городов и департаментов Наполеон сам (а не папа Пий VII) возлагает венец на свою жену. Свыше двухсот персонажей, одетых в неовизантийском стиле, скрупулезно показаны мастером, создавшим некое подобие ожившей фрески.

Другая картина – «Раздача императорских орлов на Марсовом поле» (1810) представляет Наполеона в императорской мантии на трибуне Военной школы в Париже, окруженного маршалами в церемониальных одеждах. Командиры полков французской армии склоняют перед цезарем увенчанные бронзовыми фигурками орлов древки трехцветных знамен и в едином порыве клянутся защищать их до последней капли крови. «Никогда, - писал Давид, - еще клятва не была столь выразительной. Сколько различных поз, какое разнообразие выражений чувств! Никогда еще сюжет картины не был так прекрасен... Он предвещает славные битвы, ознаменовавшие годовщину коронации Его Величества (имеется в виду Аустерлиц – О.Ш.). И потомство воскликнет в изумлении перед этой картиной: «Какие люди, какой император!»» [5, с. 224 – 225]. Позднейшие авторы упрекали Давида в поверхностности образов, но современников восхищало их иллюзорное правдоподобие: «Лицо, рост, даже ляжки... характерные для данного рода оружия: приземистый пехотинец, подтянутый, с короткими ногами, какими отличаются люди, отбираемые для этих полков» [4, с. 37].

Связывая свой талант со славой Наполеона, художник говорил: «В тени моего героя я проскользну в память грядущих поколений». Притом их отношения нельзя назвать гладкими из-за претензий Давида относительно гонораров. «Потепление» произошло после того, как в 1812 г. по заказу британского лорда А.Дугласа – убежденного бонапартиста, Давид написал портрет императора в рабочем кабинете. На фоне ампиричного интерьера Тюильри «Французский цезарь», располневший и одетый в выходную форму Императорской гвардии, запечатлен посреди своего кабинета, где он трудился всю ночь над государственными бумагами (об этом говорит догорающая свеча и стрелки часов, показывающие 4:13) и встал из-за бюро, чтобы отправится на утренний смотр. Здесь без лести создан реалистический и в то же время идеальный образ правителя, по поводу чего император сказал художнику: «Вы

разгадали меня: по ночам я работаю для блага моих подданных, а днем я тружусь во имя их славы» [6, с. 39].

Для светских портретов Давида характерна изысканность, пышность, роскошь костюмов и интерьера, как в изображении графа де Нанта (1813), где с помощью напыщенной позы и позолоченного сановного мундира подчеркнут характер человека, достигшего высот на карьерной лестнице. Глубиной и реалистичностью выделяются давидовские образы мадам Рекамье, императорского адъютанта графа де Тюренна, генерала Жерара, красивые в живописном плане.

Первенство среди баталистов наполеоновской эпохи, безусловно, следует отдать гениальному «блудному сыну» давидовской школы, значение которого нельзя переоценить: «Если Давид запечатлел величие императорских торжеств, то воинственную эпопею того времени рассказал Гро» [2, с. 317]. Антуан-Жан Гро (1771 - 1835), сын миниатюриста, учился в ателье Давида и в Италии, куда сбежал от ужасов революционного террора и где познакомился с Жозефиной Бонапарт, представившей молодого живописца своему знаменитому супругу. В результате этого знакомства появилось полотно «Наполеон Бонапарт на Аркольском мосту» (1797), где запечатлен легендарный эпизод Итальянской компании, когда будущий император, а тогда – генерал Республики, схватил знамя и под огнем австрийцев увлек своих солдат в атаку. Возвышенный образ наследника Цезаря Гро создал буквально по горячим следам событий и его трактовка предполагает максимум живых чувств и динамичности, как раз того, что позднее приведет в восторг романтиков. С этого момента Гро стал любимцем Наполеона и всецело отдался батальной и портретной живописи, увековечив великие битвы и образы маршалов, генералов и офицеров Первой Империи. Кистью этого таланта творилась «наполеониана»: «Битва при Пирамидах», «Чумные в Яффе», «Сражение при Абукире», «Наполеон на поле битвы при Эйлау» и др., в которых он впервые показал нелегитимную сторону войны, старался подчеркнуть контраст между кровавым полем сражения и торжественным стоицизмом полководца, возвышающегося над своим веком. «Этот герой (имеется в виду Наполеон – О.Ш.), столь же поэтический, как Ахилл, и более величественный, чем все герои, созданные воображением поэтов, не нашел своего Гомера, и, быть может, сам Гомер отказался бы его описать. Его простая история, лишенная всяких прикрас, выше всех поэм. К ней ничего нельзя прибавить, подобно тому как нельзя прибавить ни одной черты к его верному образу, созданному Гро», – такую восторженную оценку дал этому произведению Делакура [7, с. 122]. Многофигурные композиции Гро колоритны, отчасти театральны и перегружены фигурами, но насыщены исторической атрибутикой и пафосом величия.

Следуя принятому эталону, мастер в барочной манере изображал персонажей в героически – торжественных позах, в парадной форме, часто верхом. Таковы портреты генерала Лассалы (после 1808), лейтенанта Леграна (1810), маршала Мюрата (1812), генерала Фурнье-Сарловеза (1812), графа Ларибуассьера с сыном Фердинандом (1817?). К ним подходят слова Дютюра: «Ампира – это смесь сдержанности и искренности, юмора и философии, которая не выпирает наружу и заложена в том опыте, который дают многочисленные приключения. Через войну познают мир, людей и не удивляются ничему. Это делает солдат Империи такими пленяющими, стоящими как бы выше других людей, ибо среди самых жестоких лишений и испытаний чувств их душа сохраняла две великие и вечные добродетели – честь и верность, не говоря уже о страсти, незнакомой штатским, страсти, которая так сильна, – это «*fraternité des armes*» – братство по оружию... Я представляю себе красивое, воинственное, серьезное и в то же время с оттенком наивности лицо; типичное лицо француза той эпохи, которое не походит на лица французов до этого времени и после, такое, как запечатлели на своих полотнах барон Гро, Жерико, Жерар, Верне» [8, с. 19].

Удачливый и небесталаный ученик Давида, протеже известного миниатюриста Ж.-Б. Изабе, Франсуа Жерар (1770—

1837), сын француза и итальянки, участник практически всех Салонов, он соединил в своем творчестве черты, присущие классицизму и зарождающемуся романтизму, а его парадные портреты по своему благородству, выверенности композиции и четкой пластичности могут по праву считаться в портретном жанре ампира эталонными. Ощущение эпохи в полной мере свойственно этому художнику – выразителю вкусов светских кругов общества, уделявшему максимальное внимание деталям интерьера, аксессуарам костюма и импозантности поз портретируемых, чем и был вызван успех Жерара у заказчиков: «Одни находили в его наблюдательности сходство с Ван Дейком, другие за мастерство рисунка приравнивали к Микеланджело, третьи видели в благородной простоте и изящном колорите его творений влияние Рафаэля и Корреджо» [2, с. 245 – 246].

Заявил о себе Жерар большим батальным полотном «Сражение при Аустерлице», где запечатлел с поразительной точностью миг триумфа (2 декабря 1805 г.) великого полководца, к которому солдаты Великой армии отовсюду ведут пленных и несут захваченные русские и австрийские знамена, причем художнику удалось воспроизвести не только униформу, но и портретное сходство основных действующих лиц (среди них – Дюрок, Бессьер, Рапп, Жюно, Рустам, князь Репнин-Волконский). Но широкую известность Жерару принесли его светские портреты, которым свойственны легкость и величелие. В парижском ателье этого мастера перебивали самые прославленные военачальники Империи и представители чуть ли не всех знатнейших фамилий Европы, начиная от Наполеона и кончая Александром I, поскольку иметь «портрет от Жерара» считалось признаком хорошего тона. «Король живописцев» и «живописец королей» – так пышно титуловали его при жизни, а помимо разных премий Жерар был награжден самим Наполеоном орденом Почетного Легиона, назначен профессором Школы Изысканных искусств и членом Французского Института и даже, несмотря на свое бонапартистское прошлое, получил баронский титул от Людовика XVIII, назначившего его в 1817 г. первым художником своего двора [3, р. 92].

Цена таких мастеров, как Давид, Гро или Жерар, Наполеон всячески подчеркивал свое расположение к ним: в 1808 г., посетив в очередной раз Салон, он раздал награды, побеседовал с мастерами и в конце своего визита снял с себя орден Почетного Легиона и приколот к груди Гро, выставившего «Битву при Эйлау». Долго рассматривая «Коронацию» Давида, он театрально снял шляпу и персонально поприветствовал его.

Прецедент с картиной «Леонид при Фермопилах» ярко демонстрирует эволюцию взглядов Наполеона на общественный резонанс произведений искусства: работа Давида над этим сюжетом длилась в общей сложности почти 15 лет и в воодушевлении он представил эскиз императору, но тот был еще вдохновлен своими прежними победами и даже спросил мэтра, почему он не напишет победителей; увидев же полотно завершенным во время Ста дней, Наполеон приказал разослать копии с него во все военные учебные заведения в качестве нравственного образца юношеству. В царя Леониде Император, удививший мир своими титаническими усилиями во Французской кампании 1814 г., разглядел себя, а в образах спартанцев – солдат Великой Армии, приносящих, словно герои древности, на алтарь родины благородные жертвы [3, р. 22; 5, с. 250].

Тандем таких людей, как Наполеон и живописцы его славы, поистине уникален. Захваченные эпопеей своего кумира, не все они смогли пережить его уход с авансцены, постепенно увядая (даже те, кто сумел адаптироваться при Реставрации), ведь именно Наполеон ориентировал художников на трагически-возвышенные темы, которые вдохновили потом гениев романтизма: Жерико, О. Верне, Делакура, Раффе, Шарле, Рюда и др.



## Библиографический список

1. Отечественная война 1812 года. Энциклопедия. - М., 2004.
2. Бенуа, Ф. Искусство Франции эпохи Революции и Первой Империи: Пер. с фр. - М., 1940.
3. Gonzalez-Palacios, A. David et la peinture napoléonienne. - Paris, 1976.
4. Вентури, Л. Художники нового времени: Пер. с итал. - М., 1956.
5. Шнаппер, А. Давид: Свидетель своей эпохи: Пер. с нем. - М., 1984.
6. Калитина, Н.Н. Французский портрет XIX века. - Л., 1986.
7. Делакруа, Э. Мысли об искусстве: Пер. с фр. - М., 1960.
8. Дютур, А. Марбо, или «Великое счастье» // Орел. - 1991. - № 1.

Статья поступила в редакцию 04.05.10

УДК 7.072.2

**А.И. Киселев**, аспирант Санкт-Петербургского Гуманитарного Университета Профсоюзов, г. Санкт-Петербург,  
E-mail: andrew-spirii@yandex.ru

## ЧУВАШСКАЯ ЭТНИЧЕСКАЯ ИНСТРУМЕНТАЛЬНАЯ МУЗЫКА: ЗАДАЧИ И ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ

О звучании чувашской инструментальной музыки, техники игры на музыкальных инструментах и репертуаре до нас дошло весьма мало сведений. Появление звукозаписывающей техники расширяет возможности более глубокого осмысления феномена чувашской инструментальной музыки.

**Ключевые слова:** традиционный чувашский инструментализм, идентификационный фактор этнической культуры, звукозаписывающая техника, новые методики анализа и расшифровки, реставрация звукозаписей.

На протяжении многих веков чувашская этническая музыка, являясь специфической формой отражения быта, истории, религиозных представлений и мировоззрения своего народа, сформировалась как особый и во многом уникальный художественный феномен. В длительном процессе своего становления она складывалась как искусство отражения, преломления окружающего мира и собственных ощущений носителей традиционной культуры через призму их знаний, чувств и представлений об этом мире и о самих себе.

В технико-исполнительских и музыкально-выразительных возможностях чувашских музыкальных инструментов отразилась неповторимость национального мышления. Его специфика в значительной мере определена своеобразием этнической истории чувашского народа, определенными стратиграфическими пластами, которой является уральский (финно-угорский), - более всего отразившейся в инструментальной традиции и алтайский (тюркский) - в языке и песне. Музыкальные инструменты в этом смысле являются своеобразными памятниками, зафиксировавшие традиционную бесписьменную музыку.

В чувашской инструментальной музыке, как в своеобразном эстетическом феномене традиции в целом, доминирует творческое импровизационное начало, эмоциональная приподнятость, значительное место принадлежит в живом действии, конкурентность. Среди очевидных каналов взаимосвязи - инструментальная музыка и песня. Главное, что роднит инструментальную музыку и песню - интонационность, тематическая и ритмическая основа. Значительную часть музыкального материала наигрышей составляют мелодии песен. В свою очередь характерная инструментальная мелодика сказывается и на песне.

Музыка и музыкальные инструменты присутствовали в течение всей жизни человека, начиная с самого рождения, сопровождая его во всех обрядах и праздниках. В иерархии духовных ценностей чувашского народа совместное музицирование, исполнение песен в качестве формы общения между близкими людьми, занимает одно из наиболее высоких мест, выполняли различные функции. Обрядовые и лирические песенные мелодии древнего происхождения, трудовые и ритуальные наигрыши на старинных музыкальных инструментах составляют ядро чувашской музыкальной культуры, ее классику. Именно в них сформировалась система художественных выразительных средств, объединяемая понятием традиционного стиля чувашской народной музыки.

Первые исторические сведения о чувашских музыкальных инструментах содержатся в трудах Г.Ф. Мил-

лера (1791), М.Д.Чулкова (1786), П.С. Палласа (1786). Ими упоминались *шапар*, *кёсле*, *купас*. В настоящее время известно несколько десятков различных чувашских инструментов:

Идиофоны представлены ударными (колотушки *шакмак*, *шакартма*, бубенчики и колокольчики - *шанка-рав*, *ханкарав*, колокол - *чан*), соударяемыми (*кашак*), погремушками (*тинкёлтин*, *питлэх*, *треньчёл*, *чанкарти*), варганами. (*тимёр купас* или *вархан*)

Хардофоны представлены смычковыми *сёрме купас*, псалтыревидным *кёсле* и тамбуравидным *тамра*.

Мембранофоны представлены свадебным барабаном - *параппан*, бубном - *тункар*, мирлитомом - *тура-купас*.

Аэрофоны представлены четырьмя видами.

1. Свободные аэрофоны: детские инструменты-игрушки из травянистых растений, стручков, а также жужжалка *сер*.

2. Флейты: продольная *шахлич* (деревянная или металлическая, открытая или закрытая с 2-7- грифными отверстиями); Акарины из глины коры или жести - *шахлич*, *шавас шахлич*.

3. Шалмеи: а) кларнеты *тут*, *хукле*; б) волынки *шапар* (с воздушным резервуаром из пузыря крупного животного и двумя мелодическими трубками) и *сарнай* (с резервуаром из шкуры козленка, теленка и т. п., одной мелодической и двумя бурдонными трубками); мелодические трубки волынок могут использоваться самостоятельно (*шапар вулли*, *сарнай вулли*);

4. Трубы представлены охотничьим рогом-*какар*; есть сведения также о бытовании в прошлом деревянной трубы-*пуч*.

Гармоника (*хут купас*), появилась у чувашей в середине XIX в., а в XX в. вытеснила многие традиционные музыкальные инструменты.

К виду свистящих инструментов относятся: *шахлич* (продольная флейта, деревянная или металлическая, открытого и закрытого типов, с 2-7 грифными отверстиями), свистульки из разных материалов - глины, коры, жести: *там*.

Шалмеи: два типа волынок - *шапар жалейки тут*, *хукле*, разновидностью жалеек являются также грифные трубки от волынок, используемые и отдельно;

Группа идиофонов еще более разнообразна по способам звукоизвлечения. В ее состав входят стучащие: ложки, колотушки, трещотка - *сатарка*; звенящие: бречащие шумовые инструменты. Популярный у многих народов *варган* - относится к идиофонным. Вращательным

идиофоном можно назвать игрушку *сер* – жужжащую пластинку, привязываемую к шнурку.

Многие идиофоны использовались и в прикладной функции – колокольчики при пастбе скота, бубенчики в конской упряжи. Сигнальные функции выполняли рог, труба, колокол, колотушки ночных сторожей.

Музыкальные инструменты в традиционной народной культуре чувашей выполняли различные функции. Художественно-эстетическая функция выступает на первый план во время праздников и развлечений. В этих целях, как взрослые, так и молодежь употребляли *сёрме купас*, *шанар*, *сарнай*, *кёсле*, сегодня чаще всего – *хут купас*. Эти же инструменты выполняют обрядовые-магические функции во время родильных, свадебных, поминальных, некоторых календарных земледельческих обрядов. Нередко составлялись ансамбли из нескольких инструментов с прибавлением различных мембранофонов и идиофонов.

В связи с этим, следует отметить ошибочность распространённого представления о преобладании одноголосия в чувашской народной музыке. При ансамблевом исполнении традиционного репертуара естественно возникает многоголосие, гетерофонного типа, которое является одним из устойчивых признаков национального "звукоидеала".

Плодотворное и многоаспектное изучение чувашской инструментальной традиции, его живой звучащей материи стало возможным с появлением новых способов фиксации материала, каковыми являются многоканальная звукозапись наигрышей и последующая их партитурная транскрипция.

Расширение возможностей звукозаписывающей и звуковоспроизводящей аппаратуры усиливает массовый характер потребления музыки. Высокая степень эмоционального воздействия музыки требует повышенной ответственности за качество записи и последующей трансляции музыкальной информации, её художественный уровень, мировоззренческий мир и эстетический вкус, что выдвигает в число значимых проблему популяризации и сохранения музыкальной традиции.

На сегодняшний день современные программно-технические комплексы открывают исследователю новые возможности фиксации, расшифровки и дальнейшего анализа аудиоматериалов. В частности более высокое качество звукозаписи, удаление лишних шумов без потери музыкальной информации, изменение скорости воспроизведения и высоты звучания и возможность наглядного спектрального и тембрального анализа позволяют решать исследовательские задачи на более высоком уровне познания.

Подлинный анализ ИМ (как собранный в экспедициях, так и полученный из иных источников) возможен лишь на основании ее транскрипции, являющейся важным элементом научного исследования [1]. Будучи документом, фиксирующим конкретный музыкальный факт, транскрипция отражает особенности традиции и одновременно является показателем состояния научно-технической базы и – шире уровня развития самой науки.

Появление звукозаписывающей техники произвело революцию в этномузыковедении. Фоновалик, пластинка, лента стали главной нормой звуковой документации. На каждом новом этапе развития техники качество звукозаписи становилось все выше, образное ощущение – полнее. В определенных сферах звукозапись стала вытеснять нотацию. Из сотен номеров экспедиционных звукозаписей нотируется, в среднем, десяток. Издания дисков seriously соперничают с нотными публикациями. Массовые и научно-популярные книги о МИ в качестве иллюстрации взамен нот предлагают пластинки. Нотация, однако, остается важным ингредиентом научного ис-

следования. Звукозаписи нельзя охватить взглядом, сопоставить аналитически – зрение же вообще объективнее, стабильнее, точнее слуха [2].

Актуальность изучения инструментов сегодня возрастает не только в связи с уточнением и проверкой многих устоявшихся выводов о музыкальных традициях народов, но и с выработкой новых методологических подходов к их изучению.

Техническая революция явилась важным фактором, способствовавшим дальнейшему изучению чувашской инструментальной музыки, открыв принципиально новые возможности в фиксации технико-исполнительских и музыкально-выразительных возможностей звучания народных инструментов. Своеобразие данного исследования заключается в фактическом отсутствии основополагающего для науки об академическом искусстве предмета анализа – письменно зафиксированного музыкального текста. Самобытное инструментальное искусство чуваш принципиально не предусматривает нотной фиксации, как модели интонирующего произведения, а результатом творческого процесса является сам импровизационно-исполнительский акт. Основным объектом анализа становится сам звучащий материал, требующий особых механизмов оценки и категориального аппарата.

О звучании чувашской инструментальной музыки, технике игры на музыкальных инструментах и репертуаре до нас дошло очень мало сведений, т.к. собиратели и исследователи не оставили почти никаких нотных записей. Все музыканты, исполняющие чувашскую музыку, играли по слуху, не зная при этом нотной грамоты. Нотные записи, сделанные опытными музыкантами, как правило, были перегружены деталями, что затрудняло их воспроизведение.

Помимо изучения мелодии и ритма, также необходим анализ приемов и техники игры на музыкальных инструментах: положение губ на аэрофоне, аппликатура, штрихи, vibrato, смены позиции, пиццикато на струнных. Все эти детали позволяют лучше понять стиль инструменталистов.

Плодотворное и многоаспектное изучение чувашской инструментальной традиции, его живой звучащей материи стало возможным с появлением новых способов фиксации материала, каковыми являются многоканальная звукозапись наигрышей и последующая их партитурная транскрипция.

Записи недавнего прошлого, сделанные при помощи фонографа, не всегда являются достаточно точными, т.к. не содержат достаточной звуковой информации и не отличаются высоким качеством (посторонние шумы, присутствующие в записи маскируют полезный сигнал, что ухудшает общее впечатление от прослушивания). Поэтому технические и программные средства реставрации могут быть востребованы в полной мере т.к. фонд ГО «Чуваширадио» составляет около 40000 записей, из них 1/4 часть посвящена чувашской народной песне и инструментальной музыке. Материал записан на магнитной ленте, виниловых пластинках, компакт-дисках.

Общеизвестно, что при всем своем многообразии в мировой музыкальной культуре дальнейшее накопление и развитие этнической инструментальной музыки происходит в едином контексте эволюции каждого отдельного народа. В силу этого чувашская музыкальная культура вовсе – не сумма различий, а система сходств и различий. Эта универсальная черта дает возможность соизмерения чувашской национальной традиции с другими музыкальными цивилизациями, делает их равновеликими, несмотря на различия в степени своего влияния, распространенности в отдельных регионах и в целом мире. Каждый этнос отражает одну из многочисленных граней мировой культуры, без которых последняя была бы неполной. Таким образом, изучение и раскрытие некоторых сторон чувашского инструментального искусства расширяют горизонты поисков мировых музыкальных универсалий для построения общей теории мировой музыки и культуры.

#### Библиографический список

1. Мациевский, И. Исследовательские проблемы транскрипции инструментальной народной музыки // Традиционное и современное народное музыкальное искусство. - М.: ГМПИ, 1976.

2. Рарс, Ю. Музыкально-теоретические исследования и разработка теории слуха / Ю. Рарс, Е. Назайкинский // Лаборатория музыкальной акустики. - М.: Музыка, 1966.

Статья поступила в редакцию 24.03.10

УДК 801.56

*А.В. Ловицкая, аспирант ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: lovitzkaya.anna@yandex.ru*

## К ВОПРОСУ О ФУНКЦИИ КОМПАРАТИВНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В ДИСКУРСЕ

Предварительный анализ опыта изучения компаративных фразеологических единиц (КФЕ) показывает, что существенным достижением современных лингвистических учений является закономерный интерес к изучению структурно-семантических особенностей КФЕ. В данной статье рассматривается использование компаративных фразеологических единиц в различных стилях речи, а также виды компаративных фразеологизмов.

**Ключевые слова:** семантика фразеологических единиц, прагматические параметры ситуации, фразеологическое значение, компаративные фразеологические единицы, интенсивный признак, дискурс, адгерентные ассоциации.

Единицы фразеологического фонда представляют собой особый, специфический слой лексики, обладающий разнообразной структурой, выполняющий разные функции в речи и наделенный особой семантической спаянностью. Семантика фразеологических единиц очень тесно связана с контекстом и, как правило, наделена экспрессивным компонентом значения [1, с. 31]. Однако вопрос об экспрессивности ФЕ до сих пор разработан недостаточно.

Ни мотивационная, ни чисто структурная характеристики (деление идиом на идиомы-предложения, идиомы-словосочетания и пр.) не дают никакой содержательной информации о функциональных свойствах идиом в речевом акте. С другой стороны, и выделяемые по семантическим параметрам классы идиом типа «обозначение эмоций», «богатство-бедность», «истина-ложь» и т.п. также игнорируют связь рассматриваемых единиц с ситуацией общения, или с тем, что часто называется прагматическими параметрами ситуации. Таким образом, одна из наиболее важных функций идиом – дискурсивная функция – до сих пор не попадала в поле зрения исследователей. По мнению Т. Ван Дейка [2], дискурс в узком смысле (как текст или разговор) обозначает завершённый или продолжающийся «продукт» коммуникативного действия, его письменный или речевой результат, который интерпретируется реципиентами. То есть дискурс, в самом общем понимании – это письменный или речевой вербальный продукт коммуникативного действия.

Анализ дискурсивной функции идиом предполагает осмысление феномена присущего ФЕ: феномена значения.

В соответствии с предложенными классификациями фразеологизмов, А.В. Кунин выделяет три основные разновидности фразеологического значения: идиоматическое, фразеоматическое и идиофразеоматическое [3, с. 122-123]. ФЕ терминологического происхождения попадают в класс идиофразеоматизмов (если наряду с ФЕ в сфере терминологии действует терминосочетание – прототип) или идиом. Для идиофразеоматизмов и идиоматизмов характерно переосмысленное значение.

Согласно теории эквивалентности, ФЕ приписывается лексическое значение, так как кроме раздельнооформленности они в лексико-семантическом отношении ничем существенным не отличаются от слова или, во всяком случае, обладают значением во всех отношениях аналогичным лексическому значению слова [4, с. 78-79].

Сторонники фразеологического значения считают, что признание лексического значения у фразеологизмов ведет к полному игнорированию структуры выражения [3, с. 307-309]. Фразеологическое значение отличается от лексического значения слова своеобразием отражения предметов, явлений, свойств окружающей действительности, особенностями мотивировки своего значения, характером участия компонентов в формировании целостного значения фразеологизма [5, с. 52].

Таким образом, можно согласиться с А.В. Куниным и В.Л. Архангельским [6] и выделить фразеологическое значение, под которым понимается «инвариант информации, выра-

жаемой семантически осложненными, раздельно оформленными единицами языка, не образующимися по порождающим структурно-семантическим моделям переменных сочетаний слов» [3, с. 122].

В самом фразеологическом значении имеются две стороны: план содержания (десигнант), в котором следует различать сигнификативный, денотативный и коннотативный аспекты, и план выражения, то есть материальная оболочка ФЕ. Этот двuasпектный характер значения представляет собой единство содержания и формы [3, с. 310].

Изучение компаративных оборотов правомочно как с точки зрения многообразия формальных средств выражения сравнения, так и с точки зрения синонимического варьирования семантики сравнения. Такого характера исследование в языке проводилось, и не раз. Однако в тени оставались фразеологические единицы с компаративным значением.

Сущность и место компаратива в системе философских и языковых категорий представляются недостаточно ясными, что вызывает немало трудностей при анализе языкового материала. Компаратив как морфологическая форма признаков слов связан прежде всего с пониманием содержательного плана и средств выражения категории степени в целом, с пониманием интенсивности признака, в частности.

Категория степени связана с процессом изменения неопределенной величины в одном или нескольких подобных качественных предметах и может характеризовать с помощью различных языковых средств степень проявления того или иного признака, который представлен значением абстрактной, ассоциативной величины (*высокий, выше, высоковатый, очень высокий и т.д.*).

Степень признака связана, прежде всего, с мерой. Степень признака выявляет превосходство над неопределенной мерой количественного признака определенного качества. В основе формирования субъективно неопределенной, ассоциативной величины есть идея некоторой субъективно устанавливаемой средней величины, некоторого среднего эталона, и мера тогда выступает как идея соотношения с этой средней величиной, идея соответствия, превосходства, равенства. Эти эталоны составляют содержание меры (*ср.: маленький, средний, большой*). Содержание же степени есть превосходство над эталоном, то есть над мерой.

Анализируя категорию степени, мы используем термин *интенсивный признак*, поскольку этот термин составляет содержательную сущность данной категории [7].

Интенсивный (напряженный) качественный признак назван в любом качественно определенном предмете, признаке предмета, признаке действия, действии или состоянии, обозначенном глаголом или глагольными формами. Этот признак имеет статичный характер, если находится в содержании сопоставляемых единиц, он внешне характеризует качественно определенные единицы языка, фиксируя факт проявления разного статичного качества, и раскрывается наиболее ярко в системных отношениях языковых единиц: в антонимических, например: *высокий - низкий, жара - холод, хороший -*

плохой, хвостик - хвостище, увеличиваться - уменьшаться; синонимических: громадный - крохотный, холодный - прохладный - теплый - горячий и другие.

Содержание и выражение интенсивного признака связано с модальной логикой, которая складывается из логики абсолютных оценок, формулируемых обычно с помощью понятий «хорошо», «плохо», и «оценочно безразлично», и логики сравнительных оценок, в которых используются понятия «лучше», «хуже», «равноценно» [8, с. 25].

Сравнительная степень по своему содержанию, формированию и функционированию отличается рядом особенностей, которые тем или иным образом привлекали внимание ученых-лингвистов. Семантике сравнительной степени присущи два значения: «больше» и «больше или меньше», которые зависят от ее формы: простой сравнительной степени свойственно только значение «больше», а сложной форме - значения «больше или меньше», благодаря семантике вспомогательных слов, причем важно, на каком языковом уровне решаются вопросы о семантике членов парадигмы сравнительной степени [9, с. 146].

В науке есть несколько определений сравнительной степени, или компаратива:

1) Компаратив, - это форма прилагательного, обозначающая, что названный ею качественный признак представлен в большей степени, чем тот же признак, названный формой положительной степени [10, с. 562].

2) Степени сравнения - грамматическая категория качественных прилагательных и наречий, выражающая относительную разницу или превосходство в качестве, присущем предметам или действиям [11, с. 341].

3) Компаратив - грамматическая категория прилагательного и наречия, обозначающая большую степень проявления признака по сравнению с тем же признаком, названным в положительной степени [12, с. 288].

Сравнительная степень имеет не только синтаксическое, морфологическое, но и фразеологическое проявление, поскольку для объективной действительности и языковой системы неважно, какая единица избирается для коммуникативного акта: словообразовательная, лексическая, лексико-грамматическая, синтаксическая или фразеологическая, важно, что эта единица отражает определенное смысловое содержание и реализует коммуникативную задачу высказывания.

Следуя данной логике, компаративные идиомы можно рассматривать как особый тип ФЕ, обладающий богатой системой средств выражения степени и сравнения, что позволяет им выступать эффективным средством речевого воздействия в системе дискурса.

Значительную часть компаративов составляют сложения, обозначающие цвет: снежно-белый - snow-white, кроваво-красный - blood-red, угольно-черный - coal-black и т.д. Цвет, возможно, самое яркое визуальное качество, воспринимаемое человеком и имеющее для него первостепенное значение.

В современном английском языке есть группа немаркированных корневых слов, которые выражают значение компаративности имплицитно: champion, elite, patriarch.

Логан П. Смит констатирует факт наличия в языке небольшой группы ФЕ - компаративных оборотов со значением интенсивности и перечисляет их: *as dull as ditch water*, *as good as gold*, *as large as life*, *as mad as March hare*, *as pleased as Punch*, *as cool as cucumber*, *as cross as two sticks* и другие [13].

По мере отвлечения значения слова от предметно ориентированных признаков, оно включается в ассоциативные связи адгерентного характера. Адгерентные ассоциации возникают в сознании благодаря действию аналогии, переключающей ассоциативные связи в иноприродную сферу [14, с. 239]. Имена, в основе которых лежат адгерентные ассоциации, имеют отвлеченную семантику, например, dog-roog - нищий, букв. бедный как собака, stone-deaf - совершенно глухой, букв. глухой как камень.

Отметим, что в русском языке сложные прилагательные с такой семантикой практически не встречаются. Данная семантическая схема реализуется на уровне других лексических

или синтаксических единиц, например фразеологизмов: гол как сокол (нищий), глухой как пень, глухой как тетерев. Круг объектов для толкования признаков глухой, слепой, старый, древний, дешевый значительно различается в языковых системах.

Так, А.Ф. Артемова [15], изучая значение ФЕ и их прагматический потенциал, указывает на тот факт, что интенсивность ФЕ как средства воздействия на слушателя связывается не с любой количественной квалификацией явления, а только с такой, которая демонстрирует отклонение от нормы. Автор поясняет это утверждение на следующем примере: *Women jump to conclusion that men do not*. Выражение *to jump to conclusion* характеризует, как считает А.Ф. Артемова, одну из черт, присущих женщинам, которые в отличие от мужчин, не всегда приходят к правильным заключениям и не всегда задумываются над совершаемым действием, часто поддаваясь каким-либо импульсам. /Ср. *to come to conclusion*/ ФЕ *to jump to conclusion* можно интерпретировать в аспекте степени меры как *to come to conclusion very quickly* [15, с. 75].

Важное замечание по поводу компаративных ФЕ делает А.Ф. Артемова: «сравнительные фразеологические единицы, образность в которых не выражена так имплицитно как в метафорических, выполняют больше усилительную функцию. Иными словами, усилительная функция в них доминирует над также присутствующей эмоционально - оценочной» [15, с. 79].

Ряд коммуникативных переменных совпадают полностью или частично с социальными характеристиками участников общения. Например, официальность дискурса соответствует формальности группы, симметричность или асимметричность социальных отношений участников задана ролевой структурой и соотношением личностных статусов.

Компаративные идиомы активно используются участниками речевых актов в различных коммуникативных сферах.

Например, в бытовой и литературной сфере часто используются зоо-сравнения типа: *as blind as a bat*, *as bold (brave) as a lion*, *as busy as a bee*, *as cheerful as a lark*, *as cold as a frog*, *as cunning - as a fox*, *as dumb as a fish*, *as fat as a pig*, *as fierce as a tiger*, *as fleet as a deer*, *as free as a bird*, *as gaudy as a peacock (butterfly)*, *as gentle as a lamb*, *as graceful as a swan*, *as greedy as a wolf (a pig, a dog)*, *as gruff as a bear*, *as innocent as a dove*, *as mad as a March hare*, *as merry as a cricket*, *as obstinate as a mule*, *as quiet as a mouse (lamb)*, *as silly as a sheep (goose)*, *as slippery as an eel*, *as patient as an ox*, *as water off duck's back* и другие.

Использование тех или иных КФЕ зависит от: темы дискурса, степени официальности разговора, социальных отношений и статуса участников общения. Что приемлемо прозвучит в семейной обстановке, вряд ли найдет понимание собеседников в деловом или научном дискурсе.

Не менее важной представляется задача исследования КФЕ в плане их качественного развития, раскрытия семантических связей между прямым и переносным значением, словосочетаний, рассмотрения структурно-семантических, функциональных и стилистических особенностей.

Выделение тематического маркера (ТМ) КФЕ в значительной мере условно. Основная роль ТМ - соотнесение КФЕ с исходной коммуникативной областью, сферой речевой деятельности. В качестве ТМ могут выступать следующие компоненты:

компаративы, выражающие значение превосходства;  
компаративы, выражающие значение очень высокой интенсивности признака;  
компаративы, выражающие сравнение.

По типам участников речевого акта можно предложить следующую классификацию КФЕ:

- 1) социальный статус участников коммуникации;
- 2) состав участников;
- 3) принадлежность к социальной группе (малая, большая, формальная, неформальная).

Не менее важной представляется задача исследования КФЕ в плане их качественного развития, раскрытия семанти-

ческих связей между прямым и переносным значением словосочетаний, рассмотрении структурно-семантических, функциональных и стилистических особенностей.

Проведенный анализ методологических и теоретических аспектов исследования компаративных ФЕ позволяет сделать следующие выводы:

1. Категория компаративности является функционально-семантической категорией, включающей понятие равенства/неравенства, большей или меньшей степени качества и

находящей выражение как в грамматической категории степеней сравнения прилагательных и наречий, так и на лексическом и на синтаксическом уровне.

2. Для полного и всестороннего анализа коммуникативных параметров КФЕ необходимо привлечение метода дискурсивного анализа, согласно которому, дискурс представляет собой интерактивную деятельность участников общения, установление и поддержание контакта, эмоциональный и информационный обмен, оказание воздействия друг на друга.

#### Библиографический список

1. Елисеева, В.В. Лексикология английского языка. Учебник / В.В. Елисеева. - СПб: СПбГУ, 2003.
2. Ван Дейк, Т. The Study of Discourse. Discourse as Structure and Process. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. - London - Thousand Oaks - New Delhi: SAGE Publications. - 1997. - Vol.1.
3. Кунин, А.В. Фразеология современного английского языка / А.В. Кунин. - М.: Изд-во Международ. отношения, 1972.
4. Молотков, А.И. Понятие формы фразеологизма: сб. «Проблемы фразеологии и задачи ее изучения в высшей и средней школе»: тезисы докладов межвузовской конференции 30 мая–2 июня 1965 г. в городе Череповце, 1965.
5. Жуков, В.П. Семантика фразеологических оборотов. - М., 1978.
6. Архангельский, В.Л. О понятии устойчивости фразы и типах фраз. - В кн.: Проблемы фразеологии. - М., Наука, 1964.
7. Беловольская, Л.А. Категория неопределенного количества и ее грамматический статус. - Таганрог, 1999.
8. Ивин, А.А. Основания логики оценок. - М., 1976.
9. Чеснокова, Л.Д. Категория количества и способы ее выражения в русском языке. - Таганрог, 1992.
10. Грамматика русского языка, в 2-х тт. - М.: Изд-во Академии Наук СССР, 1980.
11. Розенталь, Д.Э. Словарь - справочник лингвистических терминов / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. - М.: Просвещение, 1986.
12. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. - М.: Азбуковник, 1999.
13. Смит, Л.П. Фразеология английского языка: Перевод с английского А.Р. Игнатъева. - М., 1959.
14. Телия, В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспект. - М.: Школа «Языки русской культуры», 1996.
15. Артемова, А.Ф. Значение фразеологических единиц и их прагматический потенциал: дис. ... д-ра филол. наук. - Санкт-Петербург, 1991.

Статья поступила в редакцию 24.03.10

УДК 801.3

*Н.В. Цепелева, аспирант БПГУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: natali8885@mail.ru*

### СИНОНИМИЧЕСКАЯ СЕТЬ КАК ФРАГМЕНТ СЕМАНТИЧЕСКОГО И АССОЦИАТИВНОГО ПОЛЕЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКСЕМ «ОТКРОВЕННОСТЬ - ЧИСТОСЕРДЕЧНОСТЬ - ИСКРЕННОСТЬ»)

В работе проводится сопоставительный анализ фрагментов семантического и ассоциативного полей лексем, образующих синонимическую сеть, с целью выявления существующих между ними интегральных и дифференциальных признаков.

**Ключевые слова:** синонимическая сеть, семантическое поле, ассоциативный эксперимент, ассоциативное поле.

Представленный фрагмент анализа выполнен в рамках работы над диссертационным исследованием на тему «Ассоциативные связи слов-синонимов с диффузной семантикой», целью которой является измерение семантического расстояния между синонимами с размытыми семантическими границами путем сопоставления их ассоциативных полей. Теоретическая и практическая значимость исследования обусловлена необходимостью выявления тонких семантико-ассоциативных корреляций между синонимами для определения уместности использования каждого из них в той или иной языковой ситуации. Представим фрагмент исследования, содержащий анализ синонимической сети с использованием данных семантического и ассоциативного полей (далее СП и АП соответственно).

В последние годы в лингвистической литературе отмечается, что одним из методов установления семантических отношений между значениями, или лексико-семантическими вариантами (ЛСВ) слов является метод описания семантических полей [1; 2; 3]. Известно, что теоретическое обоснование понятия СП было впервые разработано немецкими лингвистами Г. Ипсеном и Й. Триром. Данное понятие использовалось при составлении тезаурусов (Ф. Дорнзайф, П. Роже и др.). Теорию поля в лингвистике разрабатывали ведущие отечественные и зарубежные исследователи (А.А. Уфимцева, Щур, Ю.Н. Караулов, И.М. Кобозева, Порциг, Дж. Лакофф и др.). В настоящее время данная теория продолжает активно развиваться, и сегодня под СП понимается «множество слов, объединенных общностью содержания, или имеющих общую нетривиальную часть в толковании [3, с. 131]. По сути, в ос-

нове определения понятия СП лежит общий (интегральный) семантический признак.

При определении основных свойств СП, в литературе отмечается, что единицы СП связаны системными семантическими отношениями; характеризуются взаимозависимостью и взаимоопределяемостью, внутренней упорядоченностью. СП автономно и целостно. Любые СП взаимосвязаны в пределах всей лексической системы [1, с. 33; 2, с. 99]. СП образуют различные семантические группы, среди которых особая роль принадлежит синонимии и синонимам, рассматриваемым в нашем исследовании.

В данной статье представлен корреляционный анализ между лексемами, образующими синонимическую сеть, с учетом данных семантического и ассоциативного полей. Учитывая тот факт, что «синонимия является важнейшим из парадигматических отношений» и что она может быть положена в основу определения лексического значения [3, с. 145], к принятому исследованию привлечены слова-синонимы, образующие синонимическую сеть в границах лексем «откровенность - чистосердечность - искренность». Стоит отметить, что синонимическую сеть образуют синонимы, обладающие общими и пересекающимися семами с членами других синонимических рядов, синонимизирующиеся в различных ситуациях [4]. Представленный фрагмент исследования проводится в 3 этапа и включает: а) определение СП лексем «откровенность - чистосердечность - искренность» на основе анализа материала всевозможных словарей синонимов, а также толковых словарей, б) определение АП лексем с помощью анализа

результатов свободного ассоциативного эксперимента (далее САЭ), в) сопоставительный анализ СП и АП лексем.

Обратимся к первому этапу нашего исследования – определению СП лексем «откровенность – чистосердечность – искренность». Для этого проанализируем данные словарей синонимов русского языка. За основу взяты словари синонимов под редакцией А.П. Евгеньевой [5] и Н. Абрамова [6]. К работе также привлекались материалы электронных словарей, расположенных на сайтах в Интернете<sup>1</sup>. Методом сплошной выборки из словарей были отобраны абсолютно все синонимы, которые образовали широкую синонимическую сеть в границах лексем «откровенность – чистосердечность – искренность».

Результаты отбора синонимов представлены в Схеме №1 в виде СП трех лексем (См. ниже). По схеме четко видно, что синонимическая сеть являет собой целое семантическое поле, имеющее общую нетривиальную часть «Качества человека», которая включает такие характерные для человека черты, как *правдивость, прямодушие, прямолинейность, прямота, честность и чистосердечие*. Определиться с тем, что все-таки обозначает каждая из трех лексем в рамках синонимической сети, и в каких семантических свойствах происходит их сближение, помогут следующие наблюдения. По данным словарей синонимов [5; 6; 7], а также толковых словарей [8, 9, 10], свойство «бесхитростности», «открытости», «нелицемерности» семантически сближает между собой лексемы «откровенность» и «искренность». Свойство «простосердечия» делает более сближенными лексемы «чистосердечность» и «искренность» (См. Схему №1). Это общие свойства трех лексем. О семантических различиях можно судить, вновь обратившись к рабочей Схеме №1<sup>2</sup>, из которой видно, что вокруг СП «Откровенность» образуется микрополе 1) «бесстыжесть»; 2) «исповедальность», «признание»; 3) «бесхитростность», «наивность», «непосредственность»; 4) «неприкрытость», «нескромность», «нескрываемость», «открытость», «очевидность», «явность», «явственность»; 5) «нелицемерность». Разнообразие условно выделенных микрополей лексемы «откровенность» подчеркивает многозначную структуру лексического значения данного слова.

Соответственно, вокруг СП «Чистосердечность» образуется микрополе 1) «доброжелательность»; 2) «невинность»; 3)

«простосердечие». СП «Искренность» включает микрополе 1) «бесхитростность», «чистосердечность»; 2) «задушевность», «проникновение», «проникновенность»; 3) «душевность», «сердечность»; 4) «нелицемерность», «неподдельность», «непритворность», «подлинность», «откровенность», «открытость»; 5) «простосердечие», «простосердечность».

Глубокий анализ данных толковых словарей, а также словарей синонимов русского языка позволил выйти на уровень исследования интегральных и дифференциальных семантических признаков образующих синонимическую сеть лексем. Под интегральным семантическим признаком понимается сема, имеющаяся в значении каждого члена поля и выражаемая лексикой с наиболее общим значением. Будучи интегральным по отношению к членам поля, данный признак выступает как дифференциальный по отношению к смежным полям [11].

**Интегральные семантические признаки лексемы «откровенность»<sup>3</sup>:**

- 1) наглость, без стыда, противоречие установленным нормам и правилам;
- 2) намеренное сообщение о своих действиях, поступках, которые могут быть порой глубоко личными;
- 3) простодушность с оттенком доброты, непринужденность, неопытность;
- 4) лишенный стыдливости, нескрываемый;
- 5) добродетельность, непритворность, добрые намерения.

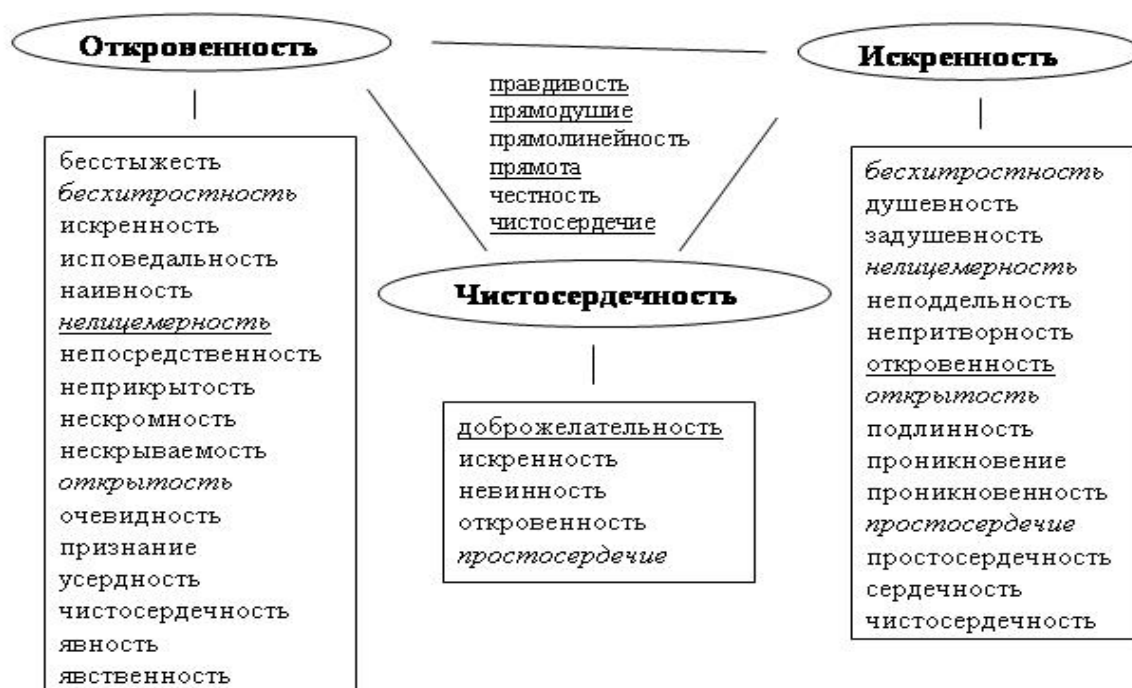
**Интегральные семантические признаки лексемы «чистосердечность»:**

- 1) готовность содействовать благополучию других;
- 2) простота, неопытность;
- 3) с доброй душой.

**Интегральные семантические признаки лексемы «искренность»:**

- 1) простота, добродушность, нецеремонность;
- 2) глубокая искренность, проникнутость внутренним убеждением;
- 3) дружелюбие, доброта;
- 4) естественность, лишенность притворства, самый настоящий;
- 5) с доброй душой.

Схема №1. СП синонимической сети «Откровенность – чистосердечность – искренность»



В рамках обозначенных интегральных семантических признаков отчетливо наблюдается сближение лексем «чистосердечность - искренность» по признакам «простота», «с доброй душой». Относительно остальных выделенных семантических признаков напомним, что для той или иной лексемы в рамках синонимической сети они являются интегральными. Соответственно, на уровне смежных микрополей лексем данные семантические признаки оказываются дифференциальными, или различительными.

В итоге получено, что синонимическая сеть «откровенность – чистосердечность – искренность» обозначает целый круг свойств, состояний, чувств. Это и сообщение правды, и признание в чем-либо, и др. Главным является то, что все они исходят от души человека, бескорыстно. «Искренность» есть отсутствие противоречий между реальными чувствами и намерениями говорящего и слушающего и тем, как эти чувства и намерения преподносятся ему на словах. «Искренний» - такой, в котором нет фальши, притворства. «Откровенность» в положительном смысле этого слова – сообщение об интимных, обычно скрываемых аспектах своей жизни. «Откровенность» значит непритворность, непринужденность, это признак чести, доверия, связанный с добрыми намерениями. «Чистосердечность» - простодушность, простота, неопытность, готовность содействовать благополучию других. Говоря о «чистосердечности», имеется в виду такой человек, у которого душа добрая.

Обратимся ко второму этапу нашего исследования – определению АП лексем «откровенность – чистосердечность – искренность» при помощи анализа результатов свободного ассоциативного эксперимента (САЭ). Опишем суть эксперимента. В САЭ участвовало более 400 реципиентов различных возрастов (от 18 лет и старше) с неполным средним, средним, среднетехническим и высшим образованием. В качестве материала для эксперимента выступили слова-синонимы с диффузной семантикой. Было отобрано 50 групп слов из различных словарей. Поставленная задача формулировалась следующим образом: «Напишите слово, которое придет в голову первым, в ответ на произнесенное мною слово».

Отметим, что процедура психолингвистического эксперимента включала 3 последовательных этапа. На первом этапе реципиентам предлагалось написать ассоциации на слова из первой группы стимулов<sup>4</sup>. Отведенное время на обдумывание и написание ассоциаций составляло 5-7 секунд. Через определенное время (2-3 дня) – на втором этапе – предъявлялась вторая группа стимулов. На третьем этапе реципиентам предлагалась третья группа стимулов. Цель выбранного способа организации предъявления материала заключалась в том, чтобы на выходе, при получении ассоциаций, по возможности, избежать включения в ассоциативный материал слов-стимулов. В результате обработки данных САЭ получены АП, под которыми мы, вслед за М. Патисом, понимаем «функциональную психолингвистическую модель, фиксирующую ассоциативные связи слов, выявленные экспериментально» [12]. Для выявления ассоциативных связей слов был проведен количественно-качественный анализ полученных ассоциатов.

Анализ количественных данных АП лексем позволил выделить зоны ядерной, ближней и дальней периферий внутри каждого АП. Ориентиром для отнесения ассоциатов в ядерную зону стал самый высокий в АП количественный показатель. В зону ближней периферии вошли ассоциаты с количественным индексом от 10 до 100. Дальнюю зону составили единичные реакции с количественным индексом от 2 до 10. Проанализируем количественные данные ассоциатов, входящих в зону ядерной и ближней периферии (Таблица №1). Для этого сравним количественный показатель совпадающих в АП ассоциатов.

В таблице №1 видно, что свойство «открытости» (47) ассоциативно более близко свойству «откровенности». «Откровенность» человека проявляется в «разговоре» (32). Показателем «чистосердечности» является «доброта» (24). «Чистосердечность» ассоциируется в сознании человека с «признанием» (118).

По-видимому, известное словосочетание «чистосердечное признание» накладывает свой отпечаток. Ассоциаты «честность» (76), «правда» (53) являются характерными для «искренности». Среди совпадающих особое внимание следует уделить таким реакциям, как «искренность» (30, 39) и «откровенность» (12, 17). Данные реакции получены соответственно в ответ на слова-стимулы «откровенность» и «чистосердечность», а также «чистосердечность» и «искренность». Свойство «искренности» оказалось ассоциативно более близко свойству «чистосердечности», свойство «откровенности» соответственно более близко свойству «искренности». Лексемы «откровенность» и «искренность» сближаются между собой в общей для них ассоциации «доверие» (17, 19 соответственно). Проведенный анализ позволил определиться с интегральными и дифференциальными ассоциативными признаками лексем «Откровенность – чистосердечность – искренность» в рамках полученного ассоциативного материала.

Таблица №1. Зоны ядерной и ближней периферии в АП лексем «Откровенность – чистосердечность - искренность»

Откровенность	Чистосердечность	Искренность
открытость 47	открытость 24	открытость 28
честность 39	честность 19	честность 76
разговор 32	-	-
искренность 30	искренность 39	-
правда 21	правда 23	правда 53
доверие 17	-	доверие 19
признание 11	признание 118	-
-	доброта 24	-
-	добрый 13	-
-	откровенность 12	откровенность 17
-	правдивость 12	-

По-видимому, известное словосочетание «чистосердечное признание» накладывает свой отпечаток. Ассоциаты «честность» (76), «правда» (53) являются характерными для «искренности». Среди совпадающих особое внимание следует уделить таким реакциям, как «искренность» (30, 39) и «откровенность» (12, 17). Данные реакции получены соответственно в ответ на слова-стимулы «откровенность» и «чистосердечность», а также «чистосердечность» и «искренность». Свойство «искренности» оказалось ассоциативно более близко свойству «чистосердечности», свойство «откровенности» соответственно более близко свойству «искренности». Лексемы «откровенность» и «искренность» сближаются между собой в общей для них ассоциации «доверие» (17, 19 соответственно). Проведенный анализ позволил определиться с интегральными и дифференциальными ассоциативными признаками лексем «Откровенность – чистосердечность – искренность» в рамках полученного ассоциативного материала.

В нашем понимании интегральный ассоциативный признак образуют совпадающие в рамках АП ассоциации, входящие в ядерную и ближнюю зоны АП. Дифференциальный ассоциативный признак образуют неповторяющиеся в АП ассоциации, также входящие в ядерную и ближнюю зоны АП.

**Интегральные ассоциативные признаки лексем** «откровенность – чистосердечность – искренность»: «открытость» (47, 24, 28), «честность» (39, 19, 76), «правда» (21, 23, 53), «искренность» (30, 39, -), «доверие» (17, -, 19), «признание» (11, 118, -), «откровенность» (-, 12, 17).

**Дифференциальные ассоциативные признаки лексем:**

«откровенность»: «разговор» (32).

«чистосердечность»: «доброта» (24), «добрый» (13), «правдивость» (12).

Дифференциальные ассоциативные признаки лексемы «искренность», по данным ядерной и ближней зон, не обна-

руживаются. Они найдены в результате анализа зоны дальней периферии (зона ассоциаций с количественным показателем от 2 до 10). Основой методики анализа ассоциаций, входящих в данную зону, стало выделение в отдельные группы ассоциаций со сходным ассоциативным признаком. С учетом полученных суммарным путем количественных показателей и были найдены дополнительные дифференциальные ассоциативные признаки не только для лексемы «искренность», но и для других слов синонимической сети (См. таблицу №2).

Дифференциальными ассоциативными признаками лексем в рамках дальней зоны стали следующие признаки. «Откровенность» имеет характерный признак дружелюбных (25) и близких отношений (10) между людьми, которые строятся на основе сильного сердечного чувства - любви. Признаком «откровенности» человека являются его «чистота», «правди-

вость», «честность» (16). Дифференцирующие ассоциативные признаки свойства «чистосердечности» в результате анализа дальней зоны ассоциаций не нашли своего отражения, т.к. их количественный показатель составил менее 10 единиц. Условно можно сказать, что свойство «чистосердечности» присуще человеку с добродушным характером (8). В сознании человека «чистосердечность» связывается с государственными органами в области правопорядка, разрешения гражданских споров, уголовных дел. «Искренность», по результатам анализа, представляет собой «правдивость», «чистоту», «честность» (31) – и в этих свойствах сближается с «откровенностью»; осознанное «чувство» (24); «добродушие», «душевность» - в данных свойствах сближается с «чистосердечностью».

**Таблица №2. Зона дальней периферии в АП лексем «Откровенность – чистосердечность - искренность»**

Откровенность	Σ	Чистосердечность	Σ	Искренность	Σ
друг, дружба, душевность 6; близость 3; друга, друзей 2.	25	суд 5; мания 3.	8	правдивость, чистота 9; честный 4; честность 3; правдивый, откровение, чистый 2.	31
правда, чистота 6; правдивость, честность 2.	16	добродушие, душевность 3; добродушный 2.	8	чувства 9; чувств 7; чувство 6; в чувствах 2.	24
любовь 7; близость 3.	10	качество 6; характер 2.	8	душа 8; души, душевность, сердечность, сердце 3; добродушие, радушие 2.	24
душа 4; души 3.	7	честный 3; чистота 2.	5	доброта 5; добрый 4.	9
секрет 5; тайна 2.	7	раскаianie 4.	4	характер 3; улыбка, человек 2.	7
болтливость, разговорчивость, раскрепощенность 2.	6	откровение 3.	3	любовь 8.	8
открытый 6;	6	друг 2.	2	разговор 4; речи 2.	6
интим 5.	5	хороший 2.	2	верность 4.	4
беседа 3; в разговоре 2.	5	-	-	друг, дружба 2.	4
межуары, рассказ 2.	4	-	-	вранье, лживость 2.	4
доверчивость 4;	4	-	-	в деле, в отношениях 2.	4
чувства 3.	3	-	-	редкость 2.	2
глупость 2.	2	-	-	наивность 2.	2
-	-	-	-	скромность 2.	2

В итоге глубокий анализ результатов АП образующих синонимическую сеть лексем «откровенность – чистосердечность - искренность» позволил выделить в них психологическую составляющую значения. «Откровенность» - свойство открытого человека. «Откровенность» проявляется в дружелюбных, близких отношениях между людьми в разговоре между ними. «Чистосердечность» - качество, характер добродушного человека. «Чистосердечным» является признание человека, совершившего какое-либо правонарушение. «Искренность» - осознанное чувство честного, правдивого человека.

При сравнении результатов выделения интегральных и дифференциальных признаков для каждой из лексем «откровенность – чистосердечность - искренность», образующих синонимическую сеть, в семантическом и ассоциативном полях, нами было замечено:

1. АЭ дополняет описание лексем, которое выглядит следующим образом:

1.1. «Откровенность» - сообщение об интимных, скрываемых аспектах жизни, непритворность, непринужденность, признак чести, *доверия, связанный с добрыми намерениями*<sup>5</sup>, *свойство открытого человека, проявляющееся в дружелюбных или близких отношениях между людьми в разговоре*<sup>6</sup>.

1.2. «Чистосердечность» - **качество, характер**; простодушность, простота, неопытность, готовность содействовать благополучию других. Чистосердечным называют человека, имея в виду его *добрую душу (добродушность)*. **Чистосердечным является признание человека, совершившего какое-либо правонарушение.** «Чистосердечное признание» предполагает раскрытие правды, истины своих поступков и действий по собственному желанию.

1.3. «Искренность» - отсутствие противоречий между реальными чувствами и намерениями говорящего и слушающего и тем, как эти чувства и намерения преподносятся ему на словах. «Искренностью» обозначается **осознанное чувство честного, правдивого человека.**

На основании полученных интегральных семантических и ассоциативных признаков стало ясно, что в СП лексемы «откровенность» и «чистосердечность» связываются с «неопытностью», в АП они характеризуются свойством «честности и правды». В СП лексем «откровенность» и «искренность» имеется общее свойство «простодушности с оттенком доброты», в АП сходное свойство найдено в сближающей ассоциации «доверие».

В итоге, придерживаясь схемы описания интегральных и дифференциальных признаков лексем с опорой на СП и АП, удалось прийти к следующим выводам. СП и АП представляют обширный материал для исследований. С их помощью



возможно выделение дополнительных смысловых зон, которые в будущем смогут пополнять лексико-семантические варианты лексем и таким образом дополняют лексическое значение слова. Особенно это применимо по отношению к АП. Именно АП в значительной степени семантически дополняет уже существующие СП. Данные АП с данными СП практически не совпадают. В СП слова объединены общностью содержания и отражают понятийное, предметное и функциональное сходство обозначаемых явлений. СП относительно стабильно в отличие от АП, которое для каждого человека индивидуально.

<sup>1</sup> См. библиографический список.

<sup>2</sup> Подчеркнутые горизонтальной линией слова взяты из толковых словарей.

См. библиографический список.

<sup>3</sup> Порядковый номер интегрального признака каждой из лексем совпадает с порядковым номером выделенных в рамках СП синонимической сети «откровенность – чистосердечность – искренность» микрополей. См. выше.

<sup>4</sup> Каждая группа стимулов включала по 50 слов.

<sup>5</sup> Курсивом здесь и далее выделена интегральная часть в толковании лексем по результатам анализа СП и АП.

<sup>6</sup> Жирным шрифтом здесь и далее выделена дифференциальная часть в толковании лексем, полученная в результате анализа АП.

#### Библиографический список

1. Караулов, Ю.Н. Системность лексики и ее изучение // *Общая и русская идеография*. – М., 1976.
2. Кобозева, И. М. Лексико-семантическая парадигматика // *Лингвистическая семантика*. – М., 2000.
3. Кронгауз, М.А. Значение языковых единиц // *Семантика*. – М., 2005.
4. Шумилова, А.А. Синонимия как ментально-языковая категория (на примере лексической и словообразовательной синонимии русского языка): дис. ... канд. филол. наук. – Кемерово, 2009.
5. Словарь синонимов русского языка / под ред. А.П. Евгеньевой. – М., 2007.
6. Абрамов, Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. – М., 1999.
7. Словарь синонимов русского языка // Э/р – Режим доступа: <http://metromir.ru/downloads/>.
8. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка // Э/р – Режим доступа: <http://www.vidahl.agava.ru/>.
9. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / под ред. Л.И. Скворцова. – М., 2004.
10. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь русского языка // Э/р – Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/dict/ushakov/>.
11. Магистерская работа на тему: Английский лингвокультурный концепт "Сомнение" и способы его языковой манифестации (введение) // Э/р – Режим доступа: [http://mirrabot.com/work/work\\_72234.html](http://mirrabot.com/work/work_72234.html).
12. Патсис, М. Ассоциативное поле как инструмент анализа значения слова (на материале греческого языка): автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – М., 2005.

Статья поступила в редакцию 24.03.10

УДК 398 (=512.31)

**Б.Б. Бадмаев**, доц. БГУ, г. Улан-Удэ, E-mail: [Bulat-67@mail.ru](mailto:Bulat-67@mail.ru)

#### ГЕНЕАЛОГИЧЕСКИЙ ФОЛЬКЛОР И ЛИТЕРАТУРА: ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВ БУРЯТСКИХ ПРЕДКОВ

В работе в контексте формирования бурятской общности прослеживаются основные этапы развития генеалогических произведений, выявляется этнополитическое своеобразие освоения и интерпретации образов предков автохтонных групп. Фольклорно-литературные представления бурят о предках моделируют и структурируют их как социальные группы, отражают этногенетическое единство и связи народа.

**Ключевые слова:** *несказочная проза, летописная традиция, исторический контекст, образы бурятских предков, фольклорно-литературная трансформация.*

Буряты – один из самых многочисленных коренных народов Сибири – как единый этнос сложились из разных больших и малых родов и племен, хотя их основное ядро составляет древние монголоязычные племена ойкумены байкальского региона. Некоторые из них в процессе длительного исторического развития утратили свою субэтническую принадлежность, самосознание, территорию. Однако многие из современных бурят все же смогли сохранить исконные генеалогические традиции, привить детям любовь к родной старине, передать им знание о своей родословной и связанных с ней локальную субкультуру с культовыми дошаманскими, шаманскими и буддийскими ритуалами, обрядами, верованиями. Народная память, традиция устного и письменного рассказов о происхождении и становлении каждого рода-племени, кровных и социальных родственных отношениях, билатеральных и унитарных связях, бифуркативных и линейных принципах родства людей сегодня стали удивительным явлением общей бурятской культуры. Многие из этих сведений в свое время составили основу большинства бурятских родословных книг, массовое распространение которых вместе с историческими хрониками и летописями сформировали оригинальную светскую литературу XVIII-XIX вв., ставшей своеобразной «жанровой ступенью к достоверности, а со временем, к документализму литературы» XX в. [1, с. 17]. Поэтому родословные книги, составление которых изначально являлось определенным сакральным действием и сопровождалось «некоторыми церемониями, восходящими к древним шаманским традициям» [2, с. 209], в результате своего устного, затем и письменного развития образовали очень сложное стадийное

целое с множеством мифологических, фольклорных и литературных элементов. Именно такие константные элементы позволили некоторым исследователям рассматривать составление бурятских родословных как в традиционной жанровой системе фольклора [3], так и в литературе [4].

Нет сомнений в том, что такие научные подходы наиболее точно отражают синкретическую природу бурятских родословных, которые в отличие, например, от русских родословных книг – непосредственного предмета генеалогической науки и практики – содержат два совершенно разных и в то же время взаимосвязанных и взаимодополняющих друг друга начал – религиозно-мифологическое и реальное историческое. Каждое из этих начал в контексте развития национального словесного искусства последовательно обрело свое и фольклорное, и литературное осмысление и обобщение: в фольклоре, главным образом, в контексте сказочной прозы, в литературе – в аспекте летописной традиции. Потому функционирование основных констант родословных книг в современном фольклористическом и литературоведческом дискурсах находят свое исключительно интересное научное освещение. Тем более что в современном состоянии сами родословные книги, как показывают наши полевые данные, все еще сохраняют некоторые признаки первоначального двуединства устного и письменного словесных искусств за счет того, что их текстовый материал, состоящий, главным образом, из перечня поколений и сопутствующих его историй «о действительных событиях и примечательных людях прошлого», обязательно дополняются устными пояснениями, комментариями и разного рода увлекательными рассказами. Более того, как

показывают современные фольклорные и литературные источники, многие тексты раннего комплекса родовых знаний, в том числе религиозно-мифологические сведения о предках, до сих пор широко бытуют в устной форме, в то же время являются универсальными локальными рассказами и наиболее распространенными элементами этнопоэтического контекста художественных произведений. И, хотя многие общие закономерности формирования, развития «фольклорных» литератур изучены в научных трудах бурятских литературоведов С.Ж. Балданова, Б.Д. Баяртуева, С.И. Гармаевой и др., проблема именно такой художественно полноценной жизни генеалогической мифопоэтики в бурятской литературе все еще ждет своей научной разработки, оценки.

Следует особо отметить, что исконные бурятские родословные, представляющие с точки зрения своего возникновения архаичное явление, как основа всего комплекса родовых знаний в течение многих столетий своего бытования непосредственно испытывали влияние процессов исторического развития всей этнической общности, в частности, процесса ее формирования, связей с тюрками, монголами, эвенками и др. народами Центральной Азии. Поэтому если общий замысел родословных объяснить происхождение и историю того или иного рода-племени на протяжении всего времени оставался и до сих пор остается неизменным, то сами знания о них каждый раз уточнялись и, обрстая все новыми мотивами и сюжетами, существенно видоизменялись, по-новому осмысливались. Рассмотреть такое многомерно сложное явление в его историческом развитии и современном состоянии в рамках одной статьи просто невозможно. Потому настоящая работа посвящена, прежде всего, исследованию одной из самых важных его задач – раскрытию этнопоэтического своеобразия фольклорно-литературной трансформации образов бурятских предков, аккумулированных в разновременных типах генеалогических и историко-литературных произведений. Ее научная разработка определена необходимостью актуализации и уточнения бурятского генеалогического фольклора и литературы как единого континуума и составной части комплекса родовых знаний, а также учета в них глубины генеалогической и этногенетической памяти автохтонных бурят в историко- и культурно-антропологическом аспекте.

Специфической особенностью всех известных генеалогических рассказов бурят является то, что в них первобытный синкретизм человека и природы с бесконечным множеством самых разных рождающих начал значительно утрачивает свои доминирующие функции, переосмысливается и на смену ему постепенно приходит другое, более организованное начало, эксплицитное родословными и соотношенное с образами их общих предков. Тем самым их жизненная сила – «сүлдэ», рассматриваемая в культуре бурятского архаического мифа как импульс рождения, с укоренением в обществе патрилинейной системы родства людей эволюционирует в импульс происхождения. В произведениях образы предков, сохраняя в определенной степени свои разновременные представления о древнем «тотемическом», раннем «небесном» и позднем «человеческом» происхождении, выступают средством иерархизации социального мира: «...Если в тотемной модели все части мира были равноценны и все представлялись рождающим началом, т.е. множеством матерей, почему мир и предстал как сплошное рождение, то в предковой модели все рождения «стягиваются» к одному центру, иерархически упорядочивается» [5, с. 26]. И именно «не событие или институт, а мертвый предок» [6, с. 39] выступает в комплексе генеалогических знаний основой единства рода, эталоном, устанавливающим происхождение человека, степени и линию его родства с другими людьми, тем самым место каждого из них в перечне как предыдущих, так и последующих поколений. Соответственно, образ предка: 1) моделирует и структурирует всю родовую общность как социальную группу; 2) сегментирует и в то же время унифицирует всю бифуркативно-линейно-ступенчатую систему родства, в том числе и систему терминов родства; 3) сублимирует социально-нравственное поведение людей, устанавливает экзогамные, эндогамные (в

социальном, сословном плане) и эпигамные (в этническом плане) нормы, особый этикет, корпоративный (с сильно развитым сознанием и чувством единства) порядок внутри рода. Тем самым генеалогический рассказ (чаще миф или легенда) об этом предке в рукописных родословных книгах иерархически упорядочивает весь текстовый материал (в устной традиции все нарративные части), создает в них своеобразный «литературный этикет» (термин Д.С. Лихачева). Таким образом, генеалогический рассказ в комплексе родовых знаний выполняет конструктивную системообразующую функцию.

Однако в бурятских генеалогических произведениях образы их родовых предков не только полифункциональны, но и парадигматически вариативны. Будучи одними из важнейших структурообразующих образов-символов, они как в родословных, так и в сопряженных с ними устных рассказах могут осмысливаться по-разному: как первопредок, восходящий к образу архаичного культурного героя-демиурга мифического раннего времени первотворения и выступающий в качестве основателя рода-племени; как прародитель – антропоморфное животное с тотемической идеологией и наследием более позднего времени; как реальный исторический родоначальник – умерший своей естественной (ненасильственной) смертью предок эмпирического времени, часто выступающий покровителем рода, амбивалентным духом-опекуном, объектом семейно-родового культа и т.д. В то же время у бурят-переселенцев, главным образом, в Закаменский район Республики Бурятия и вышедших в XVII-XVIII вв. из Монголии «босхуул» (пришлых) бурят-монголов, жителей современного Джидинского, Кяхтинского и Селенгинского районов республики, в отличие от автохтонных бурятских родов и племен в образе предков чаще всего выступают их первопоселенцы. Некоторые из них могут соотноситься с потомками «алтан ураг» – золотого рода Чингисхана и более ранними мифологическими безымянными («старыми») родоначальниками, жившими когда-то в идеальном «золотом» веке. Однако основным сюжетобразующим мотивом большинства локальных рассказов о предках «босхуул» бурят все же являются ранние добровольные или более поздние вынужденные/насиленные переселения их в циркумбайкальский регион. Таким образом, ранний исторический фольклор некоторых родов современных баргузинских, закаменских, иркутских, селенгинских, тункинских и др. бурят тоже генетически восходит к генеалогическим типам произведений, дает сегодня не менее важный материал об этногенезе и этнической истории. Но произведения об образах предков булагатского, эхиритского и хоринского племен, а также значительной части этнической группы хонгодоров, являющимися автохтонами территории Байкала, составляют исконно бурятскую и наиболее древнюю генеалогическую традицию.

В интересующих нас генеалогических мифах, легендах, преданиях и в более поздних этнологических рассказах, которые сегодня бытуют в фольклоре самостоятельно, и которые, как нам представляется, изначально являлись нарративной частью большинства устных и рукописных родословных, речь идет, главным образом, о четырех предках основных автохтонных племен бурят. Это о Булагате, «найденном в яме, вырытой быком-порозом» (генеалогический миф восходит к тотемическому мифу о Буха-нойоне), Эхирите, чей «отец – пестрый налим, мать – береговая расщелина», Хоридое и Хонгодоре, первый из которых согласно основным вариантам всех генеалогических произведений более позднего времени считается сыном «баргутского батора», а второй – «ойратского тайжи». Кто же они все-таки? Реальные исторические личности или же выдуманные фольклорно-мифологические герои? В целях решения этой задачи, на наш взгляд, необходимо, во-первых, выяснить существовали ли вообще предки с такими именами, которые возглавляли эти племена в самом начале их истории.

Мы склонны считать, что многие герои бурят-монгольских мифов, среди которых наиболее архаичны комплексные образы первопредков, и к которым с большой долей вероятности можно отнести и образы Буха-нойона, Барга батора, Бу-

рядая, Булагата, Эхирита, Хоридоя, Хонгодора и др., в основе своей были реальными людьми. Но в силу религиозно-мифологических воззрений древних бурят-монголов некоторые из них стали мыслиться как прародители родов и племен, а другие как культурные герои – демиурги, трикстеры, духи, боги и другие мифологические существа. Отчасти поэтому исследователи в своих научных поисках все больше стремятся найти не только древнюю мифологическую основу монгольских, бурятских эпосов, ранних генеалогических легенд и преданий, но и их реальную, конкретно-историческую субстанцию, которые на каком-то периоде своего развития, как считает известный бурятский исследователь Т.М. Михайлов, слились в одно целое [7, с. 15-27]. Мы не опровергаем мнения некоторых ученых о том, что эпонимы Буха, Барга, Бурадаид, Булагат, Эхирит, Хоридой, Хонгодор и т.д. могут указывать на конкретных и реально существовавших в отдаленное время людей с этнической отнесенностью к пратюрко-монгольским народам. Тем более, что такие известные эпитеты как «хүбүүн», «үбгэн», «баатар», «мэргэн», «бүхэ», «бэхи», «сэсэн», «билгэ», «түргэн» (а в более поздний период – «тайжа», «хаан тайжа», «баатар тайжа») и др. слова титулования своих предков, широко распространившиеся среди монгольских племен еще в IX в., вполне могут указывать на реальных людей. Но характер зафиксированных ныне материалов, позволяет нам все же прийти к выводу, что в генеалогических и этнологических рассказах, которые дошли до наших дней, вышеназванные эпонимы, вероятнее всего, не что иное, как олицетворенное название самих племен, и что они образованы путем персонификации этнонимов. Соответственно этому этнонимы и стали восприниматься как предки основных этнических групп современных бурят. Следовательно, сегодня наиболее приемлемы и достаточно убедительны выводы ученых о том, что вышеназванные предки в бурятских комплексах родовых знаний со всеми своими разнообразными вариациями, художественно-эстетическими интерпретациями более позднего периода не что иное, как фольклорное обобщение длительного процесса формирования и развития бурятского народа как единой нации. Потому, как нам представляется, не следует принимать за подлинную реальность как известные среднестатистические 17-18 (от 7 до 27-28) поколений родов, так и личности самих предков.

Исследователями бурятских родословных подчеркивается, что на содержание генеалогии автохтонных племен и родов, их генеалогических рассказов наложили отпечаток 3 эпохи: доклассовое общество, ранний феодализм и более поздний этап исторического развития, когда буряты вошли в состав Российского государства. Исходя из этого, и выявляются основные 3 ступени развития несказочной прозы: мифы и легенды доклассового общества, легенды и предания раннего феодализма, бытовавшие, как и первые, в устной форме, и легенды, предания, нашедшие свое дальнейшее развитие в более позднем историческом периоде, аккумулированные в фольклорных записях, исторических, историко-литературных сочинениях, в том числе и в рукописных родословных.

Следовательно, согласно этапам развития бурятских генеалогических произведений образы предков 4 основных племен прошли 3 ступени своей художественной интерпретации, осмысления. На первом этапе они – простые охотники с идеологическим наследием материнского права, на втором – отделившиеся от остальных монголов нойоны и сайты, родственные им по экзогамному, либо по генетическому принципу, а на третьем – крупные феодалы, считающие себя потомками монгольской высшей знати. Отличительной особенностью бурятских генеалогических рассказов является то, что в них на всех этапах развития персонажи рисуются с внешней стороны. Циркумбайкальский регион, где живет сегодня основная часть бурят, стал основным местом их действия. Событийность изображения и то, что предки, в первую очередь, являются выразителями истории своего рода-племени, а не конкретных исторических людей, стали наиболее характерной чертой рассказов о них.

На первом этапе предки вбирают в себя первобытный синкретизм человека и природы: происхождение Булагата, Эхирита, Хоридоя и Хонгодора излагаются через особые символы-тотемы. Однако при наличии всех видов тотемизма в генеалогических произведениях этого периода все же в них больше наблюдается культовый тотемизм: каждый предок принадлежит либо к тотемической группе своего отца, либо матери. Так в наиболее ранних легендах о шаманке Асуйхан предки Булагат и Эхирит имеют тотемы по отцовской линии: первый – зооморфный тотем сивого быка («хүхэ буха эсэгэмнай»), а второй – ихтиоморфный тотем пестрого налима (эреэн гутаар эсэгэмнай). По данным большинства генеалогических данных хоринские и хонгодорские роды не имеют своих тотемных предков. Они изображаются реальными историческими личностями эмпирического времени (чаще всего в пределах IX-XIII вв.). Однако, отмечая сложный родоплеменной состав хоринцев и хонгодоров, следует признать, что отдельные культовые материалы выявляют их генетическое единство, древние связи с тюркскими этносами, и что некоторые отголоски того времени сохранились в различных легендах и преданиях. Так, например, в преданиях, записанных Н.И. Затопляевым и П.П. Баторовым, четверо бурятских предков – Хонгодор, Хоридой, Хангин и Шарайд – ведут свое происхождение от лебедя, дочери Хурмасты-тэнгэри и земного человека-охотника. В родословной закаменских бурят, приведенной Ц.Б. Цыдендамбаевым, рассказывается история о трех братьях – Хори, Шошолоке и Хонгодоре, рожденных небесной девой-лебедью. В данном случае объединяющим Хоридоя и Хонгодора мотивом является единый орнитоморфный тотем – лебедь. И продолжатели рода Хоридоя в основе своей по всем известным легендам вообрали в себя общеплеменной тотем лебедя по материнской линии («хун шубуун гарбалтан»), хотя каждый кукур имел свой родовой тотем собаки, коня, лося, орла, кречета, рыся, вепря, лисы, волка, зайца и т.д. На наш взгляд, здесь наблюдается межстадиальная диффузия разновременных по происхождению сюжетов, которая образовалась при наслонении одной стадии на более древнюю стадию. Об этом свидетельствуют многочисленные мифы, легенды, предания как о Хоридое, так и Хонгодоре. Так, к примеру, в основных хоринских легендах рассказывается о Хоридое, но ни как о сыне небесной девы-лебеди, а как о ее законном муже. Однако существуют еще предания о том, что царственная птица – орел и есть предок рода хоро у якутов и племени хори у бурят. В легенде, записанной А.М. Позднеевым, а также в летописи В. Юмсунова есть сведения утверждающие, что изначально орел являлся культом, «нойоном-предком» хоринских бурят. Между тем и в шаманском фольклоре утверждается о том, что хозяин острова Ольхон на Байкале, отец орла и первого бурятского шамана Хан Хото баабай, раньше сам был птицей, и к нему на моление приходили как хоринские, так и баргузинские и кудинские буряты. Также исконно «бурятская» часть хонгодоров в отличие от своей омонголившись, обурятившейся части тюрков-хонгодоров в родовых легендах рассказывает о том, что их предок, как и Булагат, имеет тотем зооморфного быка по отцовской линии. Даже при наличии двух совершенно разных тотемов у хоринцев и хонгодоров, с помощью которых они долгое время воспринимали и понимали мир, можно констатировать, что они в далеком прошлом были довольно большими племенами, и каждое из них состояло из неоднородных этнических групп, ведущих происхождение от разных тотемов, тотемических групп. Значение такого факта не умаляет ни стадийная разновременность этих культов, ни бытование у хоринцев разных родовых культов, ни существование у хонгодоров еще «хонгиратского» и «ойратского» вариантов происхождения. Все это еще раз убедительно указывает на то, что рассматриваемые нами предки это не реальные исторические личности, а лишь олицетворения этнических общностей, на основе которых и сложились основные бурятские племена. Исходя из этого, можно сказать, что все 4 племени обладают культовыми тотемами, которые неразрывно связаны с поклонением мифическим предкам, определенным территориальным мес-

там расселения, и в то же время социальным видом тотемизма, служащим как бы символом единства или кровного родства всех членов племени. Но тотемизм как идеология раннеродового общества в этот период уже уступает свое господствующее место культу предков, что неминуемо сказалось на антропоморфизации ранних тотемов и появлении эпонимов предков, олицетворяющих собой простых охотников и звероловов. В совокупности они выражают идеологию доклассового общества, отражают мифологическое мировоззрение и действительность двух эпох – пережитки материнского права и зачатки патриархального строя.

На втором этапе развития генеалогических произведений образы предков получают совершенно новую интерпретацию: Булагат, Эхирит, Хоридой и Хонгодоров – феодалы. И хотя тотемическое осмысление происхождения предков все еще сохраняется, оно получает новый смысл – на первый план выдвигаются уже фольклорные персонажи. Так, например, в некоторых случаях предком Буядаа (Эхирита и Булагата) и Хоридой мэргэна считается князь Хубилгаан. Однако все же в большинстве случаев в качестве отца Буядаа и Хоридой появляется образ крупного монгольского феодала Баргу (Барга) батора. Так, например, согласно наиболее распространенным вариантам легенды монголо-тумэтский Баргу батор, перекочевавший на южный берег Байкала *«откуда-то с юго-запада»*, имел трех сыновей: Олюдаа, Буядаа и Хоридой. Нужно отметить, что образ Баргу батора на всем протяжении своего бытования подвергался самым разным интерпретациям. Поэтому имена сыновей каждый раз уточнялись. Так, например, в некоторых вариантах сыновьями Баргу батора, выступающего в образе предводителя войск Тогоон-Тумур хана, являются Илют-Торгут, Бурят-гур и Хоридой тайжа. Согласно другим версиям сыновья Баргу батора либо Бура, Тумэт и Хоритай-мэргэн, либо Эсугэй батор, Буядаа тургэн и Хоридой мэргэн. Существуют целый ряд самостоятельных легенд о Монголе и Буряте, Олете и Буряте и т.д. Но во всех этих легендах главным остается одно: в них утверждается то, что предки Эхирита, Булагата и Хоридой не только потомственные наследники крупного феодала-батора, князя, тайджи или даже кагана, но и по генетическому принципу очень близкие родственники остальных монголов и ойратов. Свойство или связь по экзогамному принципу прослеживается в одном из поздних вариантов легенды о шаманке Асуйхан: предок булагатцев – сын Буха-нойона и дочери ойратского Хунтайжи. Несколько обособленно от других, но типологически близкая интерпретация дается образу предка хонгодоров. В одной из легенд предок Хонгодор пришел из местности Хотогойто Монголии. У него от брака с девой-лебедью родились Хори и Холбой. По другой легенде молодой человек Сэнхэлэ женился на птице-лебеди Хэнхэлэ-хатан. Его сыновья стали 9 северными Холбой-бурханами. Во всех этих вариантах можно увидеть то, что даже при появлении новых фольклорных персонажей тотемическое осмысление происхождения предков хонгодоров все еще сохраняется. Но сам факт прибытия предка хонгодоров из Монголии дает повод утверждать о том, что он в данных случаях генетически также связан с остальными монголами. А существование еще целого цикла легенд о Хори и Хонгодоре, о Хонгодоре и Хотогойто становится дополнительным подтверждением того, что определенная часть хонгодоров все же были далеко не автохтонами циркумбайкальского региона.

Если генеалогические рассказы в первые два этапа своего развития бытовали как бы в устной форме, то их дальнейшая эволюция напрямую связана с письменной культурой самого бурятского народа, с развитием в XVIII-XIX вв. исторических, историко-литературных и др. произведений. Однако нужно отметить, что отдельные генеалогические сведения использовались и в более ранних письменных источниках, а также в общемонгольских летописях, начиная с «Сокровенного сказания монголов»: легенды о Баргуджин тукумском Баргудай эдзэне, Хоридой мэргэне, Алан гуа и т.д. Но авторы собственно бурятских исторических хроник, летописей, крат-

ких историй родов и родословных, во многом следуя за общемонгольской летописной традицией XIII-XVII вв., все же стараются в своих произведениях использовать исконную традицию устного рассказа, развить и переосмыслить их. Так появились новые и широко известные «селенгинские» варианты легенд о шаманке Асуйхан, которые, обусловленные историческим ходом тесного контакта основных племен, «соединили» близкими родственными линиями Буядаа (Булагата, Эхирита) и Хоридой: в одном случае как полнокровных родственников Буядаа и Хоридой, в другом – как единокровных братьев Булагата, Эхирита и Хоридой.

Отличительной особенностью большинства бурятских хроник, летописей и сводных родословных записей является то, что их авторы (Д. Дарбаев, А. Саагиев, Т. Тобоев, В. Юмсунов и др.), основываясь на данных монгольских средневековых летописей, начали последовательно устанавливать генетически близкое родство предков бурят с монгольскими ханами, тибетскими, ялунгскими, бенгальскими и древнеиндийскими царями. Следует особо отметить, что такая трактовка предковой модели не нашла полного и должного отражения в собственно бурятских фольклорно-генеалогических традициях и частных родословных книгах. Однако благодаря общемонгольской традиции составления генеалогических разделов летописей Буядаа (Булагат и Эхирит) и Хоридой предстают уже реальными героями – потомственными наследниками великих древнеиндийских, тибетских и монгольских ханов. Именно это и стало отправным моментом того, что авторы бурятских летописей первыми стали уточнять даты жизни Баргу батора и др. предков. Так, например, Д. Дарбаев (1839) утверждал, что легендарный Баргу батор жил в XVI в., А. Саагиев (1843) – в IX в., В. Юмсунов (1875) – в IV в., Ш.-Н. Хобитиев (1887) – во II в. и т.д. Но как бы ни датировался период жизни легендарного Баргу батора, авторы бурятских летописей однозначны в одном: сыновьями Баргу могли быть только Олюдаа, Буядаа и Хоридой. Исходя из этого, следует отметить, что в этногенетических преданиях и историко-литературных произведениях этого времени отражены конкретные историко-культурные связи и частичные взаимопроникновения баргутов, булагатов, эхиритов, хоринцев и ойратов. Что касается образа предка хонгодоров, то по сведениям наиболее известных официальных родословных книг, их родоначальником в этот период становится некий Тагша мэргэн, легендарный предводитель хотогойто монголов. Однако по отдельным генеалогическим данным Тагша мэргэн все же утверждается сыном самого Хотогойто.

Таким образом, анализ фольклорно-литературных трансформаций образов предков основных бурятских этнических групп позволяет сделать следующие выводы.

1. В генеалогических рассказах, родословных записях, кратких родоплеменных историях, хрониках, летописях и др. историко-литературных произведениях произошло фольклорное олицетворение этнонимов автохтонных бурятских групп, обобщение процесса формирования и исторического развития бурятской общности, то есть эпонимы Булагат, Эхирит, Хоридой и Хонгодор, вероятнее всего, представляют собой олицетворенные названия самих племен, образованные путем их персонификации.

2. Разновременные устнопозитивские и более поздние историко-литературные сведения о предках есть отражение самой истории зарождения и становления этих племен, их взаимосвязей, первоначального искусственного (территориального) родства, осмысленных как кровное или социальное родство, возникшее в результате их длительных и тесных контактов.

3. Бытование в бурятской фольклорной и летописной традиции представлений о древних тотемных образах (быка, орла, лебедя и др.), о тотемическом происхождении образов основных предков приводит нас к мысли о том, что в них может быть заключена очень древняя и важная история этногенетического родства многих народов Центральной Азии.

## Библиографический список

1. Гармаева, С.И. Типология художественных традиций в прозе Бурятии XX века. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 1997.
2. Ринчен, Б. Об одной хори-бурятской родословной // Acta orientalia Academiae scientiarum Hungaricae. t. XVIII. – Buda-pest, 1965.
3. Балдаев, С.П. Родословные легенды и предания. Булагаты и эхириты. – Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1970. – Ч. I.
4. Цыдендамбаев, Ц.Б. Бурятские исторические хроники и родословные. – Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1972.
5. Морохоева, З.П. Личность в культурах Востока и Запада. – Новосибирск: ВО «Наука», 1994.
6. Гумилев, Л.Н. Поиски вымышленного царства. – М.: Наука, 1970.
7. Михайлов, Т.М. О Буха-нойоне // Этнологические исследования: сб. ст. – Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН, 2000. – Вып. I.

Статья поступила в редакцию 29.03.10

УДК 800.001

*А.С. Литвина, аспирант БПГУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: liana\_l@hotmail.ru*

## ИЗУЧЕНИЕ ЭМОЦИЙ ЧЕЛОВЕКА В РАЗЛИЧНЫХ ОБЛАСТЯХ НАУКИ

В данной работе рассмотрены трактовки термина «эмоция», представлены также классификации базовых эмоций, в основу которых положены различные принципы, для решения разного круга задач.

**Ключевые слова:** эмоции, невербальный язык, невербальные компоненты, восприятие.

Эмоции – одна из наиболее существенных сторон в жизни человека. Очень трудно представить себе какую-либо деятельность человека так или иначе не связанную с областью эмоций. Несмотря на то, что об эмоциях много написано как в художественной, так и в научной литературе, они все же вызывают большой исследовательский интерес у философов, физиологов, психологов и лингвистов.

Физиологи дают объяснение роли эмоций в жизнедеятельности человека и раскрывают их значение в становлении человечества как вида, их универсальное значение в жизни организма [1]. Некоторые исследователи рассматривают эмоции как междисциплинарный предмет, поскольку какая-либо одна из отраслей науки не может дать исчерпывающий анализ этого понятия.

Долгое время проблема эмоций была сферой компетенции психологов, психиатров и философов, однако в XX веке благодаря экспериментальным и теоретическим разработкам отечественной физиологической школы была подтверждена глубокая внутренняя связь проблемы эмоций с основными теоретическими положениями учения о высшей нервной деятельности [2].

В исследованиях физиологов предпринимаются попытки выделить положительные и отрицательные подкрепляющие структуры мозга, вызывающие либо положительные, либо негативные эмоциональные ощущения и состояния. Также физиологи пытаются исследовать вопрос о нейрохимическом обеспечении положительных и отрицательных эмоций. Новейшие исследования мозга, его отделов и структур расширяют и углубляют знания о физиологических механизмах эмоций и чувств. Однако в отношении физиологических механизмов человеческих эмоций еще остается много неизученного и неясного.

Наиболее тщательно эмоции исследованы в психологической науке. При обсуждении вопроса сущности эмоций в психологии традиционно ведется речь об их роли для человеческого организма и всей жизнедеятельности человека в целом, об источниках их возникновения, формах протекания, классификациях.

Однако при обращении к области психологии эмоций возникает ряд проблем. Прежде всего, оказывается, что психология эмоций не располагает единой теорией эмоциональных явлений, и многие авторы интерпретируют сам термин эмоция по-разному. Считается, что сама трактовка понятия «эмоция» может быть различной в зависимости от теоретических оснований конкретного исследования.

Так, психологический словарь дает следующее определение: «эмоции (от лат. emovere – возбуждать, волновать) – состояния, связанные с оценкой значимости для индивида действующих на него факторов и выражающихся прежде всего в форме непосредственных переживаний удовлетворения или неудовлетворения его актуальных потребностей» [3, с. 400].

А.Н. Леонтьев рассматривает эмоции как особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями и мотивами. Эмоции выполняют функцию регулирования активности субъекта путем отражения значимости внеш-

них и внутренних ситуаций для осуществления его жизнедеятельности [4].

В исследовании В.Н. Куликова, А.Т. Ковалева эмоции – относительно кратковременные переживания средней интенсивности, например: радость, гнев, страх и т.п. (в переводе на русский язык слово «эмоция» означает душевное волнение, душевное движение) [5].

К. Изард считает, что эмоция – «сложный феномен, включающий в себя нейрофизиологический, двигательно-экспрессивный и чувственный компоненты. Интраиндивидуальный процесс взаимодействия этих компонентов, в результате которого возникает эмоция, является результатом эволюционно-биологических процессов» [6, с. 69].

Рассмотрев приведенные выше трактовки термина «эмоция» хотим отметить, что согласны с позицией В.Н. Куликова и А.Т. Ковалева, что эмоции носят относительно кратковременный характер, а также то, что они представляют нейрофизиологический, двигательно-экспрессивный и чувственный процесс.

Несмотря на то, что само понятие «эмоции» может трактоваться по-разному, и не имеется единой теории, в этой области исследования накоплен большой фактический материал, систематизация которого осуществляется через попытки классификации эмоций. Вопрос о количестве и видах эмоциональных реакций обсуждается в науке давно. Следует отметить, что существующие классификации довольно многочисленны и разнообразны. Этот факт объясняется тем, что многие исследователи, предпринимая попытки дать универсальные классификации эмоций, выдвигали для этого собственные основания [7]. Сравнительный анализ этих психических явлений показывает возможность их объединения по разным основаниям.

Общепринятым считается полярное деление переживаний по знаку, где выделяются положительные и отрицательные, то есть приятные и неприятные эмоциональные переживания [7]. Именно такое деление эмоций и чувств В.Н. Куликов и А.Г. Ковалев считают значимым для здоровья личности и ее деятельности. При этом положительные (стенические) эмоции благоприятно сказываются на активной деятельности и жизнедеятельности человека. В свою очередь, при отрицательных (астенических) переживаниях исследователи отмечают снижение способности разумно мыслить, дезорганизацию воли и дефекты восприятия [5].

Существование положительных и отрицательных эмоций ни у кого не вызывает сомнения, однако понятия положительности и отрицательности в отношении эмоций требуют некоторого уточнения. Иногда бывает достаточно трудно однозначно отнести ту или иную эмоцию к положительной или отрицательной. Например, такие эмоции, как гнев или стыд, трудно безоговорочно отнести к отрицательным. Психологи отмечают, что гнев иногда способствует выживанию индивида, он может соотноситься с защитой личного достоинства или сохранению личной целостности, то есть может быть положительным [6]. П.В. Симонов говорит о смешанных эмоциях, когда в одном и том же переживании соче-

таются и положительные, и отрицательные оттенки [8]. Это свидетельствует о том, что знак эмоциональных переживаний (приятное - неприятное) может не соответствовать традиционному делению эмоций на положительные и отрицательные [7]. В связи с этим, целесообразнее говорить о том, что эмоция является положительной или отрицательной, исходя из процессов взаимодействия между субъектом и окружающей его средой, от психологических, психических, экологических и других факторов.

Встает вопрос: существуют ли безразличные, индифферентные состояния, не отягченные какими-либо эмоциональными переживаниями. А.Н. Лук связывает правомерность выделения чувственно-нейтральных состояний (удивления, любопытства и др.) с наличием чувственно-нейтральных участков в нервной системе [9]. Однако и в этих состояниях человек переживает свое отношение к миру и самому себе, но переживания лишены выраженной приятной или неприятной окраски [9]. Г.А. Вартанян и Е.С. Петров, определив шкалу эмоций как "+", "0", "-", утверждают, что нуля как такового не существует. Он является "плавающим" относительным параметром, абстрактной теоретической величиной. "Положительные и отрицательные эмоции балансируют возле нуля, как бы перескакивая через него, и создают текущий интегрированный эмоциональный фон - настроение, "хорошее" или "плохое", но практически никогда "полностью индифферентное", "нулевое" [10, с. 15].

Действительно, любая эмоция отражает какое-либо состояние человека, которое редко когда может быть выражено нейтрально.

По критерию интенсивности эмоции и чувства можно подразделять на слабые, умеренные и сильные, которые могут переходить друг в друга, меняя свою силу. Е.П. Ильин отмечает, что при дифференцировании эмоциональных переживаний по параметру интенсивности и глубины чаще всего используется линейный подход: на одном конце ряда находятся эмоции низкой интенсивности (настроение), на другом - высокой интенсивности (аффекты) [7].

Ученые подразделяют эмоции по их направленности на тот или иной объект, то есть по их содержанию. Согласно этому критерию образуется несколько групп эмоций. К первой группе относят нравственные чувства - эмоциональное отношение человека к поведению других людей и к своему собственному (совесть, честь, долг, уважение, сострадание). Второй группой считают интеллектуальные чувства - переживания, сопутствующие познанию, интеллектуальной деятельности человека и влияющие на нее (любопытность, удивление, чувство нового). В следующую группу выделяют эстетические эмоции и чувства, которые связаны с восприятием прекрасного, трагического, комического в природе, обществе, произведениях литературы и искусства, взаимоотношениях людей (удовольствие, восторг, беспокойство). К последней группе относятся практические чувства, связанные с деятельностью человека (трудовой подъем, энтузиазм, азарт, эмоциональный спад) [5].

Сторонники дискретной модели эмоциональной сферы человека делят эмоции на первичные (базисные) и вторичные. Однако разные авторы называют различное число базисных эмоций - от двух до десяти. П. Экман и В. Фризен на основе изучения лицевой экспрессии выделяют семь таких эмоций: гнев, страх, отвращение, презрение, удивление, печаль и радость [11]. К. Изард называет 10 базовых (фундаментальных) эмоций: радость, печаль, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд/смущение, вина, удивление, интерес [6].

Исследователи считают возможным выделение фундаментальных эмоций на основании их уникальности на нейрофизиологическом, экспрессивном и субъективном уровнях; или на основании их специфического влияния на различные подсистемы личности: перцептивную, когнитивную, моторную и подсистему социального функционирования. Однако исследователи указывают на размытость формирующих эмоцию сегментов, четкая идентификация которых трудновыполнима [12]. "Чистых" эмоций в природе не бывает, они в действительности тесно сплетены друг с другом; всякая эмоция комплексна, она подобна молекуле, состоящей из множества атомов [13, с. 34].

Разные исследователи приводят разные наборы эмоций и эмоциональных состояний, что может быть представлено в таблице.

1.	Джемс У. (1984)	Страх, гнев, любовь, ненависть, волнение, любопытство, стыд, испуг, печаль, ярость, ужас, удовольствие, восхищение.
2.	Додонов Б.И. (1978)	Счастье, наслаждение, страдание, нежность, умиление, радость, забота, уважение, увлеченность, решительность, удивление, недоумение, веселье, беззаботность, сопереживание, участие, жалость, симпатия, расположение, уважение, признательность, благодарность, обожание, гордость, превосходство и др.
3.	Изард К. (2002)	Радость, печаль, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд/смущение, вина, удивление, интерес
4.	Ильин Е.Л. (2002)	Волнение, тревога, страх, отчаяние, удовлетворение, радость, обида, разочарование, досада, гнев, иступление, печаль, уныние, тоска и ностальгия, горе, веселье, смущение, смятение, стыд, вина, презрение, удивление, интерес, эмоция догадки, сомнение.
5.	Лук А.Н. (1982)	Удовольствие, радость, блаженство, восторг, ликование, восхищение, симпатия, нежность, любовь, умиление, благодарность, гордость, неудовольствие, горе, отчаяние, тоска, печаль (грусть), уныние, скука, разочарование, тревога, испуг, страх, ужас, жалость, сострадание, гнев, безразличие, любопытство, удивление.
6.	Симонов П.В. (1982)	Наслаждение, удовольствие, комфорт, неудовольствие, отвращение, страдание, восторг, счастье, радость, спокойствие, беспокойство, горе, отчаяние, бесстрашие, смелость, уверенность, расслабление, настороженность, тревога, страх, ужас, торжество, воодушевление, бодрость, невозмутимость, нетерпение, негодование, гнев, ярость, бешенство.
7.	Рейковский Я. (1979)	Страх, гнев, радость, паника, ужас, экстаз, обида, грусть, печаль, отвращение, надежда, любопытство, удовольствие, удовлетворение, гордость, стыд, беспокойство, сочувствие, страдание.

Указанные списки эмоций свидетельствуют о том, что лишь относительно небольшое количество эмоций попадает в шесть из семи представленных классификаций. Совпавшие эмоции имеют негативную окраску, например, гнев (6/7), печаль (6/7),

страх (6/7), лишь только одна эмоция окрашена положительно - радость (6/7). Это подтверждает факт сложности исследуемого феномена и возможности получения различных, нередко противоречивых классов эмоций в рамках отдельных теорий в зависи-

мости от исходных позиций их авторов. Б.И. Додонов отмечает, что создать универсальную классификацию эмоций вообще невозможно, поэтому классификация, пригодная для решения одного круга задач, оказывается недействительной при решении другого круга задач [14].

Мы полностью разделяем такую позицию, поэтому для решения задач, которые мы ставим в этом исследовании, а именно восприятие инокультурных жестов носителями другой

лингвокультуры, мы решили отнести следующие эмоции к базовым: ярость (агрессия), печаль, презрение, страх, недоумение, удивление, радость, восторг. Как нам представляется, именно эти эмоции выступают в качестве первой реакции на незнакомые компоненты невербальной коммуникации, которые нам предстоит изучить и проанализировать в рамках данного исследования.

#### Библиографический список

1. Судаков, К.В. Системная организация поведенческих актов // Нормальная физиология / под. ред. К.В. Судакова. - М., 1999.
2. Вартамян, Г.А. Эмоции и поведение / Г.А. Вартамян, Е.С. Петров. - Л., 1989.
3. Психологический словарь. - М., 1996.
4. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. - М., 1971.
5. Куликов, В.Н. Эмоции и чувства в жизни человека / В.Н. Куликов, А.Г. Ковалев. - Иваново, 1997.
6. Изард, К. Психология эмоций. - СПб., 2002.
7. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства. - СПб., 2002.
8. Симонов, П.В. Что такое эмоция? - М., 1966.
9. Лук, А.Н. Эмоции и чувства. - М., 1972.
10. Вартамян, Г.А. Эмоции и поведение / Г.А. Вартамян, Е.С. Петров. - Л., 1989.
11. Ekman P., Friesen W.V. The Facial Action Coding System: A technique for the measurement of facial movement, Paolo Alto, 1978.
12. Рубинштейн, С.Л. Эмоции // Психология эмоций. Тексты. - М., 1984.
13. Красавский, Н.А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингво-культурах. - Волгоград, 2001.
14. Додонов, Б.И. Эмоция как ценность. - М., 1978.

Статья поступила в редакцию 29.03.10

УДК 811.11-112

**Т.В. Федосова**, канд. филол. наук, доц. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: tatyana.fedosova@gmail.com

#### ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ ФИЛОСОФИИ ПОСТМОДЕРНИЗМА И ИХ ВОПЛОЩЕНИЕ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Статья посвящена анализу основных характеристик постмодернизма и их преломлению в современных литературных произведениях. В работе представлено философское осмысление основополагающих принципов постмодернизма, дана их филологическая интерпретация и приведены подтверждения из произведений современных авторов-постмодернистов.

**Ключевые слова:** постмодернизм, художественный текст, языковая игра, темпоральность, жанровый синкретизм.

В разные исторические периоды реакцией на застойные явления в обществе и науке, культуре и религии становились как спонтанные, так и подготовленные акты протеста. Итогом подобных протестов были как возвращение к прежнему положению дел, так и кардинальные преобразования в определенной сфере человеческой деятельности. В этой связи представляется целесообразным рассмотреть постмодернизм как ответную реакцию на устоявшиеся взгляды и шаблоны модернизма и проанализировать его влияние на развитие современной западной литературы.

Исследователи постмодернистского течения отмечают тот факт, что оно является негативной реакцией на классический модернизм с его просвещенческим разумом и рационализмом. Природу реакционной сути этого направления, на наш взгляд, во многом подчеркивают его внутренние противоречия, отсутствие единой концептуальной основы и несогласованность идей. В то же время, поиск нестандартных путей и творческий подход постмодернизма определяет его существенный вклад в формирование современных тенденций в литературе и искусстве.

Фундаментальный принцип постмодернизма – плюрализм, подразумевает децентрацию и фрагментарность, изменчивость и неопределенность. Отвергая все бинарные оппозиции: классовые, половозрастные и расовые, постмодернизм в то же время формирует новую оппозицию, противопоставляя себя модернизму. Вследствие этого на место целого ставятся части, их разнообразие и взаимосвязь. «Постмодерн начинается там, где кончается целое. И он категорически выступает против новых попыток тоталитаризации...» [1, с. 129]. Разнообразие достигается через выявление ряда позиций, точек зрения субъектов познания и временных рамок. Взаимосвязь же определяется попыткой соединить несоединимое и совместить несовместимое, используя образы мозаики, лабиринта, калейдоскопа. «Одновременность разновременного, симуль-

танность и взаимопроникновение различных точек зрения стали новым естеством» [2, с. 21].

Идеал постмодернистов – это хаос, неупорядоченность, множественность смыслов и субъективность истин. Они выступают за асистемность, вариативность, за соединение науки и искусства, философии и филологии и т.д. Децентрация, или упразднение центра, связана с упразднением силы власти, пространственных и временных границ, что ведет к эклектическому господству любых стилей, форм и направлений. Стирание пространственно-временных границ сопряжено с потерей значимости традиции. В этой связи более пристального внимания заслуживает трактовка времени в философии постмодернизма.

Для постмодернизма хронология как единый и непрерывный процесс не важна, главное в нем – становление настоящего. Реальность существует только в настоящем. В качестве иллюстрации, подтверждающей данное положение теоретиков, приведем отрывок финала романа А. Мердок «Неофициальная роза», где главный герой размышляет о своей жизни и о времени: *What hold had one on the past? The present moment was a little light travelling in darkness... His consciousness was a tenuous and dim receptacle and it would soon be extinct. But meanwhile there was now, the wind and the starry night and the great erasing sea. And ahead there was India and the unknown future, however brief... Perhaps he had been confused, perhaps he had understood nothing, but he had certainly survived. He was free. O spare me a little that I may recover my strength: before I go hence and be no more seen.*

Джон Фаулз неоднократно подчеркивает важность настоящего момента: *Least of all how lucky we are still to dwell in the now. Still... still. I exist still as I write this, you exist still as you read it. Can't you sense a mystery, a precious secret told to you alone, in that word? Автор говорит о горизонтальности истории: I was trying to emphasize the importance of the now.*

The nowness of any given point in time is pure and virginal. You don't begin to understand ordinary history until you have at least some sense of this staggering perpetual yet evanescent nowness (Джон Фаулз «Червь»).

В феномене времени коренится глубина всякой онтологии, категория «время» здесь мыслится в качестве конструкции и выступает как основополагающий источник жизни/смерти, как означающее, как культурная реалья. Таким образом, «постмодернизм редуцирует историю к единой темпоральности, нагромождению событий во времени» [3, с. 98-102].

Важным шагом в формировании нового видения времени стало описание бесконечного настоящего М. Фуко [4]. Ж. Делез рассматривает время в терминах хроноса и зона и называет Хроносом актуальную бесконечность. Хронос выступает как тотальное настоящее, а зоны – это ряды событий (сингулярностей), формирующихся на микроуровне самоорганизующейся темпоральной среды [5].

Следует отметить, что подобный способ восприятия времени появился отнюдь не в последние десятилетия. Его предтечами были мыслители разных временных пластов. Еще Аристотель сказал, что время не принадлежит бытию и состоит из моментов сейчас. И. Кант выделил тот важный аспект времени, что оно является формой внутреннего чувства, длительностью внутренних состояний человека, т.е. человек обладает врожденным чувством времени [6, с. 55-59]. А. Бергсон также противопоставляет внешнее время мира, которое он считает бесконечным настоящим, субъективному времени, внутреннему опыту. Другими словами, по-Бергсону, человеческое время – это иная реальность, нежели физическая [7, с. 201].

Подобное понимание времени мы находим и в феноменологии. Ее создатель Э. Гуссерль описывает интуитивное постижение времени, или имманентное время протекания сознания, которое происходит на двух уровнях – на уровне сознания времени и уровне темпоральности самого сознания [8, с. 6]. Следует отметить, что концептуальная основа времени в постмодернизме была заложена учеником Э. Гуссерля М. Хайдеггером, который понимал эту категорию как целостность, в которой будущее, настоящее и прошлое сливаются воедино. Время в его интерпретации приблизилось к вечности [9, с. 24].

Однако точка зрения постмодернизма в этом вопросе еще более радикальна: время должно быть признано не просто существенной характеристикой человеческого бытия, но скорее характеристикой, присущей только ему. Если Э. Гуссерль говорит лишь о слиянии моментов времени в темпоральный горизонт континуума, то Ж. Деррида считает возможным замену одного момента другим. Он считает, что нет первичного присутствия живого настоящего — есть цепь ретенций, где настоящее восполняется прошлым (только что прошедшим), в свою очередь восполняемым прошлым, и т. д. (и то же в направлении будущего: восполнение в протенции).

Таким образом, живое настоящее несёт в себе различие: «Поскольку мы признаем эту непрерывность Теперь и не-Теперь... мы признаем и... неприсутствие и неочевидность в миге мгновения. Миг продолжителен в мигании глаза». Нет изолированного момента настоящего, т.е. нет чистого присутствия. Различие предшествует присутствию, присутствие оказывается неразрывно связанным с неприсутствием [10, с. 111-113]. Следовательно, время представляется как взаимообусловленность и взаимозависимость моментов «сейчас», время течет, но сохраняет при этом свою последовательность и не требует пространственной мультипликации. Время возможно в отсутствии Бытия, которое вневременно и упраздняет его.

Несмотря на то, что постмодернизм разрывает связь времен, отвергая идею целостности и упорядоченности, а, с другой стороны, поддерживает идею цикличности времени. Вместо стрелы времени, направленной из прошлого в будущее, в постмодернистской концепции времени представлен темпоральный круг. В качестве примера приведем размышления

главного героя рассказа Х.Л. Борхеса «Письмена Бога», в котором автор показывает, что жизнь есть круг, где совместились настоящее, прошедшее и будущее: *Я увидел некое высочайшее Колесо; оно было не передо мной, и не позади меня, и не рядом со мной, а повсюду одновременно. Колесо было огненным и водяным и, хотя я видел его обод, бесконечным. В нем сплелось все, что было, есть и будет; я был одной из нитей этой ткани...*

В постмодернизме текст есть основной объект. Реальность, равно как и сознание, в философии постмодернизма рассматривается как «бесконечный текст». Причем текст не несет лишь одно значение, а существуют несколько вариантов его понимания. Так как бесконечность мира имеет бесконечное число толкований, то и текст предполагает множественность интерпретаций и несколько слоев прочтения.

В постмодернизме каждый текст придает реальности новый смысл, поэтому, сколько текстов – столько и версий реальности или миров. Единственный способ познать реальность – сделать это при помощи языка. В то же время, средства языка не способны адекватно отобразить реальность. Язык – это система, порожденная человеческим сознанием, которая не имеет доступа к объективной реальности и которая есть «машина для изготовления фальши» (А. Мердок «Под сетью»). По убеждению постмодернистов, язык, вне зависимости от сферы своего применения, функционирует по своим законам.

Теоретики постмодернизма Ю. Кристева, Р. Барт, Ж. Деррида, Ж.Ф. Лиотар изучают различные его стороны. Классификация признаков постмодернизма была предложена американским исследователем И. Хасаном в начале семидесятых годов прошлого столетия. Ученый назвал более тридцати характеристик постмодернизма, среди которых наиболее значимыми, по нашему мнению, являются следующие: игра, интертекстуальность, ирония, многоуровневая организация текста, ризом, стилиевой синкретизм, театральность и «авторская маска».

В силу своей реакционности постмодернизм в противовес аргументам, доводам, логическим выводам основным средством борьбы против правления разума выбирает игру, а среди форм игры немаловажное место уделяет игре языковой. Игра выступает основополагающим приемом литературы постмодернизма. Идея «Homo ludens» («человек играющий») Й. Хейзинги и теория «языковых игр» Л. Витгенштейна нашли здесь широкое применение: каламбуры, аллюзии, иноязычные вкрапления, неологизмы, графические изображения, нарушения орфографии и пунктуации. Языковая игра стала квинтэссенцией литературного творчества постмодернистов, а игры разума, или шизоидность, все чаще стали использоваться современными писателями (например, романы Д. Брауна и Б. Акунина).

Интертекстуальность как игровой инструментарий позволяет дать тексту новую жизнь, он предстает уже не как законченное произведение, а как многомерное пространство, сочетающее различные виды письма и порождающее множество смыслов. Текст соткан из цитат, отсылающим к различным культурным источникам, и любое новое произведение соотносится с уже существующими текстами («Улисс» Дж. Джойса, «Женщина французского лейтенанта», «Башня из черного дерева» Дж. Фаулза и др.).

Цитатность, или так называемый «постмодернистский энциклопедизм», таким образом, является одним из главных приемов постмодернистской манеры письма. Иногда в тексте присутствуют ложные цитаты, отсылающие к несуществующим авторам, в качестве иллюстрации можно привести романы К. Воннегута «Сирены Титана» и «Времетрая», в которых автор вводит вымышленного писателя Килгора Траута и дает выдержки из его произведений.

Ирония, пародия как следствие игры, характерны для постмодернистов, которые с усмешкой относятся к серьезным вещам. Так, К. Воннегут описывает события Второй Мировой войны в «Бойне номер пять», иронично, но ясно показывает абсурдность и разрушительность войн.



Термин ризома – запутанная корневая система, появился в противовес принципу упорядоченной организации. Ризома представляет собой «лабиринт», мозаичность, монтаж и характеризуется нелинейностью, неожиданностью сюжета. Например, роман американского писателя Р. Федермана «На ваше усмотрение» можно читать с любого места, формируя таким образом свой собственный сюжет.

Жанровый и стилиевой синкретизм, или пастиш (смесь, попури, стилизация) определяется использованием различных техник письма в одном произведении. Смешение стилей или жанров типично для таких авторов как М. Этвуд, У. Эко, Т. Пинчон, произведения которых можно охарактеризовать и как детективы, и как фэнтези.

Искажение и нарушение темпорального плана произведений является более широким пастишем произведений постмодернизма. Фрагментарность и нелинейность повествования являются ключевыми чертами литературы постмодернизма. Здесь нет упорядоченной структуры или системы событий, однако интерес к чтению не пропадает, поскольку после прочтения произведения все цепочки сводятся воедино, его картина и смысл восстанавливаются.

Авторская маска – принцип игровой реализации образа автора, который присутствует в тексте в виде завуалированного рассказчика. Авторская маска – это важный структурооб-

разующий принцип повествовательной манеры постмодернизма в условиях постоянной угрозы коммуникативного провала, вызванный фрагментарностью дискурса и умышленно хаотичностью композиции постмодернистского романа, главное средство поддержания коммуникации и «смысловой центр постмодернистского дискурса» [11, с. 8]. Так, А. Мердок становится воплощением героев романов и рассказывает от их лица («Неофициальная роза»), а К. Воннегут появляется на страницах своих романов и наблюдает за действиями персонажей («Сирены Титана»).

Итак, оригинальные структуры и разнообразные стилиевые формы, коды и приемы, которые писатели данного направления применяют в своем творчестве, являются способом отражения их мировоззрения в художественном тексте. Это мировоззрение, обладающее фрагментарностью и полисемией и выходя за рамки пространства и времени, с одной стороны, подчеркивает его протестный характер и с другой, определяет принадлежность авторов к течению постмодернизма. Писатели-постмодернисты стоят на пути создания индивидуальных стилей, сочетающих в себе несоединимое, выражая свое мироощущение нестандартными путями и тем самым формируя новую манеру письма, которая содержит множественность смыслов и адресована новому типу читателя.

#### Библиографический список

1. Вельш, В. Наш постмодернистский модерн, 1987.
2. Вельш, В. Постмодерн. Генеалогия и значение одного спорного понятия // Путь. - 1992. - №1.
3. Гречко, П.К. Концептуальные модели истории: пособие для студентов. – М.: Изд. Корпорация: ЛОГОС, 1995.
4. Фуко, М. Археология знания: Пер. с фр. / Общ. ред. Б. Левченко. - К.: Ника-Центр, 1996.
5. Делез, Ж. Логика смысла. – М., 1995.
6. Кант, И. Сочинения: В 8 тт. - М.: Чоро, 1994. – Т.2.
7. Бергсон, А. Собр.соч. в 4-х тт., - М.: «Московский Клуб», 1992. - Т. 1.
8. Гуссерль, Э. Собрание сочинений. Феноменология внутреннего сознания времени. – М.: Гносис, 1994. – Т. 1.
9. Хайдеггер, М. Бытие и время. – М.: Ad Marginem, 1997.
10. Деррида, Ж. Голос и феномен. – СПб.: Алетейя, 1999.
11. Ильин, И.П. Постмодернизм: Словарь терминов. - М.: Интрада, 2001.

Статья поступила в редакцию 09.03.10

УДК 7.042(045) «17/19»=161.1

*И.В. Портнова, докторант МПГУ, г. Москва, E-mail: irinaportnova@mail.ru*

#### ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РУССКОГО АНИМАЛИСТИЧЕСКОГО ИСКУССТВА XVIII – XX ВВ.

В статье освещаются вопросы анималистического искусства XVIII-XX веков: истоки, проблематика жанра, отношение научного познания природы и искусства, связь анималистики с традициями русской культуры. Многосторонний подход к задачам исследования позволяет полнее и глубже раскрыть исторические аспекты развития русского анималистического искусства.

**Ключевые слова:** анималистический жанр, вопросы анималистики, экологическое мышление, границы жанра, движение, позы, сущность животного, образная характеристика.

Развитие русского анималистического жанра является обширной областью исследования, которая включает в себя развитие искусства анималистики трех эпох, начиная с XVIII по XX век. Интерес к изображению животного наблюдался в русском искусстве и ранее, однако говорить о развитии жанра не приходится. Многообразные образы животных и мифологические существа, которые встречались в народном искусстве – тема отдельного исследования. Нас же интересует анималистический образ как таковой, в «чистоте» своей образной характеристики, который начинает проявляться в XVIII веке, в XIX – можно говорить о формировании жанра в полном смысле слова, в XX веке появились новые имена художников, открылись возможности образного воплощения животного в разных видах искусства.

Важную роль в русской художественной культуре, в частности, в формировании анималистического жанра в России сыграли художники-иностранцы XVIII века и, прежде всего немецкие мастера, способствующие зарождению своеобразного жанра русской анималистики – «зверописи», организации первой анималистической школы в Петербургской Ака-

демии художеств. Их деятельность согласовывалась с реформами Петра I и дальнейшими преобразованиями Елизаветы Петровны (дочери Петра I), Екатерины II. Расцвели новые жанры: портрет, историческая картина, пейзаж, которые трактовались художниками в привычных им стилях и манерах. Благодаря организации многих научных географических экспедиций, в которых художники принимали живое участие (отображали известные науке того времени виды животных и растений), их знакомство с животным миром было непосредственным. Кроме того, в среде богатых европейцев стало модным разведение «заморских» животных в зверинцах и питомниках. Подобный процесс проходил в России. Роль первой анималистической школы сыграло творчество И.Ф. Гроота, рекомендованного своим старшим братом Г.Ф. Гроотом на русскую службу. В Петербургской Академии художеств, И. Гроот стал во главе специально организованного им класса «зверей и птиц» и обучил этому ремеслу немало учеников: «многие картины были созданы при помощи русских подмастерьев и учеников... И.Ф. Гроот давал копировать свои произведения русским ученикам; фамилии многих из них неиз-

вестны или существуют отдельно по спискам хозяйственной части Академии художеств...» [1, с. 92]. Это обстоятельство послужило важным шагом в развитии искусства отечественной анималистики, раскрытии творческого потенциала будущих русских мастеров. Для русского искусства был важен сам факт возникновения класса «зверописи». Во-первых, уже на тот период, Академия художеств являлась ведущим художественно-образовательным центром. В ее стенах обучалось целое поколение русских анималистов. Во-вторых, организация класса «зверописи» в какой-то мере будет способствовать популяризации малоизвестного на тот период времени жанра. Гроот также положил основание охотничьей тематики в русской живописи. Он был первым, кто показал такое разнообразие видов животных и птиц. В целом, его творчество расширяет представление о малоизвестной области анималистического искусства в России XVIII века. Однако говорить о формировании анималистического искусства как самостоятельного жанра еще рано. Русская анималистика сформируется в первой половине XIX века, когда созреют необходимые предпосылки, появятся талантливые мастера. Пока в России таких условий не было. Задачи, стоящие перед искусством, были другими. Можно сказать, что живопись первой половины XVIII века оказалась в сфере новых экспериментальных поисков. Русские мастера только осваивали новую технику письма – маслом, пробовали себя в новом жанре – портрете. Старая русская парсунная живопись XVII века никак не могла соответствовать критериям нового жанра. Анималистика могла бы появиться в лице изображенных животных царского двора или свободных представителей дикой фауны, как это было на западе. Причина состояла в том, что в России XVIII века не было мастеров этого жанра. Натурное рисование, стремление к достоверному изображению зверей и птиц у художников XVIII века, все же подготовили расцвет анималистики в следующем столетии.

В первой половине XIX века животное впервые появляется в скульптуре, преимущественно в монументально-декоративной, затем станковой и пластике малых форм. Это уже не герои охотничьих сцен и не любимцы царского двора, которые в многочисленных вариантах увековечивались в живописи и фарфоре, а животные в монументальных композициях. Скульптура больших размеров учила скульпторов мыслить по-новому. Она постепенно формировала новый образ, далекий от живописных трактовок XVIII века. Анималистической скульптуры в XVIII веке еще не было. Те звериные образы, которые мы находим в малой фарфоровой пластике, еще во многом театральны и кукольны. В них силен отзвук парадности, эйфории, царившей при царском дворе. Подобные скульптуры выполнялись художниками-иностранцами, не получившими систематического образования в русской школе, не обучавшиеся ремеслу лепки и ваяния животных. Их уровень мастерства продиктован был сложившимися традициями у себя на родине и вполне отвечал требованиям русского официального придворного искусства. В первой половине XIX века в России появляется изображение животного в другой интерпретации. Круг мотивов сужается, изобразительный язык становится проще, лаконичнее. Главным и почти единственным героем выступает конь. Объяснимы причины его появления. Сельское хозяйство, военные действия, охота не обходились без лошадей, набирали силу конные заводы, поэтому естественным было внимание художников к этим красивым животным. Конь стал универсальной моделью изображения. Однако приходилось начинать с самого начала. Традиций скульптурного изображения лошадей в России не существовало. Скульпторы учились у самой природы. Важную роль в этом сыграла русская академическая школа. В основе обучения Академии художеств лежал анализ живой природы и ее достоверного изображения. Человек и лошадь штудировались во всевозможных формах и ракурсах. Живые модели наряду с античными слепками, которые служили образцами изучения, были прекрасными и непогрешимыми, как того и требовали принятые в 1770-е годы в Академии нормы классического искусства. Лошадь входила в разряд таких совершен-

ных образцов. По давней традиции в памятниках ей всегда отводилась немаловажная роль. В России появляются свои конные памятники и изображение отдельной фигуры коня без всадника. Можно сказать, что это была эпоха конных монументов. Конь был важным персонажем в парадной живописи, он же определил границы анималистического жанра в скульптуре. Становление начинается, когда жанр понимается как особая художественная структура, способная, с одной стороны, выразить индивидуальные творческие идеи художника, а с другой – активно влиять на формирование социально-эстетических идей. Для осуществления этого нужны были, прежде всего, исторические предпосылки, нужна была ситуация, вызвавшая общественную потребность в таком искусстве. Основопологающим началом здесь было утверждение, что «конный жанр» вместе с другими жанрами изобразительного искусства участвует в формировании художественного облика города. Эти животные изображались в памятниках, входили органической частью в монументально-декоративные композиции архитектурных сооружений, украшали интерьеры парадных гостиных. Во всей истории русского искусства ни одному животному так не повезло, как коню, всегда считавшимся одним из самых благороднейших созданий.

В конце XIX-начале XX вв. особого расцвета достигло изображение лошади в живописи, которая стала фигурировать в разных жанрах: бытовом, историческом, батальном. Особую значимость приобрел лошадиный портрет с изображением знаменитых скакунов («коннозаводской портрет»). Его появление в России было обусловлено широкой популярностью коннозаводческих хозяйств и заводов. Развитие анималистики в этот период на фоне уже сложившихся стилевых традиций русского искусства, было вполне оправданным. Жанровые и историко-батальные картины П. Ковалевского, Р. Френца, П. Грузинского, П. Покаржевского, Н. Сверчкова, Н. Самокиша, и других мастеров, в которых лошадь выступала важным участником события, дополняют картину русской реалистической живописи того времени. Одна из самых совершенных серий лошадиных портретов принадлежит кисти известного художника Н.И. Сверчкова, создавшего целую галерею породистых лошадей и полукровных животных, которых также хорошо знал. Я.И. Бутович писал: «В портретах Сверчкова отражается, как в зеркале, интереснейшая эпоха в русском коннозаводстве, ибо он зачастую не ограничивался изображением лошади и писал на своих портретных холстах целые сцены и уголки природы. Наконец, эти портреты имеют большой художественный интерес, так как написаны мастером с громадным талантом, великолепно знавшим изображаемый им быт» [2, с. 115].

Крепкая ориентация на натуру в творчестве художников-анималистов стала показателем того, что анималистические произведения оказывались не столь быстро восприимчивыми к различным стилевым выражениям. Так было на протяжении всего XIX века. Только на рубеже веков и, в частности, в современной анималистике картина меняется. Анималистическое искусство явилось своеобразным комплексом, чутко воспринимающим новые веяния, как бы пропуская через себя эмоциональную и духовную напряженность эпохи. В первой половине XIX века с творчеством П. Клодта утвердился классицистический, в основе своей академический стиль. В конце XIX- начале XX вв. он сменился импрессионизмом, нашедшим отражение в творчестве П. Трубецкого, А. Голубкиной, В. Домогацкого, А. Анлреева. В XX веке стилистические возможности жанра оказались еще более разветвленными, его границы утратили былую статичность. Само время сменило акценты восприятия. В этом процессе стала важна проблема выявления ценностной сущности зверя, оказалось возможным выстроить некую иерархию ценностей во взгляде на животное. В определенный исторический период на первый план выступала та или иная система ценностей. Художники классицистического стиля видели привлекательность в проявлении природных качеств зверя, в выявлении его «свободолюбивого духа». Напротив, художники импрессионистического стиля ценили выражение внутренних психиче-

ских свойств животных, сходных с человеческими, такими как дружба, ласка, мягкая покорность и т.д. Художники-анималисты XX века продолжили творческие искания своих предшественников. Их произведения стали выступать своего рода «популяризаторами» гуманных идей. Понимание сущности животного сегодня – это ключ к пониманию многих проблем жизни в целом. На рубеже XXI столетия ученые и художники сошлись во мнениях, общих взглядах на животное. Все чаще стали говорить об экологическом мышлении как некоем критерии человеческого отношения к природе. Сегодня мастера подходят к трактовке зверя в искусстве не только с позиции характерности того или иного поведенческого мотива, их задача – представить модель как органический элемент целостности жизни.

Таким образом, анималистический жанр как самобытное явление занимает определенное место в отечественном искусстве. На протяжении трех столетий образ животного органически вписывался в существующую жанровую систему эпохи, отражал ее настроение и дополнял общую картину развития искусства данного периода. Однако только в конце XX века стали говорить об актуальной значимости анималистического искусства. Его актуальность связана с потребностью дать анималистическому жанру оценку, адекватную его объективной значимости в отечественном искусстве. Долгое время вопросы анималистики были недостаточно изучены, или совершенно выпадали из поля зрения, что конечно вредило полноте и объективности картины развития всего отечественного искусства. Одной из причин такого положения была сложившаяся в теории и практике советского искусства определенная иерархия жанров. На первый план выступали те жанры, которые, как представлялось, наиболее адекватно отражали дух эпохи (историко-революционный, исторический, бытовой, портрет ит.д.). Анималистический жанр занимал одно из последних мест в силу кажущейся отдаленности от решения актуальных проблем того времени. В таком отношении к анималистике нет ничего нового. В академической системе жанров XVIII-XIX веков «зверопись» находилась на последних ступенях иерархической лестницы. Поскольку, находясь под воздействием эстетики классицизма, Академия тяготела к нормативности, к четкой дифференциации явлений жизни и искусства, идеи равноправия и свободного сосуществования жанров тогда не ставились. Анималистический жанр развивался по своим собственным законам и развивался успешно, однако в порядке значимости в обществе уступал место историческому, мифологическому, портрету. Такое положение сохранилось и в XX веке. А.А. Остроумова-Лебедева в своем дневнике писала: «У жюри выставок есть решение не пропускать изображение животных как таковых, а их непременно нужно изображать с человеком и в связи с его деятельностью» [3, с. 37]. В письме художнику-анималисту В.Ватагину Д.Горлов пишет: «Отсутствие дисциплины в художественных школах очень отрицательно сказывается на подготовке не только анималистов, но и жанристов, батальников и пейзажистов. Сейчас постановка вопроса о преподавании анимализма вполне реальна» [4].

В то же время, каждая эпоха перестраивает жанры, исходя из своих эстетических потребностей. Это отражается в мироощущениях, стиле, манере художников. В начале XX века возникают предпосылки активизации анималистического жанра. Среди причин можно назвать сложившуюся тогда и обострившуюся в наше время ситуацию в мире природы, приводящую к постановке жизненно важных проблем экологии. В связи с глубоким изучением законов природного бытия, установлением внутренней связи между различными видами природных явлений, когда природа предстает пронизанной мыслью и переживаниями, формируется новое экологическое мышление. Многие аспекты данной проблемы находят выражение в анималистическом жанре, развитие которого имеет объективную тенденцию. Обостряется интерес к теме природы в искусстве. Именно в этом жанре органически реализуется соединение человека с природой. В различные исторические эпохи тема единства человека и природы была социально

обусловлена потребностями своего времени. Во второй половине XIX века возникнув из потребностей адекватного постижения определенных сторон действительности (обобщение сложившихся представлений о природе в формах искусства), жанр в своем развитии сохранил собственную природную образность. Характерно, что, прежде всего в станковом искусстве и малых формах скульптуры, обладающих доверительной интонацией, анималистика выступила популярным творчеством. По роду своего мастерства, находясь вне идеологической направленности, она не претендовала на роль непосредственного отображения социальной действительности. Как утверждал Макаров А.М.: «Сегодняшняя концентрация внимания на анималистическом жанре объясняется необходимостью решения актуальной проблемы предотвращения катастрофического вымирания животных, а в более широком плане – проблемы сохранения самой жизни. Происходит возвращение к первоосновам жизни на новом уровне, на новом витке эволюции. В связи со сказанным правомерно утверждать, что усиление развития анималистического жанра приобретает характер исторически закономерного процесса» [5, с. 149]. Энштейн М.Н. верно сказал: «Если зооцентризм – начальная, исторически изжившая себя стадия культурного развития, то анимализму принадлежит возрастающая роль в создании предпосылок экологически уравновешенной культуры» [6, с. 124-146].

Таким образом, в контексте этих вопросов анималистика приобретает большую значимость, разрушая рамки ранее сложившейся иерархической системы и занимая равноправное место среди других жанров изобразительного искусства.

Исследование вопросов русского анималистического искусства началось в 1900-е годы (время формирования интереса к проблемам отечественного искусства, в том числе и анималистического). Насчитывается большое количество статей. Для того времени, когда существовали разрозненные публикации, кратко освещающие тот или иной исторический этап развития анималистики или творчество того или иного художника, эти статьи были первым опытом искусствоведческого анализа. В основном в них преобладает изолированное изучение творчества мастеров в отрыве от общих вопросов развития русского искусства XVIII-XX вв. Наряду с освещением творчества известных мастеров, появляется потребность в более углубленном и обобщенном толковании исторических проблем анималистического искусства, в показе той художественной среды, в которой формировалось творчество анималистов. Так, чтобы выявить специфику «зверописия» XVIII века, ее влияние на формирование русского анималистического искусства, необходим более полный анализ творчества художников-иностранцев, работавших в России. В этом виде искусства И. Гроот был заметным художником своего времени и, пожалуй единственным мастером-анималистом, чье творчество не нашло пока должного истолкования. К сожалению, в И. Гроот так и остался единственным анималистом, работавшим в России в XVIII веке, чье наследие является уникальным (иностранцы и русские художники, обучавшиеся у И. Гроота известны нам как копиисты его работ). Русская анималистическая скульптура первой и второй половины XIX века также недостаточно изучена. На сегодняшний момент существуют издания о творчестве скульпторов-анималистов П.Клодта, Е. Лансере, Н. Либерица, А. Обера (книги, статьи, каталоги). Литература разнообразная и несколько разрозненная, вопрос о роли художников в становлении русского анималистического жанра почти не ставился. Больше внимание авторов сосредоточено на творчестве Клодта, на стилистических особенностях его работ. В итоге подчеркивается роль Клодта как основоположника анималистического жанра в русской пластике и как первого из русских скульпторов в совершенстве овладевшего техникой литья из бронзы.

В XIX веке широкое распространение получает «иппический жанр» (изображение лошади) в скульптуре и в живописи. Интерес представляют рукописи Я.И. Бутовича (организатора коннозаводской галереи в имении Прилепы Тульской области), ныне хранящиеся в Музее Коневодства в Москве.

Я.Бутович известный коннозаводчик, большой знаток лошадей и ценитель анималистического искусства, составил описание творчества художников, работавших в его имении над образами лошадей и перечень живописных, графических, скульптурных произведений, хранящихся в его галерее. Рукописи Бутовича, написанные живым эмоциональным языком, изобилуют интересными фактами творчества художников, их методов работы, яркими воспоминаниями о знаменитых орловских рысаках, над чьими портретами трудились мастера. Точные фактические данные, указанные в рукописях, позволяют проанализировать произведения конкретно (а не с внешне-описательной стороны, как это наблюдалось в статьях и заметках о художниках «иппического» жанра), поставив вопрос о значимости «коннозаводского портрета» в художественном плане, как самобытной области, пополнившей русскую живопись XIX века оригинальными произведениями.

Большим разнообразием отличаются библиографические сведения о творчестве художников-анималистов XX века, который явился новым этапом в развитии анималистического искусства. Поскольку анималисты активно участвовали в художественных выставках скульптуры, в периодической печати появились многочисленные статьи о их творчестве. Таковы публикации 1920-х годов А.В. Бакушинского, А.А. Федорова-Давыдова, Я.А. Тугендхольда и других исследователей отечественного искусства. Раскрывая панораму художественной жизни тех лет, критики отмечают достижения анималистической скульптуры. Оценивая пути развития станковой скульптуры 20-х годов, они активно выступали за искусство, способное соединить по выражению Тугендхольда «глубокую идейность содержания с яркой художественной формой» [7, с. 194]. В этом отношении объясним их интерес анималистической скульптуре, ее одобрительная оценка, обусловленные реальным, достоверным отображением облика животного. Большое количество публикаций было издано в 1960-80-е годы. Статьи выходили в популярных художественных журналах того времени: «Декоративное искусство СССР», «Искусство», «Творчество», «Художник», а также научно-популярных, общественных: «Печать и революция», «Новый мир», «Вестник Европы», «Охотничий вестник», «Охотничьи про-

сторы», «Наука и жизнь». Авторы указывают на успехи анималистической скульптуры, на их плодотворные поиски образа в разных материалах, говорят о «культуре материала», заключающегося в поисках «нового реалистического языка». Большое внимание уделяется керамической скульптуре, открытие в ней новых декоративных возможностей. В 1980-90-е годы наряду со статьями, освещающими творчество того или иного мастера, появляется потребность и попытка в более обобщенном, аналитическом толковании вопросов анималистического искусства, которые связаны с его жанровой характеристикой, этическими проблемами времени. Противоречия 1980-90-х годов, отмеченные обостренным восприятием мира живой природы, привели к стремлению более глубокого анализа наследия художника-анималиста. Таковы статьи В.А. Тихановой, которые носят характер художественно-критических очерков [8, с. 183-194]. Работы Тихановой важны постановкой проблемы, тесно связанной с нравственно-этической оценкой, которая вытекает из самой сути творчества художника-анималиста – как отношения человека к живой природе. Г.Н.Карлов[9] рассуждает о мастерстве художника-анималиста в создании художественного образа, подчеркивает определяющее значение натуры, любовно-творческого отношения к ней. Появление публикаций было обусловлено широко развернувшейся в те годы выставочной деятельностью. Организация анималистических выставок берет свое начало в 1939 году. Тогда была открыта первая выставка художников-анималистов, приуроченная к 75-летию Московского зоопарка. Она стала первой заявкой на наличие в Москве художников-специалистов, работающих в этой области. В 1960-80-е годы анималистические выставки стали устраиваться регулярно. Эта тенденция сохранилась до наших дней (достаточно посмотреть каталоги выставок за последнее время). Все больше новых художников вовлекаются в творческий процесс анимализма. Происходит эволюция творческих индивидуальностей не только в количественном отношении. Включаясь в общий многообразно-сложный процесс развития жизни, им принадлежит разработка ее существенных сторон, в частности, постановка актуальных вопросов взаимоотношения природы и человека.

#### Библиографический список

1. Маркина, Л.А. Портретист Г.Х. Гроот и немецкие живописцы в России середины XVIII в. - М.: Памятники исторической мысли, 1999.
2. Бутович, Я.И. Художник русской лошади. 3 I 1922: материалы к сборнику о художнике Сверчкове Н.Е.. РГАЛИ. Ф. 710. оп.1. е.х.14.
3. Остроумова-Лебедева, А.А. Дневник 22 мая 1952 г. 3 марта 954. - Ленинград / ОР РНБ.Ф.1015.Ед.хр.64.
4. Письма Горлова Д.В. Ватагину В.а. 960-68. РГАЛИ. Ф. 3022. оп.1. Ед.хр. 107.
5. Макаров, А.М. Природные формы в художественном творчестве (деревянная скульптура мастеров Белоруссии) / А.М. Макаров. - Минск.: Беларусь, 1991.
6. Энгштейн, М.Н. Мир животных и самопознание человека (по мотивам русской поэзии XIX – XX вв. // Художественное творчество. Вопросы комплексного изучения. - Л., 1986.
7. Тугендхольд, Я.А. Французское искусство и его представители. - СПб.: Просвещение, 1911.
8. Тиханова, В.А. Анималистика. Границы жанра // Советская скульптура. - 1985. - № 9.
9. Карлов, Г.Н. Изображение птиц и зверей. - М.: Просвещение, 1976.

Статья поступила в редакцию 11.04. 10

УДК 398.21

*Г.Р. Хусаинова, преп. Института истории, языка и литературы Уфимского научного центра РАН, г. Уфа,  
E-mail: 5555 bashfolk@yandex.ru*

#### К СРАВНИТЕЛЬНОМУ ИЗУЧЕНИЮ СКАЗОК БАШКИР И СИБИРСКИХ ТЮРКОВ

Статья посвящена сравнительному изучению сказок башкир со сказками ряда тюркских народов Сибири. Выявлены близкие параллели между башкирскими и алтайскими сказками на уровне мотивов, образов. Башкирская народная сказка «Аюголак» на сюжетном уровне совпала с одноименной тувинской, но сильно отличается от якутской с таким же названием.

**Ключевые слова:** фольклор, сказки, указатель, сюжеты, мотивы.

Сравнительно-сопоставительное исследование сказочного наследия разных народов всегда была актуальной проблемой. Это позволяет выявить как общие или близкие, так и отличительные моменты в однотипных сказках, которые мож-

но определить по международным указателям сказочных сюжетов А. Андреева [1] и А. Аарне-Томпсона [2].

Для сравнительного изучения мы остановились в основном на волшебных сказках башкир, алтайцев, тувинцев и яку-

тов. (к сожалению, тексты волшебных сказок хакассов на русском языке оказались труднодоступными).

Возьмем, к примеру, сказку «Боролдой-Мерген», которую записал в 1935 году алтайский писатель П.В. Кучияк, а литературный перевод по подстрочнику сделал В.Непомнящих, опубликована в 1937 г. в сборнике «Алтайские сказки» [3].

Наше внимание прежде всего привлекло общетюркское слово «мерген», тем более в репертуаре башкирской народной сказки тоже встречаются тексты с таким словом в названии, например, «Кильтяй – Мэргэн и его сестра» [4, с. 367–374], «Булансы – Мэргэн» [5, с. 199–202] и др. Конечно на сюжетном уровне башкирские и алтайская сказка оказались далекими, но для изучения на уровне мотивов, на наш взгляд, текст выбранной алтайской сказки очень удачный, потому что предварительное знакомство с ним показало, что почти каждый эпизод имеет параллели в башкирских сказках. Например, в алтайской сказке привлекает внимание эпизод бегства сестер от кровожадной Алмыс, при этом, согласно содержанию сказки, им помогают обычные предметы из быта: отцовский брусок превращается в непролазно-густую глухую тайгу [3, с. 51], ножницы – в стальную гору высотой до неба [3, с. 52], гребень – в бор, да такой, «что змея проползла бы с трудом» [3, с. 55], а в башкирской сказке «Убыр-эби» [5, с. 92] при бегстве сестры берут гребешок, зеркало и точило, бросив их они на время создают препятствия противнику и убегают дальше. Сравним, во что превращаются волшебные предметы героинь башкирской сказки: гребень – в дремучий лес, точило – в огромную гору, упиравшуюся вершиной в небо (как и в алтайской сказке), зеркало – в большое озеро, в котором убир-эби утонула [5, с. 94]. Как видно из примеров, героини сказок обоих народов берут в дорогу почти одинаковые предметы (кроме ножниц – в алтайской, зеркала – в башкирской сказках), поэтому созданные противнику препятствия тоже похожи – гора, лес.

Преодолев препятствия, Алмыс приближается к девушкам, а они лезут на вершину дуба, спасаясь от нее. Далее Алмыс начинает рубить дерево, на котором сидят девушки, и в этот момент появляется рыжая лиса и предлагает ему свою помощь. Как только тот засыпает, лиса бросает топор в озеро, а спящему злодею, т.е. Алмысу, залепляет глаза серой сосен. Похожий эпизод мы имеем в башкирской сказке «Шагали» [5, с. 100], где герою на помощь тоже приходит лиса, тоже предлагает свою «помощь» Убыр-эби, тоже бросает топор в воду, но не залепляет глаза противнику, а залепляет место рубки дерева, тем самым тянет время, которое необходимо сказочному герою.

Убежавшие дальше героини алтайской сказки оказываются у моря, и опять лиса помогает им переправляться на другой берег, а Алмыс тонет в море, т.е. в сказках обоих народов кровожадные злодеи Алмыс и Убыр-эби находят свою смерть в большой воде.

Интересен также мотив выбора мужа. В алтайской сказке девушки, сидя на вершине высокого кедра, бросают свои кольца с правой руки вниз и, кто из охотников ловит его, за того и замуж выходят [3, с. 62]. Этот эпизод отдаленно напоминает башкирскую сказку «Златохвостый-серебряногровый» [5, с. 33], в которой девушки, выбирая себе будущих мужей, бросают яблоко в толпу и, в кого оно попадает, тот и жених. Старшие царевны выходят за солдата, офицера, а младшая – за батрака [5, с. 37]. То же происходит и в алтайской сказке: старшие сестры выходят за богатых охотников, а младшая – за бедного [3, с. 62–63]. Последний эпизод напоминает башкирскую сказку «Незнай» [5, с. 41–51], где старшие царевны выходят замуж за приближенных царя, т.е. за богатых, а младшая – за Незнаю, т.е. бедного.

Далее в алтайской сказке мужья надолго уходят на охоту, а жены обещают им сюрпризы к приезду: первая – из небольшой кожи сшить тридцать пар очень прочных, красивых сапог; вторая – из единого зернышка приготовить девять мешков толокна; третья – родить дочь с золотой головой и серебряным телом [3, с. 64–65]. А в башкирских народных сказках,

соответственно: первая жена обещает родить сына, вторая – дочь, третья – сразу дочь и сына [5, с. 322]; старшая жена обещает к приезду мужа сшить рукавицы из вошьих шкур, а младшая – родить луноликого мальчика [5, с. 328–329]; старшая обещает из звериной шерсти чулки, варежки связать, а из шкур одежду сшить; средняя – приготовить еду из мяса диких зверей; младшая – родить прекрасного сына [5, с. 333]; первая жена обещала каждый день воробья с сорока ребрами стрелять и кормить его мясом сто слуг; вторая жена – соткать сапоги из песка; третья – сшить рукавицы из кожи вшей; четвертая – родить двух сыновей с золотыми головами, жемчужными зубами и серебряными волосами [5, с. 336]; старшая жена кумыс готовит, средняя одежды шьет, «младшая – бременем отяжелена, Санай батыра вынашивает» [5, с. 345–346].

Как видно из алтайских и многочисленных башкирских сказок, старшие жены могут удивить мужей только искусством готовить еду и шить одежду, а младшая – родив детей. Разница в том, что, если в башкирских сказках иногда младшая жена рождает двоих детей за раз, то в алтайской – в разное время. Так, героини алтайской сказки в следующий отъезд мужей обещают им: первая – из овчины с ладонь сшить шестьдесят крепких шуб, вторая – из одной чашки молока наварить араки шестьдесят ташауров, третья – родить сына с серебряной головой [3, с. 67–68]. Примеры показывают, что на этот раз старшая жена хочет шить, средняя – готовить еду, а младшая – родить, т.е., по сути, способности жен те же – первые – хорошие хозяйки, а младшая – хорошая мать, но качество выполненных обещаний изменилось: в первом случае жены использовали числа тридцать и девять, а во втором – шестьдесят и, соответственно, младшая жена первый раз родила дочь, второй раз – сына. Есть и такой момент, объединяющий алтайскую и башкирскую сказки с указанным мотивом – это выбрасывание старшими женами (сестрами) детей младшей жены (сестры) на реку, как в башкирской, и на озеро, как в алтайской сказках, т.е. в воду, и замена щенком (черным щенком) – в башкирской, слепым щенком и грязным слепым котенком – в алтайской. Также общим для сказок обоих народов является и то, что, согласно эстетике сказки, дети не погибают и «ранним солнечным утром выходят из воды и на травке зеленой резвятся» в алтайской [3, с. 74] и «вышли на берег, стали резвиться – играть и кататься на песку» в башкирской [5, с. 342], а также заманивание детей материнским молоком [3, с. 74; 5, с. 342]. Одинаков в сказках и способ наказания виновных: завистливых старших жен (сестер) привязывают к хвостам коней и пускают по степи (долине) [5, с. 343; 3, с. 77], но в алтайской сказке, в отличие от башкирского, подобному наказанию подвергается и отец детей.

Алтайская сказка, которую мы выбрали для сравнительного изучения, имеет продолжение и некоторые эпизоды никак нельзя обойти. Так, дети вырастают, а их мама умирает. Брат ходит на охоту, а сестра остается дома. Уходя на охоту, брат запрещает сестре варить суп из осердия, играть в бабки, пешки и ходить на зеленый огонь. Запреты нарушаются, и девушка погибает – в поисках огня она попадает в дом Алмыса-бабы, которая укладывает девушку на колени, ищет в голове и пьет кровь из ее тела [3, с. 82, 85]. То же самое происходит в башкирской сказке «Кильтяй Мэргэн и его сестра»: девушка нарушает запрет брата, в поисках огня попадает к мяскай-людоедке, которая под предлогом «поищи в голове» «сосет ее кровь из жил и мозг из костей» [4, с. 368].

Интересны эпизоды захоронения, имеющие место в сказках обоих народов: в алтайской сказке брат схоронил сестру в скале [3, с. 86], а в башкирской девушка положила тело брата в дупло дерева [4, с. 369], в другой башкирской сказке братья тоже не предадут тело сестры земле, а решают «положить его (тело – Х.Г.) в коробку и оставить открытым на кладбище... Рядом два мешка с пшеницей поставили, чтобы птицы рядом сиделись и над Гульсасак песни пели» [5, с. 350].

Примечательным является еще один мотив в сказках двух народов – это облачение сестер в одежду погибшего брата и отправление за средством для его исцеления [4, с. 369; 3, с. 89]. Вооружившись луком и стрелами брата, героиня баш-

кирской сказки участвует в состязаниях, побеждает и добывается рук трех царевен с чудесными палками, с помощью которых оживляет брата [4, с. 370-371], а, чудом ожившая благодаря капле живой воды рядом протекающей реки, героиня алтайской сказки с помощью золотого рожка, т.е. музыкой заманивает трех красавиц, которые по подсказке белобородого старика «*трав могильных в воде настояли и в рот музыканту настоль этот влили, обмывали молочной водой, а потом окурили можжевелем*», после чего юноша ожил [3, с. 93, с. 94]. Так, благодаря своим сестрам, которые привели трех красавиц, оживают башкирский Кильтай-Мэргэн и алтайский Боролдой-Мерген.

Как видно, на одном тексте алтайской сказки нам удалось выявить целый ряд близких параллелей с башкирскими.

Из тувинских наше внимание привлекла сказка «Медвежий сын силач Ыйгылак-Кара» [6, с. 227]. У башкир существует несколько вариантов сказок с подобным названием: «Мальчик с медвежьими ушками», «Богатырь-Айыу-голак», «Аюголак» [4, с. 420]. Сравнение текстов показало, что и в сюжетном плане, и в плане персонажей сказки башкир похожи на тувинскую. Прежде всего, совпадает имя главного героя сказок двух народов и происхождение одинаковое. Так, в башкирской сказке: женщина пошла в лес за дровами, заблудилась, угодила в медвежью берлогу, тот ее схватил, накормил, напоил, но домой не отпустил [5, с. 171], а в тувинской: женщина за водой отправилась (они жили на опушке леса – Х.Г.), а там, где брали воду, медведь подстерегал; он схватил женщину в охапку и пошел [6, с. 227].

В сказках обоих народов женщина рождает сына с большими ушами, мальчик растет очень быстро. В тувинской сказке: «*Ол төрүпалган оглунуңузуген деп чувези, бир хонарга-лаб «Бир харлыг мен»-дээр, ийи хонарга «Ийи харлыг мен», үш хонарга «үш харлыг мен», - дээр» (Этот родившийся мальчик так быстро рос!.. Одни сутки прошли – «Мне один год», - говорит; двое суток – «Два года мне», - говорит; трие суток прошло – «Три года мне», - говорит)* [6, с. 226].

Примечательно также и то, что в сказках двух народов герои в пути встречают богатырей однотипных: в башкирской - Имэн батыр (Дуб-богатырь) – с корнем вырывает деревья и пересаживает их на другое место и Тау-батыр (Гора-богатырь) – переставляет горы с одного места на другое [7, с. 144]; в тувинской – Дыг-Турар Узун-Сарыг-Мөгө (Корчеватель Лиственниц Узун-Сарыг-силач) – выдергивает лиственницу, на место другой лиственницы сажает [6, с. 231] и Хая-Турар Улуг-Кара Мөгө (Корчеватель Скал Улуг-Кара-силач) – вырывает одну скалу, на место другой скалы ставит [6, с. 233].

Дальше батыры продолжают дорогу вместе. Останавливаются в доме (башк.)/большой белой юрте (тувинск.), в котором «никого не было». Батыры решают задержаться и дожидаться хозяина. Переночевав, утром Аюголак/Ыйгылак-Кара, а Тау батыр/Корчеватель Скал Улуг-Кара-силач со вторым богатырем отправляется на охоту. Оставшийся дома Тау-батыр/Корчеватель лиственниц Узун-Сарыг-силач натывается на хозяина дома. Это оказывается недругом для них, в башкирской сказке старик-сам ростом с вершок, а борода – с тысячу вершков [7, с. 45], в тувинской: *улуг эр кижжи, чes хаайын, чes дыргаан (огромный мужчина с медным носом, с медными когтями)* [6, с. 243]. Второй день дома остается второй богатырь, третий день – Аюголак/ Ыйгылак-Кара. Первые богатыри не признаются, что встретились с хозяином дома, а Аюголак/Ыйгылак-Кара, встретившись с ним, пытается его удержать, но тот убегает. Далее батыр, оставив товарищей наверху, преследует противника в подземелье. По пути встречает: в башкирской - друг за другом трех девушек, а в тувинской - старуху с тремя дочерьми. В сказках обоих народов эти девушки становятся нареченными батыров; богатыри предают товарища – вырезают аркан и батыр обратно падает вниз. Батыр спасает птенцов Самригуш (башк.)/Хаан-Херети (тувинск.) от прожорливой девятиглавой

аждахи (башк.)/пятнадцатиглавый змей(тувинск.), за что птица обещает батыра поднять в Верхний мир. В башкирской сказке Самригуш велит батыру запастись сорока мисками мяса, молока, а в тувинской – настрелять уток. Выбравшись, батыр находит товарищей. В башкирской сказке он велит им стрелять из лука со словами: «Если не виноваты, с вами ничего не случится». Стрела возвращается и убивает их наповал. В тувинской же батыр убивает Корчевателя Лиственниц Узун-Сарысилача, который перерезал аркан. Текстологический анализ однотипных сказок двух родственных народов показал большое их сходство в сюжетном отношении. В то же время обнаруживаются небольшие отличительные моменты, не влияющие на содержание сказки. Так, например, в башкирской сказке встречным богатырям Аюголаку нет необходимости доказывать свое превосходство в физической силе, тогда как тувинские богатыри требуют, чтоб Ыйгылак-Кара повторил их действия. Или в башкирской сказке старик-сам ростом с вершок, а борода – с тысячу вершков требует, чтобы его накормили. Первые два дня батыры остаются без ужина, а третий день, когда с ним столкнулся Аюголак, этого не случается. В тувинской же сказке такой эпизод отсутствует. Привлекает внимание как мифическая птица помогает батыру выбраться в Верхний мир, но перед выходом заканчивается еда для птицы и в башкирской сказке батыр кормит птицу куском мяса, отрезанным из своей ноги, а в тувинской – бросает ей в рот свою шапку. Такие примеры можно было бы продолжить, но такой необходимости нет. В деталях отличительных моментов всегда бывает много. Главное – сюжетная линия сказок двух народов одинаковая. Сходство сказок, в частности башкир, алтайцев, тувинцев, объясняется, прежде всего, типологией сюжетов и мотивов в сказках разных народов, а в нашем случае еще и генетическими связями родственных народов.

В репертуаре волшебных сказок якутов тоже имеет место сказка «Медвежий сын Мишка-Михайло» [8, с. 138]. Сюжетная линия якутской сказки существенно отличается от одноименных сказок башкир и тувинцев. Общим является только то, что он тоже растет быстро: «*не по дням, а по часам: за сутки – как за месяц, за двое суток – как за два месяца*» [8, с. 139], а потом уговаривает мать уйти к людям, убивает отца, догнавшего их. Во всем остальном она существенно отличается от предыдущих. Так, в сказках башкир и тувинцев медведь взял в жены старуху, а в якутской – молодую девушку, которую отец отправил за забытым им в дороге мешком муки, и та попала в лапы зверя, затем родила «ребенка-медвежонка» (у башкир и тувинцев это был человек, только уши их были медвежьи) Медвежий сын с матерью приходит в город (а не в аил как в башкирской и тувинской), оставляет мать жить с одной старухой, сам идет гулять по городу. Царь велит сделать его своим придворным, дает ему имя и разрешает свободно ходить по городу. Далее завистливые придворные через царя заставляют Медвежьего сына за ночь построить «золотой мост от крыльца дворца до церкви», затем «*сорок четыре золотых колонны, на верхушках которых сидело бы по золотому клесту*» [8, с. 141]. Потом Мишка-Михайло разоблачает коварную старуху-бабку, подменившую царских детей и спасает царицу от гибели, за что получает в жены старшую дочь царя. В брачную ночь, «Сняв медвежью шкуру, чудесным образом превращается в доброго молодца в золотом одеянии». Жена бросает медвежью шкуру в кипящую смолу, муж уходит от нее, она его разыскивает, они счастливы. Как видно, сюжетная линия якутской сказки о медвежьем сыне в корне отличается от башкирской и тувинской и является контaminaцией нескольких сюжетов: АТ650 А (Юный силач) + ср. АТ 449(Царская собака) + АТ 440 (Муж-змей, рак, лягушка и т.п. АТ 435 (Амур и Психея) + 400 (Поиски исчезнувшего мужа)

Значит, у родственных народов сюжет с одноименным персонажем может быть совсем другим, как в данном случае.

## Библиографический список

1. Андреев, Н.П. Указатель сюжетов по системе Аарне. - Л., 1929.
2. The Types of the Folktale: a Classification and Bibliography, Antti Aarne's Verzeichnis der Märchentypen translated and enlarged by S. Thompson // FF Communications 184. - Helsinki, 1961.
3. Алтайские сказки. Новосибирское областное издательство, 1937.
4. Башкирское народное творчество: Богатырские сказки / сост. Н.Т. Зарипов; Вступ. ст., коммент. Л.Г. Барага и Н.Т. Зарипова. - Уфа: Башкирское книжное издат-во, 1988. - Т. 3.
5. Башкирское народное творчество: Волшебные сказки / сост. Н.Т. Зарипов; Вступ. ст., коммент. Л.Г. Барага и Н.Т. Зарипова. - Уфа: Башкирское книжное издательство, 1989. - Т. 4.
6. Тувинские народные сказки / сост. З.Б. Самдан. - Новосибирск: ВО «Наука», Сибирская издательская фирма, 1994.
7. Башкирское народное творчество. Сказки / Сост. Н.Т. Зарипов, М.Х. Мингажетьдинов. - Уфа: Башкирское книжное издат-во, 1978. - Кн. 3.
8. Якутские сказки. Пер. с якутского / сост. Д. Сивцева-Омоллоона; Вступит. статья С. Данилова. - М., «Худож. Лит.», 1976.

Статья поступила в редакцию 16.04.10

УДК 792.01; 792: 001.8

*Ю.И. Падалко, соискатель БПГУ им. В.М. Шукина, г. Бийск, E-mail: padalko.ji@mail.ru*

## СИСТЕМА СТАНИСЛАВСКОГО КАК ЛИЧНОСТНОЕ ЗНАНИЕ И СИМФОНИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ

Тема статьи – внутренний потенциал системы Станиславского как формы симфонического мышления путем полемики с трактовкой его наследия как эстетики марионеток Робертом Личем. Система Станиславского анализируется как сотворчество автора, режиссера, актера и слушателей, диалог с аудиторией на основе раскрытия подтекста и внутреннего смысла текста.

**Ключевые слова:** система Станиславского, театр марионеток, симфоническое мышление, сотворчество, диалогичность, подтекст, внутренний смысл текста.

На Западе растёт интерес к творчеству наших мастеров литературы и театра. Появляются работы, где даётся новое понимание концепции К. С. Станиславского. Роберт Лич утверждает, что в основе конфликта Чехова и Станиславского лежал творческий метод, что Станиславский требовал от актёра быть имитатором, рупором режиссёра, тогда как Чехов понимал актёра как творца [1, р. 232-235]. Для обоснования Лич использует комментарий С. Балухатого: чем покорнее актёр, тем лучше для режиссёра: претворяется в жизнь его артистическая концепция и стиль творчества [1, р. 232-235]. Станиславского Лич называет диктатором постановки и объясняет это тем, что русские, выросшие при самодержавии, имели слабое представление о демократии. Если бы актёр посмел спросить, как надо играть, или предложил свою альтернативу, то он потерял бы роль или заработал окрик от режиссёра [1, р. 232-235]. Но ведь Чехов жил при том же режиме, чего не учитывает Лич.

Ансамбль в системе Станиславского предполагает незримый коллектив из режиссёра, актёра и автора текста. Поэтому Станиславский делал тонкие ремарки в тексте, каждому актёру давал основательное психологическое описание характера [1, с. 232-235]. Лич же опирается на понимание ансамбля в театре, данное ещё Дидро в «Парадоксе об актёре», полагая, что ансамбль возможен лишь при отказе от личностной трактовки роли яркими актёрами и настройки всего коллектива на уровень наименее талантливых. Мейерхольд полагал, что «театральный треугольник»: режиссёр, актёр и автор – лишил актёра творческой свободы, когда актёр и автор подчинялись режиссёру, проводя аналогию системы Станиславского с тем, как оркестр исполняет симфонию под управлением дирижёра. По мнению Лича, для театра эта аналогия ложна, так как есть различие между ролью дирижёра и режиссёра [1, р. 232-235]. Но действительно ли система Станиславского есть утверждение того, что актёр – это простая марионетка театрального режиссёра? Был ли Станиславский просто копистом идей Дидро или выработал свою оригинальную систему, рассчитанную на способность русской публики и русского театра к сотворчеству и соборному (симфоническому) мышлению?

Конечно, театральную эстетику Станиславский понимал иначе, чем Дидро и западные критики. Отличительная черта Запада - театр масок, а Станиславский актёра не рассматривал как марионетку. При всей своей реалистичности, система Станиславского глубоко герменевтична и диалогична. Каждый человек по-своему воспринимает жизненные ситуации, передаёт их через речь. Представления различных людей не могут быть тождественны. И при чтении произведения у ис-

полнителя возникают его собственные видения, в чём-то общие, в чём-то отличные от видений автора, так как исполнитель - человек с иным жизненным опытом, мироощущением, характером. Он сам, как, может быть, и автор, не видел этой действительности. Чтобы представить её себе, ему надо привлечь свою фантазию и воссоздать эту действительность, как бы виденную им реально, перед своим внутренним взором. «Поверить чужому вымыслу и искренне зажить им... такое творчество на чужую тему нередко труднее, чем создание собственного вымысла» [2, с. 671].

У актёра накапливаются представления, переживания, он овладевает мыслями и чувствами писателя, знает и понимает его цели, объединяет свою и его сверхзадачи, создаёт образ писателя, утверждая свои отношения, взгляд и всё это возбуждая в сознании слушателя. «Зрителю важно, чтобы его мысли, то, чем он живёт в жизни, волновали вас, а те мысли, которыми вы живёте на сцене, волновали его» [3, с. 71]. Поэтому для исполнителя важны искренность, усвоение чужих душевных состояний как своих, проживание их с чувством и под контролем сознательного творчества. Актёр предлагает свою интерпретацию произведения, раскрывая его идею, эстетическую сущность, образность. Исполнение текста делает его чем-то большим по сравнению с первоосновой. Характер, поведение, внешность, темперамент актёра, мизансцены, аксессуары, детали декораций помогают раскрыть содержание текста, его особенности, эпоху, стиль автора, образы героев, выявить подтекст. Закономерны игра с вещами, действия с воображаемыми предметами, использование света. Актёр предполагает, помимо слова, «делом», поступком. У него конкретная сценическая реальность, где вместе с ним играют такой же актёр или группа актёров. В драмтеатре часты перемены раздражителей: все герои каждым своим выходом знаменуют смену объекта; мы видим разные место и время действия с декорациями, освещением и звукооформлением и т. д.

Драматург не может говорить от себя, своим голосом, он растворяет свою личность в десятках персонажей. Актёр строит свою работу на выявлении личности отдельного персонажа, часто далекого и даже противоположного от личных устремлений драматурга. Словесное действие актёра порождено в гуще событий и само - часть этого события. Функция действия и характеристики драматического слова обуславливают дробность, прерываемость речи персонажей, зависящую от перемены воздействия конкретных сценических условий и обстоятельств. Актёр должен развивать чувство языка (ведь в слоге весь человек, слог неповторим, как личность), использовать все языковые возможности текста. Живая речь преоб-

разует текст в художественное событие, происходящее на глазах у всех и каждый раз как будто впервые. Для актёра важны художественная интуиция и сила проникновения в текст. Знание, освещённое вдохновением, вдохновение, углублённое знанием и работой, рождает истинного художника. Чувства, воображение, воля, вера в правду, логика, и т. д. нужны для создания органической живой речи. Основные приёмы овладения словом - внутреннее зрение, мысль и внутреннее действие - линия подтекста. Взгляд, мимика, жест, поза, характер движения рук, дыхание, речь и т. д. связаны с ритмом текста, выявляют внутреннюю духовную жизнь актёра. Чем ближе, полнее знает, видит и чувствует актёр того, о ком он говорит, тем ярче будут его собственные реакции. Объединив линию мысли с кинолентой видений, исполнитель создаёт спаянную линию иллюстративного подтекста (линию внутренних позывов к действию) и оживляет текст.

Проникновение актёра в текст не сводится к ремаркам режиссёра, как личностное знание оно имеет предысторию. Первое прочтение замечательно непосредственным, эмоциональным увлечением произведением. Актёр восстанавливает впечатления, рассказывая, он вспоминает отдельные моменты, связывает их и логически строит. Передавая запомнившиеся места, пересказывает их подробно, точно, увлечённо. Формулируя свои мысли во фразы, он глубже постигает текст, задача здесь - познать факты, события; проследить логику авторской мысли, проанализировать и оценить всё, дополнить своим воображением. Второй шаг, общий анализ, характеризует персонажей, их отношения, идёт к центру и с помощью частного анализа, изучения малых частей, актёр познаёт и переживает духовную сущность произведения. Надо направить внимание на места, которые не запечатлелись в сознании; методом «вопроса и ответа» подвести к осознанию их необходимости для существования других мест и для логики повествования. Это создаст большую заинтересованность в повторном прочтении, обеспечит творческое увлечение.

На помощь исполнителю приходят критические исследования. Для сравнения могут быть использованы и литературные произведения других авторов, живопись, скульптура, музыка и т. д., отражающие людей и события, сходные с людьми и событиями в выбранном тексте. Источники дополнительных знаний обеспечивают историческую правдивость видений актёра. Вникая в сущность мысли и чувства, он передаёт не слова, а логику мыслей. Линия роли движется по подтексту, а не по самому тексту. Осуществив рассудочный и чувственный анализ, исполнитель приступает к процессу воплощения, идёт от центра к периферии.

Актёр должен учитывать «феномен привыкания» и использовать в обновлении своих ярких, красочных и заразных видений могучее средство «новизны деталей»: свежие подробности делают речь живой, эмоциональной, действенной; он оттачивает своё умение видеть, слышать, осязать и обонять. Руководимый мудрым режиссёром, актёр обретает интеллектуальность, культуру восприятий, становится художественно образованным человеком. Исполнитель должен уметь найти дополнительные средства воздействия; вызвать в себе внутренний покой; располагать громадной убедительностью. Слово способно передать самые тонкие оттенки мыслей и чувств, может вызывать у нас наглядные и яркие представления. За каждым словом должна стоять конкретная действительность, лично значимая для актёра и обогащающая духовный мир зрителя.

Чехов полагал, что условности, «четвёртой стены» в театре нет. Станиславский считал, что она есть, и актёр не должен вступать в прямое общение с залом, так как тогда у зрителя нарушится художественное восприятие спектакля, ведь он воспринимает персонаж как существующий в реальной, но другой жизни, отличной от жизни зрительного зала. Кроме того, прямое общение со зрителем всегда будет односторонним, не отвечающим задачам непосредственного сценического общения, которое должно двигать действие. Поэтому общение на сцене и подразумевает всегда общение одного образа с другим. Как человек западной культуры, Лич

видит только часть айсберга, упрощая позиции русских авторов. Поэтому он противопоставляет, а не сопоставляет, Станиславского и Чехова. С точки зрения Лича, Станиславский понимал пьесу как трагедию, так как видел трагедию «Чайки», горечь жизни, сочувствовал характерам, понимал их затруднительное положение, мы, зрители, тоже неизбежно страдаем с героями, внутренне переживаем за их судьбу. У Чехова же был свой взгляд на характеры героев, он видел их глупость, иронию их ситуации, поэтому для него игра была комедией. Между тем, Чехов создал трагикомедию, выступив как предвестник театра 20-го столетия. Горечь и ирония жизни, по мнению Чехова, сделали Нину более зрелой, мудрой, сильной духом, в этом тоже есть радость жизни.

Такой глубокий, философский взгляд на вещи автора комедии непонятен Личу. По его мнению, к страданиям героев нужно отнестись серьёзно, но поскольку они типичны для их времени, места, и, что важнее, для театра, мы не можем отнестись к ним слишком серьёзно. И, хотя театральная игра заставляет видеть характеры снаружи и изнутри, мы должны помнить, что это игра, а потому принимать пьесу как комедию.

Театр Запада – театр масок, ролей, а не театр характеров. Роберт Лич считает, что трагикомедии Чехова часто повторяют популярный театр, так как много критиков заметили типы и стереотипы, например, Джон Драйден называет типичных героев драмы: Старики (Сорин), Любители (Треплев), Слуги (Яков), Куртизанки (Аркадина) и Паразиты (Тригорин). Астров и Ваня трактуются как классическая пара клоунов. Любовные треугольники у Чехова дразнят нас отражениями Арлекина (Астров, Тригорин), Мальвины (Елена, Нина) и Пьеро (Ваня, Треплев). Трагикомедия, по Личу, начиная с античного театра, - комедия масок. Маски, за которыми скрыто несчастье. Насколько ужасна гувернантка на фоне разрушенной семьи или камердинер Яша, критикующий шампанское. В третьем акте на заднем плане, освещённом свечой, восторженно танцуют маски. Люди – манекенщицы. Они танцуют, они счастливы. Раневская одна предвидит бедствие. Это танец кошмара кукольного представления.

Чехов использует материал популярной мелодрамы, например, когда Треплев стреляется, Ваня пробует стрелять в Серебрякова, Тузенбах убит в поединке. С этим слоем мелодраматичности Станиславский, по мнению Лича, не справился. Но Станиславский видит в Чехове не мелодраму, а трагикомедию.

3-ий уровень – символика у Чехова. Чайка – символ судьбы Нины или, возможно, судьба Треплева («Чайка»). Москва – недосыгаемый рай для трёх сестёр: Ольги, Маши и Ирины; и, конечно, вишнёвый сад как символ того, что потеряно, («Вишнёвый сад»). Игра Треплева в «Чайке» - пародия на Символистскую драму, тогда как поездка Нины имеет подлинный символический подтекст, поскольку она путешествует от иллюзии до действительности, Треплева оставляя в его собственном иллюзорном мире. Внутренне трагичное на самом деле комично по положению, которое они занимают.

Пьесы Чехова предполагают хронотоп, взаимодействие пространства и времени. В нем противоречие между реальным и предполагаемым. Места жизненного значения – двери, окна, тогда как вишнёвый сад за кадром. Одни из них в контексте, другие невидимы (как в театре абсурда). Хронотоп у Чехова повёрнут в будущее.

Для Лича текст речи – ритм, герои не слышат друг друга, у персонажей нет взаимопонимания, так как они противостоят друг другу. Герои, по Чехову, живут в разных культурных мирах, субкультурах, поэтому не понимают друг друга. По Станиславскому, речь служит для лепки характеров персонажей. У Чехова лейтмотивом проходит предчувствие бедствия, он замедляет ритм, всё заморожено в бездействии, приближается несчастье. По Личу, всё - танец кукол.

На наш взгляд, это бессознательная трактовка Станиславского Личем, связанная с неумением представить себе иную театральную среду, эстетику и форму творчества, не-



жели западный театр масок. Коллективное сотворчество в русском театре лежит в основе раскрытия произведения. Глубина и мощь симфонии раскрывается у Станиславского через театральную интерпретацию. Его прочтение чеховского текста достраивает систему смыслов и обогащает театральную

эстетику, раскрывая и расширяя её возможности, в том числе и с помощью живого слова актера как формы самореализации и самораскрытия в качестве интерпретатора текста и подтекста.

#### Библиографический список

1. Robert Leach. Stanislavsky and Meyerhold. - Oxford etc.: P. Lang, 2003.
- 2..Станиславский, К.С. Работа актера над ролью // Собр. соч. в 8-ми тт. - М.: Искусство, 1957. - Т.4.
3. Горчаков, Н. Режиссёрские уроки К.С. Станиславского. - М.: Просвещение, Искусство, 1951.

Статья поступила в редакцию 13.04.10

УДК 811.161.1

**М.В. Ермолаева**, канд. филол. наук, доц. ЧГАКИ, г. Челябинск, E-mail: fdk5@chgaki.ru

### ЭМОЦИИ КАК ПАРАМЕТРЫ ГЕНДЕРНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЦЕССУАЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ)

В работе рассматриваются актуальные проблемы гендерного фактора в коммуникативно-прагматической фразеологии. На материале оригинальной авторской картотеки рассмотрены эмоции как параметры гендерной языковой личности. Решается вопрос о природе эмоционального мышления, о роли эмоционального фактора в мужском и женском дискурсах.

**Ключевые слова:** эмоции, эмотивы, экспрессивы, коннотативы, фразеологизм, гендер, языковая личность, параметры малой многомерности.

Современные лингвисты признают важность новых подходов к пониманию феномена «языковая личность». Объектом лингвистического изучения современной прагмалингвистики становится языковая личность – создатель и пользователь всех системно-структурных знаковых образований, поскольку по справедливому утверждению Ю.Н. Караулова, «за каждым текстом стоит языковая личность, владеющая системой языка» [1, с. 117].

Теория языковой личности открывает широкие возможности для изучения речевой деятельности человека. Различные аспекты языковой личности как важнейшей категории антропоцентрической лингвистики рассмотрены в работах Г.И. Богина, В.В. Виноградова, Ю.Н. Караулова, В.В. Наумова, А.Г. Фомина, И.Я. Чернухиной и других ученых.

Наше исследование опирается на концепцию языковой личности, предложенную И.Я. Чернухиной, согласно которой в структуру языковой личности входят большая и малая многомерности.

Параметрами большой многомерности являются: интеллект (типы речевого мышления, менталитет); интуиция, пресуппозиция (знания о мире и человеке, которыми располагает личность, ее жизненный опыт – как вербализованный, так и невербализованный; осознаваемая и неосознаваемая память); бытие в ауре добра; открытость природе, космосу; открытость ноосфере, культурной среде и другие параметры.

Малую многомерность языковой личности составляют чувственные и интеллектуальные эмоции, которые она способна переживать; речевой темперамент, проявляющийся в доминирующих типах экспрессии, напряженной и форсированной [2, с. 216].

Данные параметры эксплицитно или имплицитно отражаются в устных или письменных высказываниях конкретной личности. Наличие того или иного параметра обусловлено индивидуальными особенностями личности, социальным статусом, прирожденным статусом (пол, раса, кровное родство), а также гендерной принадлежностью.

Под гендерной языковой личностью мы понимаем конкретного носителя языка в соответствии с его гендерной принадлежностью (мужчина или женщина), реализующего в речевой деятельности определенный набор языковых средств для достижения коммуникативно-прагматического эффекта в конкретной коммуникативной ситуации [3, с. 73].

Очевидно, что процесс коммуникации посредством только нейтральных в оценочном плане высказываний невозможен. Процессуальные фразеологизмы с семантикой «соци-

альный статус лица» являются той номинантной единицей языка, которая служит одним из языковых средств, способствующих выражению коммуникативно-прагматических интенций в современных функциональных стилях. Даже в ситуациях делового официального общения на самом высоком правительственном уровне коммуниканты активно используют фразеологические эмотивы для достижения прагматического эффекта, поскольку мысль, облаченная в слово – это вспышка в виде слов, образов, чувств. Проиллюстрируем положение примерами.

*– Деньги любят тишину, это все знают. Поэтому США ударили по тормозам в плане российской риторики* (И. Рогозин, Комсомольская правда, 2008).

Фразеологизм *ударить по тормозам* в значении «прекратить нападки, замолчать» выступает смысловым ядром данного высказывания, придавая ему ярко выраженную коннотативную окраску, а также ироничную тональность на фоне метафор *деньги любят тишину, российская риторика*, создавая эмоциональную канву анализируемого фразеологического контекста.

Приводим фрагмент интервью премьера В. Путина:

*– Ваше окружение говорит Вам только то, что Вы хотите слышать?*

*– Нет. Никакие острые углы у нас не выглаживаются и не заглаживаются* (В. Путин, Разговор с В. Путиным, Россия 1, 2009).

Компонентное варьирование во фразеологической единице (ФЕ) *острые углы не выглаживаются и не заглаживаются* в значении – «объективно оценивать что-либо, не замалчивать» придает высказыванию категоричность, определенность, конкретность.

Справедливо утверждение Ш. Балли о превалировании эмоционального фактора в языке. Проблемы функциональных обязанностей эмоций, их роль в жизни человека, проблемы эмоционального мышления рассматривались в трудах российских и зарубежных ученых, философов, физиологов, психологов. Сегодня убедительно доказано, что эмоциональное и рациональное сознание базируется на единой физиологической почве и является составляющими полноценного человеческого сознания. Открытие Сперри о межполушарной ассиметрии мозга: правое полушарие ответственно за эмоциональное и образное восприятие человеком окружающего мира, левое – за логическое рациональное мышление; оба эти полушария функционируют синхронно и взаимосвязанно [4, с. 84].

Несомненно, современная лингвистика находит многие объяснения в гендерной психологии и физиологии, и в свою

очередь психология и физиология, опираясь на завоевания гендерной лингвистики, может приоткрыть завесу таинственности и найти ответы на вопросы о магии человеческого мозга, поскольку язык – явление социальное и его значимость – в общественной функции.

По результатам исследования, женщинам свойственны такие параметры малой многомерности, как чувственные и интеллектуальные эмоции, для мужчин характерны параметры, представленные речевым темпераментом в доминирующих типах экспрессии.

Как отмечает В.И. Шаховский в монографии «Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка», научный уровень современных знаний позволяет разграничить эмоции и эмоциональность, определив последнюю как черту личности – «чувствительность человека к эмоциональным ситуациям, которая проявляется к более сильным и часто возникающим эмоциональным реакциям» [5, с. 36].

Эмоции выполняют следующие функции: оценочные, познавательные, эвристические, идеологические и др. Познавательная функция эмоций способствует стимулированию интереса к познанию, изучению нового. А.А. Леонтьев (1975) отмечал стимулирующее участие эмоций в обучении и научении. Известно, что в воспитании человека роль эмоций является определяющей, поскольку только знания, подкрепленные эмоцией, превращаются в убеждения. Только эмоционально окрашенная информация легко запоминается человеком, так как по данным психологов, эмоциональная память самая прочная. В. Пенфильд и Л. Робертс различают три типа памяти, и на первое место ставят память пережитого (т.е. эмоциональную память), за ней идет память понятий, и лишь на третьем месте – словесная память [6, с. 209 – 210].

По результатам нашего исследования, женщины обладают наиболее развитой эмоциональной памятью, поскольку картины давно прошедших событий, память о пережитых положительных и отрицательных эмоциях (личные взаимоотношения с людьми, особенно с близкими, детьми, любимыми) волнуют женщин на протяжении всей жизни. Наше исследование не подтверждает выводы психологов о том, что наиболее прочна эмоциональная память об отрицательных эмоциях, которая как сигнал об опасности переживается в сознании человека наиболее долго.

Кроме того, анализируя фрагменты мужского дискурса, мы делаем вывод о том, что в эмоциональной памяти мужчин фиксируются, как правило, и положительно, и отрицательно окрашенные события (воспоминания детства, юности, о профессиональных победах, гордость за детей); а вот упоминания о пережитых романах, прошлых браках в мужском дискурсе встречаются редко.

Наше исследование не подтверждает доминирующую роль эмотивов с отрицательным семантико-коннотативным содержанием в речи мужчин и женщин, поскольку их наличие отмечается в равном соотношении. Проиллюстрируем положение примерами:

*Одна дама мне сказала: «А их родители заслужили, чтобы мы их детям давали деньги. И тогда меня (А. Панкратова-Черного – М. Е.) такая жабба задавила. И я, не стесняясь в выражениях, ей правду-матку в глаза: «А моя мама всю войну страдала, двоих детей схоронила. Она, значит, не заслужила?! Она меня спросила: «А вы откуда?». – «С Алтая». – «Вот пусть вам Алтай деньги на фильм и дает. Богатый край» (док. фильм «Алтайский самородок. Александр Панкратов-Черный», 28.07.09., Россия 1).*

Известный актер, вспоминая события давно минувших лет, остро реагирует на рациональную и эмоциональную информацию, связанную с его профессиональным становлением и дорогими воспоминаниями о матери и военном детстве. Эмоции проникают в семантику и коннотацию фразеологизмов *жаба задавила, не стесняться в выражениях, правду-матку в глаза резать* и закрепляются в ней. В данном контексте фразеологизму *жаба задавила* говорящий придает новое значение – «гневаться, обижаться на кого-либо», что придает всему высказыванию экспрессивность и эмоциональность. ФЕ

*не стесняться в выражениях* в значении «выражаться грубо, нецензурно» и *правду-матку в глаза резать* – «говорить неприятные для собеседника вещи» позволяют коммуниканту реализовать следующие прагматические установки: 1) передать отношение говорящего к ситуации в целом, 2) выразить эмоциональные переживания и воздействовать на слушателей фраземосодержащим высказыванием. Все фразеологизмы обладают ярко выраженной экспрессивностью, выражают отношение говорящего к характеризуемому лицу, принадлежат разговорному просторечному стилю. Фразеологизмы вербализуют тонкие оттенки социальных отношений коммуникантов.

Проанализируем фрагмент интервью Татьяны Тотмьяниной, которое известная фигуристка дает журналисту Елене Миленко:

*- Татьяна, Максим – симпатичный молодой человек. Признаться, вы были в него влюблены?*

*- Была, в детстве (улыбается). Мы встали в пару в 15 лет, и первая детская влюбленность в этом возрасте совершенно естественна. Между нами были романтические чувства, скажем так. Все было красиво, но **пришло время**, когда надо было **делать выбор**, и каждый **остался при своих интересах**. Но мы **сохранили** очень **доверительные отношения**, и личное расставание не помешало нашей судьбе (Отдохни, № 45, 2008).*

Данное высказывание эмотивно окрашено. Воспоминание о первой любви говорящая бережно хранит в памяти, что передается эмотивами *первая влюбленность, романтические чувства, все было красиво*. Фразеологизмы *пришло время* – «о необходимости принимать решение», *делать выбор* – «выбирать», *остался при своих интересах* – «о нежелании менять что-либо» придают высказыванию ярко выраженную эмоциональность (светлая грусть, сожаление, легкая самоирония). В отличие от мужского высказывания в речи женщины отсутствуют экспрессия, напор, агрессия. Функция фразеологических эмотивов в данном контексте – оценочная, женщина анализирует и оценивает ситуацию, не пытаясь воздействовать фраземосодержащим высказыванием на адресата, т.е. эмотивная функция в данном контексте не тождественна прагматической.

Таким образом, психоэмоциональный лингвистический (коммуникативный) уровень у мужчин и женщин может различаться параметрическими и скалярными показателями. Соглашаясь с профессором В.И. Шаховским, мы думаем, что эмоции могут быть измерены количественно; они редко проявляются, выражаются в единственном варианте и чаще всего реализуются комплексно [5, с. 37].

Точные количественные показатели в лингвистическом исследовании представить нельзя; однако такие параметры эмоций, как интенсивность, плотность, манифестация проявляются в степени выражения эмоций не только средствами языка, но и с помощью невербальных сигналов (жесты, мимика, фонация). Параметры «плотность эмоций» и «интенсивность эмоций» (термины Шаховского) тождественны, поскольку они зависят от интенсивности и продолжительности эмоций, позволяя коммуникантам стимулировать и транслировать эмоции через вербальное и невербальное выражение одновременно. Интенсивность эмоционального фона во многом определяется гендерными факторами, поскольку эмоции имеют и физиологические, и познавательные параметры. По мнению Л.П. Лебедева, качественная специфика эмоционального отражения действительности в отличие от познавательного, состоит в том, что оно выражает не свойство самих вещей, а их значение для жизни человека.

Как показало исследование, психоэмоциональный уровень мужчин характеризуется большей интенсивностью, резкостью, что придает их высказываниям ярко выраженную экспрессию, т.е. у мужчин возникают более сильные эмоциональные реакции, окрашенные как положительными, так и отрицательными эмоциями (гнев, страх, восторг, скорбь, ликование и др.). Мгновенно вспыхивающие экспрессивные реакции возникают на фоне убеждений, которые сопровож-

дает мощный эмоциональный заряд, подтверждающий вывод о том, что типично мужской стиль общения характеризуется как чопорный, агрессивный, доказательный. Эмоциональные реакции часто управляют собеседником, заставляя его приводить доводы, в правильности которых он не уверен, т.е. ярко выраженная экспрессия тормозит интеллект коммуниканта, мешает ему вынести здравое суждение.

Однако у женщин эмоциональные реакции возникают намного чаще, хотя по интенсивности женский эмоциональный фон менее плотный и яркий. Поэтому в женском дискурсе реже встречаются стилистически маркированные фразеологизмы, фразеологические экспрессивы, аффективы (в том числе табуированные выражения). В женской речи частотны фразеологические эмотивы, эмоционально окрашенные понятия, коннотативы, что позволяет женщине передавать эмоциональные оценки, как личностные, так и социальные.

Под фразеологическими эмотивами мы понимаем фразеологические единицы, фразеологическое значение которых вбирает в себя коннотативные семы, с помощью которых коммуниканты выражают эмоциональное состояние/отношение по отношению к объектам окружающего мира. Фразеологические эмотивы – это узусальные коннотативно окрашенные единицы, значение которых известно большинству носителей русского языка.

Коннотативы – эмотивы, эмотивная доля значения, которая является компонентом – коннотацией, т.е. сопутствующим основному логико-предметному компоненту значения сознанием. Это – слово (фразеологизм – М. Е.), в семантической (фразеологической – М. Е.) структуре которого имеется либо эмотивно окрашенная сема (ее признак/конкретизатор), либо сема эмотивно-субъективной оценки (термин Шаховско-го) [5, с. 25].

Фразеологические экспрессивы – фразеологические единицы, фразеологическое значение которых вбирает в себя экспрессивные семы, усиливающие эмоциональный потенциал единицы и ее прагматическое воздействие. Фразеологические и лексические аффективы рассматриваются нами как разновидность экспрессивов, поскольку их основной семиологической функцией является экспрессия, т.е. усиление прагматической силы за счет стилистической маркированности (бранное, грубое, просторечное и т.п.).

Метод коммуникативно-прагматического анализа позволяет фиксировать план содержания и план выражения эмоционального фона, через которые транслируются эмоциональные отношения/состояния говорящих. Таким образом, женский фонд фразеологических и лексических средств языка характеризуется как эмотивный; фонд фразеологических и лексических лингвистических средств в мужском дискурсе представлен, в основном, экспрессивами и аффективами.

Таким образом, эмоции играют важную роль в речемыслительной деятельности гендера. Эмоциональное мышление в большей степени характерно для женщин, поскольку в их высказываниях частотны лексические и фразеологические эмотивы, выполняющие, как правило, оценочную и познавательную функции. Мы думаем, что эта особенность женского

мышления объясняет большее стремление женщин к обучению и межличностному общению.

Эмоции также фиксируются в мужском дискурсе и реализуются с помощью лексических и фразеологических средств. Как отмечалось выше, речь большинства мужчин экспрессивна, напориста; посредством экспрессивной лексики и фразеологии говорящий мужчина стремится вызвать у адресата ответную эмоциональную реакцию, т.е. доминирующей функцией таких высказываний становится прагматическая функция воздействия на собеседника. Экспрессия придает мужской речи большую убедительность, поскольку общеизвестно, что только знания, подкрепленные ярко выраженной эмоцией становятся убеждениями.

Кроме того, психологи отмечают (К. Изард), что словесное выражение эмоций приводит к их психофизиологическому переживанию. По нашему мнению, повышенный экспрессивный фон мужской речи позволяет мужчинам частично освободиться от переполюющих их эмоций, чему препятствует укоренившийся стереотип о твердости и неэмоциональности мужчин.

Женская речь характеризуется как нерешительная, так как в женском дискурсе функционирует огромное количество эмотивов, придающих высказываниям чрезмерную обобщенность (размытость, многословие), поскольку сама семантика слова (фразеологизма) способна управлять психоэмоциональным состоянием коммуникантов.

Наше исследование подтверждает факт существования гендерной дихотомии в речевом поведении. Прописывая коммуникативно-прагматическую структуру мужских и женских высказываний, мы установили, что женщина в ходе вербальной коммуникации склонна к быстрому и яркому проявлению эмоций. Высказывания мужчин характеризуются силой проявления чувств, переживаний. В диалоге мужчина экспрессивен, его речевые стратегии направлены на роль ведущего в диалоге.

Семантическая роль интонации наглядно демонстрируется на материале женского дискурса. Женщины чутко реагируют не столько на вербальные эмотивы, сколько на интонацию, выражающую негативные эмоции: гнев, презрение, насмешку и т.д. Слова с эмотивной семантикой как правило интонационно маркированы (Шаховский), что подтверждается нашим исследованием. Однако мужчины и женщины по-разному интонационно акцентируют эмотивы. Чем сильнее выражена эмоция, тем меньше говорящий-мужчина употребляет слов.

В женском дискурсе эмоционально напряженный текст становится многословным, в нем наблюдаются лексические и синтаксические повторы. Эмоционально наполненные женские высказывания часто характеризуются положительной семантикой и коннотацией.

Таким образом, фразеологические эмотивы подвергаются различным изменениям под воздействием эмоциональных параметров, формирующих речевой контекст. Фразеологические эмотивы и коннотативы наряду с фонетическими параметрами и комплексом невербальных сигналов формируют эмоционально-экспрессивную канву высказывания.

#### Библиографический список

1. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 2006.
2. Чернухина, И.Я. Идеи антропоцентричной лингвистики в трудах В.В. Виноградова // *Stilistika*. - 1995. – IV.
3. Ермолаева, М.В. Процессуальные фразеологизмы социального статуса в коммуникативно-прагматической деятельности гендера: моногр. – Челябинск, 2008.
4. Ротенберг, В. Мозг и мышление: в поисках своего «я» // *Знание – сила*. – 1984. – № 5.
5. Шаховский, В.И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка. – М., 2007.
6. Пенфильд, В. Речь и мозговые механизмы / В. Пенфильд, Л. Робертс. – Л., 1964.

Статья поступила в редакцию 16.04.10

УДК 821.161.1

Н.А. Агеева, соискатель НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: jcl@ngs.ru

## КИНОФАГИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ СЮЖЕТА И ДИСКУРСА В СОВРЕМЕННОЙ ДРАМАТУРГИИ

В данной статье рассматривается связь сюжетной ситуации поедания собаки в пьесах Е. Гришковца «Как я съел собаку» и И. Вырыпаева «Июль» с инициационным сюжетом. Акт кинофагии маркирует момент преображения героя, перехода его в новый статус.

**Ключевые слова:** кинофагия, инициационный сюжет, пороговая фаза инициационного круга.

В разных слоях культуры собаке приписываются два абсолютно противоположных свойства. С одной стороны, в бытовой культуре за ней закреплена семантика преданности и верности, с другой стороны, в мифологических представлениях многих народов мира собака выступает представителем загробного мира (собакоголовый Анубис у египтян, сопровождающий души умерших в подземное царство, само имя Анубис по-египетски означало «собачка»; у греков – Кербер и псы Гекаты, охраняющие вход в загробный мир, кроме того, существует мнение, что ритуальная маска собаки была прототипом шлема Аида; в славянских мифологических представлениях собака может выступать заместителем змея, т.е. хтонического чудовища, с которым борется герой [1, с. 104]). В мифологических сюжетах поединок с хтоническим чудовищем или преодоление стража загробного мира всегда связаны с инициационным комплексом. Эти сюжетные ситуации знаменуют получение сакрального знания и обретение культурным героем статуса богоравного, что и дает ему впоследствии возможность стать представителем божественной власти в земном мире, то есть по праву занять царский трон.

В современной драматургии сюжетная ситуация встречи со стражем загробного мира трансформируется в сюжет поедания собаки. В последнее десятилетие появилось две пьесы, в которых собаку не только убивают, но и съедают, – «Как я съел собаку» Евгения Гришковца и «Июль» Ивана Вырыпаева. Что интересно, оба произведения во многом перекликаются между собой: и то, и другое преподносится зрителю как моноспектакль, оба представляют собой поток сознания — рефлексированного, как у Гришковца, или безумного, как у Вырыпаева.

У Вырыпаева мы наблюдаем явное чередование смертей собачьих и человеческих. Текст начинается со сгоревшего дома и погибших собак («Сгорел дом, а в доме две собаки. Одна – черная, сука, дворняжка, а вторая – овчарка, полугодовалый кобель» [2]), затем герой по имени Петр убивает своего соседа Колю, кормит мясом с толченым стеклом Колиного пса, откручивает голову «подмостовому сироте-бомжу» [2], съедает собаку, долго и мучительно убивает «попа-июля» [2], находясь в психушке, то ли в бреду, то ли на самом деле убивает и съедает медсестру, у которой «сгорело <...> сердце, а в нем две собаки. Одна – маленькая шавка, <...> а вторая – огромная сучка» [2] и, наконец, сворачивает шею Богу. Однако, если в начале произведения герой подвержен животным инстинктам (убивает в аффекте или ради самосохранения) и бесцелен, то после съедения собаки не только преобразается он сам, но и, прежде всего, у него появляются новые мотивы — и попа, и Нелю он убивает из любви к ним. При этом Петр стремится обрести некое райское место и борется с Богом, которого он называет строгим стариком, пауком-безымянным нутшерсть. Райское место в его сознании — город Архангельск, где живут три его сына (Глеб, Александр и Олег), которые служат дежурными. Сыновья никогда не общаются с женщинами: «Некогда нам было ухаживать за женским полом — мы ведь круглыми сутками на дежурстве. Работа забирает все наши силы и все наше свободное время. Но, зато дежури́м мы на славу, и ты можешь гордиться своими сыновьями, лучших дежурных чем мы, нет не только в Архангельске, но, пожалуй, что и во всех других городах нашей родины, а может даже и за рубежом. Что-то, а уж дежурить то мы умеем в рот палец не клади» [2]. Они отлучаются из Архангельска только затем, чтобы забрать отца. В реальном плане событий — похоронить: «НЕЗНАКОМЫЙ МУЖСКОЙ

ГОЛОС. Куда вы его, где будете хоронить то, с местом то уже определились?

ГОЛОС ГЛЕБА. А че нам определяться, в Архангельске, конечно» [2]. Во всем комплексе этих деталей несомненны аллюзии на высшие иерархии христианской мифологии.

Связь акта кинофагии с инициационным сюжетом подчеркивается и другими деталями, которые можно отметить в эпизоде поедания собаки. В момент поедания герой находится под мостом. Символизм этого пространства связан с мифом о мосте (или о дереве, лиане, etc.), «соединявшем некогда Землю и Небо, благодаря чему люди без труда общались с богами» [3, с. 188], а также с «символизмом посвящения, а именно с символом "узкой двери" или "парадоксального прохода"» [3, с. 188]. То есть, место под мостом можно рассматривать как потустороннее пространство, загробный мир. В то же время это еще и социальное дно, не случайно герой занимает место сироты-бомжа.

Именно в момент поедания/поединка происходит изменение окружающего мира, все вокруг замирает. Герой же, напротив, из умирания переходит в жизнь, из неподвижности в движение: «Цельми ночами и днями проезжали надо мною поезда, а на третий день моего жития под этим мостом, когда я уже от слабости, голода и шума поездов не мог ни руки поднять, ни ноги <...> и как будто специально по сговору, ну конечно на самом то деле совпадение, за все то время, пока ел я пса, и потом половину дня, когда я лежал в теплых струях собачьей крови, за все это время, как будто специально по сговору, — над моей головой, по железнодорожному мосту, ни прошло, ни одного пассажирского поезда, ни одной самой жалкой электрички, ни грузового, ничего. Тихо. Тихо. <...> И в этой полной, звенящей коровьим боталом, тишине, я наконец-то поднялся с бомжачьего матраса, выбрался из кровавых картонных коробок, вышел из под железнодорожного моста, осмотрелся куда мне идти» [2].

Само же поедание собаки можно трактовать как поединок героя со смертью. Собака появляется будто бы из ниоткуда и символизирует inferнальное, потустороннее, то есть саму смерть, но в то же время именно она побуждает героя к жизни: «я нашел что-то такое у себя внутри, где-то там, в области сердца и спины, что-то такое, что снова, вдруг, во мне возродило, жажду, еще пожить, а значит и чувство голода, да такого голода, что я как лежал на спине, так, не вставая и задушил псину прямо у себя на груди» [2]. При этом поведение и характеристика собаки перекликаются с поведением самого Петра. Он планирует попроситься в «дурку» сначала на время, а затем остаться там навсегда, «как в старой русской пословице: — лисичка только хвостик просила принять на лавочку, а как приняли хозяева ее хвостик на скамейку, так вдруг оказалась, что вся лиса уже целиком лежит на печи» [2], а ранее, подобно лисичке, занимает дом соседа Коли. Собака же в сознании героя практически полностью, он совпадает с той самой лисичкой: «на третий день, как в той самой пословице, словно из нее самой и вышла, явилась ко мне хитрожопая, ободранная лиса, правда, не лиса, а собака, но вести себя стала точь в точь, как та лиса из сказки, и сначала пристроила ко мне свой хвост на мои колени, а потом и вся целиком забралась на печь» [2]. Таким образом, в данном случае собака выступает еще и в качестве двойника героя, что так же отсылает нас к сюжету инициации культурного героя, поскольку часто антагонистом героя оказывается его брат-двойник. Кроме того, жертвенное животное также является двойником бога в ритуале жертвоприношения.

Примечательно, что герой съедает только половину собаки. С одной стороны, это можно трактовать как обряд причастия (вкусение части символически равносильно вкушению целого), тем более, герой не только вкушает мясо жертвенного животного, но и омывается его кровью. С другой стороны, герой в этот момент не полностью переходит в потусторонний мир, как это бы произошло в случае поедания собаки целиком, а, напротив, начинает двигаться по вертикали вверх, постепенно приобретая все больше знаний о «верхней» половине мира, постигая святость, любовь и приходя, в конце концов, в рай.

Стоит отметить и еще один важный момент: если вначале герой, убивая, замешает убитых собой (остается жить в доме соседа Коли, берет место бомжа, его матрас и коробки себе), то после акта кинофагии герой сам становится «проводником» в некое райское место — делает из без четверти святого Михаила настоящего мученика, поглощает, растворяет в себе Жанну/Нелю, избавляет всех от «этого страшного кошмара под названием строгий Бог» [2]. В связи с этим инициационный путь героя можно интерпретировать, как путь обретения полноты сознания через освоение полноты мира, вбирания мира в себя путем убийств и поедания.

В произведении Гришковца акт кинофагии также является одним из элементов сюжета инициации, и также, как и у Вырыпаева, он оказывается пороговой (лиминальной, по определению В.И. Тюпы [4, с. 18]) фазой инициационного круга. Герой-ребенок, о котором идет речь в начале произведения, окончательно превращается в героя-матроса именно во время inferнальной трапезы, происходящей ночью на камбузе. Герой перестает быть идентичным себе-ребенку, осознает себя винтиком во флотском механизме: «Эту посылку они послали тому, кто махал им рукой из уходящего на восток поезда... А этого мальчика уже нет. Посылка пришла не по адресу. Она пришла не к их милому, единственному, умному мальчику. А к одному из многих грязных, затравленных и некрасивых пареньков, который имеет порядковый номер и... фамилию, ... эту фамилию один раз в сутки выкрикивают на вечерней поверке...» [5, с. 195]. Так же герой перестает совпадать с идиллическим пространством дома, к которому он тянулся в течение всей своей службы.

И хотя собаке посвящен лишь небольшой эпизод в конце произведения, именно на нем автор заостряет внимание, называя произведение «Как я съел собаку». Причем акцентируется не только и не столько буквальное поедание, сколько значение фразеологизма «съесть собаку», то есть «познать до тонкости какую-либо науку, мастерство и т.п.»: «Тот, который ел, был более... современным..., то есть лучше совпадал со временем. Тем временем — флотским. Моим флотским временем» [5, с. 195]. Что характерно, герой Гришковца ест собаку не по собственной инициативе: ее убивает, приносит на корабль и готовит кореец Коля И, «тихий, маленький, забитый и грязный. По-русски говорил плохо... И узбекам он был не свой, и русским — не земляк» [5, с. 193]. То есть, в данном случае он выступает существом некоего чужого (метафорически — загробного) мира и, соответственно, проводником в царство мертвых.

В отличие от вырыпаевского персонажа — безумца, собственными руками задушившего собаку и тут же ее съевшего

наполовину, — персонаж Гришковца в момент вполне цивилизованного поедания приготовленного по всем правилам блюда из собачатины как бы распадается на двух героев, раздваивается. Один — герой-матрос, которому «вкусно», а другой — герой-нарратор, который в своих мыслях не только «сочиняет» историю собачки, но и даже придумывает ей кличку: «Вот я — ем собаку. Может быть, сейчас какая-нибудь девочка, устав от рыданий, всхлиывая, только-только задремала, а до этого они с папой, с фонариком, обшарили все дворы, сараи, опросили и обзвонили всех знакомых — где любимая собачка. Завтра поиски продолжатся, будут написаны детской рукой объявления, а над кроватью долго еще будет висеть фотография щеночка с ленточкой на шее... Или какая-нибудь бабушка выглядывает на улицу, смотрит в темноту и, на каждый шорох, спешит к двери, открывает ее..., и в тишину подъезда, без всякой на то надежды... — Боник, Боник, Боник... А потом садится у покрытого клеенкой кухонного стола, смотрит на миску и плошку с водой в углу кухни и плачет» [5, с. 194]. То есть, герой в своей рефлексии отмечает момент своего преобразования и тем самым отстраняется от него. Это отстранение происходит еще и потому, что персонаж, рассказывающий историю службы на Русском острове, уже не является ни героем-ребенком, ни героем-матросом, хоть и совмещает в себе их обоих: «А теперь бы я не смог бы есть собаку. Точнее, не мог бы ночью, на камбузе, с Колей И, узбеком-коком, на большом противолодочном корабле... Больше не смог бы... наверное...» [5, с. 195].

Интересно рассмотреть и то, каким образом характеризуют и называют собак герои Гришковца и Вырыпаева. Вырыпаевский герой использует либо нейтральные номинации (дворяжка, овчарка, полугодовалый кобель), либо негативно окрашенные (засраная шавка, тварь эта неумная, хитрокопая ободранная лиса), подчеркивающие низовую, хтоническую сущность животного в художественном мире писателя. У Гришковца же герой пользуется в основном деминутивами — собачка, Боник, — даже в момент поедания собачатины она воспринимается не как кусок мяса, а как «кусочек этого доверчивого и беззащитного существа» [5, с. 194]. Тем самым автор еще раз подчеркивает различие героя, проходящего этапы взросления, и героя рефлексирующего.

Итак, в обоих случаях сюжетная ситуация убийства/поедания собаки восходит к мифологическим представлениям и является частью инициационного пути героев. В произведении Вырыпаева происходит не только обретение героем сакрального знания, но и восстановление гармонии и целостности мира его сознанием. Если вначале «все обратилось в серый пепел...» [2], то в конце все вокруг изменяется: «Движение останавливается, природа замирает, ждем. Осень, зима, весна, а потом и лето. Самая середина лета — июль. Все стало другим, но не заново началось, а пошло дальше. — Все пошло дальше. И мы пошли за ним» [2]. А за самим героем приезжают сыновья, которые забирают его туда, куда он стремился, то есть в Архангельск. В произведении Гришковца подобная сюжетная ситуация маркирует взросление героя, его переход из статуса мальчика в статус мужчины, а так же закрепление за ним социальной роли матроса.

#### Библиографический список

1. Успенский, Б.А. Мифологический аспект русской экспрессивной фразеологии: избранные труды: В 2 тт. - М.: Гнозис, 1994. - Т. 2.
2. Вырыпаев, И. Июль. Э/р - Palette Management. - Электрон. дан. - М., 2004. - Режим доступа: <http://www.vyrypaev.ru>
3. Элиаде, М. Параллельно существующие мифы, символы и обряды. Космос и история: избранные работы: Пер. с франц. и англ. / общ. ред. чл.-корр. АН СССР И.Р. Григулевича, д-ра филол. наук М.Л. Гаспарова. - М.: Прогресс, 1987.
4. Тюпа, В.И. Фазы мирового археосюжета как историческое ядро словаря мотивов: Материалы к «Словарию сюжетов и мотивов русской литературы». - Новосибирск, 1996. - Вып. 1.
5. Гришковец, Е. Как я съел собаку. Зима. Все пьесы. - М.: Эксмо, 2007.

Статья поступила в редакцию 29.03.10

УДК 811.111 (075.8)

*Е.Г. Коротких, соискатель НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: mba3@sibmail.ru***ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ КОМПЕНСАЦИИ КАК ЗНАЧИМЫЙ ФАКТОР ДЕКОДИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ И СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ НЕОЛОГИИ В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КАРТИНЕ МИРА**

Статья посвящена рассмотрению приемов переводческой компенсации в лингвокультурном аспекте. Лингвокультурная составляющая помогает максимально раскрыть семантику и прагматику лексической и словообразовательной неологии современного английского языка, а также обосновать выбор корректной переводческой стратегии.

**Ключевые слова:** переводческая компенсация, прагматический аспект перевода, лингвокультурология, языковая картина мира, омоакроним.

Одним из наиболее распространенных лексических приемов перевода является прием компенсации. Традиционно он определяется как передача той же самой информации на исходном языке (ИЯ) какими-либо другими средствами на переводящем языке (ПЯ), причем необязательно в том же месте текста, что и в подлиннике [1; 2; 3].

«В любом языке есть элементы, не поддающиеся отдельной передаче средствами другого языка, поэтому очевидна необходимость компенсировать эту потерю при переводе. Речь идет о потерях и смыслового и стилистического порядка. Прием компенсации заключается в передаче смыслового значения или стилистического оттенка не там, где он выражен в оригинале, или не теми средствами, какими он выражен там же». Если переводчик вынужден жертвовать или стилистической окраской, или экспрессивным зарядом слова при переводе, то, конечно, он должен в первую очередь сохранить экспрессивное значение слова или словосочетания, а в случае невозможности найти такое соответствие, возместить потерю приемом компенсации [4].

Гносологически прием компенсации представляет собой одну из конкретных реализаций общефилософского соотношения «часть-целое».

Целое существует не как абстрактное понятие, но как система отдельных элементов, взаимосвязанных и взаимозависимых. Отсюда возможность замен и компенсаций в системе целого. Применительно к теории перевода постулат может трактоваться следующим образом: утрата отдельного элемента исходного текста может не ощущаться на фоне обширного целого, при условии замены другими элементами, иногда и незадаанными оригиналом [5]. Компенсироваться могут как семантические, так и прагматические компоненты исходного текста. Семантическая компенсация «работает» на уровне референциальных значений лексических единиц и часто применяется для восполнения пробелов, вызванных так называемой безэквивалентной лексикой, смысловыми лакунами, различной степенью понимания и трактовки отдельных языковых единиц носителями ИЯ и ПЯ.

Л.С. Бархударов определяет приемы смысловой компенсации (добавление, замену, генерализацию, описательный перевод, переводческий комментарий) как прагматические аспекты перевода, обосновывая подобное терминологическое пересечение понятий широкой трактовкой прагматики коммуникативного акта. Действительно, широкая прагматика включает в себя все вопросы, связанные с различной степенью понимания участниками коммуникативного процесса тех или иных языковых знаков и с различной их трактовкой носителями ИЯ и ПЯ в зависимости от лингвистического и экстралингвистического опыта. Однако, с нашей точки зрения, более корректно рассматривать приемы семантической и прагматической компенсации как лингвокультурологический аспект перевода. Выход в экстралингвистику, энциклопедические и фоновые знания, ассоциации, переводческая компетенция напрямую связаны с лингвокультурологией, ориентированной на изучение культурного фактора в языке и языкового фактора в сознании человека [6; 7]. Теория перевода и, в частности, такой ее аспект, как переводческие компенсации, безусловно, является одной из наиболее «культурноосных» лингвистических дисциплин. Известная аксиома теории перевода гласит: Переводчик ни в коем случае не может рассчитывать

на то, что запас экстралингвистических знаний (т. е. культурологическая компетенция), необходимых для адекватного понимания текста или речевого сообщения, будет одинаков у носителей ИЯ и ПЯ. Нормальной и обычной бывает ситуация несовпадения.

Представляется необходимым выделить наиболее значимые «точки пересечения» лингвокультурологии и теории перевода:

1. перевод безэквивалентной лексики, особенно национально-культурных реалий, как вместилища фоновых знаний, продукта кумулятивной функции языка;
2. компенсация языковых лагун, так называемых «белых пятен на семантической карте языка» [8];
3. передача имплицитного компонента значения вполне переводимых лексических единиц (дополнительная фоновая информация, ассоциации, культурные стереотипы).

Применение того или иного приема компенсаторного перевода в каждом конкретном случае будет зависеть от: а) контекстуальной значимости, б) объема, в) специфичности той культурологической информации, которую необходимо передать носителю ПЯ, и, следовательно, варьироваться по объему от минимального добавления до развернутого переводческого комментария. Таким образом, ряд переводческих компенсаций, связанных с адекватным восприятием референциального компонента значения лексических единиц, может определяться как лингвокультурный или в отдельных случаях лингвострановедческий аспект перевода.

Работа переводчика на уровне прагматических компонентов лексического значения часто требует глубокого проникновения в сферу «языкового мироздания» (термин, введенный в языкознание еще В. Гумбольдтом), определяемого национальным вербальным и невербальным опытом. В современной лингвистике принят термин «языковая картина мира» (ЯКМ). ЯКМ концептуальна по сути, так как включает в себя не только отражение реально существующих объектов, явлений, действий и их свойств, но и *позицию* отражающего субъекта, его *отношение* к этим объектам.

Язык преломляет артефакты, культуру реального мира через стереотипы сознания, модели восприятия, поведения, оценки и даже предрассудки, привитые носителям того или иного языка [9]. Переводчик не декодирует объективно существующие понятия, переходя с одного языка на другой, но переносит элементы одной ЯКМ в другую, максимально сохраняя всю культурологическую информацию, а также прагматику дискурса (эмоции, экспрессию, оценочность). Переводчик, таким образом, призван установить максимально возможное соответствие между двумя глобальными знаками - двумя ЯКМ.

В данной работе мы анализируем процессы на уровне лексики и, следовательно, правомерна связь областей языковой картины или карты мира с таким традиционным понятием, как лексико-семантическое поле (ЛСП). Преобразование концептуальной картины мира может иметь различные формы фиксации в сфере ЛСП, по разному "перекраивать" лингвистическую карту. Для английского языка второй половины двадцатого столетия характерны следующие процессы; появление новых секторов и значительное расширение нескольких существовавших ранее. Потребность номинировать абсолютно новые области человеческой деятельности привела к

возникновению в английском языке ряда ЛСП - компьютерных терминов, терминов космонавтики, видеотехники и сотовой телефонной связи. Существенно расширили свои территории ЛСП болезней и различного рода патологических страхов и опасений, ЛСП социальных явлений, ЛСП наркомании.

Обратимся к прагматическому аспекту проблемы. Обновление и структурирование языковой картины мира предполагает оперирование термином прагматика, как в его широком смысле (целенаправленное создание и использование языковых средств), так и в смысле "лексическая прагматика" или "прагматический компонент лексического значения". Таким образом, цели адекватного построения коммуникативных актов обусловили возникновение и развитие ряда секторов лингвистической карты мира. Что касается прагматического компонента лексического значения слов внутри того или иного семантического поля - его наличие, "концентрация", направленность по шкале оценки значительно варьируются.

Для теории перевода первостепенное значение имеет проблема сохранности референциальных и прагматических значений слов, их эквивалентности в исходном и переводящем языках. Задача решается достаточно просто, если мы имеем дело с ЛСП технологических процессов (космонавтика, компьютеризация, видео, сотовая связь), с ЛСП болезненных страхов и состояний. Большая часть вокабуляра данных ЛСП относится к разряду так называемой безэквивалентной лексики и поддается переводу методами транскрипции, транслитерации, калькирования, описания; возможен, а иногда обязателен такой вариант перевода, как сочетание транскрипции или калькирования с пояснительным переводом в скобках или сноске.

e.g. *interface* - интерфейс; *reverse* - реверс; *sleep-function* - слип -функция (автоматическое выключение телевизора или видеомонитора в определенное время); *technophobia* - технофобия; *space-shuttle* - спейс шатл, космический челнок, космический корабль многоразового использования; *hacker* - хакер (программист, взламывающий чужие файлы); *file* - файл, пакет программ.

Сделаем еще одно важное замечание: рассмотренные выше сектора языковой картины выполняют задачу широкой прагматики - номинировать новые классы референтов. Эмоционально-оценочная прагматика остается на периферии секторов - например, в компьютерном или космическом слэнге. Лексические единицы технологических ЛСП занимают обычно нейтральную или положительно-нейтральную часть оценочной шкалы (отрицательная оценочность представлена лишь рядом номинаций компьютерного слэнга) и, следовательно, в работе с означенной лексикой правомерно использование референциально-семантических приемов перевода.

Относительно новым фрагментом англоязычной языковой карты можно считать ЛСП наркомании, относящееся, безусловно, к отрицательному социальному опыту человечества. Отметим, что и в английском, и в русском языках данные ЛСП имеют в целом сходную внутреннюю структуру. Ядро сектора составляет относительно небольшая группа нейтральных номинаций и специальных терминов, обозначающих лекарственные препараты и химические соединения. Данная группа лексики не вызывает сложности при переводе. Что касается слэнговой периферии - она огромна по сравнению с ядром в английском языке и постоянно растет (за счет "подпитки" из криминального жаргона) - в русском.

С точки зрения прагматического компонента лексического значения, английскую слэнговую периферию можно условно разделить на три группы: 1) эмоционально-экспрессивные и нейтральные слова, с отрицательной оценочностью (*bad-grass*, *black-widow*, *brain-fired*, *bent-out*, *barb-freak*), 2) слова и словосочетания нейтральные или почти нейтральные с точки зрения оценочности (*African black*, *blue-acid*, *brother Ben*, *brown-weed*, *Acapulco-gold*), 3) слова и словосочетания с ярко выраженной положительной оценочностью или с положительными имплицитными семантиками (*angel dust*, *apple*, *banana*, *arctic explorer*, *blue-bird*, *angel hair*, *free-base*).

Номинации первой группы реализуют прагматическую установку общества на отрицательное отношение к данному явлению. Переводчик может пойти по пути калькирования, описательного перевода, компенсаторного перевода с обязательным сохранением прагматического компонента значения - отрицательной эмоционально-оценочной семантики.

e.g. "*Man, you're gonna get brain-burned from this stuff*" - Парень, у тебя от этой дури все мозга сгорят.

Группы 2 и 3, безусловно, взаимосвязаны, т.к. возникли "по другую сторону баррикад" - в среде наркоторговцев, наркодиллеров, самих наркоманов. Положительная оценка объясняется установкой на рекламу, на снятие боязни и опасений. Нейтральная лексика реализует еще одну прагматическую установку: закодировать прямую номинацию асоциального объекта или действия. В подобных случаях переводчику следует по возможности снять положительную, оценочность, используя пояснения, компенсаторный перевод, или прибегнуть к такому семантико-прагматическому приему, как нейтрализация, а иногда - полная смена знака оценочной направленности.

e.g. "*The place was full of Arctic explorers trying to lose themselves in the snow.*" - Там было полно обнюхавшихся "полярников", которым, похоже, здорово хотелось потеряться в кокаиновых снегах.

Казалось бы, мы нарушаем основное требование теории перевода - равный учет семантического и прагматического компонентов лексического значения. Однако, переводчик должен в ряде случаев уметь адекватно интерпретировать то, что происходит в коммуникации, вычислить приемлемость исходной лексической прагматики с точки зрения общечеловеческих моральных норм и принципов (см. работу Т.А. Ван Дейка "Язык. Познание. Коммуникация"). Таким образом, собственно социальные условия могут быть вовлечены в формулировку правил компенсаторного перевода и могут оказывать влияние на практическую деятельность переводчика.

Приемы семантической и прагматической компенсации, связанные с необходимостью декодирования культурологической информации и направленные на разъяснение и сближение концептуальных ЯКМ, широко применяются так же при переводе различных групп прагматически ориентированной лексики (метафорические наименования, сравнительно-оценочные нормативные и сленговые номинации, фразеологизмы, ритуально-традиционные, мифологические, образно-символические наименования) [10; 11].

Интересными и перспективными, на наш взгляд, представляются подобные исследования в такой весьма специфической группе неологизмов, как аббревиатурные новообразования (в данном случае мы трактуем термин «аббревиатура» как родовое понятие по отношению к видовым - собственно аббревиатура, акроним, сращение, сложносокращение, усечение). Аббревиатуры активно пополняют словарный состав разных языков и представляют собой предельно динамичный слой лексики. Общеизвестно, что создание и применение аббревиатур связано с широкой прагматической установкой на экономию языковых средств. Помимо этого, в силу свежести и неожиданности формы, частотного наличия эмоционально-оценочных коннотаций, они привлекают внимание и оказывают эффект воздействия на адресата. Исследования в сфере аббревиации подтверждают факт наличия у многих подобных образований как концентрированного референциального значения, так и прагматических эксплицитных или имплицитных коннотаций [12; 13].

Перевод ряда аббревиатур требует применения компенсаторных моделей, направленных как на: семантическую расшифровку понятия, так и на декодирование дополнительной прагматики, которая может быть выражена посредством интенциональных коннотаций, а в ряде случаев только имплицитоваться фоновыми, культурологическими знаниями или ассоциациями. Основными приемами компенсаторного перевода будут: 1) замена аббревиатуры на развернутую номинацию, т.е. семантическая расшифровка; 2) описательный перевод; 3) добавления и расширения вплоть до развернутого пе-

реводческого комментария. При межъязыковом сопоставлении аббревиатур важно учитывать, что категориально-понятийные системы в разных языках обычно не совпадают, следовательно, сопоставление происходит на уровне глубинных семантических, а не поверхностно-вербальных систем.

Во второй половине XX в. усилилась тенденция к лексикализации аббревиатур и в частности созданию многослойных смысловых номинаций - омоакронимов. Под омоакронимией понимается образование сокращенных лексических единиц, совпадающих по своей фонетической структуре с общеупотребительными словами [12]. Важно отметить, что смысл совпадающего по структуре простого слова связан со значением акронима на уровне имплицитных сем, что и придает омоакрониму семантическую глубину. Например, англ. *SAD* (*Seasonal Affective Depression*), *ASH* (*Action on Smoking and Health*), ср. рус. *СИРЕНА* (*Система резервирования (билетов) на авиалиниях*).

Омоакронимы - это совершенно особые, уникальные лексические единицы, которые, с одной стороны, аккумулируют значение исходного словосочетания, с другой - в них привносится сигнификативное значение узального слова. Вот почему омоакронимы несут как предметно-логическую, так и дополнительную прагматическую, коннотативную информацию. Поскольку омонимия - это универсальная языковая категория, конкретная реализация которой глубоко специфична в каждом отдельном языке, то перевод омоакронимов относится уже к сфере передачи так называемых внутрилингвистических значений. Именно внутрилингвистические значения поддаются переводу в минимальной степени либо вообще не сохраняются [1; 2; 5]. Для омоакронимов одним из вариантов перевода является компенсация в форме развернутой декодирующей замены. Рассмотрим анализ перевода одного и того же по форме слова, выступающего в качестве а) узального деривата и б) словообразовательного деривата от омоакронима:

e.g. *He couldn't stand her waspish remarks.*

Перевод метафорического деривата *waspish* (не имеющего прямого аналога по внутренней форме (ВФ) в русском языке) можно дать через другие по ВФ метафорические номинации - «колкий, язвительный, ехидный». Прагматику образной ВФ английского *waspish* можно компенсировать, заменив одно слово ИЯ минимальным перечислением в ПЯ, добавив усиление в предикативной группе. - «Он больше не мог терпеть ее злые, язвительные замечания».

e.g. a) *Though our circle was considered to be socially and religiously tolerant her WASPish ways were disgusting.* - «Хотя наш кружок и считался довольно толерантным в социальном и религиозном отношении, ее англо-саксонский консерватизм и вера в собственную непогрешимость порой вызывали отвращение».

b) *She says that she hated the WASPish ambience of the school.* - «Она говорит, что просто ненавидит аристократичную чопорность, которая прикрывает процветающее в школе злобно-высокомерное отношение к ученикам».

*WASPish* - дериват от омоакронима *WASP* (*White Anglo-Saxon Protestant*).

Для семантически и прагматически адекватного компенсаторного перевода подобных предложений следует принять во внимание целый ряд факторов: 1) культурологическую фоновую информацию; 2) прагматическую эмоционально-оценочную коннотацию, эксплицитно выраженную в словарной статье; 3) узкий контекст, подтверждающий выбор пейоративной коннотации, например, наличие слов *disgusting*, *hated*; 4) широкий контекст, информирующий о социальной позиции и моральных ценностях авторов высказываний. Как результат переводчик приходит к выводу, что в сознании рядового носителя ИЯ дериват *WASPish* автоматически реализует целый пучок сем: высокомерный, надменный, чопорный, уверенный в своей непогрешимости, слишком правильный до занудства, любящий поучать других, консервативный. Омонимичность метафоре имплицитно еще один слой характеристик: язвительный, колкий, ехидный, раздражительный, злобный. Безусловно, компенсировать утрату образования *WASPish* полным набором имплицитных сем было бы слишком громоздко. Переводчик вправе провести отбор лексических единиц по критерию значимости, исходя из информации микро- и макроконтеста.

Таким образом, весь комплекс средств, используемых переводчиком при компенсации прагматических значений, направлен на то, чтобы сделать перевод понятным и доступным восприятию иноязычным читателем, чтобы с помощью этих средств он без труда мог представить себе описываемую в подлиннике реальность и адекватно воспринять эмоциональное состояние участников коммуникации. Связь приемов компенсации с анализом контекстуальных приоритетов также представляет значительный интерес для теории и практики перевода и, безусловно, заслуживает пристального внимания исследователей.

#### Библиографический список

1. Бархударов, Л.С. Язык и перевод. - М.: МО, 1975.
2. Рецкер, Я.И. Теория перевода и переводческая практика. - М.: МО, 1974.
3. Швейцер, А.Д. Теория перевода: статус проблемы, аспекты. - М.: Наука, 1988.
4. Складчикова, Н.В. Семантическое содержание метафоры и виды его компенсации при переводе. Номинация и контекст: сборник научных трудов. - Кемерово: Изд-во КеМГУ, 1985.
5. Фёдоров, А.В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы). - СПб., 2002.
6. Кармин, А.С. Основы культурологии. Мифология культуры. - М., 1997.
7. Маслова, В.А. Основы лингвокультурологии. - М., 2001.
8. Сорокин, Ю.А. Национально-культурная специфика художественного текста / Ю.А. Сорокин, И.Ю. Марковина. - М., 1989.
9. Чернобров, А.А. Теория имени: язык-философия-культура. - Новосибирск: Изд-во НГПУ, 1999.
10. Козакова, Т.А. Практические основы перевода. - СПб.: Изд-во «Союз», 2000.
11. Newmark, P. Textbook of translation. Prentice Hall, 1988.
12. Заботкина, И.В. Новая лексика современного английского языка. - М., 1989.
13. Тимошенко, Т.Р. Телескопия в словообразовательной системе английского языка. - Киев, 1989.

Статья поступила в редакцию 29.03.10

УДК 81'42'367

О.В. Марьина, канд. филол. наук, доц., докторант АГУ, г. Барнаул, E-mail: marin\_alex@mail.ru; maryina@uni-altai.ru

#### ВНУТРИТЕКСТОВАЯ ИНТЕГРАЦИЯ В СИНТАКСИСЕ РУССКИХ ПРОЗАИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ 1990-Х – 2000-Х ГГ.

В работе рассматриваются основные показатели внутритекстовой интеграции: типы конструкций с чужой речью, синтаксические повторы, слияния отрезков текста. Особое внимание уделяется синтезу синтаксических средств связи, отражающему состояние современной художественной литературы.



**Ключевые слова:** составляющие внутритекстовой интеграции, смешанные конструкции с чужой речью, усложненные сложные предложения, синтез синтаксических средств связи.

В современной лингвистике наметилась тенденция изучения составляющих интеграцию, способов и признаков текстовой интеграции. Отдельные компоненты интеграции, способы их взаимодействия в художественном тексте систематически описывались, начиная с 60-х гг. XX века. Одних исследователей интересовало соотношение авторской речи и речи героев в прозаических и драматических произведениях (Т.Г. Винокур, Е.А. Иванчикова, Н.А. Кожевникова, В.В. Одинцов, Л.М. Шелгунова), других – в рамках обозначенной проблемы (взаимодействие нескольких речевых пластов в отдельно взятом тексте) – организация авторской ремарки и речи героев (Д.Х. Баранник, Ю.Р. Гепнер, А.Б. Пеньковский, Б.С. Шварцкопф), третьи обращали внимание на признаки связности и цельности текста (И.Р. Гальперин, Кв. Кожевникова, Л.М. Лосева, Н.С. Поспелов, Г.Я. Солганик, Н.В. Черемисина). Появляется ряд исследований, посвященных изучению конструкций с чужой речью и их реализации в текстах, имеющих различную родо-жанровую принадлежность (М.А. Китайгородская, М.К. Милых, Н.А. Николина, Л.А. Соколова, А.А. Чувакин, Г.М. Чумаков).

За последние 10-15 лет в критической литературе наметился синтез в изучении интеграционных процессов. Так, конструкции с чужой речью, диалогические единства, ситуативные монологи и реплики исследуются как способы реализации образа автора в тексте, проявление, взаимодействие и наложение в произведении нескольких речевых слоев: автора и персонажей (Е.А. Покровская, А.П. Романенко, А.А. Чувакин и др.). Говоря о синтаксическом слиянии в конструкциях с чужой речью в литературе конца 20 в., Е.А. Покровская отмечает, что наиболее радикально оно проявляется: а) в тех случаях, когда нет ни ремарки, сигнализирующей введение нового речевого слоя – прямой речи, ни пунктуационно-графического ее выделения; б) в одностороннем диалоге, т. е. переданном не всезнающим автором, а повествователем; в) когда форма чужой речи однозначно неопределима. «Чужая речь, диалог часто подается в восприятии одного из участников сцены, в его потоке сознания, и нет четкого, обозначенного вводами и интонацией, графикой перехода от реплик одного персонажа к другому, да и реплик в прямом смысле слова нет, но несомненно наличие двух субъектно-речевых сфер, сливающихся из-за отсутствия привычных показателей ввода» [1, с. 309]. С позиции А.А. Чувакина, происходит перемещение чужой речи: из средства изображения персонажа она имеет тенденцию к превращению в средство изображения повествователем (рассказчиком) самого себя [2]. На наш взгляд, особое внимание в современных художественных текстах заслуживают смешанные конструкции с чужой речью, совмещающие признаки нескольких типов:

а) конструкции, совмещающие в себе признаки косвенной (тематической) и несобственно-прямой речи. Например: *Вечером, взяв в постель плюшевого зайца, он рассказывал ему про свою будущую жизнь – как он будет гулять когда захочет, дружить со всеми детьми, как приедут к нему в гости мама с негодяем и привезут сладких фруктов, как папины легкие женщины будут летать с ним по воздуху наяву, словно во сне* (Т. Толстая «Петерс»). Несобственно-прямая речь «накладывается» на речь косвенную. Косвенная речь – придаточные предложения; несобственно-прямая – комментарии и оценки двух персонажей: бабушки (мама с негодяем) и мальчика Петерса (папины легкие женщины);

б) конструкции со свободной прямой речью, сменяющие друг друга: *Он размышлял: если у нее есть, допустим, жених, – подойти к нему, тихо взять за руку и по-человечески, по-хорошему попросить: оставьте Фаину, оставьте ее мне, что вам стоит, вы себе еще кого-нибудь найдете, вы это умеете* (Т. Толстая «Петерс»). В приведенном примере представлены два адресата речи: сам говорящий («он размышлял») и «потенциальный» жених («подойти к нему, тихо взять за руку и по-человечески, по-хорошему попросить»);

в) конструкции со свободной прямой и косвенной речью: *Какие уж тут фанатерии на рубль, вздохнул Фандорин и решил, что добавит собственный полтинник, – тогда хватит на пармские фиалки* (Б. Акунин «Азazel»). Косвенная речь – придаточное неполное предложение, на что указывает форма глагола-сказуемого;

г) конструкции с несобственно-прямой и свободной прямой речью: *А с коварным проверяльщиком Бубенцовым поступить надо вот как, придумал владыка. Перво-наперво отписать в Петербург Константину Петровичу про все художества его доверенного нунция и про то, какая беда может произойти для церкви от этих художеств* (Б. Акунин «Пелагия и белый бульдог»). Указанием на адресата речи являются в данной конструкции слова вводные. Несобственно-прямая речь – самостоятельное заключительное предложение – обнаруживает себя благодаря семантико-стилистическим особенностям речи героя. Выражения «перво-наперво», «его доверенного нунция», «от этих художеств» соответствуют речевой манере героя, а не автора.

Появление в современных текстах конструкций, совмещающих в себе признаки нескольких типов чужой речи, связано, на наш взгляд, с интеграционным процессом, наблюдаемым в синтаксисе художественных текстов рубежа веков, – синтаксическим слиянием (объединением) отрезков текста в так называемые «усложненные сложные предложения» [1].

В художественных текстах, созданных в конце XX – начале XXI вв., встречаются достаточно крупные по размеру конструкции, объединенные интонационно и пунктуационно и являющиеся коммуникативными единицами, объединившими в себе компоненты «разнородные в композиционном отношении; по субъектным сферам, выраженным и не выраженным формами чужой речи; по цели высказывания; по эмоциональной окрашенности. Такие усложненные сложные предложения не соответствуют описанным в лингвистике моделям; их структура «выламывается» за рамки тех структур, которые выделяют лингвисты, не работавшие с материалом постмодернистского дискурса» [1, с. 218]. Появление данных структур обусловлено актуализацией в русской литературе постмодернизма, принесшего и новые жанровые формы, и новую структуру, и новые взаимодействия между автором-повествователем-рассказчиком (рассказчиками) и героем.

Отмечается разнообразие усложненных сложных предложений в литературе 1990-х – 2000-х годов. Так, например, в отрывке из рассказа Т. Толстой «Свидание с птицей» соединение предикативных частей строится на основе ассоциативных, а не логических связей: *К тридцати пяти годам после длительного периода невеселых проб и ошибок – не стоит о них говорить – она ясно поняла, что ей нужно: нужно ей безумную, сумасшедшую любовь, с рыданиями, букетами, с полуданными ожиданиями телефонного звонка, с ночными погонями на такси, с роковыми препятствиями, изменами и прощениями, нужна такая звериная, знаете ли, страсть – черная ветреная ночь с огнями, чтобы пустяком показался классический женский подвиг – стоптать семь пар женских сапог, изломать семь железных посохов, изгрызть семь железных хлебов – и получить в награду как высший дар не золотую какую-нибудь розу, не белый пьедестал, а обгорелую спичку или автобусный, в шарик скатанный билетик с пиршественного стола, где поел светлый король, избраннык сердца. В полипредикативной конструкции используются вставная и вводная конструкции, многочисленные уточняющие и однородные члены предложения, в свою очередь содержащие опорные контактные слова для придаточных предложений, наблюдается совмещение в одной синтаксической единице конструкций с прямой и несобственно-прямой речью. Определяющим же признаком ассоциативной связи является реминисценция, позволяющая «увеличить» предложение за счет прибавления дополнительных смыслов («классический женский подвиг – стоптать семь пар женских сапог, изломать*

семь железных посохов, изгрызть семь железных хлебов – и получить в награду как высший дар не золотую какую-нибудь розу, не белый пьедестал, а обгорелую спичку или автобусный, в шарик скатанный билетик с пиршественного стола, где поел светлый король, избранник сердца»). Исходный (первичный) текст не только улучшает способ передачи информации в новом (вторичном), способствует его адекватному пониманию, глубине, полноте и эффективности восприятия, напоминает или воспроизводит созданный ранее образ или привычную формулировку мысли, но и устанавливает определенную взаимосвязь и соотношение нового текста с исходным». Мы вправе говорить об ассоциативных связях, лежащих в основе отрывка из романа Л. Улицкой «Медя и ее дети»: *И Александра увидела в этом остановившемся времени большой кусок своей и Сережиной жизни, и даже своего первого мужа, Алексея Кирилловича, в то лето, на Карадагской станции, и новорожденного Сережу в Медяных руках, и их общий отъезд в Москву в дорогом старинном вагоне, и Сережины первые шаги на тимиразевской даче... и его в курточке, остриженного наголо, когда он пошел в школу, и множество, множество как будто забытых фотографий увидела Александра, пока генерал стоял на дорожке с поднятой в шаг ногой.* Данное предложение заключает в себе миг, воспоминание о сыне, пронесшееся в голове героини в тот момент, когда ей пришли сообщить о его гибели. Помимо Сережи, мать вспоминает людей, имеющих отношение к его появлению на свет, воспитанию, взрослению.

Распространенным средством синтаксической связи является синтаксический повтор: *1. Приходит подруга с кем-то. И с коньяком. И все подтверждается. И в хорошую минуту друг выходит из-за портьеры и присоединяется незаметно к пьющим и радостным (В. Маканин «В дождливые дни»). 2. Неприятный внешний вид, и все. Расстегнутая куртка, расстегнутый воротник, бледная безволосая грудь. Перхоть на плечах, плешь. Очки с толстыми стеклами. Вот какое сокровище вела к себе в однокомнатную квартиру эта женщина, решившая раз и навсегда покончить с одиночеством и со всем этим делом, но не деловито, а с черным отчаянием в душе, внешне проявившимся как большая человеческая любовь, то есть претензиями, упреками, уговорами сказать, что любит, на что он говорил: «Да, да, я согласен» (Л. Петрушевская «Темная судьба»).* В первом случае полидетон создает динамику действия, во втором – параллелизм используется при описании внешности человека.

Одним из видов повторов в данный период является синтаксический стык. Например: *И вот мать, у которой дочь от блондина, осторожно звонит и поздравляет кого-то с днем рождения, тянет, мямлит, спрашивает, как жизнь складывается, однако сама не говорит, что придет: ждет. Ждет, пока все не решится там у них, на том конце телефонного провода, и наконец кладет трубку и бежит в гастроном за очередной бутылкой, а потом в детский сад за дочкой (Л. Петрушевская «Страна»).* Функция стыка так же, как и других синтаксических повторов, заключается в том, чтобы создать единую картину действия, показать поведение героя, его внутреннее состояние в определенный период или сопоставить какие-то явления, факты.

Наблюдается использование в текстах писателей рубежа 20-21 вв. анафоры (*Даши вынула свистульку и свистнула. Птица отозвалась тонким прерывистым свистком, совсем как свистулька. Даши удивилась. И снова свистнула. Птица откликнулась. Даши пошла к птице. Птица вспорхнула, отлетела и снова села где-то. Даши успела заметить, что птица пестрая, как конюх, но гораздо меньше. Даши свистнула. Птица откликнулась (В. Сорокин «Черная лошадь с белым глазом»)* или эпифоры: (*Начальство – козлы. Подчиненные – козлы. Демократы – козлы (Виктор Ерофеев «Козлы»).*

На наш взгляд, в художественных текстах, созданных в последние десятилетия, основным показателем интеграции является синтез синтаксических средств связи. Обращает на себя внимание соединение нескольких средств синтаксиче-

ской связи, реализованное в контактно расположенных предложениях, одном сложном синтаксическом целом, фрагменте. Так, в рассказе Виктора Ерофеева «Геологический сдвиг» встречается:

- анафора и параллелизм:

*Меняем деньги.*

*Меняем самострой на дачу, избу на кирпич, колючую проволоку на обезьяну, траншею на кладбище, юдофобство на юдофильство, коммуналку на вертолет, квас на квас.*

*Меняем диссидентов на разнообразие;*

- параллелизм и парцелляция: *Крутимся. Чистим бутинки. Изживаем собственную историю. Боремся с ударным запахом изо всех щелей. Обращаем внимание на тело.*

В первом отрывке примечательным является то, что каждое предложение представляет собой самостоятельный абзац, тем самым, несмотря на общность идеи, одинаковость построения, обращается внимание на значимость всех составляющих текст.

Соединение нескольких синтаксических средств связи в отдельном фрагменте отмечается в текстах Б. Акунина: *1. Они думают, что я мертв, а я жив – это раз. Они думают, что про них никто больше не знает, а я знаю – это два. Портфель потерян – это три. Мне никто не поверит – это четыре. Меня посадят в сумасшедший дом – это пять...*

*Нет, сначала. Они не знают, что я жив – это раз. Меня больше не ищут – это два. Пока хватятся Пыжова, пройдет время – это три. Теперь можно наведаться в посольство и послать шифровальную депешу шефу – это четыре... («Азazel»).* 2. *Очень мучилась Инеска телом и душой. Телом – потому что Слепень, «кот» ее прежний, вечер подкараулил бедную девушку возле трактира «Город Париж» и долго бил за измену. Хорошо хоть лицо, паскуда, не разукрасил. Зато живот и бока будто в синьку окунутые – ночью не повернуться было, так до утра и проворочалась, охая и жалея себя до слез. Но синяки ладно, дело заживное, а вот сердечко инескино разнылось-расстрадалось так, что моченьки нет («Особые поручения»).*

В отрывке из романа «Азazel» имеется лексический повтор местоимений «я», «они», создающий в свою очередь контекстных антонимические отношения: я – герой, они – враги. Из синтаксических средств связи обращает на себя внимание косвенная речь, одинаковое построение предложений. В сложном синтаксическом целом, взятом из романа «Особые поручения», имеются лексико-семантические показатели несобственно-прямой речи (называние, оценка героев самими же действующими лицами: Инеска, «кот», паскуда; слова и выражения, передающие состояние героини: разнылось-расстрадалось, моченьки нет). Отмечается последовательная связь предложений: неполное второе предложение связано с первым, содержащим обязательные главные компоненты (Инеска мучилась), второе – с третьим, в составе которого заключен субъект действия. Нарушение в последовательности структуры наблюдается только в отношении четвертого предложения, оно связано с первым, открывающим синтаксическое целое, предложением.

Итак, интеграция текста вообще и художественного текста в частности является одним из важнейших его свойств и обеспечивается путем образования целой системы связей, в установлении которых участвуют самые различные его уровни. Нами рассмотрены основные показатели внутритекстовой интеграции в синтаксисе (типы конструкций с чужой речью, синтаксические повторы, слияния отрезков текста), определены специфические особенности каждого из них. Особое внимание уделено синтезу синтаксических средств связи, отражающему состояние современной художественной литературы, тем более что данное синтаксическое явление не изучалось лингвистами.

Дальнейшее исследование внутритекстовой интеграции создаст основу для изучения большего корпуса языкового материала и оценки интеграционных процессов в динамике.

## Библиографический список

1. Покровская, Е.А. Русский синтаксис в XX веке. – Ростов-на-Дону, 2001.
2. Чувакин, А.А. Категория образа автора как инструмент интеграции художественного текста // Проблемы интеграционной лингвистики: автор – текст – адресат. – Новосибирск, 2001.

Статья поступила в редакцию 29.03.10

УДК 7.07

**С.М. Будкеев**, доц. АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: budkeev@rambler.ru

# АРХИТЕКТОНИКА РЕГИСТРОВ КЛАССИЧЕСКОГО И СИМФОНИЧЕСКОГО ТИПОВ ФРАНЦУЗСКОГО ОРГАНА

В статье рассматривается архитектура регистров органа как взаимосвязь составляющих темброво-динамических элементов, определяемая идеей построения музыкального инструмента. С этой точки зрения исследуются типы французского классического и симфонического органов, сформировавшиеся в конкретных исторических условиях.

**Ключевые слова:** архитектура, классический, симфонический орган, регистры, диспозиция, оркестр, инструментовка, оркестровка.

Набор регистров (диспозиция) органа отражает не только особенности «музыкального образа» каждого инструмента. В глобальном плане – это своеобразное проявление ментальности, выраженное средствами темброво-динамических соотношений, их иерархии, принятых в исторически сложившейся системе взглядов, норм, умонастроений конкретной общности людей.

Органные мастера строят и конструктивные элементы органа, и его звуковую палитру. Эти два фактора образуют диалектическую взаимосвязь, тонко выраженную в многозначном понятии термина «архитектура». Это «средство архитектурной композиции, заключающееся в художественном выявлении конструктивного строения сооружения» (Строительный словарь) – в данном случае – расположение труб в органе, формирующее его внешний облик как сооружения и как произведения архитектуры. Это также трактовка органа как художественного произведения: «как единого целого, взаимосвязь составляющих его частей и элементов, определяемая идеей произведения (в литературе, музыке)» (Сло-

варь Ефремовой). Здесь значение термина переносится в сферу непредметного творчества, выразителями которого являются тембры регистров скомпонованных по определённым национальным и историческим традициям. Рассмотрим два типа органа в исторической ретроспективе.

Классический тип французского органа сформировался в эпоху абсолютизма. Людовик XIV покровительствовал искусству. Придворный органист и учитель музыки Франсуа Куперен сочинял музыку для королевских концертов, преподавал игру на клавесине и композицию сыну Людовика XIV, дофину, герцогу Бургундскому, учил музыке дочь короля, принцессу де Конти, герцогиню Орлеанскую и др. Придворная Капелла, сопровождавшая церковную службу, помимо оркестра и хора имела четырех органистов.

Абсолютистский режим тяготел к упорядочению любых форм общественных явлений. Вот, например, «среднестатистический» вариант диспозиции восьмифутового французского органа XVII столетия:

Echo c-c'''

Récit c'-c'''

Grand Orgue CD-c'''

Positif CD - c'''

Pedale CD- f

Bourdon 8', Prestant 4', Nasard 2 2/3', Doublette 2', Tierce 1 3/5', Cymbale III, Cromorne 8'.

Cornet V, Trompette 8'.

Bourdon 16', Montre 8', Bourdon 8', Prestant 4', Flûte 4', Nasard 2 2/3', Doublette 2', Quarte de Nazard 2', Tierce 1 3/5'.

Grand-Cornet V, Fourniture IV, Cymbale III, Trompette 8', Clairon 4', Voix humaine 8'.

Bourdon 8', Montre 4', Flûte 4', Nasard 2 2/3', Doublette 2', Tierce 1 3/5', Larigot 1 1/3', Fourniture III, Flûte 8', Flûte 4', Trompette 8'.

Шестнадцатифутовый орган имеет в дополнение к указанному следующие ряды труб:

1. Montre 16' в Grand Orgue и Montre 8' на Positif (в этом случае Montre 4' позитива будет называться Prestant);

2. Дополнительные ряды труб в Fourniture и Cymbale на Grand Orgue и на Positif;

3. Clairon 4' в педали, чтобы педальные язычки соответствовали расширенному Plein Jeu;

4. Большая Tierce 3 1/5' на Grand Orgue (результат к 16') и,

5. возможно, Trompette 8' в позитиве и Dessus de Flûte (открытая флейта 8' принципиальной мензуры) в дисканте на Grand Orgue [Edmond Voëffray Die Klassische französische Orgel. – Herausgeber: Harald Vogel, 1977].

Несмотря на наличие 16-футовых голосов в ГО, французский классический орган не был тяжеловесен, был сбалансирован в стремлении ввысь (Plein-Jeu, Grand-Jeu, Cymbale, Fourniture, аликвотные голоса); семейства принципалов узко мензурированы, язычки Trompette, Clairon, Cromorne не агрессивны, Cornet-ы подвижны. Трактура Grand Orgue, Récit, Echo обеспечивала сравнительную легкость и чуткость клавиатур. Positif (а также Positif de dos) благодаря штырьковой механике

имел минимум промежуточных соединений, что так же обеспечивало точную атаку звука.

Размышляя о характеристиках эпохи абсолютистского мышления исследователь Б.Л. Яворский писал: «речевая артикуляция выработала свои условные маскировки – декламацию, пафос речи, три «стиля» речевого оформления (высокий, средний и низкий), свои жанры, угодливую риторичность, подчеркнутую цезурность, возвышенность (sublime) исключительных ситуаций – условности для общих речевых изысканий и для научных трактатов и художественных произведений» [1, с. 120]. Относительно французского классического органа данный тезис расшифровывается почти дословно: в органной музыке были сформированы основные правила артикуляции и альтерации ритма (inégalité); мужественное, пафосное, смелое Grand-Jeu уместно в завершении сюитного цикла; Tierce en Taille – солирующий голос в теноре («тали» фактуры) – своего рода «средний» стиль декламации; Basse de Cromorne – низкий и т. д.



Орган Клико. Кафедральный собор Сен-Сасердо, г. Сарла, Франция

Иная картина наблюдалась во Франции XIX столетия. Иерархия королевской власти сменилась активной борьбой за демократические свободы граждан. Это коренным образом изменило ментальные ориентиры социумов и нашло яркое отражение в музыкальном мире.

Огромные оркестры звучали в церквях вместо органов, вызывая оживленную полемику по этому поводу [2, с. 150-151]. В июне 1851 года в парижском соборе Св. Павла звучал хор шести с половиной тысяч детей [2, с. 204]. В трактате по инструментовке Г. Берлиоз пишет о 1200 исполнителях [3, с. 521], расписывает план работы с оркестром в 465 инструменталистов и 360 хористов с 30 роялями, 30 арфами, с использованием органа [3, с. 506-508] как инструмента оркестра.

В 1794 году на празднестве в честь Верховного Существа («Отец Вселенной», «Верховная Мудрость») принял участие хор из 2400 участников [4, с. 12, прим.]. Часто органы использовались в несвойственной им ранее роли. В церквях звучали «Вариации на темы Марсельезы», Ария на тему Ça ira (и ее вариации – «Битва», «Бегство врагов», «Победа» К. Бальбатра; «Битва» Шарля Броша); шумовые эффекты с взрывами петард [5, с. 117-119]. Орган имитировал «штурм Бастилии», «грохот пушек», «барабанный бой». Х. Лепнурм отмечал: «Музыкальные картины военной тематики заканчивались обычно “громом любой продолжительности”». Исполнялись революционные и патриотические песни, переложения из опер и симфоний и всевозможные танцы, включая и вошедший тогда в моду вальс» [6, с. 92]. Открытые пространства потребовали огромных оркестров и хоровых коллективов. Г. Берлиоз исполнил свой «Гимн Франции» (на стихи О. Барбье) 1 августа 1844 г. на музыкальном фестивале в Париже, организованном по случаю открытия Промышленной выставки, – силами 500 хористов и 480 инструменталистов. Присутствовало восемь тысяч слушателей [2, с. 125-127]. В январе 1845 года Берлиоз дал концерт в Олимпийском цирке на Елисейских полях в Париже силами 500 музыкантов.

Бушующие страсти революционных и послереволюционных лет способствовали развитию оркестрального, хорового искусства. Г. Берлиоз придавал большое значение органу в своем симфоническом, хоровом творчестве. Такие мастера симфонических красок, как С. Франк, К. Сен-Санс учились как органисты. При этом многие органисты писали камерную, симфоническую, хоровую музыку (Ш. Видор, А. Гильман, Л. Вьерн и др.).



Орган Р. Клико в королевской капелле. Версаль, Франция

Органостроители не могли не учитывать достижения композиторов, писавших для симфонического оркестра. В связи с этим уместно процитировать высказывания талантливых композиторов и исследователей о психологии романтической эпохи, новых оркестровых красках, особенностях национальных направлений. При этом «виртуально» возникает собирательный образ нового органа, еще не созданного, но неизбежного, и должного усвоить яркие достижения оркестровой сферы.

Ромен Ролан, описывая творчество Г. Берлиоза, подчеркивал «инструментальный колорит, который опьяняет и жжет» [7, с. 41], его удивительные тембровые находки, например, соединение флейт и тромбонов в «Реквиеме», флажолеты скрипок и арф и т. д.

Г. Берлиоз поддерживал идеи освобождения музыки от косных традиций. «Нынешняя музыка – в расцвете своих новых сил, эмансипирована и свободна; она творит то, что ей желательно. Большинство старых правил не имеет больше значения... Новые потребности ума, сердца и слуха требуют новых исканий и даже, в известных случаях, нарушения старых законов. Некоторые формы из-за слишком большого злоупотребления ими, не должны более применяться. К тому же все может стать хорошим или плохим в [разрядка автора цитаты – С.Б.] зависимости от того, по какому поводу и как она применяется» – писал он о «музыкальном кодексе школы будущего» [8, с. 282-283].





Орган собора г.Анже (Франция, 1750 г.), реконструирован Кавайе-Колем (1874 г)

Как тут не вспомнить слова русского мыслителя, художественного критика В.В. Стасова, высказавшего аналогичные мысли годами позже по поводу органа А. Кавайе-Коля, звучавшего в парижском зале «Трокадеро»: «мир, с его тонкою и глубокою психологиею, с неправильною и свободною формою сочинения, без школьных фуг и имитаций, но зато с роскошью, тонкостью, силою и колоритностью современного оркестра... Задачи вдруг выросли совершенно другие, и глубже, и выше, и шире, такие, для которых нужен оркестр Берлиоза, Листа, Вебера, Мендельсона или Вагнера...» [9, с. 336]. Интересно, что именно В.В. Стасов «издалека» наблюдавший за развитием симфонического оркестра и симфонического органа, впервые указал на конкретных авторов, в наибольшей степени, повлиявших на развитие романтической органной культуры.

В.В. Стасов, описывая достоинства органа, услышанного им в зале Трокадеро, подчеркнул его колоссальную тембродинамическую амплитуду, охарактеризовав его как «орудие безмерно могущественное с одного своего конца, как колоссальный молот, безмерно тонкое и деликатное на другом, как художественное долото, вырезающее тончайшие узоры из золота, серебра и эмали, и в то же время орудие, всегда и везде способное дать всю роскошь красок и световых комбинаций» [9, с. 336]. Несколькими десятилетиями позже, Б.Л. Сабанеев назовет орган Большого зала Московской консерватории (А. Кавайе-Коль) эмансипированным...

Даже «Schola cantorum, ориентированная на старые церковные образцы, провозгласила «свободную речь в свободной музыке... торжественно естественной музыки, свободной и подвижной, как речь, пластичной и ритмичной, как античная пляска, – бросив, таким образом, вызов метрическому искусству трех последних веков» [цит. по: 7, с. 51].

Р. Роллан пишет о музыкальной индивидуальности французской нации, проявляющейся в народных песнях: «... в них обнаруживается национальный темперамент, более свободный, более гибкий, более нервный, более богатый оттенками» – чем в немецких народных песнях [7, с. 47]. Думается, что французская романтическая органная культура также отразила глубинные национальные истоки, во времена абсолютизма не получившие должного развития. «В оркестре Берлиоза отражается многообразная изменчивая природа, тысячи неумовимых движений души и предметов: это чудо свободы и прихотливости [...]. Быть может, впервые великий французский музыкант осмелился мыслить по-французски» [7, с. 53-54].

Крупнейшие произведения Берлиоза, по мнению многих современников, обладали необыкновенной силой эмоционального воздействия, «размахом вавилонским, ниневийским», как писал сам Г. Берлиоз [10, с. 90]. Это – «Траурно-триумфальная симфония» для двух оркестров и хора; *Te Deum* – гимн для хора (трех хоров), оркестра и органа; «*L'imperiale*» – императорская кантата, ор. 26 (1856 г.), сочиненная в честь Наполеона III – для четырех оркестров духовых инструментов, отдельных друг от друга и ведущих на расстоянии диалог вокруг большого оркестра и хоровых масс [7, с. 55-56].

В Большом трактате о современной инструментовке и оркестровке (издан в 1844 г., немецкий перевод с дополнениями Рихарда Штрауса осуществлен в 1905 г., русский перевод – в 1972 г.) Берлиоз демонстрирует свое понимание органа. Интерес представляют и комментарии Р. Штрауса. Мы можем сравнить восприятие французского органа с двух национальных позиций.

Берлиоз берет за основу тембровых ассоциаций пятимануальный орган: *Positif, Grand orgue, Bombarde, Récit, Écho*. Это свидетельствует о том, что автору были известны в основном постклассические и предромантические инструменты второй половины XVIII столетия (скорее всего, многие из этих инструментов уже были реставрированы и перестроены в результате революционных перипетий). Среди органостроителей того времени наиболее известными были: на севере – семья Лефевр, в Париже – семья Клико, на востоке – Жан-Эспри Инар, на юге – семьи Лепен и Кавайе, на юго-западе – Дом Бедос. Ко времени опубликования трактата по инструментовке, фирма Кавайе-Коль уже работала в Париже 11 лет, и завоевывала признание.

Однако и в образцы постклассических органов уже проникали тенденции романтического направления. Например, в конце XVIII столетия появились регистры *Concert de Hautbois, Symphonie, Concertante*, имитирующие инструменты симфонического оркестра. В это время увеличилось количество языковых регистров, причем *Trompette 16'* все чаще стали называть *Bombarde*. Регистры *Trompette, Clairon* стали интонировать сильнее. Открытые регистры становятся более разнообразными по тембру (широкие, а так же воронкообразные флейты, штрайхеры). Иными словами – шел активный, хотя и не декларативный процесс формирования симфонических качеств органа.

Рассуждая о микстурах, Берлиоз не мог удержаться от характерного для него суждения: «они представляют одну из самых ужасных помех в звучании, приобретенную этим инструментом в результате новейших усовершенствований» [3, с. 313]. Двенадцатью годами позже, в письме аббату Жиро (16 декабря 1856 года), Берлиоз повторил свое мнение, пожалуй, в еще более категоричной форме: «Что касается употребления органных микстур, так это организованный сумбур, который я не могу выслушивать без ужаса. Привычка, обычай и рутина подтверждают варварства такого рода, завещанные нам невежественным средневековьем. Если бы я еще был, как прежде, воинствующим артистом, то сказал бы Вам: «*Delenda est Carthago*» [«Карфаген должен быть разрушен!» – лат.]. Но я устал и вынужден признать, что нелепости необходимы человеческим умам и зарождаются в них, как насекомые в болотах. Пускай себе жужжат и те, и другие!» [10, с. 113].



Орган собора Святой троицы, Париж

Можно было бы отнести такое понимание (или не понимание) микстур к особенностям личного вкуса автора. Однако и Рихард Штраус, редактируя немецкий перевод Трактата, демонстрирует сходную с Берлиозом позицию: «Трезвучие до мажор, взятое в этом регистре, повлекло бы за собой

ужаснейшую нелепость. Ясно, что все эти квинтовые, терцовые и смешанные регистры могут применяться лишь при должном выделении звуков восьми-, четырех-, двух- и шестнадцатифутовых регистров и только совместно с ними, как бы для усиления обертонов» [3, с. 313]. Последняя фраза свидетельствует о большем понимании специфики применения органных регистров.

«Микстурный вопрос», возникший в первой половине XIX столетия в среде композиторов-симфонистов, на наш взгляд, не случаен.

В свое время великий французский органостроитель Кавайе-Коль подробно изучал акустические свойства органных труб, пытаясь выявить закономерности соотношений мензур, обертонов, силы и тембра звуков. За основу он взял иерархию звуков, отражённую в Пифагоровом строе, именуемом натуральным звукоярядом.

Кавайе-Коль создал действующую модель натурального звукояряда, назвав её гармоническим анализатором. Трубы гармонического анализатора были расположены по такому же принципу, с более широким диапазоном. Убирая трубы, соответствующие определенным обертонам, либо заменяя их более сильными по звуку, можно менять тембр и частотные характеристики общей массы звуковых волн. Современные электронные эквалайзеры используют этот же принцип, поэтому к славе А. Кавайе-Коля, пожалуй, можно добавить изобретение «реликтового» эквалайзера... Заметим также, что регистры микстуры, аликвоты, корнеты построены по принципу натурального звукояряда. На основе натурального звукояряда мастер создал принципиальную конструкцию своего органа, базирующуюся на гигантской звуковой пирамиде основных регистров. Это базовая архитектурная звуковысотная конструкция. Тембровая же архитектура основывалась на богатом разнообразии имитаций звучания инструментов симфонического оркестра.

Натуральный звукояряд

## Натуральный звукояряд



Ярким примером архитектоники симфонического органа является диспозиция органа собора Парижской Богоматери.

Компоновка инструмента:

- |                      |                           |
|----------------------|---------------------------|
| 1. Grand chœur       | 12 регистров, 672 трубы.  |
| 2. Grand orgue       | 12 регистров, 1088 труб.  |
| 3. Bombarde          | 14 регистров, 945 труб.   |
| 4. Positif           | 14 регистров, 989 труб.   |
| 5. Récit             | 16 регистров, 1072 трубы. |
| Le clavier de pédale | 16 регистров, 480 труб.   |

Педаль 30 тонов (до-фа) создана по параметрам, рекомендованным 1 сентября 1864 г. на секции религиозной му-

зыки конгресса в Малине (Malines) по предложению председателя, каноника Девройя (Devroye).

Мануальные клавиши до-соль (56).

86 регистров, 5246 труб, 12 регистровых, 22 педальных комбинаций (самое большое количество на 1868 г.).

Диспозиция органа

Notre-Dame de Paris A. Cavallé-Coll Inauguré  
le 6 mars 1868

Clavier de pédales  
d'ut à fa, 30 notes

Jeux de fond

- |                    |         |
|--------------------|---------|
| 1. Principal-basse | 32'     |
| 2. Contre-basse    | 16'     |
| 3. Grosse quinte   | 10 2/3' |
| 4. Sous basse      | 16'     |
| 5. Flûte           | 8'      |
| 6. Grosse-tierce   | 6 2/5'  |

Jeux de combinaison

- |                     |        |
|---------------------|--------|
| 9. Quinte           | 5 1/3' |
| 10. Septième        | 4 4/7' |
| 11. Contre-bombarde | 32'    |
| 12. Bombarde        | 16'    |
| 13. Trompette       | 8'     |
| 14. Basson          | 16'    |

7. Violoncelle	8'	15. Basson	8'
8. Octave	4'	16. Clairon	4'
Premier clavier		Troisième clavier	
Grand-choeur		Bombardes	
D'ut à sol 56 notes			
Jeux de fond		Jeux de fond	
1. Principal	8'	1. Principal-basse	16'
2. Prestant	4'	2. Principal	8'
3. Bourdon	8'	3. Sous basse	16'
4. Quinte	2 2/3'	4. Flûte harmonique	8'
5. Doublette	2'	5. Grosse-quinte	5 1/3'
6. Tierce	1 3/5'	6. Octave	4'
7. Jarigot	1 1/3'	Jeux de combinaison	
8. Septième	1 1/7'	7. Grosse-tierce	3 1/5'
9. Piccolo	1'	8. Quinte	2 2/3'
		9. Septième	2 2/7'
		10. Doublette	2'
Jeux de combinaison		11. Cornet	2 à 5 rangs.
10. Tuba magna	16'	12. Bombarde	16'
11. Trompette	8'	13. Trompette	8'
12. Clairon	4'	14. Clairon	4'
Deuxième clavier		Quatrième clavier	
Grand-orgue		Positif	
Jeux de fond		Jeux de fond	
1. Violon-Basse	16'	1. Montre	16'
2. Montre	8'	2. Flûte harmonique	8'
3. Bourdon	16'	3. Bourdon	16'
4. Flûte harmonique	8'	4. Salicional	8'
5. Viole de gambe	8'	5. Prestant	4'
6. Prestant	4'	6. Unda maris	8'
7. Bourdon	8'	7. Bourdon	8'
Jeux de combinaison		Jeux de combinaison	
8. Octave	4'	8. Flût douce	4'
9. Doublette	2'	9. Doublette	2'
10. Fourmiture	2 à 5 rangs.	10. Piccolo	1'
11. Cymbale	2 à 5 rangs.	11. Plein-jeu	3 à 6 rangs.
12. Basson	16'	12. Clarinette-basse	16'
13. Basson-Hautbois	8'	13. Cromorne	8'
14. Clairon	4'	14. Clarinette-aiguë	4'
Cinquième clavier			
Récit expressif			
Jeux de fond		Jeux de combinaison	
1. Voix humaine	8'	9. Flûte harmonique	8'
2. Clarinette	8'	10. Flûte octaviante	4'
3. Basson- Hautbois	8'	11. Quinte	2 2/3'
4. Dulciana	4'	12. Octavin	2'
5. Voix céleste	8'	13. Cornet	3 à 5 rangs.
6. Quintaton	8'	14. Bombarde	16'
7. Viole de gambe	8'	15. Trompette	8'
8. Quintaton	6'	16. Clairon	4'

III. Видор, рассуждая об архитектурных принципах взаимодействия регистровых тонов в звуковысотной иерархии пифагоровой строя, привёл сравнение: «Падение предмета в воду вызывает волны, которые сначала приближаются, а затем исчезают из нашего поля зрения. В воздухе тот же самый феномен: вокруг первого звука серия гармоник увеличивается в геометрической прогрессии, двигаясь к бесконечности. Исключительно низкий музыкальный тон дается органной трубой высотой 10 метров (32 колебания в секунду, на октаву ниже самых низких тонов оркестра). Прогрессия между по-

следующими октавами будет следующей: нижнее *do* органа, 32; контрабаса, 64; виолончели, 128; альты, 256; скрипки, 512 и т.д. прогрессия 16384 гармоник десятой октавы и 32768 для одиннадцатой...» [11, с. 5-6]. Такое сравнение с инструментами симфонического оркестра характерно для французского органостроения XIX столетия.

#### Библиографический список

1. Яворский, Б. Избранные труды. – М.: Советский композитор, 1987. – Т. 1. – Ч. II.
2. Берлиоз, Г. Избранные письма. – В 2-х кн. – Л.: Музыка, 1981. – Кн. 1.



3. Гектор, Берлиоз Большой трактат о современной инструментовке и оркестровке: С дополнениями Рихарда Штрауса / Г. Берлиоз. — М.: Музыка, 1972. — Ч. II.
4. Конен, В. История зарубежной музыки. — М.: Музыка, 1984. — Вып. 3.
5. Кривицкая, Е. История французской органной музыки. Очерки. — М.: Композитор, 2003.
6. Лепнур, Х. История органа и органной музыки. — Казань: Казанская консерватория, 1999.
7. Роллан, Р. Музыкально-историческое наследие: В 8-ми вып. Музыканты наших дней. Стендаль и музыка. — М.: Музыка, 1989. — Вып. 4.
8. Гектор, Берлиоз: Избранные статьи: Пер с франц. — М.: Гос. муз. изд-во, 1956.
9. Стасов, В. Статьи о музыке. В пяти выпусках. — М.: Музыка, 1976. — Вып. 2.
10. Берлиоз, Г. Избранные письма: В 2-х кн. — Л.: Музыка, 1982. — Кн. 2.
11. Widor, Ch.-M. L'Orgue Moderne: La décadence dans la facture contemporaine. — Paris, 1928.

Статья поступила в редакцию 29.03.10

УДК 008:882-80.01

**Н.Е. Мусинова**, канд. искусствоведения, докторант СПбГУ, член Союза писателей России, г. Кострома,  
E-mail: NataliyaMysinova@yandex.ru

## ПРОБЛЕМА ПОИСКА ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ФОРМЫ НА РУБЕЖЕ 19 – 20 ВЕКОВ КАК ПРЕТВОРЕНИЕ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается проблема поиска художественной формы на рубеже 19-20 веков как претворение действительности того времени. Кризис рубежа 19-20 столетий во всех сферах человеческой жизни, связанный с ощущением распада целостности в мировоззренческом и философском смыслах, актуализировал проблему художественной формы и в западноевропейской, и в русской культуре. Художественный процесс того времени движется от символизации - к онтологизации и отражает, с одной стороны, естественную эволюцию (цикличность) в развитии художественной культуры, а с другой - имеет конкретные социально-исторические причины, которые обусловлены потребностью своеобразной эстетической компенсации «разорванности» индивидуального и общественного сознания как отражения «целостности» бытия человека. Такая компенсация, в частности, осуществляется акмеистским конструированием целостной формы.

**Ключевые слова:** художественная форма, художественный процесс, акмеизм, Серебряный век, кризис рубежа 19-20 столетий.

Социально-политическая и экономическая ситуация рубежа XIX – XX веков была необычайно сложна. Первая мировая война не добавляла оптимизма и уверенности в завтрашнем дне. Казалось, весь мир готовился к концу света. В искусстве шла напряжённая интеллектуальная работа, связанная с осмыслением опыта XIX века, столь богатого на открытия в области философии, науки и культуры. Именно XIX столетие дало искусству романтизм и реализм. Приближалась новая эра, предощущение пульса которой можно заметить уже у романтиков. Переломность переживаемого времени почти «осознали» людьми рубежа столетий – участниками процесса формирования нового мировидения, – которые ожидали глобальную катастрофу, когда «древо жизни» вот-вот погибнет. Доминантой историко-культурного процесса становится понятие «кризис».

А что дальше? Возникает проблема стиля. «Индивидуальность творца вне стиля теряет свою уверенность, воспринимается как безответственная <...>, происходит потеря героя: игра чисто эстетическими элементами <...>. Ответственность индивидуального творчества возможна только в стиле, обоснованная и поддержанная традициями» [1, с. 189], – замечает М.М. Бахтин. Но стабильность исчезает, классические формы в искусстве «заканчиваются». «Окончательно померк старый идеал классики – прекрасного искусства и чувствуется, что нет возврата к его образам. Искусство судорожно стремится выйти за свои пределы» [2, с. 3], по мысли Н. Бердяева.

Действительно, разнообразные, а порой, и парадоксальные формы приобретают поиски идеала на рубеже XIX – XX веков. А Идеал (Абсолют) является своеобразной тоской по ушедшему счастью перволюдей в первом мире, поэтому потеря направления в поиске Идеала несёт в себе дисгармонию, упадок, мрак жизни. В этой связи современный исследователь В. Мириманов замечает: «Отходу от классической изобразительной системы предшествовало незначительное нарушение равновесия – появление диссонанса, усиление одних компонентов системы за счет подавления других. Первые такие изменения в европейскую живопись, например, вносит импрессионизм, нарушивший соотношений между живописью и рисунком в пользу живописи» [3, с. 4-5]. Здесь впервые имеем дело не со стилистическими, как это было до этого, но структурными изменениями. Дальнейший ускоряющийся распад классической изобразительной системы открывает новое изменение в пространстве культуры.

Теперь само художественное пространство создают творцы собственных правил, процветает культ EGO. При этом существенно то, что новые явления часто рождаются из элементов распада классических систем. Идёт поиск нового. Вместе с культом EGO, который «сам является экспансией» [3, с. 4-5], приходит разрушение. В обществе начинают метания, «тряска», движение на всех уровнях, неожиданные «прорывы» научного знания [4, с. 33], которое часто является лжезнанием, потому что материалистические («бездуховные») концепции исходят из «-» и часто несут ложь, хаос, безверье. График человеческой активности рубежа веков похож на кардиограмму больного сердца.

По этому поводу П.А. Флоренский в своих «Итогах» размышляет: «Когда нет ощущения мировой реальности, тогда распадается и единство вселенского сознания, а затем и единство самосознания личности. Точка – мгновение, будучи ничем, притязает стать всем, а вместо закона свободы воцаряется каприз рока» [5, с. 341]. По этой причине мыслящее человечество вынуждено искать форму бытия, стремясь обрести распавшиеся связи существующего, то есть воссоздать целостность или найти новую целостность, создать новый универсум. В связи с этим в искусстве возникают новые течения, стили, методы, формы, которые по сути рождаются на развалинах «старого», а также появляются в большом количестве личности творческие. Среди них и Малевич, и Рерих, и Кандинский, и Серов, и Брюсов, и Гумилёв и др. Все они и похожие, и разные – и это закономерно в контексте мировоззренческого и эстетического поиска целостности.

Таким образом, острый мировоззренческий кризис конца XIX – начала XX веков актуализировал проблему формы в художественной культуре, что обусловлено острым ощущением распада целостности. Нравственные акценты смещаются в отрицательную сторону, приобретая негативный, агрессивный «окрас». Борьба противоположностей в жизни и в искусстве становится очень жёсткой, снижается уровень веры в Бога, предельно раскрепощается личность. В художественном творчестве это приводит к «крайностям» в поисках художественных форм, необходимых для выражения меняющегося мировоззрения.

Так, например, у символистов духовное настолько превалирует, что «не вмещается» ни в какие формы, а у конструктивистов – материальное превращается в формальное. Разные способы организации формы утверждают прямо противо-



положительные эстетические принципы, и даже «безобразное» («безобразное») становится объектом искусства [6, с. 103].

Последним «большим» стилем, думается, остаётся символизм, пытавшийся заменить антропоцентрическое восприятие мира на формоцентрическое, то есть забрать от человека продукт его деятельности, дать ему возможность существовать самому по себе. И это вполне оправдано, так как в рамках символизма проблема идеи – формы, в которой слиты платоновские *idea* и *eidos*, становится центральной.

В символизме художественная форма впервые начинает «размываться» [7, с. 105] за счёт внесения в неё мистического смысла. Художественная форма в символизме рождается с целью дать возможность видимого существования сознательным и бессознательным процессам, происходящим в человеческом «я», при этом бытие этого «я» в художественном творчестве не тождественно бытию в реальном мире, хотя и «сращено» с ним.

В художественном творчестве символистов гармонии (составляющей целостной первоформы) не было достигнуто, так как произошёл значительный перевес идеи, понимаемой мистически, над формой – это привело к кризису символизма в 1910 году и к закономерному рождению ряда разных направлений в искусстве, в том числе и акмеизма.

Акмеизм как художественное движение отражает одну из характерных для эпохи рубежа XIX – XX веков проблем – проблему формы, фундирующей в себе самой сущность феноменов бытия. Сама проблема целостности в художественном сознании акмеистов смещается в сторону онтологического аспекта.

В акмеизме (адамизме), провозглашенном поэтом, литературным критиком и теоретиком стихосложения Н.С. Гумилёвым, отобразился мир простых, обыденных чувств и бытовых, душевных переживаний, заключённых в отточенную форму. Одна из главных идей поэтической школы и художественной концепции Н.С. Гумилёва, которая постепенно переросла в «Цех поэтов», – равновесие между формой и содержанием – изменила эстетическую систему России конца XIX – начала XX веков. Это определило проблему соотношения антропологического и «идеологического», сознательного и бессознательного, чувственного и рационального.

Выявление разнородных (в эстетическом смысле) источников формотворчества Н.С. Гумилёва обосновывает утверждение о том, что поэт, остро почувствовав ситуацию распада целостности в мире и в художественном творчестве, старается примирить крайности во взглядах и мироощущениях, установив устойчивое равновесие между «духом» и «плотью», и придать жизненным взглядам и художественным образам чёткую, понятную, зримую, «земную» основу.

Чтобы это не только почувствовать, но и понять, Н.С. Гумилёву пришлось пройти сложный путь поиска нового и в жизни, и в искусстве, отбросив отжившее, омертвелое («дурно пахнут мёртвые слова») и вернув Слово первоначальный «логосный» смысл знака вещи. Стихи для Н.С. Гумилёва постепенно перерастают в форму религиозного служения. Только через Слово, которое «не равно самому себе» (П.А. Флоренский), поэт способен воссоздать или хотя бы приблизиться к первоначальной целостности мира и человека.

Пройдя период ученической подражательности символистам, Н.С. Гумилёв, создав в 1907 году стихотворение «Волшебная скрипка» [8, с. 41] – откровение о судьбе творческой личности, – «начался» как поэт, овладев «волшебной скрипкой» поэзии и прикоснувшись к тайне познания «тёмного ужаса начинателя игры». Юный поэт смело выступает создателем иного миропонимания, основанного на идее активного жизнеутверждающего действия через художественное творчество посредством мастерского овладения художественной формой во имя воссоздания целостности через искусство.

Рассуждения Н.С. Гумилёва о проблеме целостности представлены в его статьях: «Жизнь стиха» [9, с. 7-16] и «Анатомия стихотворения» [9, с. 25-28]. В них требование «эстетического пуританизма» сочетается с призывом относиться к слову как к материалу искусства. Здесь Н.С. Гумилёв

настойчиво проводит идею стихотворной «органики», сравнивая стихотворение с живым организмом, а тайну его рождения – с тайной возникновения жизни.

Осознание законов жизни слова, которым надо вернуть сакральный прообраз – Божественный Логос, и значений тех первослов, которыми Адам именовал мир, предопределяют своеобразие литературной программы акмеизма. Его основные принципы: равновесие между формой и содержанием, новизна идей, «техническое» совершенство стиха, ответственность поэта за «имена вещей» – это отражено в теоретической статье Н.С. Гумилёва «Наследие (заветы) символизма и акмеизма» [9, с. 16-20].

Поэт-акмеист, дав язык и голос вещам, раскрывает их внутреннюю субстанцию через интенциональное переживание и, озабоченный проблемами культурно-исторической феноменологии, выявляет бытийственную «природу слова», обозначающего предмет. Таким образом, Н.С. Гумилёв объединяет «предметное» («природное») и «поэтическое» («культурное») – и тем самым воссоздаёт целостность первоформы.

Н.С. Гумилёв с 1909 по 1913 годы уделяет излишнее внимание внешней оформленности стихов нежели внутреннему содержанию, это негативно сказывается и на его собственном творчестве, зажатом рамками акмеизма. А поскольку художественное содержание так же, как и художественная форма, лишь в гармоническом единстве составляя целостность произведения искусства, то чрезмерное увлечение одним и пренебрежение другим ведёт к естественному нарушению равновесия – распаду целостности. Поэтому в определённый момент содержанию становится тесно в рамках узкой формы – и Н.С. Гумилёв ищет выход из этой проблемы в «безграничном» расширении формы. Организация «Цеха поэтов», где всех желающих учили писать стихи, только усугубила «перегибы» в формотворческой деятельности Н.С. Гумилёва.

Но в творчестве Н.С. Гумилёва и в его мировоззрении происходят, на первый взгляд, непонятные изменения. Вяч. Иванов, Г. Струве и другие замечают, что, начиная с 1913 года, Н.С. Гумилёв идёт по пути «внутреннего углубления», возвращаясь к «потерянной» идее (содержанию). Многие исследователи даже считают, что у Н.С. Гумилёва 1920-х годов вдруг «проснулся» символизм, это на самом деле находило подтверждение в сопоставлении стихов Н. Гумилёва и А. Блока последних лет жизни. Так, стихотворения Н.С. Гумилёва «О тебе», «Заблудившийся трамвай», «Канцона вторая», «Шестое чувство» и др. по сути своей выходят за рамки, очерченные акмеизмом.

Перемена во взглядах наблюдается и при анализе последней статьи Н.С. Гумилёва «Читатель» [9, с. 20-25]. В ней поэт настаивает на том, что необходимо изучать не только «технику стиха» (художественную форму), но и «законы жизни», как одухотворённую идею (художественное содержание), которая приходит к автору извне. Она познаётся им и изображается посредством совершенной художественной формы (Формы – Абсолюта), которая является «вспоминанием» целостной первоформы. Так круг жизненных и творческих исканий создателя акмеизма замкнулся.

Таким образом, причина кризиса рубежа XIX – XX веков в аспекте проблемы формы в художественном творчестве – это истощённость веры в гармоничное бытие человека. Ощущение могущества ЕГО остаётся, но ЕГО художника иначе смотрит на мир: не столько как на предмет рефлексии, сколько на самодостаточно бытийствующий, обладающий тем, что греки называли алетейей. Теперь всякое традиционное место в целом культуры художнику представляется неоправданным – и он вынужден искать новые художественные формы, находя их на пути возвращения к целостности. Акмеизм явился одним из феноменов нового типа художественного сознания. В нём проблема целостности феноменов бытия (актуальная для начала XX века) решается как проблема формы, фундирующей в себе самой идею. Так осуществляется художественное претворение действительности в начале XX века.

## Библиографический список

1. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. - М., 1986.
2. Бердяев, Н. Кризис искусства. - М., 1990.
3. Мириманов, В. XX век сам о себе. Персоналии и течения // Искусство. - М., 1999. - № 48/168.
4. Чижевский, А.Л. Земное эхо солнечных бурь. - М., 1976.
5. Флоренский, П.А. У водоразделов мысли. - М., 1990. - Ч 1.
6. Кандинский, В. О духовном в искусстве. - М., 1992.
7. Едошина, И.А. Человек в пространстве культуры. - Кострома, 1999.
8. Гумилев, Н.С. Стихотворения. Поэмы. Проза. - М., 2000.
9. Гумилев, Н.С. Сочинения в 3 тт. - М., 1991.

Статья поступила в редакцию 29.03.10

УДК 811.512.141

*Л.Х. Самситова, соискатель докторантуры БГУ, г. Уфа, E-mail: gulnaz-ijbaeva@mail.ru*

## НАЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА КУЛЬТУРНЫХ КОНЦЕПТОВ В БАШКИРСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА Т. ГАРИПОВОЙ «БУРЕНУШКА»)

В статье отражена национальная специфика культурных концептов башкирской языковой картины мира, выявленных из романа Т. Гариповой «Буренушка». Рассматриваются такие концепты, как «добро», «зло», «совесть», «истина», «знание», «свет», «тьма», «красота», «природа», «душа», «сердце», «судьба», «дорога», «друг», «враг», «ум», «счастье», «слово» и т.д.

**Ключевые слова:** Т. Гарипова, башкирская языковая картина мира, культурный концепт.

В современной лингвистике слово рассматривается не только как лингвистическая категория, но и как концепт культуры. В языковой картине мира национальная специфика компонентов духовной культуры актуализируется в культурных концептах.

Активное изучение культурных концептов связано с общей антропоцентрической направленностью научной парадигмы. Культурные концепты «выполняют функцию своего рода посредников между человеком и той действительностью, в которой он живет» [1, с. 11].

Именно в культурных концептах выражается картина мира башкир – система наиболее общих миропредставлений носителей данного языка. Язык в наибольшей степени выражает этнические особенности восприятия действительности. Исследование культурных концептов башкирской языковой картины мира способствует выявлению этнических особенностей стиля мышления башкир как образа культуры, являющегося одним из аспектов духовной культуры.

Взаимодействие языка и культуры особо ярко прослеживается через функционирование слова-концепта в поговорках и поговорах, фразеологических единицах, художественных текстах.

Основу культурных концептов составляют этические концепты. В «пространствах этики» важное место занимает исследование этических концептов – совести, чести, греха, долга, стыда, истины, блага, лжи и т.д.

Концепт «совесть» (*намың, иман, выждан*) один из определяющих этических категорий в башкирской языковой картине мира. «Совесть» имеет рациональное основание и базируется на рефлексии человека над собственными поступками и действиями других людей. Из романа Т. Гариповой «Буренушка» выявлены примеры сочетаемости слова с предикатами, имеющими значение наличия и отсутствия совести: *Бына мин ауылдар буйлап йттем. Хоҫай йортон бары бер ауылда осраттым, ь халықтыҫ иманы сьльмьт. Был ниҫын?* (с. 465). *Мин шулай уйлайым: беҫҫеҫ иман йырҫарыбыҫҫа, хикьйьттьребеҫҫыҫ* (с. 466). *Ғылыу ьм һорур зат. Ғьлбаныу ҫа шуңдай уҫ булһан. Бына кемдьр ьсьн ҫҫенеҫ ьльшеген дь, намыңын да фиҫа кьлһан уныҫ...* *Шьльрбаныу апайы!* (с. 365). Существуют действующая совесть (она подсказывает человеку, какой поступок ему следует совершить) (Например: *Ғьн караҫылыһында атлауын атлай ҫа Ғьлбаныу. Яктырһас нимь эшльр ул? Ғьндь бысранһан намыңын минь йуыр?! (с. 41))* и догоняющая совесть (помогает оценить свои действия после их свершения) (Например: *Ниндьй выждань етеп танытуйн ул ҫҫен? Ниндьй намың мень тьльген, йортон, ата-иньҫенеҫ ьлы*

*көсаһын, хатта кыҫ намыңын ошо сабыһа алыштырһан, тьртмьйенсь ь ьыһылырһа торһан сибек был кыҫһа ҫҫен, баланыҫ ьсьҫе мин булам, тип таныштыруйн?* (с. 68)). В романе много примеров, относящихся ко второй группе. Например: *Ғылыҫ урынлашты. Сьйфулла ьнньҫ ҫенль сьй ьльпльдльтте, Азат ҫҫ уйҫарына бирелде. Теге саҫ, шьҫльрльҫе ерльҫьндь, был ата партизан иманһа ултырһан келек кҫренль ине. Ғьр хьлдь Мирхльҫьровка ул шулай тойолһайны* (с. 690). *Шьйыҫ ьйрль эсьн коруаҫтарын бишльн быуып, кильськкль ьмьт менльн карап, ьшанып эшльҫьндьр, ьльшьҫьндьр ьм шул иман менльн ҫльҫьндьр...* (с. 720). Семантическая структура концепта «совесть» включает в себя нравственные нормы жизни как щедрость (*йомартлыҫ*), великодушие (*киҫ кҫеллек*), справедливость (*һьҫеллек, хаҫлыҫ*), честность (*намыңлылыҫ*), правда (*хьҫикьт*): *Ғуһыштан атауы имен-уау кайтты, ақыллы, киҫ кҫелле, йомарт, эшсьн, укьмышлы ьптельхьтте осратты, Мьськҫ ьынлы Мьськҫель укьрһа инде, ҫур-ҫур музыка белгестьренльн белем алды, ҫҫ ьсьн ьньнен бирерҫь риза дуҫтар тапты, улы тьуҫы, ире ьльҫьнньмдеҫ ҫҫенльн кайтып тьшитнь, беренльн-бере матурыраҫ кыҫҫары доньяһа килде, Барсынбикль ьльсьҫе уны килеп тапты, ауыл кҫрке булырҫай ьй ьалдылар, баҫса ҫитерҫельр, улы армиянан имен кайтты, Ыҫлькьр ҫур укьу йортон инде, ь ҫҫе кҫме кешельр кҫелен йырҫары менльн байытты, йырҫар уны ҫитерҫьн келек, ул да халкы йырҫарыныҫ Һҫмерен оҫайышты* (с.601). – *Ғьр хьҫикьт, һьҫеллек тип даулаша башлауаҫ, аҫаһы дар аһасы ьль булмаҫа Исусты кьткьн яза менльн тамамланасаҫ, тине Давид, ьакалын ьльҫек оҫон бармаҫтары менльн семтекльй-семтекльй* (с. 324).

Концепт «грех» как компонент входит в парадигматическое поле «грех – страх – стыд – совесть – месть – проклятие» и тема его распознавания и разграничения составляет текстовую доминанту диалогов и монологов: *Яраббь, уйлайым-уйлайым да, ахыры, доньялыҫта кьлһан иҫ ҫур гонауым шулдыр тием* (с. 471) *ҫараҫыла оҫон кьртьҫьл яҫыҫы барып инеҫ ьльл кайуылай, кьркьта* (с. 286). *Кешень ояламауаҫ, Алланан кьрк, ҫьлимь!* (с. 350). *Мьҫьр ҫьлимь был оятуҫыҫыһын куймауа, Мьҫиньҫль ьль тел-теш кҫруьттеп алмай булмаҫ* (с. 483). *ҫькин мин ьинеҫ «оньрнь» кень тҫел, иманлы кеше исьнеҫде ьль бельм* (с. 470). *Шулай Ябраил ьльльҫиссьльм атабыҫ ьльм ьльльҫиссьльм эргьҫен килгьн дь: «Ғй, ьльм! Аллауы тьһьль ьиҫ ьсь ьльмьне биреп ебьрҫе: ақыл, оят, иман тип атала улар. Шуларҫыҫ береуен ьайлап алуйн, тине», тигьн* (с. 659). – *ҫс алауыҫмы? Шуныҫ ьсьн орһасыларыҫдан минеҫ гонаууыҫ*

сабайҰарымды тукматауыҒмы? (с.625). Бсӡе генӡ, ниӢер  
уиӢенгӡндӡй, ИхсанбайӢар иӡшьӡгӡн якӡа карап ӡленӡн-ӡле  
идӢрок тӡйӢӢ, кӡкӡш тоӡӡӡӡӡӡ, ХоӢайӢан битӡӢренӡ кара  
якӡан, кӡӢӢн иӡмерлек бӡхетӢеӢ яӢаӡан блӡндӡгӡ Ллем  
уӡӡӡӡ, **карӡыш** яӢуырӢы (с. 605).

Понятия «свет» и «цвет» пересекаются в семантике лексем *светлый* и *темный*, которые используются Т. Гариповой в традиционных символических значениях «хороший» и «плохой»: *Быткындыҗ, кутап ситендыҗе яҗуҗуа ул шундай юлдарҗы укыны: «Туһаным... Аллаҗ тыһыйлыҗеҗ рәхмәте киҗ. Зиҗенеҗ Җткер, сыраһыҗ **якты** булҗа, мин Җткын юлдан Җтерҗеҗ, кҗтелеҗ биклынгын аяк-сҗрҗлырҗе, доһа-фатихаларҗы Җҗеҗдын җуҗ килер кыҗ балаһа биреп калдырырҗыҗ...»* (с. 295). Алтмыш ныснсыҗ йыл бытҗыл итешиҗтерҗыҗ (смыктеҗ кҗселеген бурҗын гаҗаһстан сиҗльмдырен сыскелҗын орлоһо-һие менҗын **кара** бурандар осороп алып китте (с. 450). Цҗҗень **яктылык** етешиҗльҗын кеҗе баукаларҗа **яктылык** ылыш алмай. Биттеҗльхыт Җлҗс, доҗа **караҗыланды**. Ул барҗа **якты** ине. җоҗш бик тырышып, бытҗыл кыснҗын **яктырта** ине – хыҗҗер **караҗы** (с. 538). Лексика, обозначающая «тьму», традиционно репрезентирует концепт «зло»: *җараҗы тындыҗ **кара** карыны Саяфтыҗ тҗбҗын оскә емерҗйеп, кыҗмҗрыҗйеп атлаһан җынын тиҗ Җк йотто* (с. 590). *җараҗы* блмҗлы слҗһыт җуһа, кистҗын сыккан ел, буранҗа ылыҗнеп, тҗҗҗрл капкастарын шыһыҗҗата, мҗрҗйыҗль инеп, ылыҗ бала илаһан, ылыҗ бесыҗ мыаулаһан тауыштар сыһара (с. 660). С положительной эмоционально-экспрессивной заданностью лексема *светлый* используется при создании образов, связанных с представлением о добре, красоте, радости: *Җлҗын **яктылык** Камалетдинов кҗлы менҗын зыһыҗнгын «Башикорт мадоннаҗы»на тыһтыҗ: тыһтыҗр ыһныҗнде, катындыҗ җур кара кҗҗҗҗҗрендыҗ яһымлы, ылкын кысҗы **ым** кабынды* (с.604). *Уныҗ **нур**ы шундай **якты**, хатта ыһ тирҗлҗендыҗе сыскыҗлыр айырыҗ Асыҗ кҗренҗндыҗ, ы инде ыһҗын биш тыҗ метр аыраҗ* Җкын ыҗкыҗлыр тотош геҗльҗндыҗ (с. 698).

Исследование этических концептов башкирской языковой картины мира свидетельствует о наличии языковой личности, развитой в нравственном отношении, с гибкой системой нравственных оценок, принимающей на себя ответственность за все свои действия и действия окружающих. Мораль – важная составляющая индивидуального сознания, она создает национальную картину мира, где основной ценностью является идея добра: *Йырлукъене. Јен белдермлык була тамаһын кырҰы, калаһын ыле сейһле, ыле муйыллы майһа уондо: - Яман кындь - якшы аш тигъндыл... МынауҰарҰы сыһарыл, кайҰылай якшы эштӳгънӳг... (с.108). Эйе, Ыйһтег иткӳн изгелектӳрен оноторлоқ тӳгел, тик ҰуҒы вақытта Ыптелӳхт уны аҒлай алмай (с. 444). Изгелеккӳ изгелек менӳн яуап кайтарһым килӳ (с. 505).*

Логическим продолжением этического концепта “добро” является концепт “красота” (*матурлык*). Красота всегда сопутствует святости как идеалу добра: *Ошо саклы матурлыкка* *льӱм йӱрлге нисек тӱӱ икӱн? Ошо тиклем гӱзӱлектен* *ни хӱлдӱр итпез селӱ ӱйӱӱрмак кӱрк?! (с.430). Бӱлки, тормоштог бӱтм матурлыккы* *лтӱкн йӱмерг ӱцпн алып бармауӱалыр? (с.506). Бӱтм тӱбидӱм карӱан ӱрселен, ер-* *льсӱнел карынынан тӱге тылсымлы* *ӱрсем булып шытып сыӱпн, сиӱмде бӱйӱк матурлык* *яӱп каплаӱан умырзая* *мӱленд улар етӱкӱшпен ошонда килде (с. 512). Эй, шул кыӱ* *баланыл матурлыккы (с. 542).*

В аспекте нравственного поведения “добро” понимается как следование *истине, правде*. В башкирском языковом сознании концепт “истина” взаимосвязан с понятием справедливости, которое выражает потребность человека оценивать как собственные, так и чужие действия согласно законам общества. Лексемы *һыўәллек* (справедливость), *дырһыллыҡ* (истина) относятся к одной тематической группе с лексемой *хәккият* (правда). Концепт “правда” в башкирском языке связан с нравственным обликом человека. Правдивость является большим достоянием для башкира: *Үкенеслә каршы, Ынтыльхәттәгә йүҗүрәнгә дьрыһлыгын тормош райлай*

тора (с.450). Ул саһында эў йышерергъ була исем-фамилияларына тиклем Јўгьрткъс, ни ъсын ул карсыкъка яһһан ъй урынын яҒынан каўўуыруу, **хькикьтте** асықларға маташыу кьрлкъ булды? (с. 337).

Сопрежженный с концептом «истины» концепт «белем» (знание) соотносится с понятием «филем» (наука), актуализированным в лексеме «акыл» (ум, мудрость): БУме **филемгъ** ныйрнер ине улар! (с. 590). Тин бына, Барсынбикъ нълъсый, бик **акыллы** кJренъуел (с. 466). **Акыл** уър саб бълндыне фани донъя менън яраштырыуай, шул фани донъя элгън элмъктыргъ иьбештереруый дъллел эулуй. Бик олмат, **акыллы**, эилекле кJренергъ тырышты, сыфырынан сыкты (с. 483). Хаталаныуан куркмаһаһа кJрл лъ улар иьшыргъ ныйрнълъ, **акыл** иыя (с. 568). Концепты «красота», «истина» в общекультурной традиции отождествляются с концептом «свет»: Лъллимъ укыуһа сыһып киткълъ, башын эскегъ лъ уалып алды, лъкин Jуен тиуJ кулһа алды: каныл уныг **карагһы** донъяуына **якты** йондоу булып Мъуйнъ килеп инде (с. 498). «Свет» — есть первичная реальность идеи красоты в природе. Понятия «свет» и «цвет» пересекаются в семантике лексем белый и черный, которые используются в значениях «хороший», «плохой»: Бала ньсын яндырып куйылһан тоһоқ электр лампауы Мълкълнегъ тыһыу, кJпереп торһан тJштрендъ наулы уыруар яуап яткан пенъюарын, **ап-ак** муйынын уырыһан кулса-кулса **кара** състырен яктырта (с. 332). Илш Jлън арауында **зып-зыгъер** кJууJрен кыдфырп кJгърсен кJууJре емелдъшъ, болон томбойоктары **ак** таждары менън бълель-уыһыла иылмайып сълм биръ. Ике пар дым **кара**, куйы оJун керпектър менън каймаланһан бер иш кJууJр бер-береуенъ уынап, уорау уъм һъжъплълнеJ менън бакты (с. 433). Ғарашы менън бътъуен дъ барлаһандан ууJ, Мъуйнъ иьнълъ кыууJарына караны: **къръныуу** клдълктыре, **ак** аляпкыстары килешеп тора JууJренъ (с. 482).

Концепты “свет”, “добро”, «красота» связаны с концептом “дом” (ый). Дом считается крепким только тогда, когда в нем царит дружеская атмосфера. Дом связывает человека со своей семьей, Родиной, нацией, представителем которой он является: *Гүйүл ул айырыуса дьртлыен наһышланы, лйтерүеГ дль, наһыш ыарымай, л уныГ ыьр кирбесен* *Гүйүл* кудары меннь ыала (с. 319). *Гүй* эше бит тауык *С.Плль* ыль бытмльй. *АптырауыГ* сизенль сыккан *БйПл* *Л.Пль*зычыты Людйя Николаевна оҕата сыкты ыьм хушлашканда кГүйьренль карап:

- ЫйЛп Ыльзизович... беЎ бит фронтовиктар. ЫйЎлгеЎ  
 ъле минеГ њйгь бер килеп сыһыһыЎ (с. 337).

Семья (һаилль) – самый древний вид межличностных отношений, основанный на супружеском союзе и родственных связях, которые и регламентируют эти отношения: *Байрамһа сыккан халык кайтым бөткәс, иҗ җугынан Барсынбикһе һаиллье күҗһалды* (с. 466). *Ғс һаиллье блеп яҗҗырһас, аллаһа шыкһыр, улар һс җыҗыр тотә* (с. 479). *Ғильнеп, яҒынан һаилль кормауы һына эсен бошора Барсынбикһеҗ* (с. 499). Верность, любовь, взаимоуважение, взаимопонимание, забота о близких, доброта, духовное родство между членами семьи – главные понятия, укрепляющие брачный союз: - *Рльһмьт, Шакира Хисамовна, был бьльльырҗһн имен-аман котолуам, һаилльм эргьеньн бер карыш ситкь китмьм тигьн җлҗем бар* (с. 414). – *БеҗҗеҒ һаилль һсьн җеҗ икенсе Шлььрбануы, Шакира Хисамовна!* (с. 415).

Как нам известно, **семья** играет исключительно важную роль в формировании личности ребенка как представителя нации и гражданина, в приобщении подрастающего поколения к основным культурным ценностям, моделям поведения и жизни. Знание детьми семейных традиций, обрядов, пословиц и поговорок, участие их с ранних лет вместе с родителями в народных праздниках и церемониях приобщает их к национальной культуре. В романе очень часто встречаются пословицы и поговорки: *Беренсенън, биръиен тигън колона сыйарын кыя юлана тигъндый, МъУйъилен остратты* (с. 181). *Уйланган эш – бьтъкън эш* (с. 440). *Бутканы май боУмай* (с. 446). *Бер цьърУе, бер акылыны тыГла, тигъндьр бит* (с.

447). *Цлем менън кунак уорат килмъй* (с. 455). Ауырыу беръ. *ЛъеГ ашы менън инъ, икенсенек менън сыһа тигъндъре лъ дъръи*. Май с. *Лмъге тышынан тигъндъй, якшылыһы инъУһнъ сыйкан* (с. 457). *МърйыГ кыйыш булға ла, тьтһнъГ тура сыһа* (с. 517). *Эйе, боронһолар дъръи лйткһн: тыуымдан калмаһанды Ллемдһн калып булмай* (с. 532). - И-и, бахыркайым, етемдеГ *Ллгъс ть кьУере юк, бауымсакка бака ла айһыр тигъндъй, башка беръ. ЛъеГ кьберен т. Лгел, уинекен боркота уйыры ла...* (с. 558). *Кешегъ сокор каУаГ, тьрһн каУма – ЛъеГ тьшһрһнъГ, ти торһайны катыны* (с. 564). *ТыбайлыныГ к. Лгеле тьшһнкһ булға, аты сапмаи булыр тигъндъй, Саяф та ЛУенһн дан тигън коштоГ алыцайһандан-алыца барыуын тоя* (с. 564). *Бер бисънеГ хьйлъе ун дһйлъгъ йһк булыр, тип халык белмъй лйтмъгъндер* (с. 568). *Цике ауыУУан ягы у. ЛУ тигъндъй...* (с. 577). *Себеите уны кьУ уанайУар* (с. 581).

Концепт “семья” находит актуализацию в описании концептов: “туй” (свадьба): *Туй – ийын, уйы Уа уйын. ТуйУыГ к. Лрке – уйын да кьлкһ. Туй к. Лрке кунак менън. Тьйы мулдыГ туйы мул. ГаУна цьбенъ туй, каУ етмъу, к. Лркъ уйы. ТуйУары котло булғын, нигеУУьре ныкы булғын! ТуйУан коро калһансы, яуУан яралы кал. ТуйУыГ булһанынан «була» тигъне кьУык. ТуйыГ туйһа ялһануын. Туйһа баруаГ, туйып бар, улыГ-кьУыГ куйып бар; «сабырлык», «т. ЛУемлек» (терпение): *Ль. Ултмъге сабырлыкһ кайтты уһа* (с. 490). *Донъяны матурлык коткарар ть. Ульр Уь бит, һьмьлдъ донъяныГ к. Лсъре – т. ЛУемлек* (с. 608); “лъ. Ульп” (благовоспитанность): *Б. Ульп барУа иман бар, ль. Ульп юкта иман юк. Б. Ульп барУа оят бар. Б. Ульп кеше – солтан, ль. Ульп. УеУеГ бите – олтан. Б. Ульп. УеУгъ иман юк. Ц. УеГде Уурлама, кешене хурлама; «хьрмьт» (уважение): *Хьрмьт иткһн хьрмьт к. Лрер. Кешене кь. Уер итмъГ, кь. Уер к. Лрер. УеГ. Кешене кь. Уер. Лмъгън – ЛУен дь кь. Уер. Лмъгън.***

Концепт «семья» в башкирской языковой картине мира тесно связан с концептом «гостеприимство» (кунаксыллык). Гостеприимство находится в одном ряду со словами: дружественное отношение, радушный прием, душевная щедрость. *Ль. Лимъ а. Лһармацтан һьһнъ килеп ингън кунакһы алдында һьһрһлһмъ-сыйһрһлдъ, лъе был, лъе теге ризыһын алдына куйУы, бьлькьй генъ графинһа туттырылһан эсемлек сыһарУы* (с. 447). *Бле кунак т. Лр якта, урындыкка салкан тьшһп ята* (с. 457). *Мь. Уинъ кьйефдеУ булуын кунакһына к. Лр. Ултмъкь тырышты* (с. 458). *Муйыллы, сейлел, энълекле майУарын, эсенъ тьрһн емеш бьрһн беиергън бьккьндьрен Мь. Уинъ кунак алдына һьл: «Аша, Давид, аУак Лкенер. УеГ...»* *ГунактыГ «феУ» Уьн «уйн» гь к. Лселедъ ниндъй. Уер ЛУ итеГ, якынлык тойУо Барсынбикъ* (с. 464).

В башкирской языковой картине мира концептуальная пара лексем «шатлык-кайһы» (радость-горе), составляющая основу эмоциональных концептов, включает в себя подконцепты «уаһыш» (тоска), «куркыу» (страх), «асыу» (гнев), «йһн, к. Лгел» (душа), «йһрльк» (сердце), «аптырау» (удивление), «мьхьббьлт» (любовь), «нльфрльт» (ненависть) и т. д.

Концепт “радость” ассоциируется с душевной гармонией человека, с его внутренними переживаниями: *К. ЛУенъ шатлык катыш каушау йһше эркелгън Мауинур Бьбьккер. Уе к. Лт. Лрер к. Лркьгенъ кйиты: - Ултыр, бьпесем. И алла, кайуылай бер матур балауыГ!* (с. 434). *Быныуы, диГеУ буйында шат йылмайып торһаны, Бьбьккере* (с. 441). *Бителхьлт һьһн шатланып бьтъ алмай, Мь. УинънеГ кьУУарынан хайран булды* (с. 457). *Эй шатланыр балакайУар!* (с. 480). *Бьдъ аралары кьйльнде – шуһа шатланып бьтъ алмай Мь. Уинъ* (с. 532 “Тоска” антипод “радости”. Тоска – не что иное, как душевная тревога, уныние: *Мь. УинънеГ йһркь. УеУьре, уаһышы, мьхьббьте – барыуы уйһнан скрипкасы й. Уь. Лд моГона. Лькин ул саһында Мь. Уинъ моГона льслек уаһышы кушылмаһан булһан. Был уаһыш уныГ тауышына улын армияһа оУаткас ытмъде. Ил сакта башкарһан Ашкарһа Бителхьлтте й. Уь. ЛнемдеГ ЛУенън кьтмъГ уаһышы ла яһылмаһайны. Улар Мь. Уинъ*

моГона ууғырак ытмъде. Хь. Уерге Мь. Уинъ моГона хатта бьндьльр. УеГ Парайһырһа карата кьлһан хаслыктарынан *ЛрмълеГ Уь бар...* (с. 460). - *Ти... уныГ һьһн бит, бьндъ асылына кайтуын һьһн... йь кьслъ мьхьббьлт, йь уаһыш, йь хьсрльт кьрльк* (с. 485).

В семье должна царить мир, добродушие, человечность. А для этого должна быть чистая, искренняя душа. Концепт “душа” (йһн, к. Лгел) в сознании башкира отражает не только религиозное (Толкаттаһы *йһндеГ йһне билдъле бер вакыттан ууГ һына якты донъяһа тыуа* (с. 491).) понятие, но и “человеческое” (Унда беишкһн ашкар *к. Лгел йылыуы етмъй* (с. 457)). Душа – духовное начало индивида: *Бала менън Барсынбикъ арауында к. ЛУгъ к. Лренмъгън, лькин к. Лгелдһн к. Лгелгъ к. Лпер уалынһанын йһрльге менън тойоп һьһрһн балауыГ Мауинур шул сак катыл йһненеГ шьме у. Лнеп, к. Лгеленън толка ките. ЛУе тойУо* (с. 434). *К. Лгелендъ изгелек орлоһо йһрһткһн бьндьльр лль кайУан билдъле...* (с. 457). *Ошондай сакта к. Лгелен асып уалыр кешеге лъ юк бит* (с. 475). *ЭштеГ ошолой ть. У ослануынан к. Лгеле к. Лт. Лрелгън Льль. Летдин арбаһа уикереп менеп ултыра уалды* (с. 548). *Т. ЛреГдһн нур, к. ЛгелеГдһн гһл китмъуен* (с. 550). *К. Лгеле тыныс т. Лгел хужаныГ. К. Лгеле уил кеше ете тһн уртауында ауырыу кашына кильме?!* (с. 608). *ОУон юдан, кь. Уыу мусанан ууГ тһн ял, тетрһне. ЛУь. Уьн талсыккан йһн уиллек уораһандай* (с. 483). *ТохролоһоГ менън йһнемде эреттеГ* (с. 593). *Йылы у. ЛУ кемдеГ йһнен иретмъуен* (с. 596). *К. Лргъс, йһрльге бацылып, йһне бер талай муллык-байлык-байманлык диГеУенъ сумһан* (с. 441).

Концепт “душа” тесно связан с концептом “любовь”, так как любовь облагораживает душу человека: *Гһл ке. Лек Лиеп килгън иге. Улькьрендъ Мь. Уинъ менън икь. ЛУе арауындаһы саф мьхьббьттеГ емештһрен к. Лр. Уе* (с. 444). *Хь. Уер а. Лганы мьхьббьлт ЛУгьрткһн уны. К. ЛгеленеГ иГ тьрһн тьпкьндьрендъ яткан гзъл тойһоларһа аскысты ул мьхьббьлт тапкан. Бителхьлт ть Мь. Уинъне шундай ук уйһнъ менън яратты. Шул уйһнъ уны Ллемдър. Уьн кьслърльк яуаны, асытар яратты* (с. 616).

“Ненависть” – чувство сильной вражды, злобы. Русская народная пословица гласит: «От любви до ненависти – один шаг». Ненависть и любовь могут проявляться с одинаковой силой: *Берсь яратып, берсь к. Лрль алмаһандай нльфрльтнеп караны Мь. Уинъгъ* (с. 457). *Заман аяманы хисебеУе – уйһнъ ялкынынан нльфрльт уты яуаны, канаттарыбыУы кьй. Уьр. Уь, һьриплһне, иУгесльне* (с. 528).

Т. Гарипова всегда верит, что в жизни всегда побеждает добро, восторжествует справедливость. В этом мире она не одинока и всегда с надеждой и верой смотрит в будущее. Поэтому концепты “һмьт” (надежда), “ышаныс” (вера) часто используются автором: *ШуныГ ке. Лек, һьмьт итергъ саткы ла оскон калмаһанда ла кьтмъ һаилъуен Бь. Лп. Иген урынына кукуруз слъстергъндьрендъ лъ, ауыл халкыныГ шьхси малын бьтһргъндъ лъ, кьзльргъ каршы яу асканда ла, бер карыш калдырмай ер кьртышын уьргъндъ лъ был ышаныс аушанманы. Рьслъй ке. Лек иркен илдъ икмьктеГ икмъге картоткаһа калһанда ла был ышаныс какиаманы. Тимер каУык йондоУо нисек бер урында каУалып торға, шулай кьмишанманы уныГ ышанысы ла* (с. 449). *Был кьндъ к. Лре. Лень һьмьтһн һь. Угън лсь хьлдеУ кулы менън Мь. УинънеГ бельгенъ каһылды, к. Лгьргън ирендъре ишетелер-ишетелмъ: «Рьхмьт...» – тип бышылданы* (с. 575).

– “Жизнь” (донъя, һ. Лмер, тормош) – это представление об устройстве мира, деятельность общества и человека в тех или иных ее проявлениях: *Башкарлар уйлаһанса т. Лгел, ЛУе телъгънсл киткһн донъянан* (с. 483). *Тетрһне. ЛУьн донъя яралһан* (с. 485). *Ль. Лмер – мь. Лгелек, тип уйлауУан киль, ахыры, был хьтер. Уе. Улек* (с. 510). *Ахыры, Мь. Уинъ һ. ЛмеренеГ дь шул уйланыр мьле етте* (с. 601). *Эйе, бьндьльр. УеГ к. Лгеле э. Уль. Уьн, кьрһше. ЛУьн туктауа, тормош тамукка льльнъ* (с. 441). *Бер арала бергъ*

эшлйбеҫ тип был мьрйльгь бьтль **тормошон** уньйллп бирь алмай бит инде ул (с. 447). Тыныс **Јтер** ине **тормошо** (с. 455).

Тайна жизни и смерти волновала человечество с древних времен. На протяжении веков в сознании людей существовало представление о наличии двух миров: земного и потустороннего. Концептуальная пара лексем «жизнь – смерть» часто встречается в романе Т. Гариповой «Буренушка», где они рассматриваются параллельно: *Имештер, Хужа Насретдинбер якын дуры мень теге доньяһа киткын* (с. 440). *Ғапыл уныҫ хәтеренъ кышкы юл, кәбән аңты, Һитһәндә зил-зилә яһап, йышлыҫ иль Јлем тип айкалашкан бәреләр тһытһ* (с. 525). *Барсынбикъ ЈҮенъ бар булмышы менън талтынһан Дауытқа күлдарын йуҫҮы: - Собханалла маһалла! Ата-инъле, оҫон һЈмерле бул, колонсаһым!* (с. 434).

Концепт «жизнь» связан с концептом «природа». Природа – это и есть жизнь: *Тьбиһьлттын бер кем дь кьслһрлкъ була алһаны юк ҫым булмаясақ!* (с.450). *Кешеләрғь йышлр һсһн коро ерҫлр, эсерлек таҫа ҫыуҫар табышкан, кеше тЈгел, ь тьбиһьлт мьҫгелек булырһа тейешлекте аҫлаткан. Цҫ мицалында быны ҫыбат иткын: тере ҫыуҫы йотмайынса, ергь бьккын. Цҫе Јлгын, ь тьбиһьлт гһлсҫкьгь кЈмелгын* (с. 620).

Концептуальная пара лексем «друг – враг» также универсален. В современной башкирской языковой картине мира ярко выражена модель концепта «дуцлык» (дружба), «дуи» (друг, подруга). «Дружба» представляет важнейшую этическую ценность в духовной культуре башкир. Дружба – отношение, основанное не только на взаимопомощи, но, прежде всего, ориентированное на внутреннюю близость и откровенность между людьми. Основу семантической структуры концепта «дружба» составляет понятие «духовного родства»: *Бер тЈгел, ун шетль бирҫендлр – уныҫына кайһырмай Бһтелхьлт, ь бына дуцыныҫ ЈҮгьреҫе, торһан ҫайын ЈҮенън алыцлашыуы ҫаһайта* (с. 444).

С понятием «дружба» в башкирской культуре связаны лучшие качества человека: верность, честность, взаимоуважение, постоянство, бескорыстие и т.п. В современной башкирской языковой картине мира модель концепта «дружба» совмещает в себя, прежде всего, такие понятия, как друг, подруга, товарищ, приятель, знакомый, дружить и т.п. Об этом и идет речь в романе: *Дуитарымды барлап, ил гиҫҫмен ти* (с. 457). *Бммл ул ҫлр сақ Бһтелхьлттеҫ дуцы булып кала алды. «Дуцлык» тип нарықлаһан ыҫанды аша атламань, Мьҫинъне уҫайыҫ хьлгь куймань* (с. 488). *Мин иртлрлкъ китҫым, ҫин, ней, ясин сьһырҫыҫ инде, Азат дуи...* (с. 561).

Вражда – отсутствие мира и согласия во взаимоотношениях. Враг – человек, который находится в состоянии вражды с кем-нибудь, противник: *Кешенеҫ иҫ ҫур дошмань – ЈҮенеҫ хаталары* (с. 492). *Мьҫинънеҫ Бһтелхьлт катыны булҫуы һына, балаларында шул дошмандыҫ каны йһрһе генл кьйефте кыра* (с. 581). *ҫасандыр кешек ағына оя корһан синфи дошман идеяы, кЈмле вақыт Јткьс ть, ейһслрҫлребеҫ йһрҫге аша ҫаркып, бЈлсҫлрҫлребеҫ кЈҫелендл шытып сьһасақ, тигьйне Барсынбикъ* (с. 616).

Концепт «война» в башкирской языковой картине мира соотносится с понятиями враг, горе, смерть, страх и т.д. *Анау кьҫлрлкъ Гитлер ҫуһыш башламаҫа, ул да ьҫлмьс тиге менън йышлп картайыр, ошо кһндл ьсҫй-һьлсҫй булып ултырып ине* (с. 596). *Блдл ул ҫуһыштан ҫлн кайтты* (с. 592).

Концепт «свобода» (азатлык) в башкирской языковой картине мира является одним из базовых и связан с такими понятиями, как «добро», «зло»; «мир», «война»: *Рьссам Хоҫайҫыҫ ЈҮе кеҫек азат булырһа тейеш* (с. 486). *Тлн-капсықтан, тарлықтан азат булһан Йлн был сақта ҫаман бейегерлкъ кЈлрелде. БйЈптеҫ кЈҫеле, ахыры, гел ошо азатлык, бейеклек кьһлп йышһне* (с.486).

В творчестве писательницы в качестве средств построения емких поэтических образов используются лексические средства выражения, соотнесенных с понятием

«Родина». Поэтому не случайно, что при репрезентации соответствующего концепта в единстве его составляющих – «природа», «человек», «общество» – в поэтической системе автора среди разнообразных средств художественной выразительности особо выделяются сравнения, метафоры и построенные на их основе символические образы: *Таҫдыса тыуһан ерен гел ҫаһынһан, ҫаһышын йырҫарһа ҫалһан* (с. 573).

Одним из фундаментальных, национально и культурно значимых концептов башкирского языка и башкирской культуры является концепт «хлеб». Концепт «хлеб» несет в себе не только и не столько смысл естественного жизнеобеспечения, но и символы духовного образа жизни народа: *Туһанын йьберлгьлн малайҫарҫыҫ икмьк шЈрҫегенъ менеп тһышлрғь ьл кЈл ҫорамай* (с. 439). *Һи һсһн тигһндл, икмьктлн дль ҫур, унан да кимьлт ҫимьлт юк* (с. 452). *Ул да бит май яһып икмьк ашай* (с. 581).

В башкирском языке слово «судьба» представлено словами *яҫмыш*, *тљкдир*. Первые значения этих слов полностью совпадают в объеме своего содержания, которые включают сему «предназначение богом». Слово *яҫмыш*, помимо общего компонента, содержит сему «жизнь человека» и «условия дальнейшего существования чего-либо, будущность». Слово *тљкдир* помимо значения «судьба» имеет ещё другое значение, то есть выполняет функцию послелого при условии, при возможности. *Киткын тљкдирҫл* (при условии отъезда, ухода).

В башкирском языке концепт «судьба» выражен большей частью отглагольными существительными: *килсҫк* (будущность), *йышлйеш* (бытие), *кЈрлсҫк* (будущая судьба, предначертание судьбы, рок), *кисереш* (перезживание) и т.д. Башкиры считали, что «судьба» - не что иное, как предопределение свыше. Не случайно в романе Т. Гариповой «Буренушка» концепт «судьба» трактуется как нечто неизбежное: *Кешенеҫ ЈҮенън алда яҫмышы тыуа тигһнгь ьл ышанам мин хьҫер* (с. 472). *ҫлр кемдеҫ ЈҮ яҫмышы, ЈҮ тормошо* (с. 474). *Цҫ яҫмышы, ЈҮ тормошо аяулы уһа* (с. 493). В редких случаях «судьба» может восприниматься носителем языка не только как фаталистическое представление, но и как возможность человека повлиять на ход событий в своей жизни. Концепт «судьба» имеет сложную семантическую структуру, в которой можно выделить такие компоненты, как индивидуальность, предначертание, покорность, предвидение, случайность, целостность и т.д. *Яҫмышынан зарланмай Рауза* (с. 452). *Б яҫмышы тигһнеҫ ниндлйҫер ораклықтарҫан тора тЈгелме? Ахыры, шул ораклықтарҫы беҫ яҫмыш тип атайбыҫ. Һине оратыуым да ана шул яҫмыш тип исемлнғьн ораклық булһандыр ул* (с. 472).

Дорога (юл) – это путь следования, в переносном смысле – жизненный путь, достижение цели в процессе жизни человека. Дороги способны успокоить и растревожить. О дороге поется в песнях, говорится в народном творчестве, художественных произведениях: *Бына хьҫер Таулынан Тулҫлгьлгь КЈктау аша Јткын тура юлдан килл Мьҫинъ* (с. 550). *Мьҫинъ йыш кар каплаһан юл буйлап идара йортонан атланы* (с. 599).

Ментальные способности человека в башкирской языковой картине мира представлены следующими концептами: «ақыл» (ум, мудрость), «иң», «аҫ» (сознание), «зиҫен» (разум), «ҫлльлт» (способность), «белем» (знание), «ҫуй», «фекер» (мысль), «хьтер» (память), «ижад» (творчество), а также метонимически – баш, мейе (голова, мозг).

Концепт «ақыл» (ум) в башкирской языковой картине мира находит актуализацию в описании концептов ментальных актов и состояний: «ақыл» (*Һин бына, Барсынбикъ һьлсҫй, бик ақыллы кЈренлҫеҫ* (с. 466). *Хаталаньҫан курмаһанһа кЈрл ьл улар йышлрғь һйрһн, ақыл йыа* (с. 568)), «ҫуй», «фекер» (*Шул сақ уныҫ йомро башына: «Тукта, был доньяныҫ ождаһынан башка тамуһы ла бар бит ьле. Уныҫы һисерлҫкын?» тигһн уй килгын* (с. 440). *Ошо уйҫар менън ул, машинаҫына ултырып тормақтан, урам буйлап Хашиш карт йышлғьн яққа атланы*

(с. 569). *Уйҫарыныҭ* осона сыһа алмаһан Рауза ҫӱнеп барһан усаҫка йӱнӱ утын ташланы (с. 570). *Ғфӱгӱ барыр алдынан фекер туплап бер яҫыҫы йӱнӱгӱн кил ҫӱ бит – кӱҫгӱ ел Јӱҫкӱ Јтӱ* (с. 576)), «ҫӱлӱт» (*Ғӱлӱт ҫатып алынмай, талант талап табылмай*), «ижад» (*Ижад кеҫеҫе Јӱ асыштарынан кӱркыҫа тейеш тҫел, ҫ ул...* (с. 485). *Ижад та тетрӱнеЈӱн баиһана...* (с. 484)).

В романе нередко “ум” и “жизнь” рассматриваются параллельно: *Акыл ҫӱр саҫ бӱндӱне фани донҫа менӱн яраштырыҫай, шул фани донҫа элгӱн элмӱктӱргӱ йӱбеиштерерҫай дӱлӱл эҫӱлӱ* (с. 483). «Ум» может иметь различные характеристики, в том числе негативные: *Бик олпат, акыллы, эшлекле кҫренергӱ тырышты, сыһырынан сыкты* (с. 483).

Т. Гарипова в романе часто использует башкирские народные пословицы и поговорки. В этих пословицах и поговорках во многих случаях “ум” проявляет себя как антипод глупости: *Бер ҫӱрҫе, бер акыллыны тыҫла, тигӱндӱр бит* (с. 447). *Мӱҫинӱне Таулы больницаҫыныҭ ҫӱкӱн врачы Јҫе болдорҫа сыһып каршы алды*:

- *Мӱҫинӱ ҫеҫлем... сабыр бул инде, қаза акыл таптырмай...* (с. 532). *Ожмах биреп тамуҫ алмаҫ инде акылды кеҫе!* (с. 571).

Счастье – чувство и состояние полного, высшего удовлетворения; успех, удача. “Счастье” (бӱхет) может и благоприятствовать человеку, и отворачиваться от него:

“*Бӱхеттеҭ* уныҫ ҫиҫеп, кӱрӱшеп яуланһаны һына кӱҫерле, - *ти торһайны мӱктӱптӱ уҫһан йылдарында Сӱрбиназ апалары, - уныҫ кҫктӱн яуһаныныҭ бӱҫе булмай*”. *Тормош – кӱрӱш. Бӱхете ҫӱн ҫӱр кем Јҫенсӱ кӱрӱш* (с. 530).

- *Илама... Мин... иҫ бӱхетле кеҫе. Мине донҫалаһы иҫ ҫылы, иҫ акыллы катын яратты...* (с. 534). *Ошо саҫлы бӱхетте қасан кисергӱнен, ахыры, хӱтерлӱмӱ ҫӱ* (с. 575). - *Б бына ҫин, аһайым, уҫһанҫыҭ да, Јӱкӱнҫеҭ дӱ,*

*һӱлӱнҫӱнҫеҭ дӱ - ҫ бӱхетеҭ юҫ. Бӱхетеҭ* булыр ине – *балаҫ юҫ!* (с. 586).

Текстовую доминанту романа Т. Гариповой “Буренушка” составляет концепт “слово” (ҫӱҫ). Жизнь человека неразрывно связана с языком. Всем известно, что человек без языка, без общения не может существовать. Родной язык – язык слов: больших и маленьких, простых и сложных, веселых и грустных... Сама природа слова, его связь с окружающими людьми, миром мыслей и чувств человека требуют вдумчивого подхода к его изучению. Через родное слово в языке, как отмечал К.Д. Ушинский, отражается вся история духовной жизни народа. С помощью слов осуществляется процесс социализации личности, т.е. приобщение ее к культурным ценностям общества: к истории, судьбе родного народа и человечества в целом. О чем и говорится в романе: *Кӱнҫылыҫыҭ ҫӱҫп, айырым бер ҫиҫаныс менӱн ҫыткӱн ҫӱҫҫӱре һӱжӱп итте Мӱҫинӱне* (с. 554). - *Бына ҫиҫе ҫыҫыҭ яҫы ҫӱҫ!* (с. 583). *Яман ҫӱҫ – баи қаҫыһы, йылы ҫӱҫ – йӱн аҫыһы, тимӱлтӱр ине ҫӱ* (с. 596).

Таким образом, многоаспектный лингвистический анализ романа Т. Гариповой «Буренушка» способствует не только более эффективному изучению семантической сущности определенных языковых элементов, их парадигматической и индивидуально-авторской неповторимости, но и более глубокому постижению сущности культурных концептов башкирской языковой картины мира, выражаемой посредством данного языкового материала. Культурные концепты, выявленные из романа Т. Гариповой «Буренушка», представляют интерес не только в плане структуры, лексико-семантического состава, стилистической характеристики, но и в лингвокультурологическом, так как художественный текст является носителем национально-культурной информации того или иного народа. Культурные концепты сложны по структуре (включают в себя ряд подконцептов, лексем). Они получили отражение в башкирском национальном сознании, характере, что является решающим в оценке адекватности романа Т. Гариповой «Буренушка».

#### Библиографический список

1. Арутюнова, Н.Д. О работе группы «Логический анализ языка». Институт языкознания РАН // Логический анализ языка: Избранное. - М.: Индик, 2003.

Статья поступила в редакцию 01.04.10

УДК 401+130

М.С. Андрюхина, канд. филол. наук, доц. АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: altgaki@gmail.com

## «АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА» КАК ОДИН ИЗ БАЗОВЫХ КОНЦЕПТОВ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ И ТЕОРИИ КУЛЬТУРЫ

Оценка выражает позицию субъекта в системе общественных отношений и в культуре. К настоящему времени анализ оценки выявил ее сложную взаимосвязь со всеми атрибутивными характеристиками жизни людей. Язык как система, в которой отражаются взаимоотношения человека и мира, содержит единицы, фиксирующие оценку. Исследование таких единиц позволяет установить систему ценностей индивида и социума.

**Ключевые слова:** аксиологическая оценка, культура, система ценностей, индивид, социум, лингвистика, оценочная конструкция.

**Типы оценок. Гносеологический подход к толкованию аксиологической оценки.** Аксиологическая оценка – философская категория, обозначающая один из видов оценочных отношений человека к действительности. Оценка выявляет то, к чему стремится индивид, что он отвергает и к чему безразличен, нейтрален. Она выражает позицию субъекта в системе общественных отношений и в культуре. Данная ценностная позиция возникает только в ситуации жизненного выбора. После того как выбор из некоторого ассортимента объектов или альтернатив определен, оценочная система становится внутренним основанием и регулятивом, способным непрерывно сопоставлять положительное и отрицательное.

Система оценок включает 2 уровня:

1) переживаемый, характеризующий обыденное сознание людей;

2) осознаваемый, на котором формируется концептуальное ядро существования человека. Оно является содержанием оценочной связи субъекта и объекта, а ее эмоционально-психологическая структура – формой, в которой данное содержание обретает психическую реальность. Форма оценочного отношения – переживание – это эмоциональный процесс особого типа, который определяется биологическими или социальными потребностями. Осознание ценностной позиции есть понимание субъектом смысла своей жизни. Для личности это позиция собственного существования, а для совокупного субъекта это позиция социальной группы, к которой принадлежат конкретные личности, осознающие себя ее представителями. Экзистенциальная система оценок органически связана с внутренним миром индивида и является достоянием, характеризующая при этом вариативностью, причем это относится как к каждому отдельному фрагменту бытия, так и к

миру в целом, как к мировоззрению отдельного индивида, так и к восприятию народа, эпохи.

К настоящему времени анализ оценки выявил ее сложную взаимосвязанность со всеми атрибутивными характеристиками жизни людей. Таким образом, в той или иной степени феномен оценки исследуется практически во всех антропоцентрических науках: в психологии, логике, этике, социологии, культурологии и т. д. Этими обстоятельствами объясняется разноречивость в ее теоретическом понимании в философии: природу, функции и назначение оценки разные философы связывают с отражением, познанием, практикой, с социальными отношениями, с обреченностью индивидов на свободу, с прескриптивным языком, эмотивностью суждений и т. д. Относительно самостоятельное направление оценочных исследований представлено аксиологией, в которой до середины XX века оценка противопоставлялась смежным категориям философии. В конце 60 – начале 70-х гг. наблюдаются процедуры установления междисциплинарных связей: оценка входит в систему категорий гносеологии. Появляются первые работы, специально посвященные анализу оценочных форм когниции. Оценка рассматривается как аспект познавательного процесса, в котором проявляется активно-действенное отношение к миру человека как практического существа, не только объясняющего, но и преобразующего действительность. Познавательная деятельность не ограничивается отражением реальности. Окружающий мир оказывается вовлеченным в личностную сферу человека, приобретая наряду с естественной функциональную форму бытия. То есть в каждом конкретном случае в процессе отражения социальный субъект соотносит предмет реальности со своими потребностями и интересами, в результате чего объекту присваивается определенный аксиологический смысл. В содержательном плане смысл есть место и роль окружающей действительности в жизнедеятельности человека. По значению объекты оценки делятся на три группы: ценности, антиценности, неценности.

В философской литературе вопрос о ценностях является предметом острых споров. Первые попытки сформулировать понятие ценности были предприняты Р. Лотце, немецким физиологом и философом, который в середине XIX века теоретически обособил сферу ценностного от двух других сфер – явлений действительности (фактов) и интеллектуальной веры в их постижимость (истин) – и на этой основе придал понятию «ценность» категориальный смысл, значимый как для бытия, так и для познания. Ценность по Р. Лотце – это эвлюативное значение объекта. Аналогичного понимания данного феномена придерживаются О.Г. Дробницкий, А.А. Ивин и др., по мнению которых ценность охватывает объекты положительного и отрицательного интереса, соответственно называя их позитивной и негативной ценностями. Такая терминология представляется внутренне противоречивой, поскольку не может быть негативных ценностей. Более адекватным является определение ценности как объекта только положительной оценки. Данная интерпретация ценности не позволяет отождествить ее со значимостью. Значение имеют не только ценности, но и вредности. Аксиологическая значимость объекта определяется оценкой и, соответственно, может быть положительной, отрицательной или нейтральной [1, с. 66]. Категория же ценности фиксирует такой аспект явлений функционального бытия, который выражает их положительную значимость для существования и развития общества. Ценности обладают способностью удовлетворять потребности индивида (социума). Необходимо заметить, что ценности не существуют где-то за пределами действительности как некий отдельный мир. По природе они обусловлены особенностями структурной организации ее предметов и явлений и, следовательно, объективны. С другой стороны, ценности несводимы к объектам отражения, пребывающим независимо от субъекта, поскольку оценки происходят от самого человека. Таким образом, ценность – это не сам объективный предмет, а его предрасположенность удовлетворять потребности индивида. Нет ценностей «самих по себе», но субъект обуславливает их по способу актуального существования.

Наряду с ценностями объектами оценки являются также антиценности и неценности. Антиценность представляет собой формальный объект тождественный аксиологической функции реального объекта противоречить потребностям человека [2, с. 148]. Неценность рассматривается как функция объекта познания быть нейтральным по отношению к установкам субъекта.

Объекты оценки не определяют ее содержания. Один и тот же предмет в зависимости от времени, конкретных условий и субъекта может получить различную оценку. Оценка не зависит от своего объекта не только по характеру, но и по форме, в которой проявляются оценочные процессы познания. Положительная оценка, например, может существовать в виде разных понятий, таких как «добро», «красота», «справедливость», «честность», «святость» и т. д. Роль объекта оценки заключается в том, что он является источником возникновения эвлюативных процессов. Кроме того, оцениваемые объекты обуславливают направленность оценки, делая ее определенной, поскольку сами связаны с конкретно-историческими условиями. Что касается содержания и формы оценки, то они определяются ее основанием – потребностями человека. Обычно потребность трактуется как состояние нужды субъекта. В действительности же удовлетворение нужды не означает исчезновение потребности. Возникая на базе врожденных, природных задатков, она получает свою определенность только тогда, когда под воздействием различных факторов обретает свой предмет и способ овладения этим предметом. Таким образом, потребность субъекта – это необходимость соответствия между нормальным (желаемым) протеканием жизненного процесса и наличием конкретных условий, которая переживается индивидом как состояние неудовлетворенности, нужды.

Итак, если оцениваемый объект определяет направленность оценки, а основание обуславливает ее содержание и форму, то истолкование оценок в гносеологическом плане возможно лишь на основе анализа обоих элементов.

#### **Логическая и лингвистическая интерпретация оценки и понятие абсолютных аксиологических предикатов.**

**Структура оценки.** Наряду с гносеологической трактовкой проблемы оценок, существует ее логическая интерпретация. Одна из особенностей этого направления состоит в том, что оценка рассматривается как результат подведения предмета под оценочное понятие [3, с. 132]. Абстрактная оценка в форме отвлеченного понятия предшествует конкретному процессу оценивания и является логическим основанием оценки. В формальной аксиологии оценка тесно связана с понятиями «добра» и «зла» и выражающими их оценочными предикатами «хорошо», «плохо», «безразлично» (логика абсолютных оценок); «лучше», «хуже», «равноценно» (логика сравнительных оценок). Под логикой оценок понимается раздел, в рамках которого исследуются силлогизмы, включающие оценочные суждения. Под оценочным понимается такое суждение, которое устанавливает абсолютную или сравнительную ценность какого-либо объекта. Так, моральные суждения, одобряющие или осуждающие нечто, выражающие убеждение в том, что хорошо, а что плохо – оценочны. В формальной аксиологии оценочным суждениям противопоставляются дескриптивные, фиксирующие их отношение к действительному миру, в то время как оценочные характеризуют отношение между объективной реальностью и ее идеализированной моделью, факт наличия или отсутствия соответствия между ними [4, с. 182]. Структура оценочного высказывания состоит из 4-х компонентов, образующих в совокупности так называемую оценочную рамку: субъект, объект, характер и основание оценки. Под субъектом понимается индивид или социум, приписывающий некоторое значение объекту путем выражения оценки. Объектом оценки являются те предметы, явления, события, факты, возможности, на которые направлен оценочный процесс. По характеру все оценки делятся в логике на абсолютные и сравнительные. Абсолютная оценка квалифицирует свой предмет как «хороший», «плохой» или «безразличный». Сравнительная оценка устанавливает превосход-



ство одного предмета над другим, сообщает, что один из сопоставляемых предметов обладает меньшей ценностью, чем другой, или характеризует предметы как равноценные (В гносеологической концепции разграничение оценки на абсолютную и сравнительную не проводится, поскольку обе по своему содержанию соответствуют потребностям субъекта оценки). Основанием оценки в логике может быть другая оценка; образцы, идеалы, стандарты; чувства, ощущения – то, с точки зрения чего производится оценивание. Логическое основание оценки промежуточно. Для определения ее предельного основания необходимо коррелировать логический анализ оценки, функциональный по природе, с гносеологическим.

Исследования логиков, занимающихся оценками, сосредоточили на себе внимание лингвистов и дали импульс развитию лингвистической концепции аксиологической оценки. Одна из проблем, которая возникла в связи с установлением языкового статуса оценки, – это разграничение дескриптивных и оценочных высказываний. Если в логике разграничение дескрипции и оценки основывается на подстановке оператора, соответствующего пропозиции, – для дескриптивных суждений – это «Положение дел таково, что...», а для оценочных – «Хорошо / плохо, что...», то в лингвистике языковая единица «хорошо» и ей соположенные не являются чисто оценочными. Дескриптивное значение слова «хороший» никогда не устраняется полностью. Более того, данное слово может вовсе не иметь оценочного значения, выражение которого осуществляется также эмоционально- или дескриптивно-оценочной лексикой. Эмоционально-оценочные слова выражают психическое состояние субъекта или психологические признаки объекта (unpleasant, enjoyable, admiration), дескриптивно-оценочные – разнообразные признаки объекта: эмпирические, интеллектуальные, социальные и т. д. (fresh, smart, dirty). В их семантической структуре оценочная сема сочетается с дескриптивной, положение которой (ядро или периферия) варьируется в зависимости от контекста употребления слова. Таким образом, на лингвистическом уровне очень трудно провести демаркационную линию между описательными и аксиологическими высказываниями. Однако онтологическая разноплановость фактивности и оценочности позволяет предположить наличие языковых показателей разграничения дескриптивных и оценочных высказываний таких как, например, лексические и морфологические интенсификаторы и деинтенсификаторы, инвертированные усилительные конструкции, некоторые прагматические показатели. В качестве предмета лингвистического анализа предлагается понятие «оценочная ситуация», которая представляет собой структуру языковой оценки, состоящую из следующих компонентов: субъект оценки, оценочное средство, оцениваемый объект, критерии оценки [5, с. 26]. Помимо перечисленных элементов в структуру оценочного высказывания входит мотив и аксиологическая шкала [6, с. 12]. Языковая оценочная ситуация, как можно заметить, в основном совпадает с оценочной рамкой в логике.

Необходимо отметить, что в лингвистических исследованиях субъект оценки отличается от субъекта говорения. Субъектом оценки может быть действующее лицо (индивид или социум) или автор текста. Субъект говорения – это производящий высказывание автор текста [7, с. 3]. Субъект оценки, совпадая с субъектом говорения, представляется в эксплицитном виде, в обратном же случае он имплицитруется. Оценка как категория вторичной онтологии связана со своим субъектом, определяющим ее. Кроме того, оценка соотносится с объектом, в зависимости от формы которого она получает различное истолкование. Положение модальной логики о таких классических видах оценки как «хорошо», «плохо», «безразлично» было дополнено в лингвистических штудиях классификациями довольно широкой семантики. Таксономические системы касались не онтологии добра / зла, а смысла, который приобретают оценочные предикаты в разных контекстах употребления. Наиболее полная таксономия оценок была предложена финским логиком фон Вригтом. Она основывается на использовании в языке прилагательного good и его антонимов:

- 1) инструментальные оценки (хороший нож);
- 2) технические оценки (плохой специалист);
- 3) оценки благоприятствования (плохой / вредный для здоровья);
- 4) утилитарные оценки (хороший совет);
- 5) медицинские оценки (хорошее сердце);
- 6) гедонистические оценки (хорошая шутка) [8, с. 17].

Оценка может относиться не только к свойствам предметов, но и к действиям, процессам, состояниям, положению дел и т. д. Таким образом, объекты оценки по своей природе делятся на предметные и не предметные, в зависимости от характера которых видоизменяется логическая структура оценочного высказывания.

Положения о характере оценки заимствованы из логики, где все оценки подразделяются на абсолютные и сравнительные. Содержание абсолютной оценки зависит от того, является ли ее отношение к объекту «хорошим», «плохим» или «безразличным». Содержание сравнительной оценки определяется ее квалификацией объектов как более ценных («лучше»), обладающих меньшей ценностью («хуже») или равноценных. Хорошее / плохое устанавливается по отношению к концептуальной картине мира некоторого субъекта, лучшее / худшее – по отношению к реальным объектам. Таким образом, чтобы оценить объект, необходимо произвести сравнение. Но не всякое сравнение является аксиологической оценкой, о которой речь может идти лишь в том случае, когда в центр ставятся потребности индивида, его интересы и устремления, направленные на объект. Итак, критериями оценки являются норма, фоновые знания и убеждения как факторы, влияющие на оценку, а также потребности и установки индивида как ее действительное основание.

От основания оценки необходимо отличать ее мотив – то, что побуждает субъекта произвести оценочное высказывание. Мотив оценки всегда имеет объективный характер. В число мотивов могут входить свойства объектов, связанные с данным объектом факты, закономерности и аномалии восприятия. Хотя мотив и оценка взаимодействуют в сознании людей, между ними нет прямой связи. Одни и те же мотивы могут служить обоснованием разных оценок, варьирующихся от положительного до отрицательного полюса каждого оценочного спектра, образуемого постепенным нарастанием силы одного потенциала и ослаблением другого. Воображаемая ось, на которой находится ряд признаков, расположенных по нарастанию / убыванию, называется шкалой оценок. Ч. Моррис, например, выстраивал такие аксиологические шкалы:

1. Мне это очень нравится.
2. Мне это нравится в известной мере.
3. Мне это немного нравится.
4. Я к этому равнодушен.
5. Мне это немного не нравится.
6. Мне это не нравится в известной мере.
7. Мне это очень не нравится.
1. Это очень хорошо.
2. Это почти совсем хорошо.
3. Это в чем-то хорошо.
4. Это ни хорошо и ни плохо.
5. Это в чем-то плохо.
6. Это почти совсем плохо.
7. Это очень плохо [9, с. 161].

Данные шкалы, включающие положительную, отрицательную и нейтральную зоны, демонстрируют изменение абсолютной оценки. Оценочная же ось явного аксиологического компаратива выстраивается с помощью операторов «лучше», «равноценно», «хуже».

**Зевгма как конструкция оценочного характера.** Необходимо отметить, что при изучении языкового средства выражения оценки как одного из компонентов структуры аксиологического высказывания, ограничиваются его соотносительностью с лексическим уровнем. Аксиологическая оценка имеет корреляты не только в лексической системе языка, но и в грамматической и представлена некоторыми синтаксическими



структурами, одной из которых является паратаксическая конструкция зевгматического типа:

(2) ...Hope came to him in the darkness: he himself had found the marvelous ring and a chance of escape from the orcs and from Gollum (J. Tolkien)

Зевгма является языковой структурой, особенность которой состоит в том, что в пределах паратаксической конструкции, типичной для языка, происходит соединение разноориентированных сущностей. Подобное построение квалифицируется в лингвистике чаще всего следующим образом:

1) как сознательное нарушение смысловой однородности слов перечислительного ряда, присоединяемого к многозначному слову

2) как речевая ошибка, причиной которой является:

- а) незнание семантической сочетаемости;
- б) ошибочность в выборе слова;
- в) неправильное конструирование эллипсиса.

При любом из названных подходов семантические связи, соединяющие между собой отдельные звенья зевгматической цепочки, определяются как логически неоправданные, несвойственные языку.

В данной работе предполагается, что концептивная неоднозначность в рамках анализируемой конструкции обусловлена характером ассоциативного восприятия реальной ситуации, которое, в свою очередь, зависит от системы ценностей индивида.

Определяя для себя значимость объектов в собственной деятельности, субъект сравнивает их между собою и распределяет по разным группам, разрядам и категориям на основе аксиологического параметра («лучше», «хуже», «равноценно»; «хорошо», «плохо», «безразлично»). В результате категоризации в менталитете человека создаются классы разнородных объектов, объединенных одинаковой оценочной характеристикой. Содержание таких классов практически одинаково для всех индивидов, принадлежащих к одной социальной системе, поскольку индивидуальное оценивание в большей мере определяется оценочным стереотипом социума, данным субъекту в традициях, нравственном кодексе, в языковых правилах, этикете поведения, юридическом законе и т. д., который усваивается человеком в ходе общения – прямого, контактного или дистантного, опосредованного артефактами, в совместной трудовой деятельности, процессе познания и т. д.

Необходимо заметить, что оценка мира детерминирована не только положением дел в обществе, его устоями и образом мыслей, но и интересами, стремлениями, потребностями индивида. Таким образом, при индивидуальной категоризации бытия на оси значимости в класс равноценных попадают объекты, имеющие разную оценочную характеристику в социуме, для которого их уравнивание представляет отклонение от нормы, что приводит к взаимонепониманию. Данное несоответствие субъективной и социальной шкал значимости находит отражение на формализованном языковом уровне, а именно в паратаксической конструкции, в пределах которой между семантически и концептивно разноплановыми единицами устанавливается отношение координации, поскольку соответствующие объекты действительности воспринимаются оценивающим субъектом как равноценные.

Для понимания любого высказывания или актуализируемого текста необходимо соблюдение ряда когнитивных условий: знание адресатом не только языка, но также мира и ситуации. Эксплицитно выраженные знания составляют лишь часть общей базы знаний носителей языка. Данная база зна-

ний представляет собой систему, изменяющуюся на основе новой информации, в состав которой входят следующие компоненты:

- 1) лингвистические знания:
  - а) знание языка (фонетика, грамматика, лексика);
  - б) знание об употреблении языка;
  - в) знание принципов речевого общения;
- 2) экстралингвистические знания:
  - а) о контексте и ситуации;
  - б) общефоновые знания.

«Знание» характеризует отражательный и оценочный опыт индивида. Знания могут быть формализованы в виде фреймов. По отношению к языковому высказыванию понятие фрейма употребляется для обозначения специфического лексико-грамматического обеспечения, которое имеется в распоряжении языка для наименования и описания категорий и отношений, существующих в концептуальных структурах [10, с. 65]. Таким образом, фрейм есть репрезентация, существующая в концептуальной системе человека и включающая комбинацию лингвистических и экстралингвистических знаний. Фреймы формируются в процессе жизнедеятельности человека, набор которых может варьироваться от одного индивидуального (социального) субъекта к другому.

Элементарный фрейм включает субъекты, их цели, действия, а также пространственные и временные характеристики. Пространство можно назвать сценой (окружение, в рамках которого совершаются события). Темпоральный аспект ситуации позволяет отделить одно событие от другого. Фреймы являются структурами данных для репрезентации стереотипной ситуации [11, с. 12]. Отраженная в сознании ситуация представляет собой единицу фонового знания, которая является когнитивным коррелятом предметной ситуации, относящейся к некоторому фрагменту реального мира, и непосредственно взаимодействует с коммуникативной единицей в речевой деятельности, но вербально не выражается. Итак, при интерпретации высказывания (дискурса) реципиент проходит следующие этапы:

- 1) восприятие языкового знака;
- 2) его декодирование:

– актуализация репрезентаций в виде фреймов, сценариев и т. д.;

– построение модели ситуации, включающей совокупность таких репрезентаций;

– понимание высказывания (дискурса) [12, с. 177].

Человеку свойственно соотносить любое высказывание с некоторой структурой знания, нормой, которая обеспечивает контекстные ожидания реципиента. У адресата возникает образ того, что будет сказано, прежде чем он это услышит в действительности, что и облегчит ему процесс понимания при получении релевантной внешней информации. При попытке интерпретации зевгмы, выражающей сугубо индивидуальную категоризацию адресантом объектов по параметру «равноценно», происходит нарушение прогноза в деятельности адресата по восприятию высказывания, поскольку в его картине мира объекты, обозначенные включенными в конструкцию словами, относятся к разным оценочным классам. Разрушение фрейма вызывает когнитивный конфликт, завершаемый эффектом «обманутого ожидания» по Риффатеру [13, с. 211].

Являясь одной из важных категорий, оценка позволяет определить систему ценностей как социума, так и отдельного индивида, установить ориентиры и перспективы развития общества.

#### Библиографический список

1. Гранин, Ю.Д. О гносеологическом содержании понятия «оценка» // Вопросы философии. – 1987. – № 6.
2. Хапсировов, А.Я. Отражение и оценка. – Горький: Волго-Вятское кн. изд-во, 1972.
3. Ивин, А.А. Ценности в научном познании // Логика научного познания (актуальные проблемы). – М.: Наука, 1987.
4. Арутюнова, Н.Д. Язык и мир человека. – М.: Языки русской культуры, 1999.
5. Ляпон, М.В. Смысловая структура сложного предложения и текст (к типологии внутритекстовых отношений). – М.: Наука, 1986.
6. Вольф, Е.М. Функциональная семантика оценки. – М.: Наука, 1985.

7. Елизарова, Г.В. Сложноподчиненные предложения с главной частью типа *it is said, it is hoped* (семантический, номинативный и прагматический аспекты): автореф. дис. ... канд. фил. наук. – Л., 1987.
8. Wright, G. H. von. *The varieties of goodness*. – London, 1963.
9. Morris, C. *Varieties of human value*. – Chicago; London: The Univ. of Chicago press, 1968.
10. Филлмор, Ч. Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс. – 1988. – № 23.
11. Баранов, А.Н. Постулаты когнитивной семантики / А.Н. Баранов, Д. О. Добровольский // Известия РАН. Сер. лит. и языка. – 1997. – Т. 56. – № 1.
12. Дейк, Т.А. ван. Стратегии понимания связного текста / Т.А. ван Дейк, В. Кинч // Новое в зарубежной литературе. – М.: Прогресс, 1988. – Вып. 23.
13. Riffaterre, M. *Stylistic context* // *Word*. – 1960. – Vol. 16. – № 2.

Статья поступила в редакцию 01.04.10

УДК 811.112

*Л.М. Владимирская, д-р филол. наук, проф. ААЭП, г. Барнаул; А.Т. Кукушкина, канд. филол. наук, проф. НГЛУ им. Н.А.Добролюбова, г. Нижний Новгород, E-mail: foring@aael.altai.ru*

## СКРЫТЫЕ СМЫСЛЫ И НЕМЕЦКОЕ ЯЗЫКОВОЕ СОЗНАНИЕ

Статья посвящена проблеме скрытых смыслов в целом и конкретно их декодированию через обращение к немецкому языковому сознанию. Это наиболее актуальный путь, поскольку каждый текст включает интенциональный код автора, который базируется на важных культурных концептах народа. Языковые знаки являются вескими аргументами в установлении истины.

**Ключевые слова:** скрытые смыслы, языковое сознание, интенциональный код, культурные концепты, языковые знаки.

Обращение к понятию «скрытые смыслы» продиктовано тем фактом, что всякое высказывание детерминировано личностью как говорящего/пишущего, так и слушающего/читающего. При этом процесс понимания и взаимопонимания становится сложнее, поскольку имеет не линейный, а объемный характер в силу своей субъективности. Под «объемностью» в данном случае понимается наличие множества не эксплицированной информации субъектно-объектного плана, которая, накапливаясь, формирует некий код, включающий авторские интенции. Исследование такого интенционального кода должно проходить в рамках психолингвистического пространства как актуального фактора речевого взаимодействия. «Говоря об интенциональности по отношению к грамматическим значениям и функциям, мы имеем в виду их связь с намерениями говорящего, с коммуникативными целями речемыслительной деятельности, способность содержания, выражаемого данной формой (во взаимодействии с окружением, т.е. средой), быть одним из актуальных элементов речевого смысла» [1, с. 59-60]. Вслед за А.В. Бондарко, настоящее исследование опирается на интенциональный код (далее ИК) как базу для дешифровки скрытой информации, актуализированной в семиосфере высказывания / текста. Исходя из презумпций Канта «вещь в себе», «вещь вне» и «вещь в пространстве», следует признать, что «смысл» как таковой отражает данные установки и экстраполируется на мыслимое содержание, имплицитное в языковых знаках. Как известно из психолингвистических исследований, декодирование смысла является целостным психологическим процессом, в котором присутствуют такие моменты, как узнавание знаков, предвосхищение их референтов, создание образа и реакция в зависимости от иллюкативной силы высказывания, что определяется ценностным статусом указанных знаков. Идентификация смысловой картины происходит часто на подсознательном уровне в соответствии с интеллектуальной и языковой компетентностью субъекта речи. При всей важности дешифровки языковых знаков, знание иностранного языка является не достаточным фактором для адекватного понимания скрытого смысла текста. Решающую роль здесь играет точная референция, соотнесение высказывания с реальностью, которая изображается в дискурсе. Фактор истинности может быть несколько размытым, однако вероятностный характер декодированной информации должен быть обеспечен языковыми фактами и логико-семантической верификацией. Анализ фактологии демонстрирует информативную объемность скрытой смысловой картины. Например:

(1) Woturba: Es gefällt mir, dass Sie nicht nach meiner Theorie fragen.  
(Eich)

Высказывание представляет собой инициирующую реплику диалогического единства (реагирующая реплика: *Lehrerin: Welches ist denn Ihre Theorie?*).

Как известно, всякая речь, особенно диалогическая стремится к экономии. Иными словами, в данном тексте должно быть простое предложение. Использование говорящим сложноподчиненного предложения с объектным придаточным свидетельствует о наличии прогнозируемых импликаций (далее – И): (И<sub>1</sub>) – Учительница (L) уже спрашивала о чем-то Вотурбу (W). (И<sub>2</sub>) – О теории W вопрос не ставился. (И<sub>3</sub>) – Теория W существует. (И<sub>4</sub>) – W не скрывает свою теорию. (И<sub>5</sub>) – W не хочет обсуждать свою теорию. (И<sub>6</sub>) – L не знакома с теорией W. Декодирование указанных импликаций происходит через анализ языкового комплекса (И<sub>1</sub> – И<sub>5</sub>) данного высказывания и через контекст (И<sub>6</sub>). (И<sub>1</sub>) исходит из того, что в предложении отрицается не все действие (*fragen*), а лишь объект, выраженный предложным словосочетанием (*nicht nach meiner Theorie*). Следовательно, в логической структуре предложения присутствует общее утвердительное суждение (Все S есть P) и частное отрицательное суждение (Это S<sub>1</sub> не есть P), что в смысловом плане соответствует (И<sub>1</sub>).

(И<sub>2</sub>) подтверждается наличием средства отрицания, выделяющего новую информацию. (И<sub>3</sub>) обусловлена использованием притяжательного местоимения как показателя принадлежности объекта данному субъекту W (*meine Theorie*). (И<sub>4</sub>) устанавливается из индуктивного рассуждения следующего порядка. Если говорящий утверждает, что в имеющихся вопросах не присутствовал объект его интереса, это означает потенциальное ожидание такового. (И<sub>5</sub>) актуализируется через модус, который выражен в главном предложении (*Es gefällt mir*), поскольку в нем реализуется положительное отношение субъекта речи к объекту (отсутствие вопроса о его теории). Чтобы провести дешифровку (И<sub>6</sub>) необходимо обратиться к реагирующей реплике, которая рассматривается в данном случае в качестве контекстуальных условий. Вопросительное предложение с вопросительным словом (*Welches*) ориентировано на получение информации о теории W, что говорит об отсутствии у говорящего знания о содержании объекта речи. Вместе с тем модальная частица (*denn*) подтверждает (И<sub>3</sub>) и (И<sub>4</sub>), поскольку субъект L уже обладает информацией о наличии объекта, но не о его свойствах. С помощью подобного рода рассуждений можно раскодировать имплицитную смысловую картину высказывания, увеличивая информативный объем дополнительным знанием. В данном случае в него входят 6 не явно выраженных информаций, которые регулируют процесс межсубъектного взаимопонимания в ситуации.

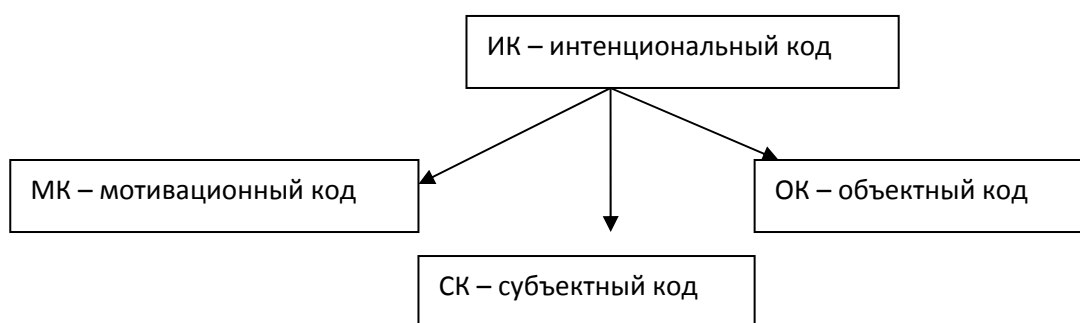
Выделение импликаций соответствует логической операции при установлении истинности/ложности события/факта.

Данная проблема входила в сферу исследовательских интересов Ш.Балли, все рассуждения и выводы которого базируются на «ассоциативных полях», на «внутренних» и «внешних ассоциациях» [2]. Импликация понимается им либо «как совмещение означаемых в одном означающем, либо как невыраженность, недостаточность выражения, когда та или иная часть логического суждения растворяется в другой или исчезает из произносимого высказывания, ... тем не менее, ум легко восполняет недостаточность выражения, притом без какого бы то ни было ущерба для сущности высказывания» [2, с. 19].

Подобная «недостаточность выражения» рассматривается в предлагаемой статье как дополнительное знание, полученное при декодировании не актуализированной языковыми знаками картины бытия, в которую входят семантические и психологические константы. Включение указанных скрытых смыслов в интенциональный код дает возможность получить знание в большей степени объектного свойства (событие / факт / явление). Для создания более точной и полной картины требуется решение дополнительных интеллектуальных задач в виде логических рассуждений. Если говорящий W упоминает в беседе с учительницей L о своей теории (объект речи), то он, видимо, настроен на обсуждение проблемы, но, не услышав вопроса, стремится эксплицировать значимость объекта через его отрицание. Так обычно действует человек, не обладающий достаточной уверенностью в адекватности своих действий, хотя внешне позиционирующий себя на более высоком уровне в обществе. Эта психологическая игра обусловлена либо отсутствием жизненного опыта, либо возрастными особенностями несформировавшейся личности (период взросления молодого человека). Указанный тезис относится к скрытому смыслу субъектного свойства и демонстрирует тот факт, что ИК включает несколько позиций в соответствии с тенденцией восприятия и осмысления всякого текста по направлениям, которые коррелируют с ответами на обыденные вопросы: Кто? Где? Когда? Почему? Для чего? Каким образом? и т.д. Позиция «Кто?» регулирует субъектную линию ИК, позиция «Для чего?» имплицитно мотивационную составляющую ИК, остальные позиции касаются дешифровки объектной компоненты ИК. Г.П. Грайс предложил целую программу объяснения особого смысла «сказать что-то», состоящую из шести последовательных этапов действия, которое ориентировано на конвенциональное значение. «Речь идет о различии между тем, что говорящий сказал (в некотором особом, может быть, даже в какой-то мере искусственном смысле этого слова), и тем, что он «хотел сказать» или «подразумевал» (в частности, имел в виду, предлагал, давал по-

нять, намекал и т.п.). При этом нужно учитывать, что подразумеваемое говорящий может выражать как конвенциональным способом (посредством значения некоторого используемого слова или словосочетания), так и не конвенциональным (в этом случае выявление того, что подразумевает говорящий, не связано с определением конвенциональных знаний употребляемых им слов)» [3, с.76].

В данной статье теоретические и практические действия ориентированы на установление скрытых смыслов текста / дискурса и их декодирование, что влечет за собой попытку определить механизм раскрытия авторских интенций в процессе продуцирования речи. Не номинированная информация имеет место быть в любом случае, однако необходимость ее выделения обусловлена целевыми установками реципиента. Исследование скрытых смыслов приводит к осознанию того, что продуцирование высказывания имеет запрограммированный характер. Важным фактором в этом плане является наличие отношений между знаками внутри одной системы как предпосылки для формирования значения: «... две сущности не объединены природной зависимостью, но между ними установлена условная намеренная связь с тем назначением, чтобы актуализировать определенную мысль даже в отсутствии оснований для импликации. Между сущностями нет природной связи, но в сознании субъекта установлена знаковая связь между ними, за знаком закреплена определенная кодифицированная мысль, которая и составляет его знаковое значение» [4, с.59]. По словам В.А.Серебрянникова, знак является материальным, чувственно воспринимаемым объектом, используемым для получения, хранения, преобразования и передачи информации о нем [5, с. 107]. Для данного исследования актуальным видится включение явных и скрытых смыслов высказывания / текста / дискурса в общую семиосферу, в которой каждый языковой знак обусловлен ИК продуцента. По выражению Г.В.Колшанского, «... смысл высказывания является изначально цельной единицей, поэтому адекватное отражение действительности в человеческом сознании возможно только потому, что оно охватывает цельность любого кусочка действительности. Семантическое единство высказывания является предпосылкой функционирования отдельных языковых единиц, начиная от слова, входящего в словосочетание и предложение, и кончая самим предложением, входящим в определенный текст» [6, с. 53]. Поиск принципов организации и использования знаков приводит к установлению закономерностей в русле программирования, когда существует определенная система программного обеспечения формирования текста со своей кодовой структурой. Схема взаимодействия кодов выглядит следующим образом:



Диалектический метод познания проектирует осознание возможностей реализации авторских интенций в сфере действительности, не противопоставляя их, а структурируя в целостном познавательном процессе. Обращение к логическому обоснованию любых данностей приводит к тому, что процесс познания проходит путь некоторой формальной систематизации знаний для получения максимального информативного объема из минимального речевого пространства. «С точки зрения семиотики необходимо учитывать, что в ее основе лежит учение о знаке, о символическом поведении или системах

коммуникации» [7, с. 24]. Поэтому следует искать в языке и в языковом сознании такие знаки и символы, которые способны создать стройную картину закономерностей в причине и следствии их использования. Предложенная выше структура кодовой системы демонстрирует распределение языковых знаков любого высказывания / текста по компонентному признаку. Иными словами, о сущности каждого из представленных кодов свидетельствуют определенные единицы языка. При этом МК оперирует в большей степени скрытыми смыслами, которые устанавливаются через цепочку логических операций. СК

эксплицируется в основном такими языковыми средствами, как антропонимы, местоимения, тогда как ОК располагает максимальным количеством знаков, поскольку может включать как явление / факт, так и целое событие.

Скрытые смыслы декодируются через подобную кодую систему, т.е. через фонд знаний, обусловленных национальным языковым сознанием. Если провести лингвистический анализ реализации, например, немецких антропонимов, то возможность установления дополнительной информации субъектно-объектного плана увеличивается при обращении к особенностям немецкого языкового сознания как отражения национального менталитета. Отражение мировоззрения конкретной общности происходит на базе устоявшихся исторических традиций, поэтому каждый компонент лингвистического потенциала находится в тесной связи с ментальными особенностями языкового коллектива и отдельной личности. А.А. Мельникова исследует взаимосвязь структуры языка и национального менталитета. По ее мнению, в языках с жестким порядком членов предложения происходит усиление ориентации на существующие нормативы поведения, в которых превалирует рациональное начало и стремление к логичности, завершенности, точности [8].

Актуальным исследовательским пространством для декодирования скрытых смыслов можно назвать немецкоязычный дискурс, основанный на культурных концептах образа жизни, поведенческих стереотипах в соответствии с национальным менталитетом народа. Аргументационная сфера строится на базе устоявшихся духовных ценностей, формирующих немецкое языковое сознание.

(2) Still, man still, du Quasselhans.  
(E. Strittmatter)

В данном высказывании порождение антропонима Quasselhans обусловлено речевым взаимодействием между не равными по социальному статусу коммуникативными партнерами, что следует из эллиптического предложения в функции приказания. Статусное различие можно идентифицировать по возрастному фактору и социально-бытовому (положение в семейной иерархии), поскольку антропоним свидетельствует о неформальных отношениях коммуникантов. Обращение исходит из интенций говорящего: требуется тишина. Поэтому каждое произнесенное слово рассматривается как препятствие для ее установления. В то же время выбор антропонимической номинации свидетельствует о доброжелательном и снисходительном отношении к референту, поскольку главный член композиты Quasselhans (болтун) включает в свой семантический объем сему «абстрактное лицо с особой склонностью к какому-либо действию», тогда как признак Quassel, кроме указания на это действие, содержит коннотацию иронии. Контекст подтверждает выдвинутую гипотезу: Бабушка, прислушиваясь к шагам в другой комнате, пытается определить поведение дедушки, в то время как внук продолжает задавать вопросы.

Особенностью использованного антропонима является, в одной стороны, спорадичность, с другой стороны, соотносимость с национальным менталитетом, в котором ведущим концептом можно назвать «Ordnung» и «Tradition». По традиционно устоявшемуся порядку дети в немецкой патриархальной семье должны подчиняться старшему по возрасту и точно выполнять предписания, которые не могут быть изменены в соответствии с чувствами, эмоциями и ситуацией. При этом с раннего возраста ребенок воспитывается в духе самостоятельности и воспринимается как личность, способная иметь свои слабости, склонности, но и уметь отказаться от них в случае не соответствия оных общепринятым культурным нормам речевого поведения.

Скрытые смыслы в приведенном тексте касаются субъектного кода и могут быть дешифрованы через обращение к немецкой ментальности и языковому сознанию. Н.А. Бердяев писал: «Возьмем немцев. Он чувствует себя со всех сторон сдвинутым, как в мышеловке. Шире нет ни вокруг него, ни в нем самом. Он ищет спасение в своей собственной организованной энергии, в напряженной активности. Все должно быть у немца на месте, все распределено. Без самодисциплины и ответственности немец не может существовать. Всюду он видит границы и всюду ставит границы. Немец не может существовать в безграничности, ему чужда и противна славянская безбрежность» [Цит. по: 9, с. 156]. Поэтому поиск и декодирование скрытых смыслов в немецком дискурсе обеспечивается максимальным успехом, поскольку всякое нарушение языкового или психологического порядка обусловлено особыми авторскими интенциями, что является предпосылкой для их раскрытия. Так, нивелирование принципа языковой экономии (как в тексте 1 и ему подобных, когда в бытовой беседе используются сложноподчиненные предложения) позволяет установить мотивационный код, включающий позиции: 1) расширение информации; 2) декодирование информации; 3) оценивание информации. Изменение устойчивого порядка слов в немецком предложении (например, случаи вынесения отрицания в предполье, проанализированные в диссертационном исследовании И.Ю.Зиновьевой) свидетельствует о стремлении говорящего выделить некие «потери», а не «приобретение», т.е. субъект речи «имеет на уме нечто», заставляющее сформулировать мысль негативно, а не позитивно» [9, с. 171].

Анализ немецкой фактологии через использование логических и ассоциативных цепочек позволяет проследить механизм декодирования скрытых смыслов, который формируется на основе принципа следования, но чаще нарушения порядка, заложенного в языковое сознание личности. Традиционная система культурных ценностей носителей немецкого языка (Ordnung, Tradition, Sparsamkeit, Exaktheit) реализуется в жесткой грамматической структуре (рамочные конструкции, устойчивый порядок слов в предложении и т.д.) и в культурном фонде (поговорки и пословицы, отражающие указанные ключевые концепты: Ordnung regiert die Welt; Auf Sparen folgt Haben; Geschichte geht, Tradition bleibt). Сюда же можно отнести прототипы и ассоциации некоторых образов. Например, в немецком языковом сознании образцом глупости является вол (der Ochs), в отличие от русского осознания вола как трудолюбивого и безропотного существа; образцом силы, здоровья считается медведь (der Bär), в отличие от русского восприятия «силен / здоров как бык»; символом худобы называют веретено (die Spindel: spindel-dünn) – русское соответствие «худой как щепка». Метафорические соответствия также различны: hohe Achtung – глубокое уважение; glatte Lüge – чистая ложь; kompletter Narr. В приведенных метафорических определениях вновь ощущается стремление к порядку, который выражается в точности и прозрачности номинации. Так, die Lüge ассоциируется с атрибутивной лексемой glatt, которая включает семантические компоненты «скользящий», «без шероховатостей», «не вызывающий сомнений», что коррелирует с признаками «удачной» лжи, похожей на правду. Die Achtung (уважение, внимание) ассоциируется с высокими чувствами, поэтому hohe Achtung является адекватным метафорическим словосочетанием. Номинация der Narr опирается на тот факт, то глупость проявляется со всех сторон, т.е. в комплексе, поэтому «Kompletter Narr».

Приведенные языковые факты позволяют декодировать скрытые смыслы в тексте через немецкое языковое сознание как актуальную базу интенционального кода любого высказывания / текста.

#### Библиографический список

1. Бондарко, А.А. Проблемы грамматической семантики и русской аспектологии – СПб.: изд-во СПбГУ, 1996.
2. Балли, Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. - М.: «Просвещение», 1955.
3. Грайс, Г.П. Значение говорящего, значение предложения и значение слова // Философия языка / ред.-сост. Дж.Р. Серль. - М.: Едитория УРСС, 2004.

4. Никитин, М.В. Курс лингвистической семантики. Санкт-Петербург, Научный центр проблем диалога, 1996.
5. Серебрянников, В.А. Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. - М.: Наука, 1988.
6. Колшанский, Г.В. Проблемы коммуникативной лингвистики // ВЯ. - 1979. - №8.
7. Лайонз, Дж. Язык и лингвистика. Вводный курс. - М.: УРСС, 2004.
8. Мельникова, А.А. Язык и национальный характер. Взаимосвязь структуры языка и ментальности. - СПб.: Речь, 2003.
9. Раззамазова, О.В. Отражение немецкого менталитета в языке // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики / под. ред. Л.М. Владимировой. - Барнаул: изд-во ААЭП, 2010.
10. Зиновьева, И.Ю. Синтактико-семантический статус Nicht в первой позиции предполя в современном немецком языке. КД. - Н.-Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2002.

*Статья поступила в редакцию 01.04.10*

УДК 81'23

*Е.А. Михеева, ст. преп. ААЭП, г. Барнаул, E-mail: miheeva\_ea@mail.ru*

## ФЛЕШ-АНИМАЦИОННЫЙ РЕКЛАМНЫЙ ТЕКСТ КАК СТРУКТУРА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЗНАНИЯ

Статья посвящена исследованию флеш-анимационного рекламного текста, как особого вида рекламного текста, являющегося рекламоспецифичной когнитивной структурой представления знания об объекте рекламирования. Смыслорождающие потенции текста флеш-анимационной рекламы обусловлены его специфичными свойствами.

**Ключевые слова:** флеш-анимационный рекламный текст, макрофрейм, кадр-фрейм, когнитивная структура, вербально-авербальные компоненты, свойство, Интернет.

Реклама, играя ключевую роль в политических, экономических, социальных процессах современного общества, оказывает мощное воздействие на мышление индивида, и, как следствие, формирует его картину мира. За последние пятнадцать лет появилось большое количество работ, посвященных изучению рекламного текста (О.А. Шевченко, Е.В. Белозерова, А.В. Прохоров, Н.В. Чумичева, Е.С. Сычева, А.Б. Шокина). Вместе с тем, исследователи обращаются в основном к рекламе в периодических изданиях (А.В. Беликова, О.А. Сим, О.В. Козлова, Е.В. Каверина, В.В. Волкова, П.И. Хохлова, Ю.Ю. Бровкина), к телевизионной рекламе (И.Г. Гирина, М.А. Берда, Е.Ю. Кармалова, Е.Е. Корнилова, П.А. Манянин) и к радиорекламе (И.В. Четвертакова, Е.С. Стрельникова). Реклама же создаваемая при помощи Интернет-технологий остается малоизученной, особенно в когнитивном аспекте.

На наш взгляд, влияние Интернет-рекламы на концептуальную систему индивида неуклонно возрастает. Связано это с тем, что практически все сферы жизнедеятельности человека, включая его досуг, осуществляются посредством использования Интернет: индивид все чаще проводит время в глобальном информационном пространстве, получая знания и представления о реальности. Современные Интернет-технологии позволяют создавать новые формы представления знания об объекте рекламирования. Рекламное представление знания об объекте рекламирования продуцентом рекламного текста, а в последствии, получение такого рода знания через рекламный текст реципиентом, все чаще происходит посредством рекламной интернет-коммуникации. Соответственно, возможности Интернет, как глобальной информационной системы, как среды, где осуществляется значимая для общества рекламная коммуникация [1, с. 127], детерминируют переход индивида на принципиально новый уровень познания объектов реальности посредством рекламы, расширяют рекламное коммуникативное пространство, и, как следствие, рекламную картину мира индивида.

Расширение рекламного коммуникативного пространства в Интернете обусловлено рядом факторов, ведущими из которых являются технологический и познавательный. Появление таких форматов, как GIF, JPG, AVI, SWF (флэш), позволяет по-особому сочетать знаки, различной семиотической природы, что определяет специфику методов отбора, организации и презентации рекламной информации. Иными словами, технологические инновации Интернет позволяют продуценту рекламного текста «инкорпорировать эмпирические аудиовизуальные» [1, с. 207] возможности Интернета как канала коммуникации, трансформируя тем самым способы представления знания об объекте рекламирования в принципиально новую форму. Следовательно, новые форматы образуют техно-

логическую основу для появления новых видов рекламного текста, в частности, текста флеш-анимационной рекламы.

С технологической точки зрения, флеш-анимационная реклама представляет собой совокупность различных знаков, которые, благодаря флэш-формату, покадрово движутся и модифицируются в едином графическом пространстве, циклично воспроизводясь по принципу «заезженной пластинки». То есть, загружаясь вместе с другими компонентами, конституирующими веб-страницу, флеш-анимационная реклама повторяется в алгоритмической последовательности, до момента обновления этой страницы Интернет-пользователем. Таким образом, флеш-формат видоизменяет способы презентации и интериоризации содержащейся в тексте флеш-анимационной рекламы информации об объекте рекламирования, внося, тем самым, определенные изменения в характер протекания когнитивных процессов индивида, интенсивно осмысливающего новые Интернет-технологии.

Технологический фактор тесно взаимосвязан с познавательным, и выделяется нами с целью выяснения специфичных свойств флеш-анимационного рекламного текста как когнитивной структуры, презентующей социальное знание об объекте рекламирования. Познавательный фактор, в основе которого лежит мотив индивида, детерминирует расширение рекламного-коммуникативного пространства за счет процессов, происходящих в социуме, когда в ходе коммуникативно-предметной деятельности индивид создает новые объекты, либо открывает и познает новые признаки существующих объектов действительности, которые кладутся в основу создания рекламного текста, в том числе флеш-анимационного, как принципиально особого вида рекламного текста. Как уже было отмечено, технологические новшества Интернет способствуют «освоению мышлением индивида возможностей новых сочетаний разных знаковых систем» [1, с. 215], находящих свое воплощение, в том числе, в тексте флеш-анимационной рекламы. Кроме того, Интернет обеспечивает скорость и частоту распространения нового рекламного знания о действительности, а также охват большого количества пользователей всемирной сети, постоянно нуждающихся и поглощающих новые порции знания о мире через Интернет-рекламу.

*Поскольку познавательные аспекты рекламного текста остаются вне поля зрения исследователей, то изучение представленного в нем рекламного знания и установление его рекламоспецифичных свойств, несомненно, является актуальным. Под рекламным представлением знанием мы понимаем фиксацию когнитивных признаков рекламируемого объекта различными вербально-авербальными знаками, особые сочетания которых позволяют автоматически дифференцировать рекламный текст, как результат «исторически сложившейся практики зрительного воплощения» [2, с. 7]. Необ-*

ходимо также отметить, что объект рекламирования трактуется нами широко, то есть под ним подразумеваются всевозможные предметы и услуги.

Как было сказано выше, появление новых Интернет-форматов, позволяет создавать новые виды рекламного текста. В качестве одного из них выступает текст флэш-анимационной рекламы, или анимационного баннера. В арсенале продуцента флэш-анимационного рекламного текста имеется видеографический инструментарий, позволяющий «оживлять» рекламный текст, как посредством смены кадров, так и посредством изменения кадра путем дополнения его новыми элементами. Смена кадров с доминирующим вербальным или авербальным компонентом, последовательное наполнение кадра вербальными и авербальными знаками, появление в кадре дополнительных элементов, по-особому управляет процессом порождения смыслов, что, в свою очередь, усиливает воздействие на когнитивную систему индивида.

На наш взгляд, продуктивным является изучение текста флэш-анимационной рекламы с позиций фреймового подхода, согласно которому фрейм представляет собой «некоторую особую организацию знания» [3], связанную «с одной стороны, с вербальным инструментарием языка, и, с другой, с когнитивной областью сознания, где имеется схематизированный образ – представление опытного знания человека, актуализирующегося посредством языковых структур» [4, с. 160]. Кадровая природа флэш-анимационного рекламного текста позволяет рассматривать его в качестве макрофрейма, конституируемого различным сочетанием кадр-фреймов, вербальной, авербальной или вербально-авербальной природы. Возможна также внутренняя модификация кадр-фреймов за счет наложения на их первоначальный вербальный, авербальный или вербально-авербальный компонент репрезентанта какой-либо иной семиотической системы. Внутрикадровое наложение обуславливает однослойную, двухслойную, трехслойную и т.д. вариативность, во-первых, самих кадр-фреймов, а, во-вторых, многослойность макрофрейма.

Таким образом, *флэш-анимационный рекламный текст – это специфичная поликодовая когнитивная структура-макрофрейм, состоящая из определенного количества кадр-фреймов, внутрикадровая природа которых, характеризуется однослойностью, двухслойностью, трехслойностью за счет наложения друг на друга репрезентантов различных семиотических систем.* Доминантный смысл макрофрейма выражается посредством различного сочетания вербальных и авербальных компонентов кадр-фреймов, его конституирующих. Связность всех структурно-смысловых компонентов позволяет репрезентировать объект рекламирования в соответствии, с одной стороны, с коммуникативно-когнитивными задачами продуцента флэш-анимационного рекламного текста, а, с другой, с познавательными установками Интернет-пользователя.

Мы полагаем, что когнитивные механизмы, используемые индивидом при восприятии и осмыслении флэш-анимационного рекламного текста, во многом обусловлены его свойствами. Свойства, по-видимому, детерминируют и смыслопорождающие потенции флэш-анимационного рекламного текста.

Представляется, что свойства текста флэш-анимационной рекламы можно подразделить на универсальные, характерные для любого типа текста, и специфичные, характерные только для этого вида текста. Универсальные свойства флэш-анимационного рекламного текста характеризуются его знаковой природой. Как и любой другой поликодовый текст, флэш-анимационный рекламный текст конституируется репрезентантами различных семиотических систем, позволяющих фиксировать в нем знание. Из этого следует, что к универсальным свойствам текста флэш-анимационной рекламы, объединяющим его с другими видами рекламных текстов, относятся:

- ♦ представление знания об объекте рекламирования;
- ♦ сочетание вербальных и авербальных знаков;
- ♦ интерактивность.

Соответственно, флэш-анимационная реклама уверенно воспринимается индивидом как разновидность рекламного текста, поскольку сочетающиеся в ней генетически разные репрезентанты семиотических систем детерминируют постепенное образование коррелирующих структур в когнитивной системе индивида, позволяющих идентифицировать изменившийся характер отношений между рисунком и текстом [5, с. 28] как Интернет-рекламу.

*Особого внимания заслуживают свойства, характерные только для текста флэш-анимационной рекламы. Специфичность его свойств позволяет моделировать, как фрагменты профессионального сознания продуцента текста анимационного баннера, так и когнитивные модели, возникающие в сознании Интернет-пользователя. Специфичными свойствами текста флэш-анимационной рекламы являются:*

- ♦ поккадровое представление знания об объекте рекламирования;
- ♦ особое сочетание вербальных и авербальных знаков;
- ♦ динамичность;
- ♦ дозированность, «квантовость» внутрикадрового наполнения макрофрейма знаками различных типов;
- ♦ дискретность;
- ♦ многослойность кадр-фрейма;
- ♦ цикличность воспроизведения текста анимационного баннера;
- ♦ плеерность/перформантность.

Кадровые способы рекламного представления знания об объекте рекламирования и «образование коррелирующих структур в когнитивной системе индивида» [5, с. 28] требуют особого осмысления. Как уже было отмечено, для презентации знания об объекте рекламирования во флэш-анимационном рекламном тексте используются кадры, наполняемые вербальными, авербальными, или вербально-авербальными компонентами. Иными словами, единое видеографическое пространство макрофрейма конституируется определенным количеством кадр-фреймов, инкорпорирующих генетически разные репрезентанты знаковых систем. Кадр-фреймы заданным образом интегрируются, дисинтегрируются, дополняются, движутся, модифицируются в едином видеографическом пространстве макрофрейма, затем и сам макрофрейм может замещаться следующим. В связи с этим, можно говорить о том, что поккадровая презентация рекламной информации определяет специфику протекания когнитивных процессов, необходимых для понимания флэш-анимационного рекламного текста. Имеется в виду, что поккадровая презентация языковой и неязыковой рекламной информации становится когнитивно значимой, поскольку влияет на «когнитивные механизмы обработки содержащейся в тексте» [5, с. 48] флэш-анимационной рекламы информации.

Ингерентным свойством флэш-анимационного рекламного текста является особое сочетание конституирующих его вербальных и авербальных компонентов. Новые модели «соположенности/симультанности вербальных и авербальных знаков» [1, с. 10] в тексте флэш-анимационной рекламы, являются результатом использования индивидом технических возможностей флэш-формата, позволяющих расширить представление об объекте рекламирования. Полагаем, что смыслопорождающий потенциал текста флэш-анимационной рекламы детерминирован *особенностями взаимointеграции, взаимодисинтеграции, взаимопроникновения вербальных и авербальных средств в макрофрейме.* Возникающие таким образом сочетания направляют «ментальную деятельность реципиента, оптимизируя восприятие и интериоризацию» [1, с. 244] текста флэш-анимационной рекламы.

Визуальное расположение элементов опосредовано кадровой природой флэш-анимационного рекламного текста, позволяющей делать его наглядным, выразительным и «живым». При этом количество вербально-авербальных знаков в кадре, согласованность их появления в макрофрейме, так же когнитивно значимы, поскольку репрезентируются в соответствии с присущими индивиду особенностями восприятия и осмысления. В частности, количество вербальных знаков, алго-

ритм их появления в кадре, эффекты «мерцания», увеличения или уменьшения, шрифт, ракурс подачи текста призваны активизировать мыслительные процессы индивида. То же относится и к авербальным компонентам: их модификация, «собирающие» изображения, его композиция внутри кадра, пространственное перемещение компонентов композиции, их контраст, колер, крупность, ракурс детерминируют рекламоспецифичное порождение смысла, задают определенный вектор осмысления поступающей через текст флэш-анимационной рекламы информации.

Л.В. Кулешов отмечает, что индивид воспринимающий информацию с экрана, концентрирует внимание на направлении движения вербальной и иллюстративной части [6]. Движение вербальных и авербальных компонентов текста анимационного баннера позволяет индивиду объединять различные кадры в единое смысловое пространство. Особая концентрация внимания на движущихся объектах, возможно, является следствием работы инстинкта самосохранения индивида. Исторически в процессе познания индивидом окружающего мира сложилось так, что движение, как правило, таит в себе некую угрозу и требует активизации внимания. Функционирование текста флэш-анимационной рекламы на основе оппозиции «динамика-статика» априори нацелено на актуализацию работы чувственно-наглядного мышления индивида через зрительный сенсорный канал, мгновенно реагирующий на движение.

Флэш-формат позволяет подавать кадр-фрейм в интервале от 1/20 до 1/35 секунды, что отличает текст флэш-анимационной рекламы от текста телевизионной рекламы. Дело в том, что проекция на экран неподвижных вербально-авербальных элементов текста телевизионной рекламы осуществляется со скоростью 1/24 или 1/25 кадра в секунду. Когнитивное предназначение скорости подачи кадра в тексте телевизионной рекламы заключается в создании иллюзии естественного движения, соответствия динамики жизнедеятельности зрителя. Текст же флэш-анимационной рекламы проектируется на экран монитора в диапазоне от 1/20 до 1/35 кадров в секунду, что позволяет совершенно по-иному выделять смысловую доминанту рекламного макрофрейма: текст флэш-анимационной рекламы устроен так, что при движении вербальной и авербальной части на экране монитора каждый следующий статичный кадр показывает очередное наложение. Благодаря особенностям восприятия, основанным на кратковременной фиксации в памяти увиденного, и непроизвольного ментального «сложения» кадр-фреймов с разными фазами движения сознание индивида моделирует движение. Замедление или ускорение динамики процесса модификации макрофрейма становится когнитивно значимым, поскольку позволяет увеличить воздействующую силу «входящих в фрейм семиотических систем» [1, с. 248]. Как следствие, вербально-авербальные компоненты флэш-анимационного рекламного текста приобретают «новые когнитивные качества» [1, с. 250]. Получается, что в процессе восприятия флэш-анимационного рекламного текста индивид, в первую очередь, познает и осмысливает движущиеся вербально-авербальные компоненты. Динамичность этого типа текста также обеспечивает концентрацию внимания индивида на флэш-анимационной рекламе на фоне других типов текстов, представленных на веб-странице.

На наш взгляд, такое свойство флэш-анимационного рекламного текста как дозированность связано с особенностями зрительного восприятия индивида, характеризующегося дискретностью. Дискретность, т.е. деление анимационного баннера на отдельные кадры, «длительностью от 0,2 секунды до нескольких секунд и более, воспринимается индивидом естественно» [7], соответствуя специфике интериоризации знания. Дозированность заключается в «порциях» информации, наполняющей макрофрейм, а дискретность – в периодичности или, своего рода, разрыве между представляемыми «порциями» новой рекламной информации. Можно сказать, что дозированность и дискретность работают в совокупности и представляют единое целое, поскольку соответствуют психо-

физиологическим особенностям восприятия индивидом информации. Мы их выделяем особо лишь с целью изучения флэш-анимационного рекламного текста в когнитивном аспекте.

Как было отмечено, текст флэш-анимационной рекламы презентуется «квантами», что соответствует, психофизиологической природе сознания индивида, способного воспринимать и обрабатывать поступающую информацию лишь в определенных объемах. Дозированность кадра задает вектор осмысления представляемой в тексте анимационного баннера рекламной информации. Работа кратковременной памяти человека при этом как бы сглаживает и заполняет разрывы в получении информации, позволяя осмыслить уже полученную ее порцию. Кроме того, абстрактно-понятийное мышление позволяет индивиду достраивать смыслы, вычленив когнитивно значимые для него признаки, рекламируемого объекта.

Говоря о многослойности, как о специфичном свойстве флэш-анимационного рекламного текста, необходимо отметить, что «слои» обеспечивают композиционное построение макрофрейма, позволяя применять к конституирующим его различным графическим и текстовым элементам всевозможные фильтры, обеспечивающие получение разнообразных эффектов: «слои» могут «включаться» в некоторых кадрах и иметь при этом различные яркость, особенности наложения, прозрачность и/или расположение, что приводит к «эффекту в эффекте». Представляется, что «слои» являются важным когнитивным приемом: они усиливают доминантный смысл макрофрейма и обеспечивают Интернет-пользователю возможность его вычленения с минимальными мыслительными затратами.

Отметим, что удержание внимания индивида на флэш-анимационном рекламном тексте обеспечивается и цикличностью составляющих его кадров. Новый флэш-анимационный формат представляет собой динамичную структуру цикличного типа. Цикличность флэш-анимационного рекламного текста обусловлена его кадровой природой: начало и конец анимации презентуются одинаковыми кадрами, что визуально фиксируется и воспринимается как цикл. При этом цикличность устанавливается на протяжении всей анимации текста рекламы или же на протяжении нескольких кадров в макрофрейме. Цикличная презентация знания об объекте, соответствует специфике устройства когнитивной системы индивида, постоянно стремящегося к интериоризации упорядоченной и повторяющейся информации. Цикличность флэш-анимационного рекламного текста продолжается до тех пор, пока Интернет-пользователь не обновляет веб-страницу или не переходит на новый сайт.

Интерактивность как ингерентное свойство любого вида рекламного текста в тексте флэш-анимационной рекламы проявляется через его плеерность или перформантность. Интернет-пользователю предоставляется возможностью принять активное участие в предлагаемом перформансе, то есть сценарии макрофрейма: поймать чистое бельё, ухватить денежную купюру, уничтожить вирусы, попасть в машину цветными шариками, вырастить свой кофе, пройти тест. Индивид также может стать геймером – игроком от «первого лица», ему предлагается стать участником сражения, разобраться с «невидимыми» врагами, собрать футбольную команду, выиграть в покер, раскрутить рулетку на деньги и т.д. По сути, флэш-анимационный рекламный текст становится своего рода контрагентом для Интернет-пользователя, которого, необходимо познать, прежде чем превзойти. Таким образом, плеерность/перформантность детерминируют активизацию всех мыслительных процессов индивида посредством его вовлечения в игровую деятельность. Как следствие, максимизируется воздействующая сила флэш-анимационного рекламного текста на сознание индивида.

Таким образом, характерные для флэш-анимационного рекламного текста рекламоспецифичные свойства: покадровое представление знания об объекте рекламирования, особое сочетание вербальных и авербальных знаков, дозированность, дискретность, динамичность, многослойность, цикличность, плеерность/перформантность, оптимизируют мыслительные

процессы индивида на восприятие и интериоризацию рекламного знания.

Исходя из вышеизложенного мы полагаем, что текст флэш-анимационной рекламы представляет собой *рекламоспецифичную когнитивную структуру представления знания об объекте рекламирования, конституируемую посредством циклической смены кадров, включающих изображения различной семиотической природы, внутрикадрово интегрирующихся,*

*дисинтегрирующихся, движущихся, модифицирующихся в едином видеографическом пространстве макрофрейма, позволяя задавать определенный вектор смысловорождения за счет дозированного «оживления» кадра, что усиливает синергетический эффект информационно-эмоционального воздействия вербально-авербальных составляющих на сознание индивида, при одновременном уменьшении его мыслительных затрат на интериоризацию рекламного текста.*

Библиографический список

1. Рогозина, И.В. Медиа-картина мира: когнитивно-семиотический аспект: дис. ... д-ра филол. наук. – Барнаул, 2003.
2. Клоканов, И.Э. Структура и функции параграфических элементов текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Саратов, 1983.
3. Филлмор, Ч. Фреймы и семантика // Новое в когнитивной лингвистике. Когнитивные аспекты языка. – М., 1988. – Вып. XXIII.
4. Ежова, Е.Н., Новиков М.Н. Фрейм образ жизни в рекламной картине мира // Вестник Ставропольского государственного университета, 2007.
5. Сонин, А.Г. Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов: дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2005.
6. Кулешов, Л.В. Уроки кинорежиссуры. – М., 1999.
7. Соколов, А.Г. Монтаж. [Э/п] // <http://blogs.mail.ru/mail/radiopit/C13B7CBF78B2E36.html>.

Статья поступила в редакцию 04.05.10

УДК 81'23

**Е.Г. Проскурин**, канд. филол. наук, доц. ААЭП, E-mail: [proskurin2001@mail.ru](mailto:proskurin2001@mail.ru)

## ВЕБ-САЙТ КАК ПОЛИСЕМИОТИЧЕСКИЙ ГИПЕРТЕКСТ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Статья посвящена исследованию веб-сайта как особой разновидности полисемиотического гипертекста. Рассмотрены различные подходы к функциям авербальных компонентов в структуре веб-сайта, поставлен вопрос о когнитивной специфике функционирования механизма гиперссылок, определена роль гиперссылок в обеспечении когезии веб-сайта.

**Ключевые слова:** веб-сайт, когнитивная структура, Интернет, гиперссылка, авербальный компонент.

Переход к новой научной парадигме в лингвистике на рубеже XX–XXI веков, постановка новых вопросов, «экспансионизм» (Е.С. Кубрякова) современной науки о языке обуславливают необходимость всестороннего исследования языка во всем многообразии его связей с другими семиотическими системами. Как следствие, возрастает интерес исследователей к невербальным средствам коммуникации, их роли в составе семиотически осложненного креолизованного текста [1; 2; 5; 10; 11; 12]. По справедливому мнению В. М. Березина, в настоящее время «уровень интегрированности всех изобразительных средств, равно как и других знаковых образований, в единое текстуральное пространство печатных и электронных изданий весьма высок» [13, с. 162] (курсив мой – Е.П.). Возрастание роли изображения в текстах разных типов отвечает потребностям современного общества в быстрой интериоризации информации. В этой связи авербальные компоненты в структуре текстов разных типов, в том числе и в структуре веб-сайтов, начинают играть все более важную роль. Невербальные компоненты в структуре веб-сайта помогают оптимизировать взаимодействие между продуцентом и реципиентом для достижения более высокого уровня эффективности смыслопорождения.

Несмотря на обширный корпус работ, посвященных изучению полисемиотических текстов, вопрос о соотношении вербальных и авербальных компонентов в структуре веб-сайта как особого типа гипертекста не поднимался. Хотя очевидно, что и характер соотношения гетерогенных единиц, и функции невербальных компонентов в структуре веб-сайта обладают определенной спецификой. Изучение веб-сайтов как разновидности креолизованных гипертекстов предполагает интеграцию разных дисциплин – психолингвистики, семиотики, когнитивной науки, лингвистики текста, теории массовой коммуникации и др. И только комплексный анализ позволит более точно изучить и понять суть феномена.

Для текстов, представляющих собой комбинацию естественного языка с элементами других знаковых систем, еще не существует общепринятого терминологического обозначения. Широко распространен принадлежащий отечественным психолингвистам Ю.А. Сорокину и Е.Ф. Тарасову термин «креолизованный текст», под которым авторы понимают такой текст, фактура которого «состоит из двух неомогенных

частей (вербальной языковой (речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [14, с. 180–181]. В креолизованных текстах вербальные и невербальные элементы образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое и воздействуют на адресата комплексно. В качестве примеров можно привести веб-сайты, кинотексты, тексты радиовещания и телевидения, плакаты, рекламные тексты.

Термин «креолизованный текст» используется в публикациях Е.Е. Анисимовой [1; 2]. Автор анализирует роль так называемых паралингвистических средств, под которыми понимает средства, определяющие внешнюю организацию текста и создающие его «оптический образ». К сожалению, автор не поясняет, что понимается под «оптическим образом», однако контекст работы позволяет предположить, что это определенная когнитивная модель визуальной организации текста. Благодаря наличию такой модели индивид легко дифференцирует различные типы текстов. Близким «оптическому образу» представляется термин «графическая норма», принадлежащий И.Э. Клюканову, под которой понимается графический стандарт, модель, представляющая собой «пример исторически сложившейся практики зрительного воплощения того или иного типа текста» [11, с. 7].

По мнению Е.Е. Анисимовой, целостность веб-сайта как разновидности креолизованного гипертекста задается коммуникативно-когнитивной установкой адресанта и единой темой, раскрытию которой служат как вербальные, так и паралингвистические средства: вместе они создают «одно визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое, оказывающее комплексное прагматическое воздействие на адресата» [2, с. 75]. Связность веб-сайта, по мнению автора, проявляется в тесном взаимодействии вербальных и невербальных элементов.

По степени связности Е.Е. Анисимова различает тексты с частичной креолизацией, вербальная часть которых относительно автономна по отношению к изобразительной, вследствие чего изображение является факультативным элементом текста. Такой вид текстов наиболее распространен в газетно-публицистических, научно-популярных, эстетических сферах общения. К другому типу исследователь относит тексты с полной креолизацией, для которых характерны синсемантиче-



ские отношения между вербальным и иконическим компонентами, причем изображение – облигаторный компонент теста, без которого текст утрачивает свою текстуальность [2, с. 75]. Второй тип представлен преимущественно агитационными и рекламными текстами, плакатами, комиксами, карикатурами, научными и научно-техническими текстами. Положение о факультативности изображения вызывает вопросы: трудно представить, что вербальная и авербальная части веб-сайта могут быть автономны. Только их совместное воздействие на реципиента приводит к адекватному смыслопорождению, необходимому для ориентации в структуре веб-сайта. При продуцировании креолизованного текста продуцент выбирает вербальные и авербальные компоненты текста, строя прогностическую когнитивную модель адресата. По мнению И.В. Рогозиной, «структура представления определенной информации ведет к образованию у реципиентов устойчивых познавательных структур» [12, с. 56]. Поэтому процесс селекции языковых и неязыковых средств для репрезентации доминантного смысла веб-сайта носит когнитивный характер и подчиняется определенным закономерностям.

Для обозначения знаково неомогенных текстовых образований в работах других исследователей используется термин *поликодовый текст*. Например, еще в 1974 г. Г.В. Ейгер и В.Л. Юхт противопоставляли монокодовые и поликодовые тексты. К поликодовым текстам они относят сочетание естественного языкового кода с кодом какой-либо иной семиотической системы (изображение, музыка и т.п.)» [4, с. 107].

Л.С. Большакова изучает тексты, содержащие элементы разных знаковых систем, и предлагает разграничивать «линейные» и «нелинейные» тексты. Под нелинейным текстом Л.С. Большакова понимает «многомерную сеть, в которой любая точка здесь увязана с любой точкой где угодно», то есть гипертекст [3, с. 20]. Веб-сайт, несомненно, относится к текстам нелинейного типа. Его целостность и связность позволяет реципиенту перемещаться одного компонента веб-сайта к другому по индивидуально выбираемому маршруту. Однако целостность и связность веб-сайта имеют свою специфику: они возникают как когнитивный результат того, что чтение гипертекста представляет собой не поглощение появляющейся перед глазами информации, а *селекцию* того, что представляется реципиенту релевантным [Там же]. Очевидно, что подобная когнитивная селекция становится возможной благодаря действию определенных когнитивных механизмов и представляет собой сложный когнитивный процесс. В качестве отсылки к другим точкам может быть использован любой знак – символ, вербальный элемент, фото.

В структуре веб-сайта невербальные компоненты выполняют различные функции. Представляется, что при структурировании информации продуцентом веб-сайта на основе универсальных когнитивных механизмов он преобразует ее в такие содержание и форму, которые создают возможность более удобной и оперативной когнитивной обработки информации реципиентом. С.Л. Кушнерук относит гиперссылки к средствам, обеспечивающим связность текста веб-сайта. По мнению исследователя, «гипертекстовые ссылки функционально близки когезивным средствам, обеспечивающим глобальную связность линейного текста (ключевые слова, тематически и концептуально объединяющие текст). Принципиальное различие между ними усматривается в том, что ссылки связывают различные уровни многомерного текста» [16, с. 140]. Гиперссылки являются намеренно эксплицированными структурными показателями, обеспечивающими когезию текста веб-сайта, и именно этот факт, по мнению некоторых исследователей [15; 16], принципиально отличает линейный текст от нелинейного. Так, по справедливому мнению О.В. Дедовой, линейный текст обычно не подвергается непосредственному членению на отрезки, обладающие смысловой законченностью, целостностью и когерентностью [15]. Для веб-сайта же эти условия являются обязательными. Намеренная экспликация связей между уровнями гипертекста, возможно, объясняется спецификой селективного чтения сетевых гипертекстов. Таким образом, можно предположить, что располо-

жение вербальной и авербальной информации в структуре веб-сайта носит универсальный характер, а гиперссылка репрезентирует особую когнитивную структуру.

Л.С. Большакова выделяет 3 разновидности нелинейного текста: монокодовый, дикодовый и поликодовый. «Монокодовый текст – это гомогенное линейное или нелинейное образование, включающее коды только одной семиотической системы, прежде всего знаковой системы языка (в ее письменной форме)» [3, с. 20]. Примерами монокодового нелинейного текста являются интертекст и некоторые виды гипертекста, не содержащие элементов изобразительности: энциклопедия, словарь, художественный текст с комментариями.

Под дикодовым текстом автор понимает нелинейное гомогенное образование, включающее коды только двух знаковых систем. Креолизованный текст, по мнению автора, относится к дикодовым текстам, так как содержит вербальные и невербальные элементы [3, с. 21]. К поликодовым текстам автор относит тексты, содержащие коды больше чем двух знаковых систем (например, видеоклип включающий в себя вокальную партию в сопровождении ярких изображений). Если исходить из критериев, предложенных Л.С. Большаковой, то веб-сайты могут быть отнесены как к дикодовым (веб-сайты, содержащие только вербальные и невербальные компоненты), так и к поликодовым текстам (некоторые веб-сайты, кроме вербальных и авербальных компонентов, содержат анимацию и аудиосопровождение).

А.Г. Сонин называет поликодовыми тексты, состоящие из гетерогенных элементов, но предназначенных исключительно для зрительного восприятия [5, с. 21-22]. Помимо этого исследователь выделяет и особую категорию *мультимедийных* текстов. Они отличаются от поликодовых тем, что доступ к гетерогенным компонентам мультимедийных текстов регулируется компьютерной программой в зависимости от стратегии чтения, выбранной субъектом. Такое свойство мультимедийных текстов А.Г. Сонин называет *интерактивностью*. В качестве наиболее распространенной формы интерактивности автор называет *гипертекст*, то есть такую организацию электронного мультимедиа, которая позволяет переходить от одного текста к связанным с ним произведениям при помощи активации соответствующего компонента (вербального или авербального) этого текста [5, с. 22-23] (курсив мой – Е.П.). На наш взгляд, факт использования компьютерной программы не может рассматриваться в качестве критерия, лежащего в основе классификации, поскольку компьютерная программа – это всего лишь инструмент, облегчающий работу с текстом. Регулирование программой доступа к текстам не изменяет сами тексты, а лишь требует наличия у реципиента когнитивных структур, необходимых для работы с гиперссылками, представленными как вербальными, и авербальными компонентами.

Термин *поликодовый текст* используется также Л. М. Большаковой. Автор исследует газетный текст, сопровождаемый фотоизображением, который она называет *лингвизуальным комплексом* и рассматривает в качестве разновидности поликодовых текстов [8]. По справедливому мнению исследователя, в рамках лингвизуального комплекса текст и изображение соединяются в особое гетерогенное образование, в котором смыслопорождение может запускаться как вербальными, так и невербальными компонентами, а воздействие на реципиента осуществляется их сочетанием.

По мнению А.А. Бернацкой, «термины *поликодовый* или *полисемический* текст представляются наиболее предпочтительными в качестве обозначения родового понятия для неомогенных, синкретических сообщений (текстов), образуемых комбинацией элементов разных знаковых систем при условии их взаимной синсематии, а для обозначения степени и самого факта участия элементов разных семиотик в создании текста целесообразно сохранить метафорический и динамический термин *креолизация*» [7, с. 106].

На наш взгляд, применительно к веб-сайтам более уместен термин *поликодовый гипертекст*. Специфика веб-сайта как поликодового текста заключается в интеграции в нем

компонентов разных семиотических систем: вербальных, авербальных, аудиальных, анимационных, которые определяют характер его воздействия на адресата, получающего информацию не только из сообщения, т.е. посредством вербальных компонентов, но и в результате соположения разнородных репрезентантов различных знаковых систем. Вербальные компоненты – не единственные носители значения: в процессе смыслопорождения участвуют все структурообразующие элементы сайта.

Гипертекстуальность как характеристика веб-сайта определяется спецификой репрезентации информации. Веб-сайт репрезентирует структурированную информацию, представленную в поликодовой форме, с эксплицированными возможными переходами между отдельными информационными блоками, являющимися одним из механизмов обеспечения когезии текста веб-сайта и репрезентирующими особую когнитивную структуру.

В структуру веб-сайта входят следующие типы компонентов:

- 1) условные обозначения (символы, часто используемые в навигации веб-сайта);
- 2) фотографии и рисунки;
- 3) вербальные компоненты;
- 4) паралингвистические средства (цвет, шрифтовое оформление, рамки, разделительные линии и т.д., т.е. сред-

ства, обладающие неязыковой основой и взаимодействующие с вербальными элементами текста опосредованно);

5) параграфемные средства (например, введение рисунка в текст вместо буквы, сочетания букв или целого слова, причем изображение в таких случаях заменяет не только графему или набор графем, но и вносит дополнительную информацию в смысл всего текста).

При этом следует отметить, что круг средств, которые могут быть отнесены к параграфемным, остается достаточно неопределенным. Так, А.Г. Баранов и Л.Б. Паршин выделяют три группы параграфемных средств на основании механизма их создания: 1) топографемные средства (плоскостное варьирование текста); 2) супраграфемные средства (шрифтовое варьирование – разрядка, выбор определенной гарнитуры и т.д.); 3) синграфемные средства (художественно-стилистическое варьирование знаков пунктуации [9].

Анимированные блоки в структуре веб-сайта представляют собой особые когнитивные структуры. В отличие от телефрейма, репрезентирующего определенный фрагмент реальности, просматриваемый реципиентом, как правило, один раз, и состоящий из большого количества кадров, анимированный Интернет-блок, как правило, состоит из небольшого количества кадров (3-10) и демонстрируется непрерывно (рис. 1).



Рис. 1. Анимированный рекламный блок (разбивка на кадры):

Этот анимированный блок является рекламой конкурса для геймеров и представляет собой набор кадров, некоторые из которых содержат вербальный компонент, а некоторые – нет. Содержание всех кадров этого блока репрезентирует микрофрейм *игра*. Связность микрофрейма обеспечивается как за счет вербальных компонентов разных кадров (*конкурсы, призы, победы всех, стань лучшим, лучшие* – все это компоненты фрейма *игра*), так и за счет визуального ряда, репрезентирующего типичную ситуацию компьютерной игры. Визуальный ряд намеренно лишен детализации, за счет чего происходит своего рода «обобщение». Во всех кадрах присутствует минимум деталей: представлены лишь необходимые (например, задний план совершенно лишен детализации). Такая редукция ведет к необходимости наличия вербальных компонентов, элиминирующих смысловые лакуны. Вербальные компоненты в данном случае конкретизируют смысл микрофрейма.

При создании анимированного Интернет-блока авторы осознанно редуцируют всю нерелевантную информацию, оставляя только необходимую. Это позволяет сделать восприятие информации, представленной в таком блоке, более когнитивно легким, а с другой стороны, представить типизированную ситуацию. Континуальная ротация анимированного блока имеет цель привлечь внимание посетителя Интернет-ресурса. Кроме того, специфической особенностью анимированного Интернет-блока является то, что он не только репрезентирует информацию, но и функционирует как *интратекстуальная гиперссылка* [16], то есть является своего рода анонсом, ведущим к более подробной информации. Необходимо отметить, что анимированными блоками чаще всего являются рекламные блоки. Таким образом, анимированный информационный блок репрезентирует специфическую когнитивную структуру.

Таким образом, можно выделить следующие свойства анимированного Интернет-блока:

1. Кадрированность (небольшое количество кадров для легкости обработки информации и представление лишь самого общего доминантного смысла).
2. Редуцированность информации (для облегчения когнитивной обработки информации представлено лишь самое необходимое).
3. Компрессированность (функционирует в качестве гиперссылки и репрезентирует особую когнитивную структуру).
4. Континуальность демонстрации (для привлечения внимания).

Проведенный анализ позволяет констатировать, что в результате когнитивной деятельности на основе использования возможностей сети Интернет появляются такие сочетания репрезентантов разных знаковых систем, аналогов которым ранее не имелось. Как следствие, включение в структуру веб-сайтов элементов компьютерной графики и компьютерной анимации приводит к постоянному появлению все новых видов Интернет-фреймов, что свидетельствует о постоянном появлении все более сложных структур представления знания и появлении новых инструментов познания [12, с. 304-305]. Проблема соотношения вербальных и авербальных компонентов в рамках веб-сайта, функционирования когнитивного механизма гиперссылок и роли каждого компонента в процессе смыслопорождения представляется многоаспектной и многомерной. Для дальнейшего исследования необходим интегративный подход, основанный на комбинации исследовательских методов разных областей знания, таких как семиотика, теория информации, психолингвистика, лингвокогнитология, теория и типология текста и т.д.

## Библиографический список

1. Анисимова, Е.Е. Паралингвистика и текст (к проблеме креолизованных и гибридных текстов) // ВЯ. - 1992. - №1.
2. Анисимова, Е.Е. О целостности и связности креолизованного текста (к постановке проблемы) // Филологические науки. - 1996. - №5.
3. Большакова, Л.С. О содержании понятия «поликодовый текст» // Вестник СамГУ. - 2008. - №4.
4. Эйгер, Г.В. К построению типологии текстов / Г.В. Эйгер, В.Л. Юхт // Лингвистика текста: материалы научной конференции при МГПИИЯ им. М. Тореза. - М., 1974. - Ч. I.
5. Сонин, А.Г. Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов: дис. ... д-ра филол. наук. - М., 2005.
6. Плотников, Б.А. Авербальные формы письменного текста и их содержание. О форме и содержании в языке. - Минск, 1989.
7. Бернацкая, А.А. К проблеме "креолизации" текста: история и современное состояние // Речевое общение: Специализированный вестник / под редакцией А.П. Сковородникова. - Красноярск, 2000. - Вып. 3 (11).
8. Большакова, Л.С. Вербальное сопровождение фотоизображения в современной британской прессе: Содержание и структура: автореф. дис. ... канд. филол. наук. - Л., 1986.
9. Баранов, А.Г. Воздействующий потенциал варьирования в сфере метаграфемы / А.Г. Баранов, Л.Б. Паршин // Проблемы эффективности речевой коммуникации: сб. научно-аналитических обзоров / ред. Н.А. Безменова, Л.Г. Лузина. - М., 1989.
10. Швецова, М.Г. Паралингвистические средства в лингвистике текста URL: <http://www.lingvomaster.ru/files/210.pdf> (03.11.09).
11. Клюканов, И.Э. Структура и функции параграфических элементов текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. - Саратов, 1983.
12. Рогозина, И.В. Медиа-картина мира: когнитивно-семиотический аспект: дис. ... д-ра филол. наук. - Барнаул, 2003.
13. Березин, В.М. Массовая коммуникация: сущность, каналы, действия. - М., 2003.
14. Сорокин, Ю.А. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия / Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов. - М., 1990.
15. Дедова, О.В. К вопросу о терминологии лингвистического описания русского гипертекста (о соотношении понятий гипертекстуальности и интертекстуальности) // Русский язык: исторические судьбы и современность: тезисы международного конгресса. - М., 2001.
16. Кушнерук, С.Л. Расширение коммуникативного пространства: специфика текстов электронных СМИ в сравнении с печатными // Политическая лингвистика. - Екатеринбург, 2007. - Вып. 3(23).

Статья поступила в редакцию 04.05.10

УДК 81.23

А.А. Стриженко, д-р фил. наук, проф. ААЭП, г. Барнаул, E-mail: [foring@aael.altai.ru](mailto:foring@aael.altai.ru)

## ВИРТУАЛЬНЫЕ СООБЩЕСТВА КАК УЧАСТНИКИ КОМПЬЮТЕРНО-ОПОСРЕДОВАННОЙ КОММУНИКАЦИИ

Статья посвящена анализу феномена компьютерно-опосредованной коммуникации (КОК), участниками которой являются виртуальные сообщества, между которыми возникает сеть социально-коммуникативных факторов и взаимосвязей. В КОК используются компьютеры и коммуникационные сети данных с целью обмена письменными сообщениями, межличностного общения и установления теле- визуальных связей.

**Ключевые слова:** компьютерно-опосредованная коммуникация, виртуальные сообщества, коммуникационные связи, новые средства языка и жанры, интерфейс.

В связи с широким распространением и применением сети интернет в различных сферах деятельности общества феномен компьютерно-опосредованной коммуникации (КОК) привлекает внимание социологов, психологов, филологов и философов. Феномен компьютерно-опосредованной коммуникации неоднозначен в связи с широтой вовлечения огромного количества разнообразных участников коммуникативного процесса.

Функционирование языка в новой для него сфере поднимает множество проблем, связанных с развитием языка как средства познания и коммуникации. Изучаются не только лексико-семантические группы или поля, связанные с ключевыми понятиями и терминами, используемыми в интернет-коммуникации, но и жанры компьютерно-опосредованной коммуникации, а также влияние компьютерно-опосредованной коммуникации «на языковую норму, тенденции к экономии, унификации, гибридизации и т.д., проявляющиеся в предпочтении определенных фонетико-графических, лексических и других средств» [1, с. 172].

Чисто лингвистические вопросы изучения языка КОК оказываются тесно связанными с социологическими, так как главными ее участниками являются виртуальные сообщества, и в том числе виртуальные организации. Возникает сеть социально-коммуникативных факторов и взаимосвязей между ними, которую можно анализировать, используя различные методы теории графов, теории информации, теории коммуникации, математической статистики.

Целью анализа сетей является исследование взаимодействий коммуникационного плана между социальными объектами (факторами) и выявление условий и последствий этих взаимодействий.

Компьютерно-опосредованная коммуникация – это термин, который используется для обозначения использования компьютеров и коммуникационных сетей данных с целью обмена письменными сообщениями, общения и установления

теле-визуальных связей или для выполнения всех этих процессов одновременно. Результатом явилось схождение, совмещение компьютеризации и телекоммуникаций. Новые совмещенные коммуникационные системы способны переводить многие из известных способов индивидуальной человеческой коммуникации в потоки цифровых данных, мгновенно передаваемых между двумя местоположениями, для того чтобы быть воспроизведенными посредством подходящих интерфейсов или быть накопленными для дальнейшего доступа [2, с. 26].

Эти интерфейсы и сети, соединяющие их, открывают новое информационно-коммуникационное виртуальное пространство для человеческого взаимодействия, которое называют «киберпространством» (термин У. Гибсона) [3]. Киберпространство имеет свою геометрию, но оно лучше описывается в терминах топологии, нежели геометрии, где расстояние значит меньше, чем соединение, и где время может быть эластичным. Оно может быть удлинено посредством использования промежуточного хранения и сжато благодаря способности сканирования, «прыжка» или гиперлинков через передачи [2, с. 26].

Существование киберпространства или виртуальности представляет собой характеристику современного мира, для осознания которой необходимо провести границу между реальным и виртуальным миром. Но как провести границу или сформировать понятие, которое почти не имеет смысла в обыденном сознании, передаваемое словосочетанием virtual reality (виртуальная реальность)? По эту сторону реальности существуют живые люди, участвующие в КОК, но их мысли, действия и сообщения уходят по ту сторону, в виртуальность, в безграничность. Тем не менее, по ту сторону виртуальности существуют другие живые люди – участники КОК и получатели электронных сообщений. Сами сообщения как бы уходят в «черный ящик», проходят через него и материализуются перед другими участниками КОК и наоборот. Тем не менее,

люди, «населяющие» киберпространство и осуществляющие коммуникационные процессы, не являются менее реальными только потому, что их коммуникацию опосредуют компьютеры.

Реальные и виртуальные коммуникационные и физические контакты людей взаимодействуют между собой, расширяя пространство коммуникации в целом. Физические встречи, например, участников форумов и конференций могут стимулировать коммуникацию онлайн или КОК и наоборот. Существует точка зрения, что виртуальные социальные взаимодействия сильно зависят от физических встреч, поэтому для КОК характерны некие внутренние ограничения, мешающие учреждению независимых виртуальных сообществ [4]. Однако следует констатировать, что сеть интернет предоставляет технологические возможности, облегчающие формирование новых коммуникационных связей и виртуальных социальных сообществ. Распространение сетевой формы организации людей играет все большую роль во всех сферах деятельности общества.

Впервые концепция социальной сети была введена в научный оборот как аналитическое понятие в 1954 г. Д. Барнесом, который сказал следующее: «Каждый человек имеет определенный круг друзей, и эти друзья, в свою очередь, имеют собственных друзей. Некоторые из друзей одного человека знают друг друга, другие нет. Я счел удобным говорить о такого рода социальных полях как о сетях. Под этим мне видится система точек, некоторые из которых соединены между собой. Точками этой системы являются люди, и линии соединения этих точек указывают, какие люди взаимодействуют друг с другом» [5].

За это время понятие социальных сетей значительно преобразилось, так как интернет-технологии обеспечили стремительное повышение плотности связей, зона контактов стала глобальной, а дефицит коммуникаций, прежде ограничивавшихся межличностным общением на уровне друзей, родственников и коллег, был восполнен формированием виртуальных сообществ. Термин «виртуальное сообщество» был введен Х. Рейнгоулдом в 1993 г., который он объяснил, исходя из своего собственного жизненного опыта, следующим образом: «Моя семилетняя дочь знает, что её папа контактирует с семьей друзей, которые, как кажется, собираются в компьютере. Иногда он разговаривает с ними, даже если никто их не видит. И она знает, что эти электронные друзья иногда показываются во плоти, материализуясь из соседнего квартала или с другой стороны планеты» [6, с. 34].

Миллионы людей в наши дни на всех континентах участвуют в компьютерно-опосредованной коммуникации различных социальных групп, известных под названием виртуальных сообществ. Виртуальное сообщество может быть определено как факт объединения людей, которые, посетив какой-либо сайт, решили вернуться на тот же самый сайт с целью межличностного общения. Виртуальные сообщества – это добровольные ассоциации почти всех типов социальных группировок, включая организации.

Для виртуального сетевого сообщества характерными являются следующие признаки: независимость его членов; множественность участников и лидеров, так как понятие лидерства в сети не совпадает с лидерством в организациях иерархического типа; объединяющие цель, мотивы, интересы; добровольность связей; множественность уровней взаимодействия, определяемого актуальной потребностью в нем; интенсификация взаимовыгодного сотрудничества. Каждый из участников КОК, входящий в виртуальное сетевое сообщество, является обладателем какого-либо ресурса: коммуникативного, знаниеёмкого, информационного, экспертного, специализированного, производственного, что и объясняет эффективность деятельности такого сообщества, который члены сообщества готовы предоставить в общее пользование, обеспечивая феномен «сетевого рычага». Этот принцип и дает возможность сформировать общесетевой потенциально единый ресурс. Основные типы ресурсных рычагов – это статусный, информационный, коммуникационный, ресурсный и др.

Примерами виртуальных сообществ являются: ISENET (система, состоящая из стандарта межкомпьютерного обмена пользовательских сообщений и пользовательского интерфейса для проверки, зарождения сообщения или ответа на сообщение).

Сообщество «Open Source Software» это Открытый источник программного обеспечения, которое ответственно за производство ряда программных продуктов, включая Linux – компьютерную оперативную систему и Apache – применение программного обеспечения, обычно широко используемое для оперирования серверов WWW; Peer-to-Peer File Exchange («Обмен файлами на равных основаниях»).

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) обусловили формирование новых видов и инструментов коммуникации, создание новых виртуальных сообществ, нового обширного языкового пласта и новых жанров КОК, определяемых как типовые модели «речевого действия, опосредованного компьютером и специальными сетями и реализуемого с помощью устойчивого типа текста» [1, с. 172]. Иными словами, каждый из жанров КОК обладает стабильными параметрами жанра, имеющими прагматическую, медийную, содержательную и языковую природу. Интересно отметить, что при любом подходе одним из важнейших прагматических параметров при описании жанров КОК является коммуникативная цель или функция соответствующего жанра.

Шипицына Л.Ю., исходя из классификации жанров КОК по их функции, включает шесть групп:

- *информативные жанры* (веб-страницы новостных и сетевых СМИ, поисковые системы, онлайн-энциклопедии, каталоги, списки рассылки, электронные библиотеки и архивы);
- *директивные жанры* (веб-баннер, веб-страницы объявлений, интернет-магазины и аукционы);
- *фатические жанры* (чат, электронные письма, новостные группы, форумы);
- *презентационные жанры* (личные веб-страницы, сайты-визитки и вебблоги);
- *эстетические жанры* (сетевой роман / рассказ, фанфикшн);
- *развлекательные жанры* (мультипользовательские миры и игры) [1, с. 174-175].

Остальные жанры являются смешанными и совмещают в себе различные функции. Прагматические особенности жанра проявляются в определенных содержательных и стилистико-языковых параметрах жанра, исследование которых может вестись в русле рассмотрения источников формирования, происхождения и способов образования лексики пользовательского интерфейса, т.е. в русле терминологизации.

В.П. Крупнёва провела анализ источников и способов формирования лексики пользовательского интерфейса и пришла к выводу, что данная сфера «компьютерного языка» полиаспектна как в структурно-генетическом, так и в семантико-деривационном плане и обладает выраженной спецификой [7, с. 221].

Вторым не менее важным прагматическим параметром КОК является социальная цель или функция. Независимо от используемого технологического метода, с помощью которого люди собираются в определенные группы, их межличностное общение развивается во взаимоотношения, к которым применим термин «сообщество», а исходя из технологических оснований, к этой форме общения, отношений и организации применим термин «виртуальное сообщество». В связи с тем, что это абсолютно новая форма объединения людей, базирующаяся на использовании сети интернет и компьютерно-опосредованной коммуникации, старые формы типа клуба, центра, группы, союза или ассоциации не подходят для характеристики этого вида объединения и коммуникации, особенно, межличностной, так как для неё характерна атмосфера особого доверия коммуникантов друг к другу и даже определенного уровня близости, примером которой является то, как дочь Х. Рейнголда восприняла общение отца по компьютеру с теми, кого не могла увидеть – «семья невидимых друзей».

Эта близость общающихся в рамках объединения, называемого «виртуальным сообществом», объясняется общностью их мировоззрения, социальным положением, уровнем образования, мотивацией, хотя этот подход, вероятно, должен быть более сложным. «Компьютерно-опосредованная межличностная коммуникация включает в себя возможность того, что коммуникационные обмены могут привести к тесным личным связям и некоторые из отношений будут развиваться далее в результате реальных встреч» [2, с. 37]. Следует еще раз подчеркнуть, что эти виртуальные объединения являются добровольными, и есть вероятность того, что участники этих сообществ могут предпринять коллективные действия. Чат-комнаты и дискуссионные форумы являются формой виртуальных сообществ, которые функционируют по аналогии с неvirtуальными местами встреч, такими как ресторан, кофейня или пивная.

Тем не менее, хотя виртуальные сообщества являются добровольными ассоциациями, учреждение некоторых норм, правил и стандартов в них не менее важно в виртуальной окружающей среде, как и в повседневной социальной жизни людей. Однако они могут быть связаны с условиями и возможностями присоединения к виртуальным сообществам – и не более того.

Востребованность виртуальных сообществ и компьютерно-опосредованной межличностной коммуникации объясняется потребностью в социальном конструировании различных институализированных форм сетевой организации, в наибольшей степени сочетающих простоту вхождения в коммуникации, свойственную ИКТ, с механизмами обеспечения реализации формальных и неформальных правил сети.

В определенной степени ИКТ-организация или ИКТ-структура подобна структуре собственного языка:

- во-первых, классифицируется по типу информации;
- во-вторых, имеет пользовательский интерфейс, представляющий собой совокупность приемов взаимодействия с компьютерами и реализующийся операционной системой;
- в-третьих, операционные системы осуществляют командный, интерфейс-WIMP (Window, Image, Menu, Pointer), SILK-интерфейс (Speech, Image, Language, Knowledge). В

SILK-интерфейсе при воспроизведении речевой программы происходит переход от одних поисковых изображений к другим, согласно семантическим связям. Операционные системы (однопрограммные, многопрограммные, многопользовательские) позволяют поддерживать, совмещать и осуществлять диалоговую и пакетную технологии обработки информации. Развитие социальных сетей, виртуальных сообществ и значительное расширение социально-коммуникационных связей между людьми и ассоциациями людей привели к необходимости измерения насыщенности сети связями, в результате чего К. Митчелл и Д. Барнес разработали понятие «плотности» (density) сети, которая определяется соотношением всех возможных и уже существующих прямых связей между людьми, поддерживающими контакты между собой.

И. Семенова в этой связи подчеркивает, что развитие ИКТ значительно расширяет за счет снижения издержек и изменения характера коммуникаций зону контактов практически каждого пользователя, тем самым повышая его «личный» социальный капитал. Такие технологии, как ньюс-группы, веб-форумы, чаты и др. эффективно обеспечивают стремительное повышение плотности связей там, где ранее наблюдался дефицит каналов коммуникации, ... снижают «порог входа» для установления новых коммуникаций, ... эффективно способствуя преодолению эффекта отчужденности, характерного для современных урбанизированных городов [5, с. 93].

Как совершенно справедливо подмечает известный ученый М. Кастельс, «электронный текст дает существенно большую гибкость обратных связей, взаимодействия и перестройки текста, ... изменяя, таким образом, сам процесс коммуникации. Коммуникация on-line в сочетании с гибкостью текста позволяет осуществлять повсеместное, асинхронное пространственное / временное программирование» [8].

Таким образом, анализ функционирования языка в условиях новой, технологизированной коммуникационной среды, выявление особенностей компьютерно-опосредованной коммуникации между членами виртуальных сообществ представляется перспективной темой исследования в разных сферах знания: лингвистике, технологиях и социологии.

#### Библиографический список

1. Шипицына, Л.Ю. Классификация жанров компьютерно-опосредованной коммуникации по их функции // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. Санкт – Петербург. - 2009. - №114.
2. Steinmueller, W. Edward. Virtual Communities and New Economy // Inside the Communication Revolution. Evolving Patterns of Social and Technical Interaction / Ed by R. Mansell. Oxford Univ. Press, 2002.
3. Gibson, W. Neuromancer. - New York: Ace Books, 1984.
4. Kling, W.C. Organizational Analysis in Computer Science / W.C. Kling, R. Mauborgne, // Information Society Journal. - 1993. - 9/2.
5. Семенова, И. Интернет и российское общество. - М.: Московский центр Карнеги, 2000.
6. Rheingold, H. The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier. Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Co., 1993.
7. Крупенёва, В.П. Об источниках и способах формирования лексики пользовательского интерфейса в английском языке // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. - Санкт-Петербург. - 2009. - №114.
8. Кастельс, М. Информационная эпоха. Экономика, общество и культура. - М.: Blackwell Publishers. - 2000.

УДК 801

*Е.Н.Татаринцева, канд. филол. наук, доц. ААЭП, г. Барнаул, E-mail: len22ta@yandex.ru*

#### ОБ ИЗУЧЕНИИ ВАРИАТИВНОСТИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В СВЕТЕ НЕКОТОРЫХ СИСТЕМНО-ЯЗЫКОВЫХ АНТИНОМИЙ

В статье на теоретическом уровне рассматривается вариативность орфографической языковой личности в аспекте ряда антиномий: узואальное – окказиональное, следование орфографическому принципу – отступление от него, нормативное – ненормативное, орфографическое – графическое, которые определяют специфику языкового материала для лингвоперсонологического экспериментального исследования.

**Ключевые слова:** лингвоперсонология, вариативность языковой личности, языковая антиномия, орфография.

Статья вносит вклад в решение важной задачи современной лингвоперсонологии – определение параметров описания языковой личности, выявляющих разнообразные варианты ее реализации – и включается в ряд работ, реализующих на современном этапе развития языкознания «объективистский» подход к описанию языковых явлений. Указанный подход

восходит к идеям И.А. Бодуэна де Куртенэ о необходимости рассматривать предмет исследования таким, «каков он есть», А.М. Пешковского – об «объективной» и «нормативной» точках зрения на язык, С.И. Виноградова, выделяющего «мелиоративную» и «объективную» лингвистику (описательную, дескриптивную). Работа имеет теоретический характер и яв-

ляется необходимой для дальнейших конкретных исследований, направленных на получение знаний о стихийном, «естественно-научном» (Н.Д. Голев) функционировании языка.

Объект внимания – языковая личность, реализуемая в сфере орфографии, – *орфографическая* языковая личность. В качестве механизма обнаружения вариативности орфографической языковой личности нами используются некоторые системно-языковые антиномии, а именно: узуальное – окказиональное, следование орфографическому принципу – отступление от него, нормативное – ненормативное, орфографическое – графическое. Данные антиномии были выделены на основе наблюдений и опытов, проведенных исследователями при изучении естественного функционирования русской орфографии – Н.Д. Голевым, О.А. Киселевой, О.В. Тисковой, Л.Г. Пушкаревой, Е.М. Хакимовой, а также на базе результатов, полученных в ходе разработанных и апробированных нами экспериментов [1; 2]. Названные выше антиномии описывают языковой материал, который возможно использовать в экспериментальных/тестовых/диагностирующих заданиях, направленных на выявление вариантов реализации орфографической языковой личности носителя русского языка. Теоретическим основанием для применения антиномий в качестве единицы анализа является тезис о диалектической природе орфографии и языка в целом [3; 4].

**Узуальное – окказиональное.** Оппозиция «узуальное – окказиональное» связана с выбором языкового материала для орфографо-лингвоперсоналогических экспериментов. Языковой материал экспериментальных заданий может включать как узуальные слова – общепринятые, общеизвестные (с разной степенью известности участникам эксперимента и употребляемые ими), и окказиональные слова, характеризующиеся как временные, индивидуальные.

При включении в экспериментальные тексты окказионального языкового материала исключается момент «узнавания» орфограммы и выбор написания слова предстает «в чистом виде» – реализуется лингвокреативная орфографическая способность носителей языка.

Традиция использования окказиональных слов в лингвистических экспериментах восходит к понятию отрицательного языкового материала Л.В. Щербы – то, как не говорят, немислимые фразы на языке, выстроенные лингвистом с опорой на интуитивное оценочное ощущение «правильно» или «неправильно» построенной фразы. Примером такого языкового материала (отрицательного) является известная фраза Л.В. Щербы – *Глокая куздра штеко будланула бокра и кудрячит бокренка*. Исследование морфологического окказионального материала представлено в работах Е.Н. Ремчуковой, С.Н. Цейтлин, деривационного – в исследованиях Э.Г. Денисовой; при экспериментальном изучении орфографии окказиональный материал применялся Н.Д. Голевым для выявления фонемных оснований орфографической интуиции.

Узуальный языковой материал экспериментальных заданий может включать как известные участникам эксперимента слова, часто употребляемые ими, так и малоизвестные.

С помощью включения в языковой материал экспериментальных заданий малоизвестных слов решаются те же задачи, что и посредством использования окказионального языкового материала: уменьшается вероятность явного «узнавания» орфограммы и «провоцируется» реализация носителями языка лингвокреативной орфографической способности.

При изучении функционирования орфографических принципов на материале окказиональных слов вызывает исследовательский интерес рассмотрение такого аспекта: есть ли качественно-количественные орфографические различия в написании окказионализмов и в их восприятии (в рамках орфографической деятельности одного индивида или языкового коллектива)? Этот вопрос раскрывается в серии следующих вопросов: согласно какому орфографическому принципу окказиональные слова оформляются при письме в большинстве случаев индивидом (ами)? согласно какому орфографическому принципу окказиональные слова «прочитываются» ими? одинаков ли орфографический принцип написания окка-

зионального слова и его «прочтения»? если функционируют различные принципы орфографического оформления окказионального слова и его «прочтения», то в каких случаях (детерминированных языковыми, психоязыковыми, социальными и другими факторами) доминирует каждый из принципов?

Например, в ситуации создании окказионального прилагательного от слова *земляк* (по словообразовательной модели сущ. + -ск-) напишет ли носитель языка это прилагательное как *землякский* (согласно морфемному принципу, по аналогии с *коряк – корякский*) или как *земляцкий* (в соответствии с фонетическим принципом, по аналогии с *кулак – кулацкий, калмык – калмыцкий*)? В ситуации прочтения этих окказионализмов: опознается ли читающим в случае восприятия «фонетического» окказионализма *земляцкий* исходное слово *земляк*?

Приведем еще один пример. Какой ответ даст носитель языка, прочитавший предложение *В аравейцких лесах все было не по-нашему*, на вопрос о том, как называлась страна, о лесах которой идет речь? Возможные варианты ответа указывают, на какой орфографический принцип индивид ориентировался при прочтении слова *аравейцких*: *Аравейк* – читатель осуществил «фонетическую дешифровку» написания; *Аравейцк* – «морфемное» прочтение (по аналогии с *Липецк – липецкий*).

**Следование орфографическому принципу – отступление от него.** При изучении языковой личности, реализуемой в орфографической сфере, целесообразно использование такого языкового материала, который отражает как следование орфографическому(им) принципу(ам), так и отступление от него (них). Так, например, написания *узбекская, таджикская* следуют морфемному принципу (*узбек – узбекская, таджик – таджикская*), а написание *Коми-Пермяцкий* является отступлением от морфемного принципа в пользу фонетического; слова *нуллификация, свадьба, расчет* и т.п. являются исключениями, разрушающими единство написания морфемы (*нуль, нулевой – нуллификация; сватать, сваты, сватья – свадьба; рассчитывать – расчет*), иначе говоря, отступлениями от морфемного принципа в пользу традиционного.

В случае использования в экспериментальных/тестовых/диагностирующих заданиях слов, являющихся отступлениями от определенного орфографического принципа «в пользу» другого, субъектам письма необходимо сделать выбор одного из возможных вариантов написания, отвечающих разным орфографическим принципам. Это в значительной степени выявляет акцентированность в орфографической деятельности носителей языка того или иного принципа написания слов, а следовательно, специфику реализации ими орфографической языковой способности.

Изучение орфографической деятельности читающего на материале отступлений от орфографических принципов позволяет, во-первых, выявить замечаемость / незамечаемость читателем таких отступлений в тексте; влияние «разнопринципности» воспринимаемого орфографического материала на понимание текста; фиксацию (или ее отсутствие) индивида в памяти орфографического облика слов – отступлений от орфографического принципа (это проверяется в ходе дальнейшего воспроизведения носителем языка читаемого текста) и др.

Рассмотрение орфографической деятельности пишущего на материале отступлений от орфографических принципов дает исследователю возможность сделать выводы о том, последователен или нет субъект письма в ориентированности на определенный принцип, фиксирует ли он на письме отступления от орфографических принципов или нет, в каких случаях (и относительно каких принципов) фиксирует, в каких – нет? и др.

Языковой материал – написания, следующие определенному орфографическому принципу, – вызывает исследовательский интерес, в частности, как «полигон» для возможных ненормативных написаний, которые также отражают акцентированность в процессе письма носителей языка того или иного орфографического принципа.

**Нормативное – ненормативное.** При проецировании антиномии «нормативное – ненормативное» в сферу орфографии объектом рассмотрения становятся орфографические нормы и их функционирование в естественной орфографической деятельности носителей языка.

Рассмотрение орфографической практики носителей русского языка в аспекте указанной антиномии предполагает, в частности, раскрытие следующих тем: (1) вариативность орфографической нормы; (2) орфографическая норма и правило; (3) квалификация лингвистической ошибки.

(1) При описании функционирования языковых норм любого уровня, как правило, рассматривается аспект их варьирования. Варианты выделяются на всех уровнях языка – орфоэпические, акцентологические, грамматические, лексические, синтаксические. Вариантные формы фиксируются в словарях с пометами, отражающими характер их корреляции (например: *доп., не рек., неправ., грубо неправ.*).

К орфографическим нормам, в отличие от всех остальных, лингвистами предъявляются самые жесткие требования в отношении их вариантов: «Что касается факультативности написания отдельных слов, не оправданной языком (*снегирь – снугирь, вдали – в дали*), то такая факультативность принципиально отвергается, как вредящая устойчивости письма: «одно и то же» может писаться по-разному только в случае, когда в самом языке имеются две формы, например *тракторы и трактора* ... – здесь выбор – дело не орфографии, а орфоэпии и стилистики» [5, с. 70]. Однако, как показывают лингвистические исследования, в частности Т.М. Григорьевой и С.В. Пономаревой, «господство теории и практики безвариантной орфографии не помогло школе сформировать у своих питомцев высокий уровень орфографической компетенции» [6, с. 5].

Однако в функциональном аспекте орфографические нормы не являются безвариантными. Так, Б.З. Букчина и Л.П. Калауцкая на материале словарей, справочных пособий по орфографии и орфографической практики (периодической печати, книг) рассматривают случаи написания сложных прилагательных и существительных и делают вывод о наличии в практике *стихийной орфографической тенденции*, в ряде случаев отступающей от регламентированных правилами написаний. Такой вывод приводит исследователей к следующим рассуждениям: «Когда расхождение принимают массовый характер, то едва ли целесообразно говорить об «орфографических» ошибках... Не являются ли они сигналом теоретической неразработанности практической области орфографии?» [7, с. 4].

На современном этапе развития науки о языке изучение орфографической вариативности представлено на уровне лексикографии. Так, В.Я. Булоховым создан «Словарь орфографических вариантов», составленный на основе «Русского орфографического словаря», подготовленного сотрудниками Института русского языка имени В.В. Виноградова. Словарь В.Я. Булохова знакомит с орфографическими вариантами (модификациями орфографического облика слов, не нарушающими его тождества) типа *калоша – галоша, холодука – холодуго, худущий – худющий, месье – мосье – мсье* и т.д. [6, с. 5].

На конкретно-исследовательском уровне орфографические варианты представляют собой языковой материал для выявления и описания креативной и копиальной орфографических способностей носителей языка, реализуемых в процессе чтения. Задачей эксперимента, построенного по такой схеме, является фиксирование замечаемости / незамечаемости читающими орфографического варьирования в воспринимаемом тексте, а при последующем воспроизведении носителями языка прочитанного текста – сохранения орфографических вариантов / их унифицирование.

(2) В теории орфографии традиционная точка зрения о содержании орфографических норм представлена в работах, в частности, В.А. Ицковича. Она сводится к следующему: «То, что записано в правилах, – это норма; то, что противоречит правилам, – за пределами нормы» [8, с. 34].

Однако при описании естественного функционирования орфографических норм исследователи, в частности Н.Д. Голев, Е.М. Хакимова, доказывают, что норма и правила не тождественны друг другу.

Продолжая линию Н.Д. Голева, разграничивающего норму и правило на основе формы их существования – чувственной (для нормы) и логической (для правила), Е.М. Хакимова выявляет комплекс понятий, которые позволяют осуществить дифференциацию нормы и правила. В число этих параметров входят:

- генезис: норма – объективна, правило – субъективно;
- форма существования в языковом сознании коммуникантов: норма усваивается интуитивно, правило – рационально;
- структура: норма – целостна, правило – расчленено;
- форма существования в речевой деятельности: норма – безальтернативна (коммуникативная потребность определяет выбор оптимального варианта), правило – альтернативно;
- степень металингвистичности: у нормы – нулевая, у правила – сильная [9].

(3) На современном этапе развития отечественной науки о языке ошибка как объект лингвистического исследования рассматривается, в частности, в коммуникативном (Б.Ю. Норманн), психолингвистическом (Ю.В. Красиков, А.А. Леонтьев), системном (А.В. Глазков, Л.Б. Парубченко) аспектах.

Ненормативные написания (включая ошибки и опiski) являются значимыми при изучении функционирования языка, в частности русской орфографии и ее принципов, поскольку «они позволяют вполне вскрыть природу языковых единиц и правил их функционирования» [10, с. 70].

В сфере орфографии изучение ошибочных написаний способствует выявлению особенностей естественного функционирования русской орфографии, в том числе и ее принципов. В частности, это подтверждают наблюдения М. Янакиева и А.В. Глазкова. «С точки зрения теории орфографии ошибочные написания представляют собой результаты функционирования в сознании пишущего другой орфографии, более экономной, чем официальная» [11, с. 67]. «Орфографическая ошибка – нарушение нормы, нужной там, где из возможных вариантов необходимо выбрать один, который считается правильным. Но раз возможен выбор, то есть условия и для неверного выбора, что и является в ряде случаев причиной ошибки. Из этого следует, что рядом с нормативной существует еще одна, «ненормативная», орфография, в которой фиксируются неверные операции, ведущие к неверным, ошибочным написаниям» [12, с. 68].

Включение в экспериментальный текст ненормативных написаний (испытываемым об этом не сообщается) позволяет при прочтении и последующем воспроизведении участниками эксперимента текста с такими написаниями отследить, во-первых, замечаемость / незамечаемость испытываемыми ненормативных написаний, во-вторых, реализацию копиальной или креативной орфографических способностей, которые выражаются в «копировании» ошибки в воспроизведенный текст из текста-оригинала или в написании нормативно верного варианта, не соответствующего ошибочному в тексте.

При проецировании антиномии «нормативное – ненормативное» в сферу чтения актуализируются и другие вопросы, связанные с влиянием на орфографическую деятельность читающих ненормативных написаний. В частности, влияют ли ненормативные написания (и замечаемые, и незамечаемые читающими) на уровень их грамотности?

**Орфографическое – графическое.** Графика представляет собой одну из трех сторон письма (наряду с орфографией и алфавитом). Термин «графика» используется в двух основных значениях. Во-первых, графика определяется как «способы изображения фонем данного языка» [13, с. 135]. В таком случае она является составной частью орфографии, которая противопоставляется пунктуации как «совокупность правил пользования буквенными знаками языка» [14, с. 14].

Во-вторых, графика рассматривается как «совокупность начертательных средств того или иного письма» [15, с. 118], в

которую входят: набор букв, набор супербуквенных знаков (заглавность букв; дефис, пробел, знак ударения, знак переноса, знаки графического сокращения – *г.*, *т.п.*, *т.д.* и др.; набор знаков препинания; набор иероглифов: цифры, рисунки, формулы). При этом графика и орфография противопоставляются друг другу как «графические средства языка» и «правила использования графических средств языка» [14, с. 15].

При системоцентристском описании графики рассматриваются, в частности, следующие вопросы: соотношение графики и орфографии, соотношение графем и фонем в языке, рационализация графики и др. (Л.В. Щерба, В.Ф. Иванова, С.М. Кузьмина и др.). В рамках антропоцентристской научной парадигмы акцент в исследованиях сдвигается на восприятие носителем языка графики родного (или иностранного) языка. Так, С.П. Нестеренко провела экспериментальное психолингвистическое исследование воздействия гарнитуры шрифта на восприятие формы (графического облика) и содержания печатного текста. В частности, исследовался характер перцептивных процессов, являющихся результатом контакта реципиента с гарнитурно-шрифтовым компонентом речевого высказывания, и влияние этих процессов на восприятие текста в целом [16].

При рассмотрении антиномии «орфографическое – графическое» в аспекте лингвоперсонологии возникает вопрос о влиянии графической формы текста на орфографическую деятельность читающих – исследование такой направленности особенно актуально в силу того, что «каждое слово на письме имеет свой графический облик. Мы ведь слова читаем не по буквам: схватываем общий рисунок слова, его графический силуэт» [17, с. 89].

Вопрос о роли графического облика слов для владения орфографией не является новым для современного языкознания: он уже ставился исследователями-лингвистами в связи с упразднением русской орфографии в 1918 г. До принятия новых правил правописания, разработанных Народным комиссариатом просвещения (Декрет о введении новой орфографии, 1918 г.), «были в русской орфографии буквы, которые служили только для того, чтобы украсить то или иное слово, сделав его не сходным с другими. Это буквы фита, ижица и иже» [18, с. 58]. Основные возражения против упразднения русской орфографии (а именно графики), помимо культурно-значимых, сводились к тому, что этим нарушается индивидуализация графической стороны языка, а следовательно, усложняется его восприятие.

На современном этапе развития науки о языке многие исследователи также отмечают (в связи с традиционным принципом письма) значимость для читающих индивидуализации графического облика слов: «При чтении бегом, которое для нас привычно и естественно, очень важно, чтобы печатный облик каждого слова был резко характерен, отличался от физиономии всех других слов» [17, с. 89]; «Чем больше в язы-

ке графических знаков, тем легче он при чтении, так как каждое слово становится характерным, индивидуальным, приобретает определенную физиономию» [19, с. 46].

Хотя вопрос о влиянии графической формы текста на орфографическую деятельность читающих является в современной лингвистике недостаточно исследованным, уже выделяются два направления его изучения.

Первое – рассмотрение функционирования графем в орфографической деятельности носителей русского языка в аспекте как чтения, так и письма: восприятие «сходных» графем языка (например, русского – Щ и Ш, Ъ и Ь, И и Й, Е и Ё и др.), в частности замечаемость / незамечаемость их мены (Ь вместо Ь, и наоборот; И вместо Й, и наоборот и т.д.) носителями языка при чтении текста; влияние таких замен на понимание текста (аспект коммуникативной орфографии); наличие / отсутствие таких замен в текстах пишущих; выявление наиболее частотных графических замен (описок) в процессе письма и др.

Второе – описание графического оформления текста, исследуемого в аспекте лингвоперсонологического функционирования графики и орфографии, и раскрытие вопроса о влиянии графической стороны текста на владение и овладение орфографическими нормами носителями языка. В состав параметров описания графического оформления текста входят следующие:

- 1) графическая система письма: кириллица / латинское письмо / другое;
- 2) в отношении носителя языка: текст на родном языке / на иностранном;
- 3) технологические особенности создания текста: рукописный текст / печатный;
- 4) графическое оформление всего печатного текста: тип шрифта (рубленый, с засечками, моноширный, декоративный); гарнитура шрифта; кегль (размер); цвет (включая цветовые сочетания шрифта и фона – например, светлый текст на темном фоне, темный текст на светлом фоне и др.);
- 5) графическое выделение отдельных слов печатного текста: изменение начертания – курсивное, полужирное, подчеркивание; изменение цвета, кегля, гарнитуры слов.

Результат исследования в рамках очерченных выше параметров описания текста, воспринимаемого носителями языка при чтении, – рекомендации по графическому оформлению учебной литературы по русскому языку, оптимальному для эффективного усвоения орфографических норм обучаемыми.

Таким образом, в статье на теоретическом уровне были представлены некоторые системно-языковые антиномии, которые отражают специфику языкового материала для экспериментальных/тестовых/диагностирующих заданий и выявляют варианты реализации орфографической языковой личности. Об опыте проведения такого экспериментального исследования подробнее можно узнать из работы [20].

#### Библиографический список

1. Татаринцева, Е.Н. Орфографическая языковая личность в аспекте языкового чувства и параметры ее описания // Естественная письменная русская речь: исследовательский и образовательный аспекты: материалы конференции. - В 3 ч. / под ред Н.Д. Голева. - Барнаул, 2002. - Ч. 1.
2. Татаринцева, Е.Н. Русская орфографическая языковая личность: опыт экспериментального исследования // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики: сборник статей / отв. ред. Л.М. Владимирская. Барнаул, 2006.
3. Голев, Н.Д. Антиномии русской орфографии: монография. - М., 2004.
4. Татаринцева, Е.Н. Диалектическая природа русской орфографии // Естественная письменная русская речь: исследовательский и образовательный аспекты. - В 3 ч.: материалы конференции / под ред. Н.Д. Голева. Барнаул, 2004. - Ч. 3.
5. Ушаков, Д.Н. О современном русском правописании // Русская речь. - 1993. - №1.
6. Булохов, В.Я. Словарь орфографических вариантов. - Красноярск, 2004.
7. Букчина, Б.З., Калакуцкая, Л.П. Сложные слова / Б.З. Букчина, Л.П. Калакуцкая. - М., 1974.
8. Ицкович, В.А. Норма и ее кодификация // Актуальные проблемы культуры речи. - М. - 1970.
9. Хаимова, Е.М. Статический и динамический аспекты языковой нормы: анализ, систематизация, обоснование: дис. ... канд. филол. наук. - Челябинск, 2003.
10. Норман, Б.Ю. Язык: знакомый незнакомец. - Минск, 1987.
11. Янакиев, М. Теория орфографии и речь // Вопросы языкознания. - 1964. - №1.
12. Глазков, А.В. Правила о разделительных знаках в «нормативной» и «ненормативной» орфографии // Русский язык в школе. - 1995. - №1.
13. Щерба, Л.В. Фонетика французского языка. - Л. - 1937.
14. Кузьмина, С.М. Теория русской орфографии. - М., 1981.
15. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. - М., 1990.
16. Нестеренко, С.П. Гарнитура шрифта как фактор регуляции восприятия текста // Текст: структура и функционирование. - Барнаул. - 2001. - Вып. 5.



17. Панов, М.В. И все-таки она хорошая. Рассказ о русской орфографии. - М., 1964.
18. Миронова, Т.Л. Простые правила старой орфографии // Русская словесность. -1993. - №3.
19. Лихачев, Д.С. Медитации на тему о старой, традиционной, освященной, исторической орфографии, попорченной и искаженной врагом церкви Христовой и народа российского, изложенные в трех рассуждениях Дмитрием Лихачевым // Русская речь. - 1993. - №1.
20. Татаринцева, Е.Н. Экспериментальные данные о «ядерном» типе русской языковой личности (на материале орфографии) // Мир науки, культуры, образования. - 2010. - №1(20).

*Статья поступила в редакцию 14.05.10*

УДК 304.444

*А.О. Кураптев, канд. филос. наук, доц. ААЭП, г. Барнаул, E-mail: kao27@mail.ru*

## СПЕЦИФИКА КУЛЬТУРНО-ЦЕННОСТНЫХ СОСТАВЛЯЮЩИХ РОССИЙСКОГО ЛИБЕРАЛИЗМА

В статье анализируются особенности российского либерализма как самобытного явления, его культурно-ценностные составляющие в контексте цивилизационного подхода к истории человечества.

*Ключевые слова:* либерализм, свобода, справедливость, история, социум, государство, политика, право, культура.

Изменения, происшедшие после распада Советского Союза в течение «переходного периода», обозначили начало нового этапа российской истории и выявили ряд проблем, нуждающихся в последовательном разрешении. В самом общем виде их можно объединить в блоки: национальный вопрос, экономический кризис, внутривластный кризис, геополитические проблемы и т.д.

Все эти вставшие перед российским обществом проблемы, на наш взгляд, имеют общие истоки в кризисе национальной идеологии и духовности, в потере российским обществом (как целостной социальной системой) традиционных культурно-ценностных ориентиров и общенациональных целей. Между тем развитие общества немыслимо без согласия по общим целям, и они не только материальные, но, что не менее важно, – духовные и нравственные.

Сегодня многие связывают низкую эффективность решения этих проблем с либеральной составляющей реформ. Можно констатировать, что на смену былой эйфории пришло глубокое разочарование в либеральной идее, более того, появилось сомнение в способности россиян к свободе, дело доходит до утверждения о несовместимости России и свободы.

Но, говоря о либерализме, необходимо уяснить, о чем идет речь, в чем смысл либеральных ценностей, ибо зачастую под либерализмом понимают нечто другое, являющееся только частью, элементом подлинного либерализма (либо вообще никакого отношения к нему не имеющего). В результате неправильного понимания сущности и содержания либеральной концепции возникают некоторые проблемы. Во-первых, это непонимание может привести и приводит на практике к попыткам реализации не соответствующих истинному содержанию либерализма принципов и идей.

Кроме того, у россиян слово «либерализм» все чаще ассоциируется с чем-то негативным, чему в немалой степени способствуют средства массовой информации. Анализ прессы позволяет сделать вывод о том, что слово «либерал» стремительно превращается в достаточно обидное ругательство, а «либерализм» прежде всего отождествляется с незрелыми и дикими формами рыночной экономики, т.е. происходит явная подмена понятия либеральной идеи идеей рыночной экономики (которая является лишь частью первой), и, прежде всего, так называемым «периодом первоначального накопления капитала». Такой «либерализм», чтобы предотвратить смысловую путаницу, многие уже назвали «псевдолиберализмом». Учитывая нескритичность подавляющего большинства российских граждан к описам представителей «четвертой власти», можно сделать вывод, что роль либерализма в жизни личности и общества явно недооценивается.

Следует особенно подчеркнуть, что, как правило, в качестве подлинного либерализма признается исключительно его западный образец. При этом как-то упускается из виду наличие в России собственной либеральной традиции, в рамках которой был выработан целый комплекс принципов и идей, не только не утративших своей значимости, но приобретших особую актуальность в свете современных поисков национальной идеи.

Отсюда возникает потребность критического анализа не только самого понятия «либерализм», но, прежде всего выявления его корней с целью выяснения степени органичности, укорененности либеральных ценностей, в особенности – свободы, в российской культуре.

Подавляющее большинство исследователей, занимающихся данной проблемой, считают русский либерализм определенной разновидностью западного [1 – 4]. Данный подход обусловлен традиционным для нашей науки европоцентризмом. Модная ныне теория модернизации принципиальных изменений в данный подход не вносит, так как имеет все ту же европоцентристскую окраску.

Поскольку русский либерализм рассматривается в качестве европейского явления, то, согласно данной точке зрения, совершенно правомерен вывод, сделанный западным исследователем В.В. Леонтовичем, автором фундаментального труда по истории русского либерализма о том, что «суть либерализма в России была совершенно тождественна с сутью западного либерализма» [5, с. 3]. Особенности, которые при этом отмечают исследователи, объясняются, как правило, с точки зрения теории модернизации, согласно которой Россия относится к странам догоняющего развития, в результате чего у нее «иной порядок "сборки" системы либеральных ценностей», и поэтому русский либерализм «рождается сразу по преимуществу в постклассической форме» [6], т.е. в России принципиально иная последовательность смены фаз, типов либерализма. Другие особенности, на которые указывают исследователи, как-то: слабость социальной базы, иная социальная основа, признание активной роли государства, наличие сильного консервативного элемента – также вписываются в рамки данной концепции.

В то же время некоторые авторы, более активно занимающиеся выявлением специфики русского либерализма, рядом своих интересных замечаний относительно отдельных его аспектов по сути поставили под сомнение утверждение о тождественности русского и западного либерализма. Среди них – заключение В. Шамшурина [7] и И. Осипова [8] о нравственной обусловленности права в представлениях русских либералов; определение либерализма С. Франка [9] как соборного; вывод О. Харусь [10] о преобладании среди сибирских либералов сторонников религиозно-идеалистического мировоззрения; а также схожее замечание А. Бродского [11] об утверждении русским либерализмом метафизической сущности человека; высказанная И. Евлампиевым [12] идея о желании русского либерализма «подправить» западный в смысле трактовки им общественного идеала.

На данное обстоятельство обратил внимание В.В. Шелохаев [13], который на основании историографического обзора сформулировал тезис о русском либерализме как «особом типе» (что, впрочем, не мешает ему считать, что русский либерализм не был укоренен в отечественной почве). Он же, основываясь на отмечаемых в литературе особенностях русского либерализма и своих предыдущих исследованиях, делает вывод о его особой чувствительности к социальной про-

блематике, вменяя в заслугу русскому либерализму начала XX в. попытку соединения либерализма и демократии. При этом критерием оценки русского либерализма по-прежнему является его западная форма.

Анализ литературы, посвященной русскому либерализму, дает основание сделать вывод о том, что большинство исследователей данного феномена придерживаются традиционного европоцентризма, рассматривая российский либерализм в качестве разновидности западного. Однако хочется отметить, что рассмотрение российского либерализма только в рамках этого подхода (при всем удобстве сравнительного метода исследования и обилии литературы) не позволило бы в полной мере выявить сущность и специфику российского либерализма и значительно сузило бы исследовательские рамки.

Для более глубокого и всестороннего исследования русского либерализма с целью выявления его сущности и специфики необходимо рассмотреть его как самобытный социокультурный феномен. Чтобы решить эту задачу, представляется наиболее адекватным рассмотреть Россию через призму цивилизационного подхода, подвергающего критике линейно-прогрессистскую парадигму общественного развития, в соответствии с которой мир развивается по единым для всех, универсальным законам. В правомерности такого подхода усомнился еще в конце XIX в. отечественный мыслитель Н.Я. Данилевский [14], который противопоставил идее общечеловеческой цивилизации, в реальности отождествляемой с западной, концепцию множества локальных цивилизаций (культурно-исторических типов), каждая из которых развивается по собственным законам. Эта концепция, преданная забвению современниками мыслителя, переживает сейчас второе рождение.

Более широкую известность получили теории О. Шпенглера [15] и А. Тойнби [16], которые убедительно развенчали концепцию европоцентризма как ничем не обоснованную претензию Запада на роль «солнца» (Шпенглер), признав главными действующими лицами мировой истории самобытные цивилизации.

Среди наиболее видных современных представителей этой философско-исторической школы следует назвать С. Хантингтона [17], который считает, что главным фактором будущего мирового развития станет столкновение цивилизаций. Немаловажно, что все названные авторы рассматривают Россию как самостоятельную самобытную цивилизацию.

Для характеристики цивилизационного подхода необходимо выделить ряд постулатов, на которые опираются представители данной философско-исторической школы при исследовании того или иного феномена.

Во-первых, культура имеет определяющее значение в развитии той или иной цивилизации. При этом авторы данного подхода исходят из того, что именно религия задает ценностные основания культуры.

Во-вторых, с точки зрения цивилизационного подхода, такое понятие как «общечеловеческие ценности», – бессодержательно, поскольку они всегда имеют конкретную форму реализации. Иными словами, каждая культура имеет свою систему ценностей, в соответствии с которой одни и те же идеи и понятия приобретают разный смысл, так как каждая культура переводит их на свой язык, давая им собственную интерпретацию. Поэтому необходимо учитывать обусловленность любого феномена, в данном случае либерализма, культурно-историческим контекстом, его «связанность» смыслами, символами, ценностями той культуры, внутри которой он существует, а, следовательно, уникальность любого явления.

В настоящее время для России очень важно не потерять окончательно те духовные ориентиры, без которых невозможно существование уникальной русской культуры. Уникальность эта, в первую очередь, заключается в том, что на территории нашего государства веками бок о бок жили представители разных национальностей и религий. Россия никогда не была национальным государством и никогда не сможет им стать. Однако сегодня национальная проблема в России стоит

очень остро. Полиэтничность российского общества во все времена пытались использовать недоброжелатели России, сея самыми разными способами межнациональную и межконфессиональную рознь. Утрата духовного единства российских граждан в постсоветской России привело к обострению межнациональных и межконфессиональных противоречий. Непродуманность государственных реформ и игнорирование многовекового исторического опыта при осуществлении модернизации российского общества усугубило ситуацию. Национальная политика государства не отвечала насущным требованиям времени.

«Задача модернизации сегодня представляет колоссальную сложность, поскольку в обществе все еще преобладают корпоративность и традиции доминирования русского народа. Между тем становление гражданского общества, утверждение разделения властей и парламентаризма неизбежно поставили в повестку дня вопрос о переходе в многонациональном государстве от общественной системы, основанной на таком доминировании, к демократическому устройству при равноправии всех народов» [18, с. 89].

Данный тезис напоминает печально известную фразу экс-президента страны Б.Н. Ельцина о том, что национальные субъекты могут брать столько суверенитета, «сколько смогут унести». К чему привел «парад суверенитетов», напоминать излишне. Русское население, являясь преобладающим в России, никогда за всю историю страны не использовало своего преимущественного положения для получения узкокорпоративной выгоды для «русских», попытки же принизить значение русской нации могут привести не к сглаживанию, а лишь к углублению противоречий между «русским» и «нерусским» населением. В сложившейся ситуации, на фоне усиления корпоративных связей, объединяющих представителей «нерусских» этнических групп, нельзя не заметить стремления к разобщению собственно русского населения Российской Федерации, попыток его ущемления при формально-юридическом равенстве всех проживающих в России национальностей. Напрашивается вывод: россиянам не хватает национальной (и не только) терпимости. А привить терпимость государственно-административными методами не представляется возможным.

Чтобы понять, как обеспечить бесконфликтное существование в одной стране, необходимо обратиться к истории и найти тот духовный стержень, который на протяжении веков обеспечивал взаимное уважение и равноправие россиян. Жителей многонациональной России всегда объединяло что-то иррациональное, никак не связанное с этноантропологическими особенностями. Православный идеал, которому был привержен численно преобладающий русский народ, терпимость к иным народам и религиям были цементирующими началами в государственном единении народов.

Представляется, что и сегодня Российское государство должно быть ориентировано на духовные ценности идеологии русского населения, которые исторически играли социально-объединительную роль.

Русским на Руси считался, прежде всего, человек православный, независимо от того, к какой этнической группе он принадлежит. Но, сплотивая русский народ, Православие обязывало с уважением относиться и к народам, исповедующим иные религии. Кроме того, Православие по своей сути для российской цивилизации несет в себе систему ценностей, во многом схожую (но во многом и отличную) с либеральными идеями Запада.

Представление о личности, ее уникальности и неповторимости зашифровано в важнейшем христианском догмате – догмате о Троице, согласно которому Бог един и в то же самое время троичен, т.е. обладает единой природой (сущностью) и одновременно тремя ипостасями (личностями), благодаря которым и происходит конкретное осуществление этой природы в бытии.

Триипостасность, или троичность не означает того, что Божественная сущность состоит из трех частей – ипостасей. Божественные Лица или ипостаси не есть носители отдельного кусочка Божественной природы, но каждая из них во-

площает в себе всю ее полноту, заключая целое в себе: и Отец – Бог, и Сын – Бог, и Святой Дух – Бог. Итак, личность – это целое, т.е. христианская мысль радикально переосмыслила понятие ипостаси (личности), которое раньше понималось как отличие одного предмета от другого (индивидуальность). Иными словами, личность отнюдь не исчерпывается таким понятием, как индивидуальность.

При этом важно отметить, что ипостаси, или личности являются одновременно и неслиянными и нераздельными, т.е., воплощая в себе общую природу, будучи едиными, они не тождественны друг другу, обладают самостоятельностью и реально различаются между собой: Отец, Сын и Святой Дух. Но установить различие между ними можно, только соотнеся их друг с другом, определив их взаимоотношения, так как одна ипостась не существует без другой и может быть охарактеризована только через ссылку на другую: Отец – нерожден, Сын – рожден и Святой Дух исходит. Итак, личность – это «бытие в общении» [19, с. 92]. Поэтому определить, в чем состоит уникальность той или иной личности, ее «инаковость», можно только при непосредственном общении, встретившись лицом к лицу с другим бытием.

На наш взгляд, именно православие сохранило и развило открытое христианством представление об уникальности человеческой личности, подорванное западным христианством. Путем внесения «поправки» в троичный догмат католичество стало трактовать вопрос об исхождении Святого Духа не только от Отца, но и от Сына, в результате чего Святой Дух превратился в связь между Отцом и Сыном, утратив свою самостоятельность, а Отец и Сын смешались между собой, будучи общим началом для Святого Духа. Таким образом, в западном христианстве наблюдается явная тенденция к «обезличиванию» ипостасей.

Именно образ Божественной Троицы является выражением идеи соборности, ипостаси которой одновременно и неслиянны, и нераздельны как нераздельны и неслиянны личности в соборном единстве: они неслиянны, так как каждая личность уникальна, они нераздельны, ибо их соединяет духовное родство, не знающее преград.

Вопреки распространенному представлению о том, что «кредо» православного мирозерцания составляло «сознание человеческой ущербности, малости» (А. Замалеев), на основании анализа святоотеческой литературы можно прийти к диаметрально противоположному выводу.

С нашей точки зрения, мысль об уникальности и неповторимости каждой личности, а отсюда – ее абсолютной ценности, наиболее отчетливо звучит в православии, избравшем путь апофатизма, в отличие от западного христианства, пошедшего по пути катафатизма – поиска объективных определений, способных выразить сущность Бога.

Действительно, если человек создан по образу и подобию Бога, сущность которого непознаваема, следовательно, и сущность каждой человеческой личности также непостижима, а значит – уникальна. И поэтому к другому должно относиться не только с уважением, но и с благоговением, ибо, согласно православию, все являются Божьими избранными, здесь нет деления на проклятых и избранных, как в протестантизме.

Но личность – это не данность, а заданность, и в этом состоит смысл Спасения: в обретении человеком своего подлинного Я, а, следовательно, и свободы путем восстановления связи со своим Первообразом. Для того чтобы стать сопричастным Богу, т.е. Целому, человек должен привести себя в состояние гармонии, обрести целостность внутри себя. А для этого ему предстоит пройти долгий и многотрудный путь самосозидания, преодоления своей эмпирической природы посредством ее преображения, что в православии называется «внутренним деланием».

Но путь Спасения человека, а через него всего мира не происходит автоматически. Православной философии истории в высшей степени чужд детерминизм. Именно учение о синергии, т.е. согласованном действии, «сорботничестве» Божественной и человеческой энергий, отвергаемое западным богословием, есть наилучшее тому подтверждение. Царство

Божие придет по воле Божией, но для этого нужно устремление к нему всех людей, православие исходит из свободно сознательных усилий человека, только свободный человек может войти в царство Божие, и спасение – это, прежде всего, акт свободы. Святые Отцы восточной церкви постоянно подчеркивали то обстоятельство, что Божественная благодать может войти в человека только тогда, когда «желанием своим он откроет ей вход в себя», в то время как в представлении западной церкви действие благодати на человека механическое.

Таким образом, православие, в отличие от западного христианства, не утратило целостного восприятия мира. Согласно православию, человек – это микрокосм, в себе самом содержащий весь мир. Отсюда отношение к миру не как к чему-то чуждому, внешнему – объекту, а как к тому, что является продолжением тебя. Источник же единства мира – Бог, а Бог в православной трактовке есть любовь. Таким образом, единство мира крепится любовью – живой внутренней связью, которая «объемлет собой все и вся», т.е. любовь – категория онтологического порядка, норма бытия. Идея соборности, где гармонирующим началом является именно любовь, отнюдь не случайно возникла на русской почве.

Современные исследователи российского либерализма часто приходят к выводу, что для него характерны такие черты, как приоритет общественного интереса над интересами личности в вопросах организации государственного управления и идеал сильной централизованной власти. Для того чтобы проанализировать эти особенности, весьма непривлекательные с точки зрения идей классического либерализма, необходимо вновь обратиться к истории и найти корни этих явлений.

Идея «единства в многообразии», так ярко выраженная в православии, нашла свое воплощение в разных сферах жизни в России, при этом являясь основой национального бытия русского народа. Идея единства всего сущего, гармонии была характерной чертой и мировосприятия славян, которые в языческую эпоху воспринимали себя органической частью природы, тысячами нитей связанной с ней.

Свое четкое проявление идея единства обнаружила и в сфере властных отношений, в таком самобытном явлении русской жизни, как «одиначество власти» – давней русской традиции, согласно которой между такими элементами власти, как вече, совет при князе и князь во времена Киевской Руси, а также Боярской думой и царем, позднее – земским собором в московский период русской истории, отсутствовала конкурентная борьба, ибо они были нераздельными частями единой верховной власти. Поэтому решения вырабатывались совместными усилиями всех на вече, впоследствии – на земском соборе. Весьма показателен также порядок принятия решений, в свою очередь, восходящий к церковным соборам. Принцип большинства здесь не действовал, поскольку считалось, что решение должно быть результатом согласования позиций всех присутствующих.

Единство власти в центре сочеталось с широким местным самоуправлением, имеющем на Руси давнюю традицию. «Первообразом» же нашего самоуправления, институтом самоорганизации общества, как известно, являлась община, дожившая в России вплоть до XX в. Вопреки расхожим представлениям, русская община не препятствовала развитию народной инициативы и предприимчивости, предоставляя достаточный простор для хозяйственной самостоятельности отдельных членов и в то же время выступая в роли социального гаранта, на которого каждый мог рассчитывать в кризисные моменты своей жизни.

Идея единства как гармонии, согласования частей, составляющих целое, органична для русской жизни. При этом она не только не исключает многообразия, инаковости, самостоятельности, но с неизбежностью их предполагает.

Таким образом, можно говорить о том, что традиционно для российского мировоззрения не характерно жесткое противопоставление личности и общества. Вообще вопрос соотношения личного и общественного, на наш взгляд, имеет фундаментальное значение для понимания всего комплекса социальных проблем. Вопрос о механизмах их взаимодействия в

течение всей истории человечества неизменно привлекал авторов всех когда-либо существовавших социальных доктрин. Особенно эта проблема актуальна для современного российского общества, культура которого подвергается интенсивному воздействию западных идеалов.

Большую роль в разрушении сложившихся традиций, утрате современным российским обществом традиционных духовных ориентиров сыграло, на наш взгляд, именно неадекватное понимание вопроса о соотношении индивидуального и коллективного, воспринятое от западных либеральных учений.

Утрата фундаментальных ценностей русской культуры и искаженное понимание западного либерализма вызвали непредсказуемые последствия, прежде всего – в сознании россиян. Идея единства в многообразии под влиянием официальной марксистской доктрины в начале XX в. полностью лишилась индивидуалистического начала. А после распада СССР сознание россиян захлестнул неправильно понятый индивидуализм, проявляющий себя в крайне нецивилизованных эгоцентричных формах. Результатом такого ментального мутаге-

неза стала социальная дисгармония, жертвой которой стал в первую очередь человек. С одной стороны, общество зачастую игнорирует интересы отдельных лиц, считая интересы большинства высшей ценностью и даже не пытаясь при этом найти хоть какой-нибудь компромисс. С другой стороны, отдельные индивиды при достижении своих целей пренебрегают правами и законными интересами своих сограждан. Кроме того, заметны крайности индивидуализма в идеологической сфере: плюрализм хоть и предполагает многообразие мировоззрений, но это многообразие напоминает пауков в банке – налицо взаимная крайняя нетерпимость к идеологическим оппонентам. Со стороны общества сохраняется негативное отношение к людям с «нестандартным» мышлением, поведением, внешним видом или образом жизни. Но все же стоит отметить, что с течением времени российские граждане становятся терпимее друг к другу, постепенно привыкая к адаптирующимся на российской почве западным институтам и ценностям, при этом сердцем стремясь вернуть не до конца потерянную еще Гармонию.

#### Библиографический список

1. Железняк, Н.Н. К истории либерализма в России // Вестник Моск. ун-та. – М.: Соц.-полит. исслед. - 1994. - №5. - Сер. 12.
2. Казбан, Е.П. Либерализм как политическое течение и альтернатива радикализму: тенденции развития в современной России: дис. ... канд. полит. наук. - М., 1996.
3. Медушевский, А.Н. Либерализм как проблема западной современной историографии // Вопросы истории. - 1992. - №8–9.
4. Нарский, И.В. К вопросу о социально-моральной среде российского либерализма в начале XX века // Русский либерализм: исторические судьбы и перспективы. - М., 1999.
5. История либерализма в России. - М., 1995.
6. Пустарнаков, В.Ф. Университетская философия в России. - СПб., 2003.
7. Шамшурин, В.И. Идея права в социальной теории П.И. Новгородцева // СоцИс : Соц. исслед. - 1993. - №4.
8. Осипов, И.Д. Философские основания русского либерализма (XIX – начало XX в.): автореф. дис. ... д-ра филос. наук. - СПб., 1999.
9. Франк, С.Л. Пушкин как политический мыслитель // Рус. зарубежье. - М. - 1993. - Вып. 1.
10. Харусь, О.А. Либерализм в Сибири начала XX века: идеология, политика, организация (1905 – февраль 1917 г.) // Русский либерализм: исторические судьбы и перспективы. - М. - 1999.
11. Бродский, А.И. Тайна диалектической логики // Русская и европейская философия: пути схождения. - СПб. - 2004.
12. Евлампиев, И.И. Рец. на кн.: Артемьева Т.В. Идея истории в России XVIII века // Философский век. - СПб. - 1998. - Вып. 4. ; // Вопросы философии. - 1999. - №8; Шелохаев, В.В. Либеральная модель переустройства России: монография. - М., 1996.
13. Данилевский, Н.Я. Россия и Европа. - М., 1991.
14. Шпенглер, О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. - М., 1993.
15. Тойнби, А. Постигание истории. - М., 1991.
16. Хантингтон, С. Столкновение цивилизаций. - М., 2003.
17. Семеникова, Л.И. Цивилизации в истории человечества. - М., 1994.
18. Яннарас, Х. Вера Церкви. - М., 1992.

Статья отправлена в редакцию 04.05.10

УДК 882.09-93(09)

**О.Н. Челюканова** канд. филол. наук, доц., ГОУ ВПО «Арзамасский государственный педагогический институт им. А.П. Гайдара», г. Арзамас, Email: [olga\\_ribakova@fromru.com](mailto:olga_ribakova@fromru.com)

#### ЛИРИЗАЦИЯ И ДРАМАТИЗАЦИЯ ПРОЗЫ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ВНУТРИЛИТЕРАТУРНОГО СИНТЕЗА В РОМАНЕ ВАЛЕРИЯ МЕДВЕДЕВА «СВАДЕБНЫЙ МАРШ»

Статья посвящена анализу романа «Свадебный марш» как сложного жанрового образования, в художественной ткани которого явно прослеживаются две линии – лирическая и драматическая, а также ярко проявился художественный синтез. Автор рассматривает черты драматического и лирического в романе. В нем несложно усмотреть черты драматического рода литературы: сосредоточенность прежде всего на действии, внешнем и внутренне-духовном, и как следствие – некую сценарность происходящего. В то же время роман как жанр прозаического рода литературы приобретает черты, характерные для поэзии как семантического единства: ассоциативность, укрупнение детали, преобладание чувственного и медиативного ряда над событийным.

**Ключевые слова:** аллегория, аллюзия, внутрилитературный синтез, драматизация прозы, лиризация прозы, метафора, реминисценция, символ.

В 1974 году Валерий Медведев опубликовал роман "Свадебный марш", который представляет собой сложное жанровое образование, в его художественной ткани явно прослеживаются две линии – лирическая и драматическая. Внутрилитературный синтез, характерный как для детской литературы 50–70 гг. в целом, так и для творчества Валерия Медведева, особенно ярко проявился в названном произведении.

Внимание к духовно-нравственной составляющей подростка доминантно литературе названной эпохи. Духовно-нравственная проблематика оказалась в числе приоритетных в 50-

е–80-е гг. XX в. В докладе С. Михалкова на IV съезде советских писателей подчеркивалось: «...Сегодняшняя детская и юношеская проза, как никогда прежде, внимательна к внутреннему миру героя, к тем сложным и бесконечно многообразным человеческим связям и отношениям, которые, в сущности, и образуют в совокупности внутренний мир личности. Особенно массивному критическому "обстрелу" подвергаются сегодня душевная черствость, нравственное невежество и глухота» [1, с. 2]. Литература о подростке и для подростка содержит лирико-психологическую доминанту.

Жанровое своеобразие романа "Свадебный марш" самим названием вызвало неоднозначную оценку критики. На страницах журнала «Детская литература» в 1976 году развернулась оживленная дискуссия, участники которой обсуждали форму произведения [2; 3; 4; 5]. Так, Н. Денисова, отнеся произведение к «условно-романтическому жанру» [3, с. 16], отмечает своеобразие его индивидуального стиля: герой, как казалось критику, чересчур оторван от реального мира (надо понимать – от обыденной действительности, бытовых подробностей), он больше рассуждает, анализирует, высказывает, чем действует, что в художественной структуре произведения слишком много условностей (притчеобразных вне-сюжетных элементов, ассоциаций, иносказаний, в т.ч. вводится второй план повествования, образуемый рисунками, которыми как бы изъясняется герой), что речь героя-рассказчика и действующих лиц слишком перегружена афоризмами, подтекстом, книжными реминисценциями и т.п. Такая оценка связана с тем, что в романе явно присутствуют два плана содержания: бытовой, или, скорее, психологический, связанный с жизненной драмой героя, обусловленный типичным конфликтом, и второй – обобщенно-философский, общечеловеческий, касающийся высших мировоззренческих понятий. В свете последнего совершенно органично воспринимаются те композиционные и стилевые черты – двуплановость повествования, интеллектуальная нагруженность, научно-книжные реминисценции и т.д., – которые в совокупности составляют стержневой жанрообразующий компонент.

Жизнь главного героя Валентина драматична, насыщена событиями, действием, и динамизм их вытесняет описательную сторону: автор пренебрегает описаниями и авторскими отступлениями, и читатель даже знает, как выглядит главный герой. Жизненная драма героя вызвана не только изменой любимой девушки, но и столкновениями с пороками, низменностью и безнравственностью, с тем, что унижает человеческое достоинство.

Как замечает И.Г. Минералова, «театральное, игровое в широком смысле, карнавальное – следствие все тех же исканий в области синтеза» [6, с. 6]. Таким образом, в романе несложно усмотреть черты драматического рода литературы: сосредоточенность прежде всего на действии, внешнем и внутренне-духовном, и как следствие – некую сценарность происходящего, которая находит свое отражение и в быстрой смене сцен-действий, а также в том, что в произведении присутствует второй, параллельный сюжет, созданный героем в форме шаржей, карикатур.

Завязка «рисуночного» сюжета, в соответствии с классическими законами композиции художественного произведения, дана в первой главе романа. Она открывается картиной, которая приснилась герою – «Осенний день» Левитана. Экскурсовод рассказывает историю появления на этой картине фигуры женщины в черном платье. *«Ее вписал в картину брат Антона Павловича Чехова Николай, который, как известно был художником»* [7, с. 53]. Эта картина, как и многие другие картины и рисунки в романе, отличается от своего прецедентного текста – реальной картины Левитана. Вместо молодой женщины в черном по дороге идет любимая девушка героя – Юла. Такая подмена чужого персонажа образом любимого человека указывает на то, что в душе героя идет серьезная внутренняя работа. Алик сам озвучивает центральный конфликт как «рисуночного», так и традиционного сюжета: *«Я помню, что никак не мог понять во сне, откуда Николай Чехов мог знать Юлку и почему она не сказала мне, что она ему позировала»* [7, с. 54]. На уровне традиционного сюжета этот вопрос (или центральная проблема произведения) связан с изменой Юлы и заключается в том, что же произошло с ней во время разлуки, почему она изменила герою, почему жестоко оскорбила его чувства. Сама история создания картины дает ответ на этот вопрос: женский персонаж написан не самим художником, а его другом; переноса этот мотив на личные отношения героя с девушкой, мы понимаем, что Юла в его жизни – случайный человек, и уход ее закономерен. Сам Алик, полностью поглощенный своей любовью, в начале кни-

ги еще не готов принять это, – но сюжет сна намекает на то, что в его подсознании уже живет эта мысль. По сути дела, весь роман представляет собой анализ постепенного пути героя к осознанию и принятию этой мысли – вплоть до последних страниц, когда развязка этого конфликта случается в несколько мгновений: герой осознает, что, несмотря на свою любовь к Юле, не может быть с ней.

Так присутствие параллельного, «нарисованного» сюжета позволяет автору вскрыть глубинные подсознательные движения души своего героя и показать читателю эволюцию его мироотношения. Алик Левашов – талантливый художник, человек с ярким образно-предметным мышлением, и с помощью своих рисунков он осмысливает те или иные события своей жизни, прогнозирует и анализирует, страдает и радуется.

Событий в романе немного, в них рельефно отразился драматизм происходящего. Однако не столько в самих этих событиях, нарисованных с точностью и художественной выразительностью, сколько в спорах, размышлениях и рассуждениях героев раскрывается авторский замысел. Они затрагивают вопросы человеческой нравственности, моральной ответственности за свое поведение, поступки. История любви главного героя – Алика Левашова раскрывается автором не только в соотношении с происходящими событиями, но и в контексте философских размышлений о человеке. В раздумьях Алика немало тревожных вопросов, волнующих современность. Эти элементы составляют «внутреннее» течение сюжета, и формируют значимую составляющую жанровой структуры произведения – лирическую. Роман как жанр прозаического рода литературы приобретает «черты, характерные для поэзии как семантического единства: ассоциативность, укрупнение детали, ... примат чувственного и медиативного ряда над событийным» [6, с. 4].

Роль любовной интриги в романе ослаблена. Это не осталось не замеченным критикой: «Весь роман – это реакция героя на письмо. А мы, читатели, даже не знаем, почему оно появилось!» [4, с. 14]. Писателю интересно, важно другое – те размышления и чувства, которые вызваны той или иной любовной коллизией. В романе мы имеем дело не столько с временным процессом, событийностью, сколько с длительной ситуацией, кризисной, переломной, в которой герой «переживает сгущенный процесс познания». Нам не так важны подробности всего, что произошло на рижском взморье, кто же на самом деле жених Юлы. Ситуация, в которой оказался Алик Левашов, заставляет его, мыслящего молодого человека, задуматься над такими вопросами, ответы на которые человечество ищет уже не одно столетие: что такое любовь? можно ли простить измену? Попутно возникают и другие субстанциональные проблемы (правды и лжи, смысла жизни, реализации таланта и т.п.), созвучные рефликтирующему сознанию читателя-юноши. Один из персонажей романа, клоун Бон-Иван поясняет: *«Для меня хорошее кино – если я ощущаю, что за тем, что происходит на экране, где-то стоит мой цирк, где я работаю. Смотрю Чаплина, действие происходит в Нью-Йорке, далеко от моего цирка, но я чувствую, что где-то за Нью-Йорком стоит мой цирк... А другую картину смотришь и думаешь, нет, не стоит за ней там где-то мой цирк и не может стоять...»* [7, с. 9]. То же можно сказать и о произведениях для детей: хорошие книги – те, которые находят отголосок в душе ребенка, отвечают на злободневные вопросы, в которых он видит частичку себя, «свой цирк», свою жизнь. Читатель «Свадебного марша» – представитель той возрастной категории, для которой не характерно принятие истин на веру.

Борьба идей, позиций персонажей способствует разрешению противоречий в сознании главного героя. Произведение Медведева «живет контраверсией» [8, с. 7]. Роман провоцирует диспуты, главного героя захватывает борьба противоречивых чувств и мыслей – это одно из проявлений философского жанра, в котором больше чем в других типах романов будет занимать место такой принцип, как «полемика, спор, диалог» [8, с. 20]. В споры втянуты представители разных

поколений. Некоторые представители старшего не только делятся своим опытом, но и выступают двойниками главного героя, реализуя ту или иную возможность, перспективу главного героя.

Лирически раскрывается автором и центральная поэтическая тема – тема любви, предательства – не только в соотношении с конкретной жизненной ситуацией (измена Юлы), но и в контексте размышлений героя о любви. Каждый персонаж романа так или иначе втянут в спор о смысле любви. Наличие нескольких точек зрения и образующееся между ними художественное напряжение позволяет читателю увидеть проблему многосторонне.

Так мужчина, случайно встреченный Аликом в электричке, объяснил: «...любовь – это букет живых роз в хрустальной вазе, налитой прозрачной ключевой водой!.. А какой аромат!.. А какие краски!.. А через три-четыре дня... вода мутнеет, лепестки облетают... А аромат испаряется... И вся любовь. И все можно в мусоропровод... Все... Кроме вазы... А в вазу можно... второй букет... поставить... из хризантем...» [7, с. 41].

Философия мужчины из электрички перекликается с позицией другого, более молодого, персонажа (недруга Алика) – Геннадия Умпы, такого же циника, мизантропа и женоненавистника. Не зря Алик называет своего случайного собеседника «умпопомрачительным мужчиной», совмещая в этом определении-каламбуре и фразу «помраченный умом» и схожесть с Умпой. Такая метафорика, игра со словом, оригинальная образность роднит роман с лирическим произведением. В момент душевного кризиса, отчаяния Алик начинает исповедовать «умпопомрачительную» философию. В диалогические отношения с персонажами-циниками вступают своего рода идеологи – следователь Мужчина Как Все, отец и сын Шубкины.

Попав в милицию, Алик знакомится со следователем, которого наделяет любопытным прозвищем – Мужчина Как Все. Это не просто среднестатистический мужчина, а Человек с заглавной буквы. Особенно нужно отметить местоимение «Все». Алик имеет в виду не всех людей, а лишь таких, которые «с большой буквы», которых можно назвать настоящим Человеком. Мужчина Как Все вступает в спор с Умпой, который цинично заявляет, что любви нет. Алик, разочаровавшийся и поддавшийся соблазну нигилизма и мнимой свободы, компромисса, становится на сторону Умпы: «Я в энциклопедии смотрел, там нет слова "любовь"... Нет такого понятия. А раз в энциклопедии нет, значит... В научном словаре все

понятия есть и доказательства этих понятий... Если нет доказательства чего-то, значит, этого чего-то нет... Надо о чем-то на свидании говорить, вот люди и говорят о любви...» [7, с. 127].

Мужчина Как Все опровергает эту мысль, ссылаясь на свой опыт следователя: «Слова может такого и нет, а любовь есть... Вот если, скажем... человек убил по злобе – ему вышка... Расстрел... А если из ревности... Из любви, одним словом, – не выше десяти лет. Видишь, какая разница... Значит, есть она, любовь... Не было бы – не сажали... Если нет, за что же снижать? Значит, она есть! Понимаешь, есть! Материалистически существует!» [7, с. 128].

Мужчина Как Все расширяет понятие «любовь», акцентируя внимание на проблеме, которая намечалась в предыдущих главах – любви к родителям. Он рассказывает Алику о том, что у него недавно умерла мать, а он так и не успел признаться ей в любви: «жене тысячу раз объяснялся, а матери ни разу...» [7, с. 44] – с горечью признается следователь. Эту мысль предвосхитил Бон-Иван: «Я ведь детдомовский. И жалею об этом... И еще жалею этих родных. Они почему-то наносят друг другу самые болезненные удары в смертельно больные места!» [7, с. 23]. Эта тема очень близка самому автору, рано лишившемуся родителей. Его детдомовское детство дает право обратиться к юному читателю с призывом быть внимательным, чутким к близким, в этом – залог формирования настоящего Человека.

В финале произведения напряженные поиски истины приводят Алика к мысли о созидательной силе любви, о любви как «формуле жизни» [7, с. 196], без которой невозможно существование человечества. Роман «Свадебный марш» рассчитан на читателя, которому не нужны готовые формулы и рецепты. «Афоризм – это могила мысли» [7, с. 94], «Истина не в самой истине, а в том, чтобы до нее докопаться» [7, с. 54], – говорит главный герой романа. Автор вовлекает читателя в своеобразную игру – поиск завуалированного подтекста, ключ к которому заложен в одной из первых фраз романа.

Таким образом, на фоне напряженного драматизма повествования, динамичной сценарности рисунков и пунктирного «вербального» сюжета, авторское многозначное слово, ослуженное аллегориями, символами, метафорами, аллюзиями различного свойства и пр., переводит само содержание произведения из бытового в бытийный план, побуждает читателя к размышлениям, микширует морализаторское, акцентируя собственное художественное.

#### Библиографический список

1. Михалков, С. Речь на VI съезде писателей СССР // Детская литература. – 1976. – № 11.
  2. Воронов, Вл. И труд наш молод // Детская литература. – 1976. – № 7.
  3. Денисова, П. К вопросу о том, кого считать купидонами, или что такое романтика // Детская литература. – 1976. – № 6.
  4. Ковалева, Л. Роман-размышление // Детская литература. – 1976. – № 6.
  5. Мотяшов, И. Валентин Левашов, Юла и другие // Детская литература. – 1976. – № 6.
  6. Минералова, И. Художественный синтез в теории и практике русской словесности рубежа 19-20 веков // Синтез в русской и мировой художественной культуре: тезисы научно-практической конференции, посвященной памяти А.Ф. Лосева. – М.: МПГУ, 2001.
  7. Медведев, В. Свадебный марш: Избранное / вступ. ст. С. Михалкова. – М.: Мол. гвардия, 1983.
  8. Агеносов, В. Советский философский роман. – М.: МПГУ, 1989.
- Статья поступила в редакцию 27.04.10

## Раздел 2

# 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 378:613.4

*И.Л. Орехова, канд. пед. наук, доц. ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: orehovail@cspu.ru*

### КОНЦЕПЦИЯ ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ДИВЕРСИФИЦИРОВАННОЙ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье представлена концепция новационной подготовки будущих педагогов общего образования, описаны факторные этапы ее создания, закономерности и принципы, названы педагогические условия эффективной реализации ее.

**Ключевые слова:** педагогическое проектирование, созинерия, педагогическая концепция, эколого-валеологическое образование, эколого-валеологическая подготовка, оздоровительная деятельность.

Для современного образования крайне актуальным и необходимым является разрешение сложной комплексной проблемы целенаправленного формирования системного благополучия подрастающего человека и поколения в их гармонии с социально-природной средой. Но образование, которому по самой сути и социально-личностной значимости принадлежит быть здоровьесберегающим, здоровьеразвивающим, на самом деле является здоровьезатратным. Согласно данным Министерства образования и науки РФ только спустя один учебный год у 60–70 % младших школьников возникают пограничные психические нарушения. За время обучения в школе число здоровых детей уменьшается в четыре раза, а среднегодовой темп роста хронической заболеваемости школьников составляет около 6 %. Таким образом, проблема здоровья и оздоровления подрастающего поколения рассматривается как приоритетное и стратегическое направление современного мирового сообщества, государств и образования.

В настоящее время российское образование и российское общество не готовы к эффективному решению проблемы целенаправленного формирования и развития комплексного благополучия подрастающего человека и нации, российского этноса, проблемы, которая рассматривалась в качестве актуальной еще М.В. Ломоносовым и к изучению которой обращались затем многие выдающиеся исследователи в разных областях знаний (Я.А. Коменский, И. Кант, К. Маркс и Ф. Энгельс, С.П. Боткин, И.И. Мечников, К.Д. Ушинский, П.Ф. Лесгафт, В.М. Флоринский, В.И. Вернадский, а затем П.П. Блонский, Л.С. Вернадский, И.И. Брехман, В.П. Казначеев и другие).

В связи с этим остро ставится вопрос о формировании эколого-валеологической профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях и разработке соответствующей концепции. Так как природа дает людям сущностно различающиеся познавательные, деятельностные возможности и способности, то должно быть адекватно различным по своему существу, то есть диверсифи-

цированным, и общее образование, а значит, необходима соответствующая диверсификация профессионально-педагогической подготовки педагогов.

В качестве комплексного содержательно-методологического средства для разработки концепции эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях использована модернизированная нами структурно-функциональная последовательность факторных этапов, которая была названа З.И. Тюмасевой и Л.И. Пономаревой созинерией [1] и сформирована при использовании педагогического проектирования, детально и глубоко разработанного Н.О. Яковлевой [2]:

- *педагогические потребности* (на разных уровнях и этапах педагогики, образования) в трансформации некоторых педагогических явлений, систем;
- *диверсификация* социально-культурных, личностных и бытовых потребностей и возможностей формирования личностных и социально-личностных ценностей подрастающего человека и поколения;
- *навигационное обеспечение* педагогического процесса удовлетворения социально-личностных обновляемых потребностей подрастающего поколения и общества средствами образования;
- *личностная и общественная актуализация* некоторой объективной, деятельностной или познавательной проблемы;
- *анализ обыденного и исторического опыта*, а также современной педагогической практики и известных современных практических и теоретических подходов к решению проблем;
- *гомологическое индуцирование идей*, полученных на основе упреждающего анализа и нацеленных на решение рассматриваемой проблемы, которая не нашла прямого обоснования и реактивного практического решения; прогнозы, гипотезы;



- *проявление и использование возможностей инсайта*, как не выводимое из прошлого опыта *понимание* существенных отношений и структуры ситуации в целом, посредством которого достигается осмысленное решение проблемы, и *интуиции*;

- *выборка общенаучных и специально-научных методологических подходов*, потенциально нацеленных на решение актуальной проблемы и реализацию индуцированных идей;

- *аналитическое соотношение* научного прогнозирования с целеполаганием, планированием, программированием и проектированием процесса создания конкретной педагогической системы;

- *первичная разработка тематического проекта, т.е. прототипа, прообраза, предполагаемого или возможного явления, объекта, состояния*;

- *изобретательство* и вершина его в виде педагогической инженерии как творческий процесс, основанный на упреждающем опыте и знаниях, приводящий к конструктивному решению проблемы;

- *создание на основе разработанного проекта первичной «действующей модели»*, которая *апробируется на практике*;

- *комплексный анализ базовой системы* «проект – изобретение (инженерия) модель – практика» – с целью коррекции и повышения эффективности ее;

- *модернизация и проработка базовой системы* и ее подсистем; экспериментальная проверка ее;

- *полное технологическое обеспечение системы* «проект – изобретение (инженерия) – модель – практика»;

- *разработка системного научно-технологического обоснования* и обеспечения выполняемого проекта;

- *оценка эффективности* окончательно обоснованной, обеспеченной, целенаправленно созданной и отработанной научно-технологической системы, направленной на решение исходной проблемы;

- *разработка концепции* – для научно-методологического обобщения полученных результатов и *достаточно широкое внедрение* в практику педвузовского образования выполненного научно-технологического проекта;

- *характеристика проявившихся научных и прикладных вопросов, задач и проблем*, индуцированных разработанной проблемой и требующих отдельного специального изучения;

- *лонгитудный анализ* комплексного процесса решения выбранной актуальной проблемы, включающий мониторинг, верификацию и валидность.

Созинерия (от слов *созидать, создавать*) означает комплексный, достаточно выраженный процесс конструирования несуществующих в природе искусственных систем, например, педагогических, в виде последовательности из описанных выше двадцати факторных этапов. Комплексная методология создания искусственной педагогической системы, названная созинерией, является результатом обобщения ряда методологических социальных и педагогических исследований, выполненных В.А. Беликовым [3], Б.С. Гершунским [4], В.И. Загвязинским [5], Е.Ю. Никитиной [6] и другими.

Анализ литературных источников позволил выделить основные сущностные характеристики парадигмы «концепция», и выбрать такое толкование концепции, которое более всего подходит для нашего исследования нами. Концепция (от лат. *conceptio* – понимание, система) – это определенный способ понимания, трактовки какого-либо предмета, явления, процесса; основная точка зрения на предмет, руководящая идея систематического освещения, ведущий замысел; система взглядов – то или иное понимание явлений, процессов; единый определяющий замысел; ведущая мысль какого-либо труда, произведения.

Характеризуя понятие «педагогическая концепция», предпочтительнее всего использовать логику построения видовых производных определений от родовых базовых определений, в нашем случае – это понятия «концепция» и «педаго-

гика». Таким образом, под «педагогической концепцией» мы будем понимать такую концепцию, в общем смысле ее, которая обращена именно к педагогическим явлениям».

За последние полвека были разработаны концепции экологического образования (И.Д. Зверев, А.Н. Захлебный, И.Т. Суравегина, Н.М. Мамедов [7]; Г.П. Сикорская [8] и другие); концепции валеологического образования и концепции педагогической валеологии (Т.К. Зайцев [9], В.В. Колбанов [10]; Л.Б. Дыхан, В.С. Кукушин, А.Г. Трушкин [11] и другие); концептуальные основы дошкольно-школьного эколого-валеологического образования (З.И. Тюмасева и Б.Ф. Кваша [12] и другие) и варианты концепции эколого-валеологического образования [13].

Концепцию эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях целесообразно рассматривать в тесной взаимосвязи с концептуальными основами научной эколого-валеологии, непрерывного эколого-валеологического образования, концепциями экологического и валеологического образования, а также общей подготовки педагогов, педвузовской экологической, валеологической подготовки будущих педагогов и модернизации российского образования [14].

Цели создания концепции эколого-валеологической подготовки будущих педагогов общего образования к диверсифицированной оздоровительной деятельности:

- *внешняя цель* – создать научно-состоятельную систему диверсифицированной эколого-валеологической подготовки будущих педагогов общего образования, органически вписав ее в общую систему педвузовской подготовки студентов, ориентируя ее на идеи, содержание и технологии эколого-валеологического образования;

- *внутренняя цель* – обеспечить устойчивое и эффективное функционирование системы диверсифицированной эколого-валеологической подготовки будущих педагогов, направленной на формирование у них профессионально-педагогической готовности к оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях;

- *специальная цель* – будущим педагогам общего образования усвоить комплекс эколого-валеологических вариативных оздоровительных технологий, позволяющих осуществлять целенаправленную педагогическую деятельность в области оздоровления субъектов образования средствами упреждающе оздоровленного общего образования как среды, процесса и педагогического взаимодействия.

Целевые факторы эколого-валеологической подготовки будущих педагогов общего образования к диверсифицированной оздоровительной деятельности:

- эколого-валеология рассматривается как терминологическое обозначение реального явления, которое доступно каждому человеку, осознающему значимость процессов «охраны окружающей среды» и «охраны здоровья», потому что физическое, духовное и социальное благополучие достижимо только в условиях комплексного благополучия окружающей природно-социальной среды;

- устремление к определенным выше целям эколого-валеологической подготовки педагогов призвано способствовать эффективному решению актуальнейшей проблемы выхода из эколого-демографического кризиса;

- начинать же названное типологическое эколого-валеологическое формирование личности необходимо с коадаптивных взаимоотношений человека, природы и общества и с раннего детства – при участии и руководстве хорошо эколого-валеологически подготовленных педагогов и семьи – в условиях подходящей обучающе-воспитывающей среды и взаимодействия с подрастающим человеком.

Основные *закономерности* (то есть обусловленность этими законами и соответствие основным принципам) концептуальной разработки и функционирования системы эколого-валеологической подготовки будущих педагогов общего образования, нацеленной на формирование профессионально-педагогической готовности их к диверсифицированной оздо-

ровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях:

- актуализация формирования у будущих педагогов общего образования эколого-валеологической профессионально-педагогической готовности к диверсифицированной оздоровительной деятельности обеспечивается необходимостью в профессиональной компетентности их в области целенаправленного и эффективного развития благополучного, здорового подрастающего человека – средствами адекватно развивающейся образовательной среды; при том, что формирование готовности рассматривается как воспитание желания;

- адекватность научного обеспечения процесса формирования эколого-валеологической готовности будущих педагогов и личностно-возрастного развития подрастающего человека, обуславливается как их этапными психофизиологическими и национальными особенностями, так и образовательной средой, методами обучения, воспитания и целенаправленного развития;

- взаимосвязанные, ответственные и коадаптивные отношения человека и окружающей среды, являясь важным фактором их благополучия, обуславливают отношения будущего педагога с другим человеком, учебной группой (коллективом), с друзьями, педагогами, в семье и с обучаемыми;

- интегро-дифференцированное структурирование комплексного процесса формирования эколого-валеологической подготовки будущих педагогов является необходимым системным условием формирования их эффективной общей профессионально-педагогической подготовки;

- системная организация процесса эколого-валеологической подготовки педагогов основывается на реализации потенциальных возможностей федерального учебного плана в эколого-валеологизации базовых вузовских и факультативных учебных курсов и видов специальных занятий, сопряженных с практическим активным оздоровлением;

- формирование эколого-валеологической культуры будущего педагога ведется на основе развития культуры любви к природе и ответственного отношения к ней и своему здоровью;

- непрерывное утверждение эколого-валеологии как фундаментальной идеи и важного мировоззренческого фактора в процессе формирования системной эколого-валеологической подготовки будущих педагогов радикализирует воспитание у них потребностей и желаний в оздоровлении самого себя, своих будущих учеников, образовательного процесса, образовательной и социально-природной среды, педагогического взаимодействия.

*Методологические основы* разрабатываемой тематической концепции заключаются в следующем:

- использование общенаучных методологических подходов: философского, системного, синергетического, аксиологического, интегративного (дифференциативного), диверсифицированного, деятельностного, информационного;

- специально-методологические подходы: созинерия, определение базисных и уровневых целей создания названной системы и соответствующих им задач, а также основных научных принципов, закономерностей и способов решения названных задач и достижения определенных целей.

Основные общие *принципы* концепции эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях:

- принцип гуманизации эколого-валеологической подготовки – утверждают права человека на жизнь и личное благополучие, здоровье и благоприятную окружающую среду – во всем многообразии ее проявлений;

- принцип научности – достижение достаточного уровня достоверности информации об устойчивом или коадаптивном развитии человека, природных, и социально-природных систем;

- принцип прогностичности – актуализируются заботы о будущем, способности прогнозировать возможные пути раз-

вития жизни, человечества, здоровья человека – на пути перехода биосферы в состояние ноосферы;

- принцип непрерывности – постепенность и этапность формирования развивающегося здоровья человека, экологической и эколого-валеологической ответственной личности;

- принцип систематичности – обеспечение системной организации эколого-валеологической подготовки будущих педагогов общего образования – на основе всех ее компонентов: целей, содержания, методов и приемов, средств образования, а также форм организации различных видов образовательной деятельности и в аспекте общей профессионально-педагогической подготовки педагогов.

*Педагогические условия* эффективной реализации концепции:

- эколого-валеология и эколого-валеологическое образование рассматривается как самостоятельная область знаний – научных или образовательных, а также как существующая параллельно с экологией и валеологией;

- эколого-валеологизация образования рассматривается как движущая сила и фундаментальная идея образования, а также важный фактор мировоззрения субъектов такого образования;

- эколого-валеологическое образование осуществляется без допущения деформации базисного образования – в основных проявлениях его;

- разрабатываемая тематическая концепция рассматривается в глубокой взаимосвязи с уже разработанными концепциями и концептуальными основами научной эколого-валеологии, концепции модернизации российского образования, концепции высшего профессионального образования, концепции экологического и валеологического образования;

- поскольку концепция – это высший уровень теоретического обоснования разрабатываемого и изучаемого явления, целесообразно исходить из причинности проявления, осознания, актуализации и включения рассматриваемого явления в сферу педагогической деятельности.

*Организационно-содержательные основы* формирования эколого-валеологической подготовки будущих педагогов общего образования к оздоровительной деятельности:

- эколого-валеологическая модернизация общей профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов осуществляется на основе использования возможностей эколого-валеологического наполнения обязательных учебных курсов, а также специализированных вузовских и факультативных курсов и других видов учебной деятельности;

- безусловная ориентация субъектов педвузовского образования на эколого-валеологическую квалификационную характеристику выпускников педагогических вузов;

- эколого-валеологическая регламентация и возможная диверсификация и вариативность, по интересам студентов, содержания и технологического обеспечения базовых и вузовских учебных курсов, а также факультативных курсов и дисциплин по выбору, педагогической практики и активного оздоровления;

- упреждающая необходимая и достаточная эколого-валеологическая подготовка вузовских преподавателей, задействованных в реализации системы эколого-валеологической подготовки педагогов.

Таким образом, представленная в статье концепция является одним из функционально-факторных этапов создания искусственной педагогической системы эколого-валеологической подготовки будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях, содержит все необходимые компоненты, поясняющие ее сущность и содержание: методологические основы, ядро: цель, закономерности и принципы, педагогические условия эффективной практической реализации ее.

## Библиографический список

1. Пономарева, Л.И. Концептуальные основы эколого-валеологической подготовки педагогов дошкольного образования: монография / Л.И. Пономарева, З.И. Тюмасева. – СПб.: Изд-во МИНПИ «Астерион», 2008.
2. Яковлева, Н.О. Теоретико-методологические основы педагогического проектирования: монография. – М.: Информационно-издательский центр АТиСО, 2002.
3. Беликов, В.А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография. – М.: Владос, 2004.
4. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998.
5. Загвязинский, В.И. Практическая методология педагогического поиска. – Тюмень: Легион-Групп, 2005.
6. Никитина, Е.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: перспективные подходы: монография / Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева. – М.: МАНПО, 2006.
7. Концепция общего среднего экологического образования / И.Д. Зверев, И.Т. Суравегина. А.М. Захлебный, Н.М. Мамедов [и др.]; под ред. И.Д. Зверева, И.Т. Суравегиной // Зеленый мир. – 1994. – № 13.
8. Сикорская, Г.П. Ноогуманистическая модель эколого-педагогического образования / Г.Н. Сикорская. – Екатеринбург: Урал. гос. пел. ун-т., 1998.
9. Зайцев, Г.К. Валеолого-педагогические основы здоровья человека в системе образования: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. – СПб., 1998.
10. Колбанов, В.В. Концептуальные основы и нормативные основания обеспечения здоровья детей и подростков в образовательных учреждениях. – СПб.: ГУПМ, 2003.
11. Дыхан, Л.Б. Педагогическая валеология: уч. пособие для студентов пед. вузов / Л.Б. Дыхан, В.С. Кукушин, А.Г. Трушкин; под ред. В.С. Кукушина. – М.: ИКЦ «Март»; Ростов н/Д.: Изд. центр «Март», 2005.
12. Тюмасева, З.И. Валеология и образование / З.И. Тюмасева, Б.Ф. Кваша. – СПб.: МАНЭБ, 2002.
13. Татарникова, Л.Г. Педагогическая валеология: Генезис. Тенденции развития. – СПб.: Изд-во «Петроградский и К°» 1995.
14. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Модернизация российского образования: документы и материалы. – М.: Изд-во ВШЭ, 2002.

Статья поступила в редакцию 26.02.10

УДК 159. 922

*И.С. Палкина, аспирантка БПГУ имени В.М. Шукшина, г. Бийск, Email: irina.palkina@mail.ru*

## ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА МИРА СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье рассматриваются теоретические аспекты проблемы образа мира, его конкретно-профессионального аспекта. Рассмотрены различные подходы к обоснованию понятий: образ мира, профессиональный образ мира. Приведены результаты конкретного эмпирического исследования, направленного на изучение и сравнение особенностей образа мира студентов педагогического вуза.

**Ключевые слова:** образ мира, профессиональный образ мира, смыслы, ценности, мотивация.

Научно-теоретические и прикладные исследования за последние десятилетия свидетельствуют о возрастающем значении проблем личностного и профессионального самоопределения студентов в условиях динамически изменяющегося мира профессий и становления рынка труда.

Получая профессиональное образование, человек приобретает не только определенные знания, умения, навыки, но и определенный взгляд на жизнь, окружающие события и людей, находящихся рядом.

Преподаватели вузов, занятые подготовкой педагогов, всегда ориентируются на некий образ профессионала. Это обусловлено особенностями их деятельности. Однако встречается или фрагментарное понимание (осознание отдельных элементов образа профессионала), или связывание образа с профессиональным контекстом деятельности. Огромное влияние на общественную мысль оказывает сложившееся мнение о той или иной профессии. Профессия психолога вызывает интерес в обществе и в то же время некоторое недоверие к специалистам. В социуме профессиональный образ психолога в одном случае не сформирован, в другом деформирован.

В современной психологии понятие «образ мира» находит достаточно широкое распространение. Проблема образа мира человека посвящены труды многих зарубежных и отечественных психологов (Э. Берн, У. Найсер, Ж. Пиаже, Э. Толмен, Э. Эриксон, Е.Ю. Артемьева, Т.И. Березина, Е.А. Климов, В.Е. Ключко, О.М. Краснорядцева, А.Н. Леонтьев, В.В. Петухов, С.Д. Смирнов, Ю.К. Стрелков). Однако при использовании данного понятия возникают трудности, связанные с разнообразием взглядов на проблему закономерностей формирующегося образа мира. Об этом свидетельствует использование в науке целого ряда близких, а иногда и тождественных по значению терминов, таких как «картина мира», «модель универсума», «представления о мире» и т.д.

В настоящее время психологи еще не пришли к единому мнению в определении понятия «образ мира». Большинство исследователей предлагают следующее определение: образ

мира – это обобщенная картина мира (предметов, явлений), складывающаяся в результате переработки информации о нем, поступающей через органы чувств [1]. В то же время А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский понятие «образ мира» рассматривают шире. Образ мира – это субъективная картина мира или его фрагментов, включающая самого субъекта, других людей, пространственное окружение и временную последовательность событий [1].

Гипотеза об образе мира как многомерном психологическом образовании выдвинута в работах А.Н. Леонтьева. К числу пяти его «квазиизмерений» относятся координаты пространства, времени и «квазиизмерение» значения. В пространстве человек живет и действует, его он формирует в ходе сменяющихся друг друга деятельностей. Совокупность последних и составляет образ жизни данного человека. Пятимерный мир А.Н. Леонтьев неразрывно связывает с предметным сознанием [2].

Схожая точка зрения на проблему образа мира у Ю.К. Стрелкова [3] (он также как и большинство отечественных психологов опирается на представления А.Н. Леонтьева о структуре образа мира): в структуру образа мира входят значения, смыслы и система пространственно-временных координат. Принято рассматривать образ мира как статическое образование, как пассивное хранилище знаний. Понятия формируются у человека постепенно с самого раннего детства. Они входят в состав временных понятий, позволяющих субъекту понимать картину мира. Функционирование образа мира осуществляется в ходе исполнения действия в ситуации. Ю.К. Стрелков выступает против одномерности, линейности и однородности модели образа мира. По его мнению, необходимо найти способ, позволяющий совместить пространственное, временное и смысловое [3].

В теории психологических систем принято считать, что субъективное «оседает» на объективном в виде особых системных качеств, превращая объекты в предметы, делая последние носителями смыслов и ценностей, порождая тем са-

мым многомерный мир человека. Сущность онтогенеза – последовательность становления многомерного мира человека, обретение им все новых измерений. В.Е. Ключко и Э.В. Галажинский в своей работе «Самореализация личности: системный взгляд» представляют примерный «набросок» структуры образа мира и основные противоречия, обуславливающие его [1].

Ученые отмечают, что пятое, шестое, седьмое измерения (за которыми в той же последовательности стоят значения, смыслы и ценности) характеризуют предметы, включенные в мир человека, и являются качествами самих предметов. Это обеспечивает их отличие от бесконечной совокупности объективных явлений, одновременно с ними воздействующих на органы чувств человека, но не проникающих в сознание, определяя тем самым как содержание сознания в каждый момент времени, так и его ценностно-смысловую насыщенность. Кроме того, именно эти измерения мира человека обеспечивают его предметность, превращение объектов, существующих вне и независимо от человека, в предметы, вещи, имеющие для человека субъективную значимость, личностную отнесенность [1].

Анализ работ, посвященных развитию понятия «образ мира» в отечественной психологии (А.Н. Леонтьев, С.Д. Смирнов, Е.Ю. Артемьева, Е.А. Климов, В.Ф. Петухов, Д.А. Леонтьев и др.), позволяет сделать вывод о том, что в структуре образа мира выделяют три составляющих: перцептивный, семантический и амодальный слои.

Перцептивный слой включает в себя пространственные категории и время и характеризуется множеством упорядоченных объектов. Специфика данного слоя заключается в представленности в виде различных модальностей. Перцептивный слой является основой для формирования следующего, семантического слоя. Последний представлен многомерными отношениями, наличием значений и качеств предметов, их характеристик. Завершающим слоем в формировании структуры образа мира является амодальный слой, его основными характеристиками являются целостность и нерасчлененность. С позиции системного подхода данные три слоя взаимосвязаны, взаимообусловлены и взаимозависимы [1].

По мнению В.Е. Ключко и Э.В. Галажинского, есть строгая иерархия и субординация в становлении многомерного мира человека, возникновении системных качеств предметов, составляющих мир. Ученые предполагают, что на первой фазе онтогенеза, совпадающей с периодом развития от рождения до окончания школы, образ жизни человека детерминирован особенностями формирования многомерного мира и его образа, возникающем в сознании. Затем уже образ жизни будет задавать основные параметры образа мира. Формальное признание готовности человека к самостоятельному независимому прохождению жизни, утверждения права человека на формирование собственного образа жизни закрепляет факт «аттестации» его на «зрелость» в виде получения документа о завершении образования. При всей относительности оценки самостоятельности человека в выборе образа жизни предполагается, что школа сформировала образ мира, в котором предстоит жить человеку [1].

В своих работах В.П. Зинченко [4] отразил механизмы становления смыслового сознания и многомерного мира человека. Прежде чем появиться в аффективно-смысловой форме, смысл существует в культуре – в идеальной форме. Выход к культуре через взрослого – это не просто ознакомление ребенка с ней, не просто трансляция человеческого опыта. Культура превращается в многомерный мир личности. Если для человека мир еще не выступает как предметный, если он еще только формируется при участии других людей (родители, воспитатели, учителя), то сам образ жизни оказывается зависящим от того, как мир открывается человеку в своем предметном содержании. Ключ к сознанию ребенка лежит в той картине мира, которая открывается ребенку по мере его формирования. Когда ребенок становится взрослым, он сам формирует образ жизни [1].

Процесс перехода составляющих образа мира из индивидуальной формы в личностную принято называть персонификацией, включать в это понятие и процесс порождения жизненного мира, и констатацию его уникальности, неповторимости и одновременно относительной тождественности другим мирам, что может свидетельствовать об устойчивости не только мира индивида, но и групп, наций, стран и всего человеческого сообщества.

Очевидных успехов в изучении своеобразного, профессионально-опосредованного отображения реальности профессионалом (профессиональной группой) достигли такие отрасли и направления науки как когнитивная психология, психосемантика, психология образной сферы человека, социальная психология, психология труда и инженерная психология [5].

В психологии в настоящий момент нет устоявшегося понятийного аппарата, обозначающего профессионально опосредованное видение мира. Так, Е.Ю. Артемьева и И.Б. Ханина предложили понятие «профессионального видения мира» – «...системы отношений специалиста-профессионала с объектами мира». Кроме того, данные авторы говорят о «профессиональной ментальности» как о том общем, что «характеризует профессионалов той или иной области: профессиональные социальные установки, ценностные ориентации, особенности восприятия профессионально значимых объектов и поведения по отношению к принятию профессионально значимых объектов и поведения по отношению к ним» [6, с. 287].

Определение профессионального образа мира, предложенное О.М. Краснорядцевой, наиболее близко к нашему исследованию. По мнению ученого профессиональный образ мира – это система ценностно-значимых явлений из сферы профессиональной деятельности. А основными составляющими данного понятия являются ценностно-смысловая структура ситуации и мотивационная сфера. Образ мира – это та реальная действительность, в которой живет и работает профессионал. Профессиональный образ мира метафорически определяется ученым как «первичный фильтр» для поступающей информации. Как считает О.М. Краснорядцева, необходимо выбрать такой вид деятельности, где наиболее заметно проявляется влияние профессии на образ жизни человека, а через него и на многомерный мир человека как значимую характеристику индивидуальной ментальности профессионала [7]. Важно только прежде выявить систему понятий, категорий, раскрывающих данную профессиональную деятельность. Она предлагает использовать понятие ценностно-смысловой структуры ситуации. Данное понятие возникло в рамках смысловой теории мышления (О.К. Тихомиров, В.Е. Ключко) и понимается как результат взаимодействия человека с объективным миром, как «...особое психологическое пространство, в котором осуществляется взаимопереход внешнего и внутреннего, субъективного и объективного» [1, с. 78]. Образ мира (в том числе и профессиональный образ мира), может быть понят как «место встречи» знаний, информации, поступающей как извне, так и изнутри, с системой ценностей, определяющих набор профессиональных качеств, необходимых для успешного решения задач и реализации целей профессиональной деятельности.

По мнению П.Р. Юсупова профессиональный образ мира – это целостная структура, направляемая потребностями гипотезами, интегрирующая актуальные категории восприятия и цели профессиональной деятельности в единый смысловой контекст. Основной функцией профессионального образа мира личности является ориентировка в окружающем мире как поиск адекватных ресурсов для решения задач и достижения профессионально значимых целей [8].

Анализ теоретических концепций позволил выявить основные составляющие понятия «образ мира» – ценности, смыслы и мотивационная сфера. Именно данные компоненты были взяты за основу при проведении эмпирического исследования, с целью выявления особенностей образа мира студентов педагогического вуза.

Эмпирическая база исследования – Бийский педагогический государственный университет им. В.М. Шукшина; студенты 1-5 курсов: филологического, историко-правового, физико-математического, технологии и профессионально-педагогического обучения, а также психологического факультетов (ФТиЭ – 164 чел., ФМФ – 156 чел., ФФ – 168 чел., ФИиП – 135 чел., ФП – 147 чел.).

Для выявления ведущих ценностных ориентаций была использована методика прямого ранжирования ценностей М. Рокича. Полученные результаты свидетельствуют о том, что значимыми для студентов всех факультетов являются, такие ценности как – «образованность» и «эффективность в делах», хотя наблюдается некоторая разница. Так, филологи выбрали – «творчество»; студенты исторического факультета – «жиз-

ненную мудрость»; студенты ФТиЭ – «интересную работу», а психологи – «познание». Значимые выборы студентов физико-математического факультета не совпадают с выборами испытуемых остальных факультетов – «здоровье», «активная деятельная жизнь», «наличие хороших и верных друзей», «свобода» (см. таблицу 1).

Опираясь на положения, выдвинутые О.М. Краснорядцевой, мы считаем необходимым изучать тот вид мотивации, который отражает деятельность, являющуюся наиболее актуальной для студентов на данном этапе формирования профессионального образа мира. Поэтому была использована методика В.Ф. Сопова «Мотивационные состояния студентов», так как она дает возможность выявить уровни учебной мотивации.

Таблица 1

### Наиболее выбираемые ценностные ориентации по методике М. Рокича

Фак-т	Терминальные ценности			Инструментальные ценности		
	1 выбор	2 выбор	3 выбор	1 выбор	2 выбор	3 выбор
ФФ	Творчество	Развитие	Материально обеспеченная жизнь	Ответственность	Широта взглядов	Образованность. Эффективность в делах
ФИиП	Жизненная мудрость	Уверенность в себе	Материально обеспеченная жизнь	Аккуратность	Твердая воля	Образованность. Эффективность в делах
ФМФ	Здоровье	Активная деятельная жизнь	Наличие хороших и верных друзей. Свобода.	Непримиримость к недостаткам в себе и других	Независимость	Образованность.
ФТиЭ	Интересная работа	Уверенность в себе	Материально обеспеченная жизнь	Эффективность в делах	Смелость в отстаивании своего мнения и взглядов	Ответственность
ФП	Познание	Развитие	Материально обеспеченная жизнь	Образованность.	Терпимость	Рационализм

По результатам диагностики видно, что наиболее высокий уровень учебной мотивации присущ студентам психологического факультета (17,8 баллов), а наиболее низкий показатель у опрашиваемых физико-математического факультета (11,6). У студентов факультетов гуманитарной направленности более высокий уровень учебной мотивации, чем у испытуемых естественно-научной направленности (рис. 1).

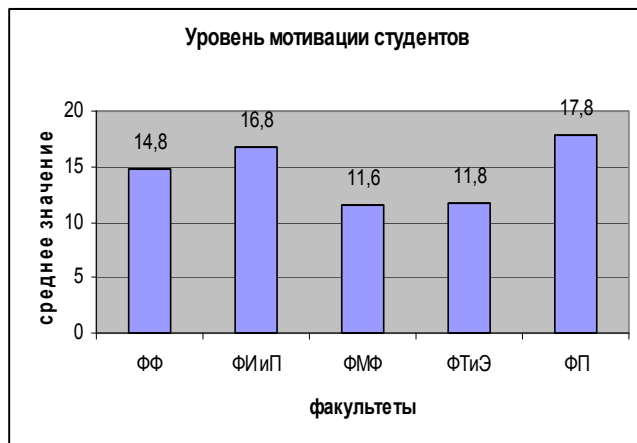


Рис.1. Гистограмма уровня учебной мотивации студентов педагогического вуза

Диагностика была проведена в связи с тем, что смыслы наряду с ценностными ориентациями и мотивацией являются основными составляющими образа мира личности. Осмысленность жизни личности не является внутренне однородной структурой.

Смысложизненные ориентации были исследованы с помощью опросника СЖО Д.А. Леонтьева, который позволяет провести факторный анализ общего показателя осмысленности жизни.

По шкале «жизненные ориентации» у опрашиваемых студентов всех факультетов высокий показатель. Самый низкий показатель – 97,67 баллов у студентов ФТиЭ, за ними следом идут представители ФИиП – 98,99 баллов; ФМФ – 102, 47 баллов; ФФ – 103, 87 баллов и наибольшее значение у студентов психологического факультета – 108,49 баллов. Полученные результаты свидетельствуют о том, что все испытуемые сориентированы на постановку и достижение жизненных целей, занимают активную жизненную позицию.

Шкала – «Цели». Большинство опрашиваемых набрали 29-33 балла, данный показатель свидетельствует о том, что у представителей всех факультетов поставлены цели, придающие жизни осмысленность, направленность и перспективы. Самые низкие баллы среди студентов ФИиП и ФТиЭ 29,58 и 29,52 соответственно. Близки к ним показатели респондентов ФМФ – 29,93. Представители филологического факультета набрали 31,2 балла, а наибольшее количество баллов у психологов – 33, 31.

Шкала – «Процесс». Исходя из полученных результатов, можно сказать, что все опрашиваемые воспринимают процесс жизни как интересный, эмоционально-насыщенный, наполненный смыслом. В показателях испытуемых по рассматриваемой шкале «разбегка» в баллах меньше, чем по всем остальным шкалам: от 30,3 (ФТиЭ) до 31,98 (ФФ). А между ними места распределены следующим образом: 30,59 баллов у студентов ФИИП, 31,27 баллов – студентов ФМФ и 31,63 баллов – студентов ФП. Такая близость в значениях у представителей разных специальностей, скорее всего является свидетельством того, что все они принадлежат к одной возрастной категории, но, вероятнее, все опрашиваемые – это студенты педагогического вуза и удовлетворены выбором получаемой профессией, а возможно и процессом ее приобретения (учебным процессом).

Шкала – «Результативность». В данной шкале отражена оценка пройденного пути (отрезка жизни), ощущение того, насколько продуктивна и осмыслена ее прожитая часть. Опрашиваемые относятся к той возрастной категории, когда еще не задумываются о пройденном пути, они еще в самом его начале. Поэтому данные, которые получены в ходе обработки рассматриваемой шкалы, у испытуемых всех факультетов относятся к категории высоких, но ближе не к максимальным значениям, а находятся в средних значениях высоких показателей. Наивысший балл у представителей психологического факультета – 27,19; на втором месте находятся показатели опрашиваемых филологического – 25,9; следующие – историки (25,56) и испытуемые ФМФ (25,16) и замыкают список технологи-экономисты (24,03).

«Локус контроля - Я» пятая шкала. Испытуемые представляют себя сильными, обладающими достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле. У студенческой молодежи, в большинстве своем, идеалистические представления о жизни. Кажется, что открыты все дороги, все цели и мечты будут достигнуты, и никто не ограничивает свободу выбора. На самом деле эта особенность юношеского возраста проявляется у всех, обычно все становится реальным после окончания вуза, когда никто и нигде не ждет, построить карьеру

не так просто как казалось и жизнь складывается не так, как задумал. Тем не менее, испытуемые всех факультетов набрали достаточно большое количество баллов по данной шкале – средние баллы большинства респондентов оказались в категории высоких показателей. Итак, опрашиваемые факультета технологии и экономики набрали - 18,65 балла; истории и права – 20,01 балла; физико-математического – 20,65 балла; филологического – 21,09 балла и психологического – 22,29 балла.

Шкала «Локус контроля - жизнь». Максимальное значение по данной шкале – 42 балла. Низким считается показатель – 0-21 балла, а высоким – 22-42 балла. На первом месте ФП – 32,69 балла, следующий филологический – 30,8; близкие значения у опрашиваемых физико-математического и историко-правового факультетов – 29, 7 и 29,18 соответственно; испытуемые ФТиЭ – 28,6.

Высокие показатели могут быть потому, что студенты уже ощутили собственное предназначение – сделали важный шаг в жизни – выбрали будущую профессию, хотя их представления о жизни и будущем несколько идеалистичны. Их смысл жизни в данный момент – получение профессии, они погружены в учебную деятельность, она является ведущей и самой значимой на указанный момент времени. Это, вероятно правильно, что человек чувствует себя нужным, занятым и его существование имеет смысл, хотя оно сведено лишь к одной узкой (учебной) направленности. Даже если студента отвлекают бытовые и личные проблемы, он обязан посещать занятия и каждый день погружаться в учебную атмосферу несмотря на проблемы и сложности, именно в этом он находит смысл собственной жизни на время учебы в вузе. После окончания учебного заведения смыслы изменятся – главной станет другая, сменившая учебную, трудовая деятельность и в ней будет смысл жизни (зарабатывание денег, построение карьеры или создание семьи и воспитание детей). Считаем, что человек, обычно, занимается тем видом деятельности, который имеет для него смысл, значим для него, от которого получает удовольствие или который служит средством для получения благ, исключения составляют клинические случаи.

Таблица 2¶

### Средние значения результатов по методике СЖО Д.А. Леонтьева¶

Факультет	ОЖ	Цели	Процесс	Результат	Локус контроля	Локус контроля - жизнь
ФФ	103,87	31,2	31,98	25,9	21,09	30,8
ФИИП	98,96	29,58	30,59	25,55	20,01	30,8
ФМФ	102,47	29,93	31,25	25,16	20,65	29,7
ФТиЭ	97,67	29,52	30,3	24,03	18,65	28,6
ФП	108,5	33,31	31,63	27,18	22,29	32,68

Для нашего исследования значимы выводы по каждому из перечисленных составляющих образа мира. Обработав и проанализировав полученные в ходе исследования данные, можем представить образ мира студентов различных специальностей педагогического вуза.

Отличительными чертами образа мира студентов филологического факультета являются творчество, развитие, материально обеспеченная жизнь. Мы можем отнести «творчество» и «развитие» к категории духовных ценностей, студенты определили данные категории как наиболее значимые. «Материально обеспеченная жизнь», вероятнее всего, относится к сфере потребления, хотя без наличия указанной ценности невозможно полноценное «творчество» и «развитие». Главным способом достижения поставленной цели студенты филологического факультета считают «ответственность», «широту взглядов» и «эффективность в делах».

Студенты факультета истории и права смотрят на окружающую их действительности через призму «жизненной мудрости» и «уверенности в себе» - это наиболее значимые составляющие образа мира специалиста данного направления, хотя немаловажным, по мнению испытуемых, является материальное благосостояние. Данный факт (выбор совпал с оценкой студентов филологического факультета) может свидетельствовать о родственности в содержании обучения, а соответственно во взглядах и особенностях студентов гуманитарных факультетов. Аккуратность, твердая воля и эффективность в делах это черты образа мира опрашиваемых исторического факультета, по мнению студентов это «способ достижения жизненных целей».

Представители физико-математического факультета видят специалиста выбранной ими профессии в первую очередь здоровым, а подкрепляют данный выбор «активной деятель-



ной жизнью», «наличием хороших и верных друзей» и «свободой». Можно сказать, что выборы студентов данной специальности достаточно однородны, то есть относятся к одной категории. Для эффективной работы по данной специальности неотъемлемой составляющей образа мира профессионала являются непримиримость к недостаткам в себе и других, независимость, образованность. Четкость и однозначность в выборе может отражать специфику факультета. Физика и математика – точные науки, это влияет на приоритеты, взгляды, убеждения и, конечно, на личность будущего преподавателя данной специальности.

Наиболее значимыми чертами образа мира личности студента факультета технологии и экономики является желание иметь интересную работу, уверенность в себе. А также немаловажна материально обеспеченная жизнь, при условии, что специалист будет эффективен в делах, будет проявлять смелость в отстаивании своего мнения и взглядов, а также ответственен – так как экономику относят к точным наукам, то данный выбор вполне оправдан.

Психологи считают, что важнее всего для них как профессионалов – «познание», самосовершенствование, практический опыт, «развитие» и «уверенность в себе». «Терпимость», которой отдано большее предпочтение, чем остальным категориям, согласуется с содержанием и функциями их профессии. Принятие такой черты как «рационализм» – свидетельствует об осмысленном подходе к получаемой психологами профессии. У представителей данного факультета на-

блюдается стойкий интерес к получаемым знаниям, желание учиться, «симпатия» к выбранной специальности.

Несмотря на общую педагогическую направленность вуза, у студентов каждого факультета выражены черты, характерные профессионалам только того направления по которому они получают специальность. Особенностью образа мира студентов всех специальностей, кроме представителей психологического факультета, явилось некоторое «неосознание» смысла получаемой профессии («я – «математик», «физик», «экономист», «филолог», «историк или юрист» – именно так описали себя и свою будущую профессию опрошенные, забывая о том, что они получают в первую очередь педагогическое образование, подразумевающее работу с людьми, детьми в школе). Студенты психологического факультета оказались единственными, кто сомневался в знаниях, полученных в процессе обучения, т.е. «я еще не профессионал», «мне нужно много работать, чтобы стать знающим специалистом», «не хватает опыта», абсолютно противоположны мнения опрошенных других факультетов – в большинстве своем испытуемые, начиная с третьего курса, считают себя готовыми работать по специальности и имеют достаточно опыта и знаний.

Итак, сформированность образа мира, видения окружающей действительности через призму профессии, максимально объективное оценивание себя как профессионала (собственных знаний, качеств и желаний), напрямую зависит от деятельности в которую включен индивид.

#### Библиографический список

1. Ключко, В.Е. Самореализация личности: системный взгляд / В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский // Под редакцией Г.В. Залевского. – Томск: Изд-во Томского университета, 1999.
2. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР. – в 2-х тт. – М.: Педагогика, 1983. – Т. II.
3. Стрелков, Ю.К. Инженерная и профессиональная психология. – М.: Академия; Высшая школа, 2001.
4. Зинченко, В.П. От генезиса ощущений к образу мира: А.Н. Леонтьев и современная психология: сборник статей памяти А.Н. Леонтьева / под ред. А.В. Запорожца, В.П. Зинченко, О.В. Овчинниковой, О.К. Тихомирова. – М.: Изд-во МГУ, 1983.
5. Климов, Е.А. Психология профессионала. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 1996.
6. Артемьева, А.Г. Основы субъективной семантики. – М.: Наука; Смысл, 1999.
7. Краснорядцева, О.М. Особенности профессионального мышления в условиях психодиагностической работы. – Барнаул, 1998.
8. Юсупов, П.Р. Психологические особенности профессионального образа мира личности: дис. ... канд. психол. наук. – Барнаул, 2003.

Статья поступила в редакцию 13.02.10

УДК 75. 02. 322 (075.8)

*С.Б. Поморов, д-р архитектуры, проф.; С.А. Прохоров, канд. психол. наук, проф.;  
А.В. Шадури, доц. АлтГТУ, г. Барнаул, E-mail: instibox@mail.ru*

#### ДИЗАЙН: ОТ НАБРОСКА ДО КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ. КОМПЬЮТЕРНАЯ ТЕХНИКА В ДИСЦИПЛИНЕ «ЖИВОПИСЬ»

В работе описаны современные аспекты инновационной деятельности в сфере преподавания дисциплины «Живопись и архитектурная колористика» в высшей архитектурно-дизайнерской школе, задачи и пути дальнейшего его развития, предложены изменения в организации и системе его развития в плане увеличения доли самостоятельной работы студентов в учебном процессе с активным внедрением компьютерной техники, с опорой на имеющийся опыт внедрения новых форм организации самостоятельной работы студентов.

**Ключевые слова:** живопись, архитектурная колористика, инновационная деятельность, новые образовательные программы, самостоятельная работа студентов.

В настоящее время, в момент разработки и утверждения ФГОС ВПО третьего поколения по направлениям «Архитектура» и «Дизайн», всё чаще звучит вопрос: «Зачем надо изучать предмет «Живопись» архитекторам и дизайнерам, когда эти профессии могут обойтись и без него?» Хорошо это или плохо, когда архитектор и дизайнер свободно умеют рисовать, писать? Действительно ли пришло историческое время отказаться от этих умений? Готовы ли мы к этому? Есть ли для этого теоретические основания? Не потеряет ли при этом наше образование? В какой мере внедрять прогрессивные технологии преподавания такой науки, как «Живопись», в архитектурно-дизайнерское образование? Есть ли необходимость сегодня сохранять преемственность развития обучения станковой живописи для архитекторов и дизайнеров? Зачем изучать весь комплекс основ знаний, когда можно опереться на конечные достижения искусства и техники сегодняшнего дня

и на их основе идти дальше, получая необходимые результаты? Могут ли колористические схемы «саморазвиваться» и переходить на новые уровни без реального цветового переживания в процессе занятия живописью, живого восприятия данной нам природой, непосредственно изучая, расширяя ее, открывая в ней новые грани и направления?

Наш взгляд: Концепция преподавания предмета «Живопись» полагает сохранение эволюционного пути развития предмета от непосредственно реалистического восприятия (изображения) до современных компьютерных технологий.

Исходя из практического многолетнего опыта преподавания предмета «Живопись» по специальностям «Архитектура» и «Дизайн архитектурной среды», мы готовы показать правильность (на наш взгляд) построения единой системы общего развития станковой классической живописи как основы (фундамента) перехода ее в постнеклассическую, через



новые компьютерные технологии, перехода в процесс художественного и архитектурного проектирования. Использование компьютерных программ позволят усилить логику и методы обучения живописным приемам и значимость ее в процессе обучения архитектурному проектированию.

«В художественной культуре действует закон нарастания количества её языков, обусловленный тем, что творческий характер культуры, её обогащение и расширение могут происходить лишь при условии минимум двойного «перевода» исходной идеи... Нарастание количества языков художественной культуры обеспечивает ускорение приращения концептуального смысла, рост художественных идей. Прежде всего, нарастание художественных языков проявляется в рождении новых видов искусства, в возникновении новых типов взаимодействия и синтеза искусств, в нарастании выразительных средств каждого искусства. Эта тенденция расширения семиотических параметров культуры продолжится в будущем» [1].

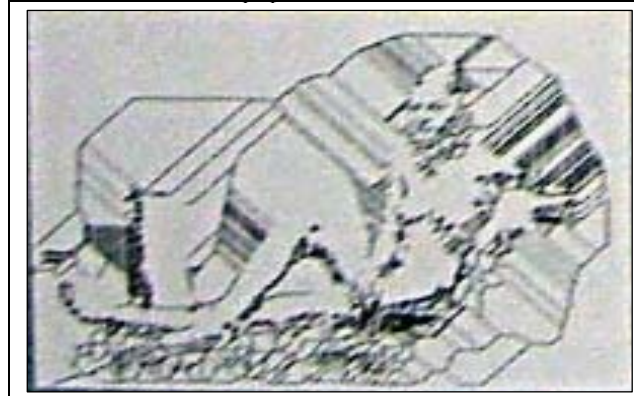
«Современные проблемы изучения пространства в архитектурном образовании являются междисциплинарными, обеспечивая основания для взаимопроникновения различных наук и искусств. Освоение понятия пространства дает основание и возможность выходить за пределы научного знания, получая информацию в искусстве, в частности в искусстве живописи, как особой форме познания человеком окружающего мира и является важной для оптимизации процесса обучения художественным приемам передачи пространства» [2].



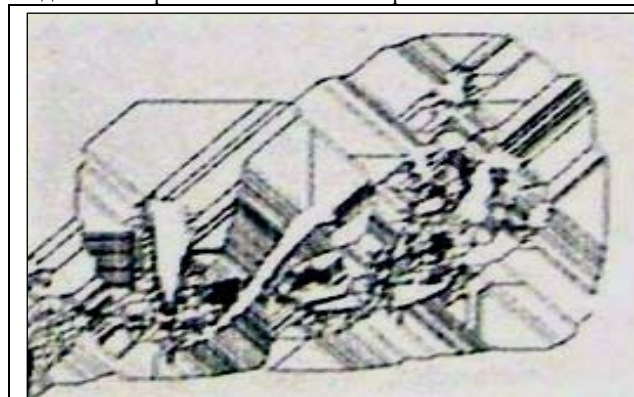
Дизайнер-архитектор, в силу широты своей профессии, имеет самое прямое отношение к живописи и владеет цветом как важнейшим изобразительным средством. Овладение профессиональными приемами в живописи, знание технологии работ живописными материалами, различных техник и способов академической и декоративной живописи, умение применять эти знания на практике развиваются поэтапно, от изучения теории цветовых гармоний и этюдов с натуры к декоративному обобщению, интерпретации натуры, трансформации форм и объёмов сначала на плоскости, а в дальнейшем и в пространстве, что необходимо для архитектора, дизайнера архитектурной среды, как способ минимальными, лаконичными изобразительными средствами добиться максимальной выразительности своего графического языка как основы будущей коммуникации между автором архитектурного, дизайнерского проекта и потребителем.

Комплексной итоговой задачей курса живописи является формирование художественной культуры и цветового композиционного мышления студентов, наработка профессиональных навыков в изобразительной работе и архитектурной графике. Эти навыки осваиваются в процессе декоративной живописи гуашевыми, темперными, акриловыми красками и, что не менее важно, с использованием на старших курсах современных компьютерных графических программ как инструмента современного архитектора и дизайнера, что позволяет приблизить дисциплину «Живопись и архитектурная колористика» к практической проектной деятельности в части визуализации. В основе методики лежит универсальный принцип: «от простого – к сложному» в части используемой учебной рабочей программы с постепенным и последовательным ус-

ложнением ставящихся задач. Как не менее важный методический принцип также можно обозначить закономерность, художественно-логическую последовательность декоративных интерпретаций на основе этюдов с натуры: «от реальности – к трансформации формы и к формообразованию», с учётом особенностей и различия *изобразительных средств* гармонизации колорита и композиции в пространственной живописи и в плоскостно-декоративной живописи локальными пятнами или цветной графике.



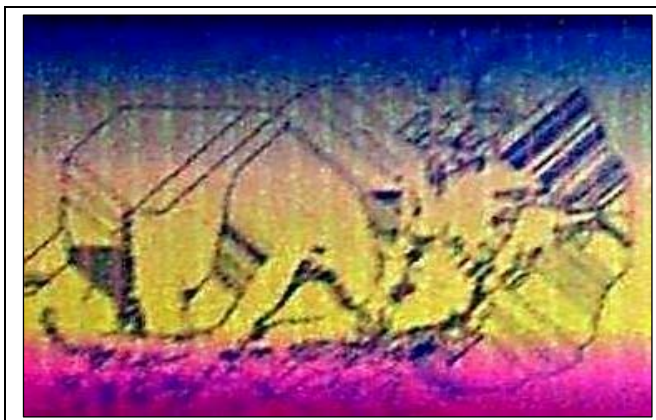
В процессе применения методики собран и обобщён материал из имеющихся источников теории и практики декоративной живописи в техниках гуаши, темперы и акрила и применимых к ним технологиях исполнения. Имеет место обращение к методологии живописи таких авторов, как Н.П. Бесчастнов, В. Я. Кулаков, И.Н. Стор, Ю.С. Авдеев, Г. М. Гусейнов, В. Б. Дыминский, А.С. Шеболдаев (Живопись) [3], Ю.М. Кирцер (Рисунок и живопись) [4], а также к творческому наследию мастеров классической и современной живописи.



Огромное внимание уделяется цветовым гармониям и колориту в живописи. Рассматриваются различные системы гармонизации цвета: Ньютона, Адамса, Оствальда, приводятся основные принципы новой теории гармонических сочетаний Шугаева, принцип «цветового треугольника» как инструмента гармонизации цвета. Включены характеристики различных типов колорита картины, а также широкий исторический экскурс о становлении представлений *пространственности* в живописи на примерах различных художественных культур и эпох: античности, средневековья, ренессанса, восточного искусства. Проводится сравнительный анализ исторического становления и развития восприятия и передачи цвета и пространства в известных произведениях великих художников прошлого.

Внедрение и применение компьютерных технологий в процессе обучения живописи и декоративным преобразованиям будет способствовать подготовке дизайнеров и архитекторов-колористов, хорошо знающих закономерности формирования живописного изображения и пространственно-цветового облика архитектуры. Углубленное и тщательное изучение натуры, освоение технических приёмов и средств выражения (линия, форма, цвет, плоскость и др.), направленные на повышение уровня и качества учебных живописных работ, лежит в основе школы русского искусства. Свободное владе-

ние приёмами изобразительной грамоты с применением новейших технических достижений в сфере компьютерных графических программ обогащает, расширяет и углубляет творческий потенциал при выполнении заданий любого вида, жанра, направления.



Мы считаем, что предложенный нами переосмысленный подход к методике преподавания предмета «Живопись» для архитектурных и дизайнерских школ как конечный результат цепочки «от реалистической живописи на выход художественного образа декоративного преобразования и далее в архитектурный и дизайн проект» соответствуют современным требованиям образования.

«Каждая эпоха нуждается в собственном осмыслении, в собственном понимании самой себя, в собственных эстетических идеалах. Конечно, в этом могут помочь великие и любимые нами произведения, созданные в прошлом. Но объяснить человека новой эпохи может только свежий и нынешний взгляд... Люди будущего не смогут обойтись без художест-

венного осмысления своей сложной и богатой жизни, без создания своей художественной концепции личности и мира. Искусству будущего предстоит решить и совершенно новую задачу» [5].



Труфанова Е., 4 курс, группа Арх-51, преподаватель – Прохоров С.А. Ряд цветографических преобразований, ведущих от «живой натуры» через трансформацию образа к абстрактной архитектурной композиции [6].

#### Библиографический список

1. Боров, Ю.Б. Эстетика. - М.: Политиздат, 1988.
2. Прохоров, С.А. Живопись для архитекторов и дизайнеров / С.А. Прохоров, А.В. Шадулин. - Барнаул: АлтГТУ, 2008.
3. Бесчастнов, Н.П. Живопись / Н.П. Бесчастнов, В.Я. Кулаков, И.Н. Стор, Ю.С. Авдеев, Г.М. Гусейнов, В.Б. Дыминский, А.С. Шеболдаев. - М., 1993.
4. Кирцер, Ю.М. Рисунок и живопись : практическое пособие. - М.: Высшая школа, 1992.
5. Боров, Ю.Б. Эстетика. - М.: Политиздат, 1988.
6. Поморов, С.Б. Декоративная живопись и цветографические интерпретации в проектной культуре. / С.Б. Поморов, С.А. Прохоров, А.В. Шадулин. - Барнаул: АлтГТУ, 2009.

Статья поступила в редакцию 26.02.10

УДК 025.2:[026.076.4:061.6:061.12(571)]:[050(1-82-87)]:001.8

**Л.В. Босина**, зав. ОКИЛ ГПНТБ СО РАН, E-mail: [larbos@spsl.nsc.ru](mailto:larbos@spsl.nsc.ru); **Н.Н. Шабурова**, канд. пед. наук, зав. научной библиотекой ИФП СО РАН, г. Новосибирск, E-mail: [shaburova@ngs.ru](mailto:shaburova@ngs.ru)

#### АНАЛИЗ УРОВНЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ УЧЕНЫХ СО РАН В ЗАРУБЕЖНЫХ ПЕРИОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЯХ

Рассмотрены потоки зарубежных периодических изданий, поступающие в СО РАН по различным каналам и источникам финансирования. Показано, что в процессах информационного обеспечения ученых происходит не простое замещение бумажных журналов на электронный доступ к ним, как предсказывалось, а организация библиотеками СО РАН доступа к информации, сосредоточенной в научных периодических изданиях, на основе взаимодействия этих двух форм.

**Ключевые слова:** информационные потребности ученых, комплектование иностранными научными журналами, электронные журналы.

Работа Централизованной библиотечной системы (ЦБС) СО РАН, как посредника научного общения, вплетена в процессы науки, культуры, образования. Именно эти сферы деятельности в первую очередь взаимосвязаны с информационными технологиями и телекоммуникационными системами, развитие которых значительно влияет на структуру информационных потоков.

Нам известно, что статьи в журналах продолжают оставаться наиболее оперативной и востребованной формой научной публикации во всех научных дисциплинах; научные жур-

налы продолжают оставаться основной частью приобретения иностранной литературы в библиотеках СО РАН. Вопрос, насколько имеющийся поток зарубежных периодических источников удовлетворяет информационные потребности ученых и специалистов, становится все более актуальным для библиотечной системы СО РАН. Его изучение может позволить оценить существующую систему комплектования ЦБС СО РАН этим видом изданий и помочь определить направление ее дальнейшего развития.

Ежегодный бюджет на комплектование иностранной литературой формируется из централизованных средств на подписку, выделяемых Президиумом на организацию централизованного приобретения литературы, и средств институтов СО РАН, которые они добавляют на комплектование. Кроме централизованного заказа и получения иностранных изданий некоторые институты СО РАН осуществляют самостоятельное получение иностранных журналов, книг и баз данных. Таким образом, в СО РАН подписка на иностранные журналы выполняется на средства из нескольких бюджетов: централизованного бюджетного финансирования и бюджета институтов, который соединяется с централизованным бюджетом ГПНТБ СО РАН, присутствует и самостоятельное финансирование и проведение институтами подписки на иностранные журналы.

Структуру потока научной информации, поступающей через научные журналы, доступные ученым и специалистам СО РАН, целесообразно представлять с точки зрения финансовых затрат на организацию доступа. Таким образом, можно выделить четыре составляющих этого потока:

1 - научные журналы на бумажном носителе (поступают централизованно и децентрализованно из источников комплектования иностранной литературой);

2 - оплачиваемый СО РАН поток электронных журналов, доступ к которому организуют библиотеки СО РАН на средства, выделяемые по программе «Подписка»;

3 - условно бесплатный поток электронных журналов, доступ к которым оплачивается не организациями СО РАН, а несколькими библиотечными консорциумами, созданными в России - РФФИ, НЭИКО, НЭБ;

4 - бесплатный поток журналов в электронном формате - научные журналы открытого доступа в Интернете.

Перед библиотеками СО РАН возникает задача - организовать эффективное использование всех 4 потоков. Рассмотрим состояние использования любых форм периодических изданий в библиотечной системе СО РАН.

В ГПНТБ СО РАН как библиотеке, осуществляющей централизованное комплектование 67 библиотек СО РАН, уже давно сложилась система приобретения иностранных научных журналов в традиционной форме. Постоянной составляющей этой системы является подсистема изучения информационных потребностей ученых и специалистов СО РАН.

Приведем основные черты и этапы этой системы.

Подготовка ежегодного пакета изданий для заказа на иностранные журналы включает в себя несколько этапов и реализуется в списке названий, который является основой для ежегодной подписки на иностранную периодику. В начале года в институты из ГПНТБ СО РАН направляется письмо об особенностях предстоящей подписки на иностранные журналы.

Проследим, как подготавливается состав заявки от НИИ, к примеру, в Институте физики полупроводников (ИФП) СО РАН. Краткий взгляд в историю вопроса позволяет отметить, что комплектование библиотеки ИФП всегда опиралось на тщательное изучение спроса [1]. Когда известные нам российские социально-экономические изменения 1990-х гг. едва не парализовали поступление зарубежной периодики в фонды отечественных научных библиотек, им пришлось резко «ужесточить» подходы к отбору иностранных журналов. (До сих пор лакуны в многолетних собраниях изданий напоминают о том печальном факте: за 1992 г. нет ни в одной библиотеке Новосибирска таких названий, как *Applied Physics Letters*, *Physical Review B* (v. 46), *Surface Science*). Поэтому анализ формуляров журнальной выдачи библиотекой ИФП был дополнен другим методом изучения потребностей ученых в иностранных периодических изданиях. Первоначально, в 1997 г., всем научным сотрудникам института был предложен полный перечень (230) печатных иностранных журналов, за которыми они обращались в библиотеку в последние 5 лет, для ранжирования названий по степени необходимости. Первый этап отбора отсека издания, попавшие в перечень на основании ра-

зовых запросов, и сократил список до 173 названий. Изучение рейтинга этого количества и явилось стартовой точкой посткризисной стратегии комплектования в условиях ограниченного финансирования. Далее объективное выявление их «ядра» основывалось на сборе данных о субъективной значимости каждого названия для каждого научного сотрудника в процентах: от 0 до 100, - путем анкетирования, проведенного Информационным советом института.

В результате, была выявлена объективная потребность в журналах, и повторные анкетирования на протяжении нескольких лет показали, что количество и состав названий необходимых журналов практически сохранились неизменными. На сегодняшний день ученые ИФП ядерными считают 12 названий, и еще 36 - журналами средней зоны. (В статье будет рассмотрена степень их удовлетворенности в потребности работы с этими 48 названиями).

Таким образом, в настоящее время в ежегодной подготовке традиционной заявки принимают участие наряду с ведущими библиотеками или весь научный состав НИИ, или, по крайней мере, ведущие специалисты институтов, а также заинтересованные подразделения самой ГПНТБ СО РАН. В заявку включаются все отобранные специалистами НИИ издания. Далее все журналы в заявках самих институтов ранжируются по степени важности. Принято выделять 3 степени важности. По нашим представлениям журналы первой очереди формируют «ядро» журнальной коллекции СО РАН. Далее заявки институтов собираются в ГПНТБ СО РАН, где составляется единая, или сводная, база иностранных журналов, необходимых специалистам СО РАН, наиболее полно отражающая структуру информационных потребностей ученых в определенный период времени.

На рис. 1 представлена графическая обработка статистических данных о соотношении потребности в печатных иностранных журналах и их фактического централизованного приобретения по всем источникам комплектования (подписка, покупка, международный книгообмен, дар) для всей системы библиотек СО РАН, начиная с 1993 года. Рис. 1 свидетельствует о том, что на протяжении последних лет удается приобрести не более одной трети необходимых журналов на бумажном носителе. По нашим оценкам уровень приобретения иностранных журналов на бумаге продолжает оставаться низким, и финансирования иностранной подписки в СО РАН хватает только на получение журналов лишь первой очереди.

При этом, несмотря на высокие темпы развития электронной информации, сокращения или отказа институтами от получения журналов на бумажном носителе не наблюдается. Для библиотеки издания на бумаге остаются доминирующим звеном в библиотечно-информационной деятельности [2]. Это происходит, главным образом, потому, что технология удаленного доступа к ресурсам не решает проблему архивирования информации, и библиотекари и ученые боятся, что в случае прекращения электронного доступа к изданиям они могут остаться полностью без информации.

Как упоминалось выше, кроме централизованного заказа и получения иностранных изданий, некоторые институты СО РАН осуществляют самостоятельное приобретение иностранных журналов. Соответственно построена и стратегия комплектования фонда библиотеки ИФП, ориентированная на максимальное использование спектра возможностей по удовлетворению информационных потребностей ученых и специалистов института в журналах на бумажном носителе. Таблица 1 дает представление об источниках комплектования библиотеки ИФП иностранной периодикой ядерной зоны. Из табл. 1 видно, что подписка на печатные издания № п/п 2 и 4 с наивысшими показателями среднестатистического «веса» (по результатам анкетирования всего научного состава института) оформляется за счет внутренних ресурсов ИФП. В заявку, передаваемую от ИФП в ГПНТБ СО РАН, включаются другие (с частичным пересечением) названия журналов ядерной зоны. Столбец 7 (табл.1) показывает, что издания на бумаге не могут удовлетворить потребность ученых ИФП в актуальной для них информации: 5 названий больше не выписываются



совсем (Solid State Communications и Surface Science с 1999 г., Thin Solid Films – с 2000 г., Applied Physics A+B – с 2002 г. и Semiconductor Science & Technology – с 2004 г.), и 2, поступающие ранее по традиционной подписке с встроенным в нее электронным доступом, - с 2005-2006 гг. стали доступны ис-

ключительно в электронном формате (Physical Review Letters и Physical Review B соответственно). Итого, несмотря на усилия по оптимизации комплектования, удовлетворенность потребностей, тем не менее, в 2009 г. составила менее 42 %.

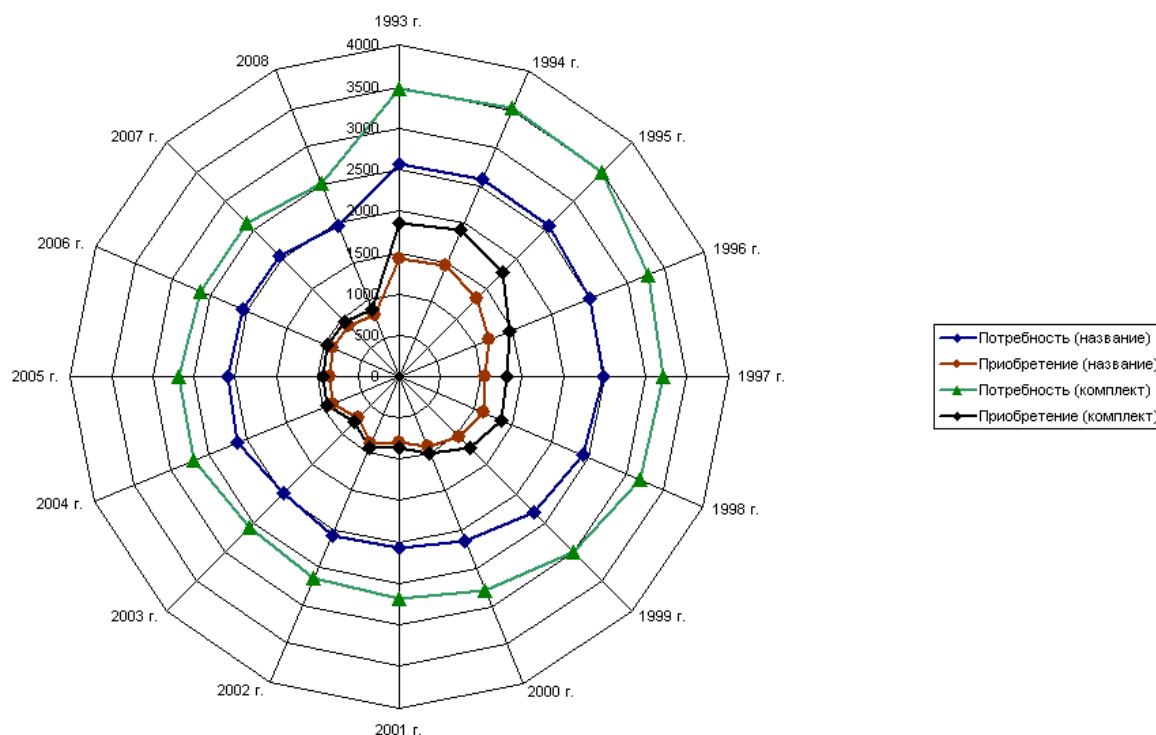


Рис. 1. Потребности (внешние контуры) и централизованное приобретение (внутренние) за 1993 – 2008 гг. по названиям и комплектам

Таблица 1  
Потребность, приобретение и использование традиционных журнальных коллекций ядерной зоны в библиотеке ИФП СО РАН

№ п/п	Рейтинг (по анкетированию)	Название журнала (по алфавиту) и страна издания	Оценочный результат анкетирования	Заявка на комплектование в ГПНБ СО РАН (2006-2010 гг.)	Самостоятельное оформление	Источники комплектования и наличие в фонде традиционной подписки за 2009 г.	Наличие коллекции в фонде ИФП (количество лет)	Традиционная выдача за 2001-2005 гг. (по заявке формуляров)
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	6	Applied Physics A+B - BRD	51.7	+	-	-	13	2970
2	1	Applied Physics Letters - USA	83.2	-	+	ИФП	45	10628
3	5	Japanese Journal of Applied Physics - Japan	62.3	+	+	ИФП	45	8434
4	2	Journal of Applied Physics - USA	80.1	-	+	ИФП	63	10037
5	12	Journal of Vacuum Science & Technology B - USA	44.2	+	+	ИФП	13	7178
6	4	Physical Review B - USA	66.4	-	-	-	28	9113
7	3	Physical Review Letters - USA	73.4	-	-	-	36	9655
8	8	Semiconductor Science & Technology - UK	49.4	-	-	-	13	2500
9	7	Solid State Communications - UK	50.3	-	-	-	29	7827
10	10	Solid State Electronics - UK	44.3	+	-	ГПНБ	47	3999
11	9	Surface Science - Holland	45.4	+	-	-	29	3468
12	11	Thin Solid Films - Holland	44.3	-	-	-	33	3480

Таким образом, процесс составления ежегодной заявки на зарубежные журналы на бумаге воплощается в комплексное определение информационных потребностей: выявленная полная информация о необходимых журналах ложится в основу формирования пакета электронных изданий и последующей работы по оформлению доступа для всей библиотечной системы СО РАН. Наша электронная база необходимых иностранных журналов ежегодно дает возможность анализировать представительство различных издательств в сводной заявке. По данным из этой базы основное место среди зару-

бежных издательств, в продукции которых нуждаются ученые и специалисты СО РАН, безусловно, занимает издательство Elsevier. Это одно из крупнейших издательств, выпускающих научные журналы. Его портфель насчитывает более 2000 журналов, число которых непрерывно увеличивается. Журналы, как правило, выходят в двух версиях (бумажной и электронной). Все журналы переведены в электронную версию с первого номера, т.е., издательство обладает огромным электронным архивом журналов. В табл.2 приведены сведения о том, как выглядят два крупнейших иностранных издательства (для сравнения) в заявке библиотек СО РАН за последние 5 лет: это Elsevier и Springer.

Таблица 2  
Представительство журналов издательств Elsevier и Springer в сводной заявке библиотек СО РАН на иностранные журналы в 2005-2009 годах

Год приобретения	Потребность всего (название / комплект)	Издательство Elsevier			Издательство Springer		
		Потребность (название / комплект)	% от общего количества необходимых названий	Включено в подписку или оплачено (название/комплект)	Потребность (название / комплект)	% от общего количества необходимых названий	Включено в подписку или оплачено (название/комплект)
1	2	3	4	5	6	7	8
2005	2075/2673	340/478	16	44/46	150/205	7	10/10
2006	2048/2634	331/464	16	56/61	145/198	7	13/13
2007	2064/2624	330/465	16	61/67	143/196	7	14/14
2008	2065/2516	330/459	16	62/67	141/190	7	17/17
2009	2053/2512	329/461	16	64/67	140/188	7	17/17

Как мы видим из данных таблицы 2, журналы 2-х крупнейших международных издательств занимают среди необходимых СО РАН журналов соответственно 16 и 7 %, а вместе более 20% всего ежегодного репертуара заявки. Доминирование потребности ученых и специалистов СО РАН в журналах издательства Elsevier и вместе с тем предоставление доступа к ресурсам издательства Springer консорциумом РФФИ предопределили выбор СО РАН. Принятие решения ГПНТБ СО РАН о приобретении доступа к коллекции электронных изданий одного издательства базируется на возможности подписки на журналы в бумажном формате. Эти условия и предпосылки побудили СО РАН после прекращения пополнения «НЭБ» журналами издательства Elsevier организовать доступ к его электронным продуктам на платформе ScienceDirect. Проект начал осуществляться с 2007 (продлился по 2009 года на тех же условиях) года и предполагал организацию доступа для 9 центральных библиотек СО РАН, включая ГПНТБ. Ретроспектива электронных журналов – с 2003 года. В 2007 году через эти библиотеки СО РАН специалистами было получено 61000 статей, в 2008 – 64000, в 2009 – 68200 статей. Недостатком проекта по-прежнему остается невозможность доступа к ресурсам с рабочего места специалистов непосредственно из институтов СО РАН. Чтобы решить эту проблему, несколько институтов СО РАН проводят самостоятельную оплату доступа к тематическим электронным коллекциям журналов издательства Elsevier. Несколько институтов получают доступ в рамках других программ. (Например, по программе доступа для организаций, входящих в Национальную нанотехнологическую сеть), остальные просто не могут себе этого позволить. Таким образом, на сегодняшний день потребность в информации, аккумулированной в журналах и продуктах издательства Elsevier для организаций СО РАН, реализуется в подписке на бумажные версии журналов издательства, организации удаленного электронного доступа для 9 центральных библиотек СО РАН (с правом обслуживать информацией институты научного центра по МБА) и организации удаленного доступа к тематическим электронным коллекциям журналов для нескольких институтов СО РАН. Все это свидетельствует, на наш взгляд, об объективном характере потребности в электронных ресурсах издательства Elsevier и об эффективном использовании средств на приобретение доступа к журналам издательства. Практика заключения долгосрочного соглашения с крупным издательством полностью себя оправдала. Она позволила за вполне разумные средства, рост которых был заранее определен на 3-летний период, организовать устойчивый доступ к ресурсам издательства. Стороны во время договора вели себя ответственно, что тоже является немаловажным при формировании новых отношений с издательствами. Накопленный опыт, мы считаем, дает нам основание заключить подобный договор на следующие 3 года. К подготовке такого договора мы сейчас и приступили.

Условно бесплатный поток иностранных журналов, как уже говорилось выше, обеспечивается для организаций СО РАН несколькими консорциумами, возникшими для этой цели. В статье авторов [3] сделано обобщение опыта работы библиотек с ними. Сегодня библиотеки СО РАН получают доступ к электронным ресурсам 18 крупнейших зарубежных издательств научной литературы, а общее число электронных журналов, обеспечиваемых этими организациями для библиотек СО РАН, превысило 8 тысяч названий [4]. Для сравнения скажем, что подписка журналов на бумаге осуществляется ежегодно в более 100 научных издательствах. Доступ организован таким образом, что доступными журналы становятся непосредственно в институтах. Отдельный институт получает доступ к определенному профильному ему набору ресурсов. Появление такой системы доступа практически полностью сняло с ЦБС СО РАН проблему дублирования журналов в подписке для организаций СО РАН. В настоящее время мы перестали выписывать несколько экземпляров одного названия журнала для различных институтов, а поддерживаем только один, который рассматривается как архивный, для наиболее профильного НИИ. Нельзя сказать, что это дает большую

экономии в средствах на подписку, поскольку из-за постоянной ограниченности в них раньше мы тоже были не в состоянии поддерживать высокую экзemplарность, но появление электронного доступа к периодическим изданиям придает дополнительную устойчивость и стабильность в обеспечении информационных потребностей ученых СО РАН.

Известно, что все организации СО РАН, ведущие исследования и разработки по грантам РФФИ и желающие иметь доступ к ресурсам, которые Фонд поддерживает, его имеют. Нет институтов, находящихся в ожидании подключения. Таким образом, в СО РАН сложилась благоприятная ситуация с использованием электронных журналов, обеспечиваемых РФФИ.

Оформление доступа консорциумом НЭИКОН сосредоточено на удовлетворении потребностей ученых и специалистов, ведущих разработки по приоритетным направлениям различных ФЦП. Часть ресурсов предоставляется на конкурсной основе и может быть подвергнута ротации для передачи организациям из листа ожидания.

Необходимо отметить, что в России библиотечные консорциумы не получили своей классической формы, а являются в том виде, в каком они существуют сейчас, скорее формой прямой финансовой поддержки государством доступа к научной информации для огромного числа организаций. Они еще не стали рыночным инструментом. Это обстоятельство порождает некоторые проблемы: отбор издательств для оплаты, своевременность подключения организаций СО РАН к оплаченным ресурсам и ряд других. Но даже присутствие таких организационных проблем не может умалять значения электронного доступа для научных организаций, возрастающая потребность ученых в котором регистрируется статистическими показателями использования ресурсов. Так, за 2008 г. в ИФП было получено более 23 тысяч, за 2009 г. – более 36 тысяч статей только по подписке НЭИКОН. Общая для организаций СО РАН картина по открытым статьям по этой подписке за 2007-2009 гг. показана в табл.3.

Таблица 3  
Использование электронных ресурсов в рамках консорциума НЭИКОН институтами СО РАН (2007-2009 гг.)

Название электронного ресурса	Количество организаций		Открыто статей организациями СО РАН		
	Всего	СО РАН	2007	2008	2009
1. American Chemical Society	150	23	54843	56286	70451
2. American Institute of Physics	149	24	61408	72597	99051
3. Association of Computing Machinery	104	17	382	538	150 (к концу 2009г. осталось 2 организации СО РАН)
4. Nature Publishing Group	146	25	8735	9982	31879
5. Optical Society of America	51	12	Доступ открыт с конца 2008 г.		8722
6. Oxford University Press	295	35	9000	8988	3702 (к концу 2009 г. осталось 5 организаций СО РАН)
7. SAGE Publishing HSS (гуманитарная коллекция)	49	1	183	35	126
8. SPIE Digital Library	89	19	Доступ открыт в 2008 г.		8453
9. American Association for the Advancement of Science	292	38	5697	10721	8825
10. Taylor and Francis	137	32	7333	9310	10995
Всего			147581	174781	242354

Таблица 3 подтверждает, что за три последних года происходит устойчивый рост числа открытых статей по наиболее профильным ресурсам для организаций СО РАН. Мы видим, что в 2008 году их число увеличилось на 15% по сравнению с 2007, в 2009 году по сравнению с 2008 - на 38%, даже несмотря на сокращение количества организаций по некоторым ресурсам. Определились одновременно и ресурсы невысокого спроса в организациях СО РАН, например: журналы изда-

тельства SAGE Publishing HSS. Рост числа открытых статей мы связываем с тем обстоятельством, что наряду с удовлетворением потребности в информации, у ученых и специалистов происходит более тесное знакомство с возможностями электронных систем, обеспечивающих доступ к электронным журналам. В целом, сейчас происходит процесс формирования обратной связи для оценки профильности электронных ресурсов, в котором и библиотекарю, и пользователи пытаются определить свое место.

Теперь важно понять, насколько 3 рассмотренные составляющие потока иностранных журналов способны удовлетворить информационные потребности ученых, и компенсируют ли электронные статьи нехватку печатных изданий ядерной и средней зон как в определенной организации СО РАН, так и для всей библиотечной системы СО РАН в целом. Возвращаясь к изучению потребностей ученых и специалистов ИФП, можно проанализировать степень их удовлетворенности и, следовательно, согласованности с ними системы комплектования НИИ иностранными ресурсами. В табл. 4 представлены 48 названий, как указано выше, входящих в эти 2 зоны.

Таблица 4

Обеспечение ученых ИФП СО РАН информацией из журналов, отнесенных ими к ядерной и средней зонам, в 2009 г.

№ п/п	Среднестатистический результат анкетирования	Название журнала (по алфавиту)	Традиционная подписка	Электронная подписка				ГПНТБ СО РАН
				Доступ с рабочих мест				
				НЭБ (издания до 2004 г.)	НЭБ (онлайн)	РФФИ		
1	2	3	4	5	6	7	8	
1	35,7	Applied Optics	-	+				
2	51,7	Applied Physics A+B	-	+		+		
3	83,2	Applied Physics Letters	+	+	+			
4	40,1	Applied Surface Science	-	+			+	
5	14,8	Chemical Physics Letters	-	+	+			
6	23,9	Compound Semiconductors	-	+		+		
7	40,7	IEEE Electron Device Letters	+	+				
8	35,5	IEEE Journal of Quantum Electronics	+	+				
9	33,3	Infrared Physics & Technology	-	+		+		
10	62,3	Japanese Journal of Applied Physics	+	+				
11	80,1	Journal of Applied Physics	-	+	+			
12	44,2	Journal of Crystal Growth	-	+			+	
13	30	Journal of the Electrochemical Soc.	-	+	+			
14	28,1	Journal of Electronic Materials	+	+		+		
15	27,5	Journal of Materials Research	-	+				
16	29,2	Journal of Optical Society of Amer.	-	+	+			
17	20,7	Journal of Physics B: Atomic and molecular Physics	-	+		+		

Таблица 4 наглядно демонстрирует, что на современном этапе необходимое для отдельно взятого НИИ информационное пространство практически освоено (из 48 названий в 2009 г. недоступны 2, выделенные в таблице фоном). Традиционная подписка на 9 журналов (18,75 %) дополнена электронным архивом НЭБ из всех 48 названий (100 %) (табл. 4, столбец 5). Электронные журналы более близкой ретроспективы обеспечиваются из других каналов (табл. 4, столбцы 6,7,8) и в целом «закрывают» потребности на 96 %.

Последний поток журналов, с которым приходится работать библиотекам СО РАН, - электронные журналы открытого доступа в Интернете. Этот информационный сегмент Интернета бурно развивается и представляет для библиотечного комплектования совершенно новое явление. Известно, что в Интернете сейчас насчитывается более 4300 научных журналов открытого доступа, ежедневно к ним добавляется 2 журнала. Существует около 1500 репозитория препринтов. Такой электронный ресурс, как Scientific Common насчитывает около 30 миллионов публикаций и растет на 20000 публикаций ежедневно, 20% всего мирового потока публикаций по медицине переходят в открытый доступ в течение первых 2-х лет после публикации, а электронный научный журнал PLoS ONE уже в 2010 году станет одним из самых крупных научных журналов в мире. Приходит осознание, что все эти ресурсы

должны активно вводиться в научный оборот. Особенно это важно для ученых в России, где еще далеко не преодолен разрыв между уровнем информационного обеспечения российских ученых и ученых крупных зарубежных стран.

Окончание таблицы 4

№ п/п	Среднестатистический результат анкетирования	Название журнала (по алфавиту)	Традиционная подписка		Электронная подписка			ГПНТБ СО РАН
					Доступ с рабочих мест		Р-Ф-П	
					НЭБ (издания до 2004 г.)	НЭБ (он- лайн)		
1	2	3	4	5	6	7	8	
18	39,6	Journal of Physics: Condensed Matter	-	+		+		
19	44,2	Journal of Vacuum Science & Technology	+	+				
20	22,1	Langmuir	-	+	+			
21	27,3	Nano Letters	-	+	+			
22	25,1	Nature	-	+	+			
23	26,5	Nature Nanotechnology	-	+	+			
24	26,4	Nuclear Instruments and Methods in Physics Research B	-	+			+	
25	28	Optics Communications	-	+			+	
26	23,1	Optics Letters	-	+		+		
27	25,2	Physica B	-	+			+	
28	28,8	Physica E: Low-Dimensional Systems and Nanostructures	-	+		+		
29	26,4	Physica Status Solidi A	-	+		+		
30	33,8	Physical Review A	-	+		+		
31	66,4	Physical Review B	-	+		+		
32	73,4	Physical Review Letters	-	+		+		
33	29,2	Physics Today	+	+				
34	31,6	Reports on Progress in Physics	-	+			+	
35	38,6	Review of Modern Physics	+	+		+		
36	32,6	Review of Scientific Instruments	-	+	+			
37	20,1	Science	-	+	+			
38	49,4	Semiconductor Science & Technology	-	+		+		
39	44,1	Solid State Communications	-	+			+	
40	44,3	Solid-State Electronics	+	+			+	
41	40,3	Solid State Technology	-	+				
42	36,3	Superlattices & Microstructures	-	+			+	
43	34	SPIE Proceedings	-	+	+			
44	23,6	Surface Review and Letters	-	+			+	
45	45,4	Surface Science	-	+			+	
46	27,7	Surface Science Reports	-	+			+	
47	44,3	Thin Solid Films	-	+			+	
48	20,2	III-V Review	-	+			+	

Как используется информационный потенциал этой группы изданий, библиотечным работникам практически не известно. Эта сфера только начинает осваиваться и библиотечными, и пользователями. Первым этапом «приручения» этих ресурсов станет механизм, позволяющий пользователю в них ориентироваться, а такую возможность ему может предоставить только библиотекарь. Журналы открытого доступа уже сейчас начали включаться в авторитетные поисковые системы, такие как Web of Science, Scopus, что свидетельствует о значимости электронных журналов этого типа для всех участников коммуникационного процесса. Однако, потребность в этих изданиях еще слабо осознается или совсем не осознается пользователями и библиотечными.

Таким образом, мы наблюдаем, как возникает и развивается система доступа к зарубежной научной информации. Цель этой формирующейся системы – обеспечение беспрепятственного, свободного и эффективного доступа научному сообществу СО РАН к научной информации мирового уровня. Какие-то элементы этой системы пришли из прошлого (получение журналов на бумаге), какие-то - являются инновационными (в виде электронных журналов или научной информации, распространяемой по каналам открытого доступа). Огромную роль в этом процессе играют российские консорциумы с различными источниками финансирования. ГПНТБ СО РАН по нашим скромным оценкам выступает также успешным координатором деятельности по организации подписки и доступа к зарубежной научной информации. Включение в широкий контекст исследования указанных процессов более узких, но конкретных материалов по их изучению в одном из НИИ СО РАН помогает убедиться, что система ком-

плектования иностранными научными журналами в СО РАН, в целом, глубоко функциональна и максимально нацелена на удовлетворение информационных потребностей ученых и специалистов.

При этом современные тенденции обуславливают возникновение у ученых и специалистов потребностей и другого плана, требующих нашего внимания не в меньшей степени. Пройдя по любой улице, мы обнаружим сигналы для автомобилей, многочисленные вывески, указатели и прочие знаки. Без сомнения, все они играют важную роль в нашей жизни, потому что оказывают воздействие на большинство событий и поступков. Современное информационное пространство без грамотного справочного аппарата можно образно сравнить с улицей, пустой от каких-либо символов, на которой мгновенно воцарился бы хаос. Поэтому актуальнейшей задачей библиотек мы считаем формирование справочно-поисковых инструментов, ориентирующих ученых в «хаосе» доступных научных журналов.

Сейчас указатели различных ресурсов и навигаторы по их необъятному количеству нередко начинают разрастаться до размеров, в результате не облегчающих (если не затрудняющих) работу с ними, а нуждающихся в собственной систематизации. Кроме того, как выясняется на практике, широко распространенная ныне форма предоставления сведений - списки издающих организаций (в нашем случае более 18) - не является исчерпывающим вариантом справочной информации. Такие списки больше предназначены для работников обслуживающей сферы, чем научной. Ведь зачастую ученые не имеют возможности «отвлечься» от профессиональной деятельности на изучение продукции этих организаций. Как показывает наша многолетняя практика, ученые внимательно следят за издательской деятельностью не более, чем 5 зарубежных издательств, куда они направляют или хотели бы направлять результаты своих исследований для опубликования (Elsevier, APS, IEEE, SPIE).

Одним из удачных решений проблемы можно назвать предоставление полного алфавитного перечня названий журналов (в дополнение к спискам издающих организаций), соединенных гиперссылкой с сайтами учреждений, непосредственно предоставляющих полнотекстовый доступ (после сверки IP-адреса пользователя) (<http://www.spsl.nsc.ru/journals/All-Itog.html>; <http://lib.isp.nsc.ru/library/zhur.php>). Такие указатели способны облегчить выход на выявленное в процессе поиска информации необходимое издание.

Безусловно, ученые нуждаются также в регулярных индивидуальных сигнальных оповещениях о доступных информационных ресурсах и предоставляемых сервисах и в кон-

сультациях по методике их использования. Такая форма работы успешно ведется в СО РАН. ОКИЛ, ОНИМР, СБО и др. отделы ГПНТБ СО РАН выполняют эту функцию во взаимодействии с заведующими библиотеками НИИ.

В заключение сформулируем основные перспективы развития системы комплектования организаций СО РАН зарубежными периодическими изданиями и связанные с ними задачи.

1. Львиная доля средств, выделяемых на приобретение иностранных журналов для ЦБС СО РАН, продолжает тратиться на организацию подписки на журналы на бумажном носителе (или на носителе, способном служить архивом). Потребность в выделении средств на подписку иностранных журналов на бумажном носителе будет сохраняться в ближайшем будущем, и объемы этих средств должны расти темпами, не ниже роста цен на иностранные журналы (не менее 10 % в год).

2. Основной задачей в области приобретения доступа к зарубежным ресурсам остается необходимость поддерживать стабильное и пропорциональное росту цен финансирование подписки на иностранные ресурсы, а также увеличение средств на приобретение новых ресурсов.

3. Благодаря усилиям консорциумов и ЦБС СО РАН достигнут беспрецедентный уровень обеспечения зарубежной научной информацией ученых и специалистов СО РАН. Система насыщена огромными научными ресурсами, каждый из ее участников имеет эффективный доступ к ним. Для постижения реального размаха имеющегося богатства и полноценного его использования необходим специальный технологический инструмент. Поэтому не менее актуальной задачей мы считаем совершенствование справочно-поискового аппарата к имеющемуся обширному информационному пространству СО РАН.

4. В разных потоках иностранных журналов сохранится разная потребность и разная возможность их использования. Кроме изучения реального положения дел с зарубежными периодическими изданиями, возникает устойчивая потребность в теоретической разработке проблемы управления доступом к иностранным журналам в любом формате в рамках ЦБС. Также перед нами все более остро встает задача интеграции бесплатных научных ресурсов в систему информационного обеспечения ученых СО РАН, и первым этапом такой интеграции может стать, по нашему мнению, разработка навигатора зарубежных научных ресурсов открытого доступа в Интернете, как составной части системы комплектования иностранными научными журналами.

#### Библиографический список

1. Лебедева, О.Ф. Из опыта формирования фондов иностранной литературы в библиотеке института физики полупроводников СО АН СССР // Библиотеки Академии наук СССР и академий наук союзных республик: сб. науч. тр. Книжные фонды и их использование / БЕН [и др.]. - М., 1978. Вып. 4.
2. Лаврик, О.Л. Сравнительный анализ использования электронных и традиционных периодических изданий и формирование новой структуры документной базы в академическом НИИ / О.Л. Лаврик, Н.Н. Шабурова // Научно-техническая информация. Организация и методика информ. работы. - 2006. - № 11. - Сер. 1.
3. Босина, Л.В. Роль библиотеки научно-исследовательского института СО РАН в обеспечении доступа ученых и специалистов к электронным ресурсам / Л.В. Босина, Н.Н. Шабурова // Библиотечный фонд: вопросы формирования, использования и сохранности: сб. науч. ст. - Новосибирск: ГПНТБ СО РАН, 2009.
4. Босина, Л.В. Поток иностранных электронных журналов: качественные и количественные характеристики // Библиосфера. - 2009. - № 3.

Статья поступила в редакцию 25. 03.10

УДК 378.6 – 027.541

*Э.К. Нюденова, канд. пед. наук, доц. Калмыцкого государственного университета, г. Элиста, E-mail: fspo@kalmsu.ru*

#### ПРОБЛЕМА ИНТЕГРАЦИИ ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕГИОНАЛЬНОГО ВУЗА

В работе описаны интеграционные процессы в высшем образовании, выделены организационно-технологические и институциональные направления. Идея институциональной интеграции, особенно в части интеграции разных уровней образования выступает в регионах одним из возможных направлений перспективного развития высшей школы. Рассматриваются предпосылки и причины, обуславливающие процесс реа-



лизации подобной интеграции, которые выступают как основания и факторы, образующие в свою очередь достаточно сложную структуру внутренних и внешних отношений и связей их компонентов.

**Ключевые слова:** интеграционные процессы, интеграция в сфере образования, национально-региональная система образования, институциональная интеграция, единое образовательное пространство, интегративно-педагогическая практика, уровни обучения, интеграционно-целостные качества, внутренние и внешние отношения, связи.

Тенденции социально-экономического развития страны инициируют процессы превращения интеграции в ведущую закономерность устойчивого развития общества. Интеграционные тенденции современной жизни неизбежно проецируются и на сферу образования, которое своей основной задачей ставит формирование человека-профессионала, способного реализовать свои потенциальные способности и в то же время являющегося носителем национальной культуры. Углубляются процессы глобализации образования, проявляющиеся на уровне педагогической практики в построении интегрированных учебных заведений. Соответствующим образом данный факт отражается в законодательных актах, нормативных документах, научно-исследовательских программах в виде социального заказа на усиление внимания к проблемам педагогической интеграции. Особую значимость приобретают интеграционные процессы в высшем образовании, являющемся важнейшим социальным институтом, способным реагировать на все общественные изменения, имеющим перспективные ресурсы (человеческих, социальных, экономических, управленческих и др.).

В отечественной и мировой педагогике имеется достаточно богатый опыт исследования проблем интеграции в сфере образования. Начиная с 80-х гг. в нашей стране наблюдался процесс перехода от "штучных" интегративно-педагогических исследований в области интеграции содержания образования к осмыслению проблемы в целом. Вопросы интеграции на методологическом, теоретическом и практическом уровнях рассмотрены в работах М.Н. Берулавы, Ю.А. Кустова, Ю.С. Тюнникова, В.Д. Семенова, В.С. Безрукова, Л.Д. Федотовой, Н.К. Чапаева и др. "Интеграция в педагогике и образовании" (ред. Ю.А. Кустов).

Наиболее исследованным в настоящее время является направление содержательной интеграции (межпредметная интеграция, создание интегрированных проектов, курсов, программ; интеграция содержательных составляющих различных образовательных сфер, интеграция общего и профессионального образования, технического и гуманитарного образования и т.д.). Организационно-технологическое направление интеграции (интегрированные формы обучения, интегративные формы образования, интегративные технологии) и институциональное направление (внутриобразовательные связи и взаимоотношения, внешние связи образовательных систем, интеграция науки и образования) можно отнести к менее исследованным. Институциональная интеграция в последнее время находится в центре внимания не только ученых-педагогов, но и организаторов науки и образования.

Исследуя проблемы теории и практики институциональной интеграции, З.Ш.Каримов как одно из направлений в научной и практической реализации интеграции на идеях институциональности выделяет интеграционные процессы на региональных, межрегиональных уровнях. По мнению З.Ш.Каримова, исследования в этом направлении в основном «охватили проблемы управленческого, нормативно-правового и экономического характера», которые широко представлены в литературе руководителями университетов и университетских комплексов (В.В. Арнаутов, Г.М. Борликов, В.П. Бездухов, А.Л. Гаврилов, В.А. Голенков, В.Н. Журавский, В.П. Ковалевский, Ю.Н. Кулюткин и др.).

Создание университетских комплексов выступает частью региональной интеграции образования, что является закономерной потребностью регионов, где высшая школа является фактически центром науки, культуры, социальной работы.

К данному времени сложились наиболее типичные формы институциональной интеграции в высшем образовании: университетские комплексы, ассоциации, корпоративные университеты, научно-производственные комплексы. Боль-

шинство форм институциональной интеграции имеет региональную основу, т.е. создавались вокруг и на базе ведущих региональных вузов и университетов. Надо отметить, что подобные формы интеграции осуществлялись в регионах с широкой инфраструктурой при непосредственном содействии региональных властей и характерны для регионов, развитых в научном и экономическом плане. В конце 90-х годов наиболее интенсивно происходила интеграция вузов и научных организаций. Подобный синтез науки и образования стала «одним из способов выживания и самосохранения» для вузовских и научных организаций (В.А. Журавлев).

Опыт показывает, что институциональная интеграция вузов в регионах, не имеющих подобных условий, интеграционные процессы возникали по инициативе вузов. Последнее десятилетие характеризуется разработкой и созданием институциональных моделей интегрированных образовательных учреждений, реализующих образовательные программы различных уровней на основе взаимодействия с работодателями в интересах кадрового обеспечения инновационно-ориентированной экономики.

Идея институциональной интеграции, особенно в части интеграции разных уровней образования выступает в регионах одним из возможных направлений перспективного развития высшей школы. Региональный университет становится «многофункциональным центром по подготовке кадров разного уровня (включая уровень среднего специального образования) для региона» (Борликов «Ректор вуза» №11 2009 с.48). В настоящее время, когда активно обсуждаются идеи строительства новой структуры высшей школы, региональные вузы, к которым относится и Калмыцкий государственный университет, находят свою особую миссию в обществе по развитию национально-региональной части общей системы образования.

Стратегия развития национально-региональной системы образования является составной частью общей стратегии реформирования системы образования Российской Федерации, системой мер по сохранению и укреплению единого образовательного пространства России с учетом этнокультурных интересов всех ее народов.

Несмотря на большую работу, проводимую в области интегративно-педагогической практики и теории, в образовательной сфере до сих пор остаются недостаточно изученными интегративные тенденции институционального характера в исследовании и экспериментальной проверке локальной модели институциональной интеграции разных уровней обучения ВПО и СПО.

Исходными предпосылками и причинами, обуславливающими процесс реализации подобной интеграции, выступают основания и факторы, образующие в свою очередь достаточно сложную структуру внутренних и внешних отношений и связей, а также формирующих их компонентов, играющих определенную роль в инициировании названного процесса.

В качестве основополагающего существенного признака педагогической интеграции институционального характера выступает человеконаправленность: на каком бы уровне – методологическом, теоретическом или практическом не осуществлялась педагогическая интеграция, – все равно ее конечным "продуктом" станут качественные преобразования в человеке, связанные с развитием, становлением и формированием у него интеграционно-целостных качеств, таких, например, как simultaneity – способность к синхронному использованию в один временной промежуток разнообразных, порой разнокачественных знаний, умений, действий, операций.

Модель институциональной интеграции разных уровней обучения (ВПО и СПО) структурно и содержательно представляет собой целостную совокупность эвристико-методологических, сущностно-категориальных, общетеоретических (в том числе структурно-морфологических), инструментально-методологических и технологическо-методологических составляющих, между которыми существуют отношения взаимозависимости, взаимообусловленности и взаимодополняемости. Построение институциональных моделей интегрированного образовательного учреждения рассматривается нами с позиций системного подхода, где интегрированное образовательное учреждение рассматривается как образовательная сеть, характеризующаяся составом, структурой, целями, функциями.

При создании модели интегрированного образовательного учреждения основной упор делается на получение эффекта от интеграции различных процессов. В нашем случае – это подготовка конкурентоспособных кадров более высокой квалификации, практической направленности, с меньшими затратами, в сокращенные сроки, для обеспечения инновационно-ориентированной экономики.

Интеграция разных уровней обучения в рамках вуза рассматривается с нескольких позиций – организационной, программной (вертикальной и горизонтальной)

Организационная интеграция – степень юридической самостоятельности как самого образовательного учреждения, так и его образовательных структурных элементов. Интегрированное профессиональное учебное заведение как юридически самостоятельная образовательная единица может объединять образовательные структуры различной степени юридической и организационной обособленности. Процессы вертикальной интеграции образовательных программ вызывают потребность адаптации программ различных уровней, выстраивание строгой системы возможностей последовательного изучения дисциплин для получения определенного уровня образования.

Особая роль при моделировании интегрированных образовательных учреждений отводится обеспечению вертикальной и горизонтальной программной интеграции. Это и создание систем уровневой подготовки, и адаптация образовательных программ различных уровней и обеспечение непрерывности и последовательности получения образования различных ступеней, а также создание системы дополнительного профессионального образования и параллельного образования, позволяющих с одной стороны реализовать программную интеграцию, а с другой, расширить спектр получаемых знаний.

В Калмыцком университете имеется определенный опыт организационной интеграции и программной институциональной интеграции разных уровней обучения (ВПО и СПО). С 1999 года произошла интеграция КалмГУ и Башантинского аграрного колледжа. В 2005 году на базе Калмыцкого государственного университета был создан факультет среднего профессионального образования. В настоящее время по программам СПО в КалмГУ обучается более двух тысяч студентов. Опыт работы вуза в данном направлении выявляет необходимость в корректировке нормативно-законодательной базы образовательной системы РК, порядка и особенностей финансирования его деятельности и адаптации составляющей образовательных программ, управления деятельностью и контроля за качеством. Модель институциональной интеграции разных уровней обучения (ВПО и СПО) требует отработки механизмов подчиненности, управления финансированием и все это должно происходить с учетом обязательного сохранения закрепленных законом социальных гарантий и льгот для обучающихся по программам СПО и ВПО. В связи с интеграционными процессами, происходящими в рамках вуза, происходит его модернизация по типу многофункционального центра по подготовке кадров разного уровня для региона.

*Статья поступила в редакцию 26.02.10*

УДК 159.953 + 378.147

**Т.А. Аронова**, доц., E-mail: [tamara.aronova@yandex.ru](mailto:tamara.aronova@yandex.ru); **Г.Б. Тодер**, доц. Омского государственного университета путей сообщения, г. Омск, E-mail: [georgyt@mail.ru](mailto:georgyt@mail.ru).

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ МЕТОДИКИ ПОЭЛЕМЕНТНОГО ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ ПО ФИЗИКЕ: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭФФЕКТА ЗЕЙГАРНИК**

Использование методики поэлементного обучения решению задач по физике позволяет преодолеть психологические трудности, возникающие из-за отсутствия базовой подготовки студентов. Анализируя условия обучения, можно предположить, что возросший интерес отражает рост уровня мотивации студентов и связан с эффектом Зейгарник.

**Ключевые слова:** поэлементное обучение, решение задач по физике, эффект Зейгарник, преодоление психологических трудностей.

Эффективность технологии обучения зависит от множества факторов: степени взаимного соответствия целей, содержания, средств педагогического взаимодействия, а также организации учебного процесса и состояния его участников (субъектов) [1]. Л.С. Выготский [2] доказал исключительную важность уровня готовности учащихся, на который ориентировано обучение. Этот уровень должен быть достаточно высоким, чтобы побуждать ученика к интеллектуальным достижениям, но не должен опережать уровень созревания и развития, чтобы не требовать от него непомерных усилий.

Углубившееся в последнее десятилетие противоречие между требованиями, предъявляемыми системой высшего образования, ориентированной на самостоятельную работу студентов, и готовностью выпускника средней школы к выполнению этих требований на основе своего предшествующего опыта отмечалось во многих работах [3]. Большой вклад в разрешение этого противоречия могла бы внести система довузовской подготовки школьников, но она, к сожалению, охватывает лишь небольшой контингент старшеклассников.

Низкий уровень образовательной компетентности выпускников школ характерен для дисциплин, относящихся к различным областям знания, и приводит к несоответствию со-

держания обучения (особенно, на младших курсах) возможностям учащихся, а, следовательно, к резкому снижению эффективности образовательного процесса во многих вузах. В такой ситуации, согласно Л.С. Выготскому [2; 4], нужно вводить так называемые вспомогательные конструкции – различные виды поддержки, которую преподаватели для повышения эффективности обучения оказывают учащимся. Такими вспомогательными конструкциями могут служить специальные, адаптированные к ситуации методики обучения. В работах [5; 6] на примере проведения практических занятий по физике была описана одна из таких методик: методика поэлементного обучения решению задач.

Уровень сложности [7] задач по физике, изучаемых студентами технических специальностей, соответствует программе курса физики для технических специальностей, которая, в свою очередь, отражает профессиональные и общекультурные требования, предъявляемые государством и мировым сообществом к выпускнику высшего учебного заведения в рамках реализации существующей модели современного специалиста [8]. Этот уровень сложности, естественно, предполагает наличие у студентов соответствующих образовательных компетентностей, отсутствовавших у большинства перво-

курсников. Методика поэтапного обучения решению задач, использованная при обучении неподготовленных студентов, играла роль одной из необходимых (по Л.С. Выготскому) вспомогательных конструкций, служащих, в первую очередь, для поддержки учащихся.

Основная идея методики состоит в следующем. Как правило, существует множество алгоритмов решения любой задачи. Различные алгоритмы содержат различающиеся между собой последовательности действий (операций), которые в работах [5; 6] назывались элементами решения. Традиционно опытный преподаватель выбирает из множества алгоритмов наиболее эффективный с его точки зрения (например, самый понятный или содержащий наименьшее число операций, или требующий наименьших затрат времени) и представляет его ученикам. При этом слабо подготовленный ученик вынужден одновременно с элементами решения изучать алгоритм в целом (как подчиняющуюся некоторой логике последовательность операций данными), зачастую воспринимая его как единственно возможный или принимая эту логику на веру. Такой большой объем сведений из-за неразвитости навыков самостоятельного познания и одновременной переработки информации разного уровня приводит к тому, что студенты испытывают психологическое отторжение предмета и, следовательно, уровень их внутренней мотивации существенно снижается. Если же предоставить учащемуся возможность сначала самому выбрать порядок изучения элементов решения, а затем составить из них свой алгоритм решения, пусть, не самый оптимальный, но найденный самостоятельно, «выстраданный», и потому наиболее понятный для него, то учащийся, работая, так сказать, в пространстве алгоритмов, сам получит опыт поиска эффективного алгоритма. Понимание задачи станет более глубоким, расширится кругозор ученика, возрастет его уровень осознанности [9; 10].

Описанная идея была реализована на практике в соответствии со следующей схемой обучения: 1. Студентам предлагался ряд задач одного типа и представлялся обобщенный алгоритм их решения. Алгоритм имел вид некоторой «правильной» (наиболее эффективной с точки зрения опытного преподавателя) последовательности элементов решения. 2. Каждый студент под руководством преподавателя осваивал элементы решения в той последовательности, которая оказывалась наиболее удобна именно для него, отражала его способности, знания, умения и навыки, особенности памяти, нервной системы и т. д., то есть зависела от текущего состояния учащегося. При этом студент мог решать параллельно несколько подобных задач, отрабатывая на них навыки применения одного или нескольких элементов решения.

Основное преимущество такого подхода заключается в том, что он дает каждому студенту возможность освоить элементы решения в особом, «собственном» порядке, при котором каждый следующий изучаемый элемент наиболее комплементарен текущему состоянию данного студента. Это состояние характеризуется субъективно оцениваемым уровнем готовности [2; 4], включающим в данном контексте: 1) уровень понимания задачи в целом; 2) уровень понимания связей между уже освоенными и каждым неизученным элементом; 3) уровень сложности всех неизученных элементов. А для изучения выбирается самый «легкий» элемент, то есть такой, изучение которого требует от студента наименьших из всех возможных для перехода в новое состояние (состояние с еще одним изученным элементом) затрат энергии (психологических и физических ресурсов). После осуществления выбора преподаватель помогает студенту освоить новый элемент. Таким образом, уже на элементарном уровне студент становится субъектом обучения, так как сам несет ответственность за свой выбор. Поэтому расход внутренних ресурсов группы в целом уменьшается при достижении, как минимум, тех же результатов обучения. Преподавателю подход позволяет управлять учебным процессом в группе на уровне построения индивидуальных траекторий обучения, более глубоко по сравнению с традиционной методикой. Это достигается благодаря введению дополнительного к традиционным «изме-

ряемого» параметра обратной связи: степени освоения студентом очередного отдельного элемента решения. Отметим, что методика применима для решения широкого класса образовательных задач, например, при рассмотрении ситуаций из любой области деятельности, способы исследования которых хорошо алгоритмизируются или достаточно легко разделяются на элементы. Помимо конкретных знаний в предметной области важнейшим зафиксированным в эксперименте результатом применения методики явилось выработанное у учащихся умение выбирать оптимальные пути усвоения учебного материала. Это умение очень полезно и имеет общее прикладное значение, так как позволяет эффективно обрабатывать новую информацию независимо от ее природы.

В статьях [5; 6] рассматривалась, прежде всего, педагогико-управленческая сторона методики. Однако результаты использования методики (прежде всего, повышение интереса студентов к задачам) позволяют говорить о преодолении с ее помощью психологических трудностей, возникающих из-за отсутствия базовой подготовки студентов. Поэтому психологический аспект также требует внимания и исследования. Анализируя условия, в которых находились студенты, можно предположить, что возросший интерес студентов к решению задач отражает рост уровня их мотивации и связан с одним из известных в психологии явлений – эффектом незавершенного действия или эффектом Зейгарник [11].

Эффект незавершенного действия, открытый в двадцатых годах прошлого века Б. В. Зейгарник – зависимость запоминания материала от степени и формы завершения действия [12]. Цель настоящей работы – выявить связь описанной методики с эффектом Зейгарник. Зейгарник экспериментально проверяла правильность гипотезы К. Левина о том, что прерванные задачи в силу сохраняющегося мотивационного напряжения запоминаются лучше, чем завершённые [13; 14; 15]. В серии опытов она исследовала, как влияет на запоминание завершенность или незавершенность действия. Зейгарник предлагала испытуемым за ограниченный промежуток времени решить набор интеллектуальных задач. Через несколько дней участников эксперимента просили вспомнить условия задач. Выяснилось, что задачи, решение которых прервано, запоминаются лучше решенных задач. Было установлено, что количество запомнившихся прерванных задач примерно вдвое больше количества запомнившихся завершённых задач. Эта закономерность и получила название «эффект Зейгарник». Она характеризует влияние прерывов в деятельности на процессы памяти: лучше запоминается информация, связанная с оставшимся незаконченным действием. К. Левиным и его школой было дано следующее объяснение эффекта [16; 17; 13]: определенный уровень эмоционального напряжения, не получившего разрядки в условиях незавершенного действия, способствует сохранению этого действия в памяти.

Вернемся к рассматриваемой методике. Посмотрим на нее с позиции психологии. Так как запомнить небольшой объем однородной информации (сделать маленький шаг) легче, чем переработать большой объем разнообразной информации, при обучении осуществлялось смещение цели изучения задачи в целом на освоение элементов ее решения. Делался упор на приобретение уверенности студентом в том, что он сможет запомнить следующий элемент решения. Для этого путем констатации факта освоения элемента фиксировался каждый положительный результат, каждый сделанный шаг. Таким образом, закреплялся позитивный опыт, накопленный при освоении элементов, выбранных студентом ранее. Студенты не осваивали заданный директивно алгоритм, а самостоятельно выбирали средства и способы действия. Каждый студент работал по своей индивидуальной траектории в рамках отработки определенных навыков в удобной для него последовательности. При этом решение задачи от начала и до конца как бы отходило на второй план, отодвигалось на неопределенный срок. В таких условиях относительно высокий интерес студентов к физике в целом и к решению задач в частности можно объяснить как эффект незавершенного действия. При достаточно частом возврате к одним и тем же не-

большим по объему задачам, всякий раз с добавлением в решение одного нового элемента и последующим закреплением этого навыка на других подобного типа задачах часть студентов остается постоянно в некотором психологическом напряжении. Это напряжение заставляет каждого из них снова и снова возвращаться к изучаемой задаче, так как некоторое множество элементов ее решения уже освоено, причем освоено без негативной реакции, связанной с потерей веры в собственный успех. Наоборот, с каждым шагом студенты приобретали все большую уверенность в собственной способности решать задачи, в том числе – новые задачи. Появилось устойчивое желание разобрать задачу до конца, явившееся основной причиной возрастания мотивации. Подобная ситуация с тем же психологическим эффектом наблюдается при незавершенном действии, исследованном Зейгарник.

Следует отметить, что психологами проводилось множество экспериментов, посвященных исследованию эффекта незавершенного действия [18; 14]. Было установлено, что эффект зависит от многих параметров: возраста испытуемых, отношения числа завершенных задач к числу незавершенных, времени решения каждой задачи, относительной трудности задач, отношения субъекта к прерванной деятельности, его заинтересованности в выполнении задания и т. д. [12]. Эффект незавершенного действия наблюдался не всегда [15]. Прерванные задания лучше запоминались при слабой мотивации. При очень сильной заинтересованности лучше запоминались завершенные задачи. В исследованиях влияния уровня притязаний и самооценки личности на процессы памяти было доказано [15], что при адекватной самооценке закономерность, выявленная в эффекте незавершенного действия, соблюдается, а при повышенной или пониженной – нет. Отсюда можно сделать вывод о возможности применения этих результатов для управления образовательным процессом. В частности: 1) установив адекватность самооценки учащегося при слабой мотивации можно использовать эффект Зейгарник для запоминания задач; 2) при адекватной самооценке в целях увеличения длительности времени удержания в памяти полученных знаний, умений и навыков, уровень мотивации учащихся в процессе обучения необходимо корректировать со степенью освоения материала, ориентируясь при этом на тот факт, что при слабой мотивации лучше запоминаются незавершенные задачи, а при сильной – завершенные.

Следовательно, методика обучения, в которой предполагается использовать эффект Зейгарник, должна включать психологические приемы, приводящие:

1) к установлению адекватности самооценки студентов (это приведет к возможности наиболее эффективного использования эффекта незавершенного действия);

2) к удержанию (за счет внешнего воздействия) уровня психо-эмоционального напряжения выше некоторого порогового значения до тех пор, пока решение задачи не будет освоено как целое, системно (это при адекватной самооценке и слабой мотивации приведет к лучшему запоминанию неосвоенного количества материала);

3) к такому прекращению внешнего воздействия после окончательного освоения материала, при котором не возникает отрицательных психологических последствий, а, наоборот, усиливается мотивация (это приведет к лучшему запоми-

нанию освоенного материала как целого, которое наблюдается при адекватной самооценке и сильной мотивации).

Схема реализации методики поэтапного решения задач, описанная выше, обладает необходимыми возможностями для внедрения и эффективного использования данных психологических инструментов. В силу своей специфики методика приводит к выравниванию самооценки большей части студентов с первоначально пониженной самооценкой относительно собственной способности решать задачи. Самооценка становится адекватной реальности, так как опирается на собственные реально наблюдаемые успехи. Именно поэтому эффект Зейгарник проявился не в единичных случаях, а как системное, групповое явление. Психологический порог при решении задач – неуверенность в себе – преодолевается вследствие возникновения психологического напряжения из-за нерешенной до конца задачи. Это напряжение поддерживается преподавателем: на занятиях создавалось внешнее для учащихся психо-эмоциональное поле, действие которого на психо-эмоциональное состояние студента было направлено так, чтобы сконцентрировать его мышление на освоении очередного элемента решения, а не на понимании и запоминании решения в целом. Поэтому, несмотря на слабую мотивацию, задача удерживалась в памяти студентов. Таким образом, в предложенной методике неявно дополнительно к педагогическому приему (перенос учебной цели с решения задачи на освоение отдельных действий) использовался психологический механизм: влияние незавершенности действия (в данном случае незавершенности решения типовой задачи по физике) на процессы запоминания. Этот механизм через возникающее психологическое напряжение способствовал наблюдавшемуся росту мотивации и интереса у некоторой, достаточно большой части студентов. Такой результат полностью соответствует теории деятельности А.Н. Леонтьева [19], согласно которой важнейшим условием превращения цели в мотив является переживание сильной положительной эмоции при достижении цели. Желание вновь и вновь пережить эту эмоцию и придает цели характерную для мотива самодостаточность.

Представленный анализ позволяет сделать важный вывод о возможности совершенно осознанного моделирования учебного процесса, в управление которым органически включена последовательность действий преподавателя, инициирующих эффект Зейгарник. Цель таких действий – сохранить в течение длительного промежутка времени эмоциональное напряжение, которое, возникает при постановке задачи (в начале действия) и, таким образом, повысить запоминаемость знаний, умений и навыков. Одним из способов, позволяющих получить и «заставить работать» эффект Зейгарник, является методика изучения элементов решения типовых задач в удобном для студента порядке, но не в отрыве от конкретных задач, а после их формулировки и представления одного из возможных алгоритмов решения на примере одной – двух задач. Основной психологический прием, используемый в методике – незаконченность решения задачи. Наблюдаемые результаты применения приема – возрастание внутренней мотивации большей части студентов после освоения задач, а также увеличение промежутка времени удержания задач и их решений в памяти – позволили повысить эффективность методики.

#### Библиографический список

1. Педагогические технологии / авт. – сост.: М.В. Буланова-Топоркова, А.В. Духавнева, В.С. Кукушкин, Г.В. Сучков; под общей ред. В.С. Кукушкина. – Ростов н/Д: изд. центр «Март», – 2002.
2. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 тт. Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3.
3. Толстова, Ю.Н. Школа-вуз: разрыв увеличивается? (Размышления социолога-преподавателя) // Социологич. исследования. – 2005. – № 8.
4. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Научное наследство / под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, – 1984. – Т. 6.
5. Тодер, Г.Б. Пошаговое решение, как педагогический прием, позволяющий фиксировать навыки решения задач // Обучение физике и астрономии в контексте современных педагогических технологий: сб. науч. тр. XII-й Всерос. конф. / ИрГУ. – Иркутск, 2007.
6. Тодер, Г.Б. Поэлементное решение задач как основа расширения пространства методик обучения и педагогический прием, позволяющий фиксировать навыки решения задач // Качество профессионального образования: проблемы, поиски, решения: мат-лы V-й Всерос. науч.-практ. конф. – Омск: ОмГПУ, 2007.
7. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989.
8. Ланкина, М.П. Методологические основы подготовки специалистов на физическом факультете классического университета. – Омск: Изд-во ОмГТУ, 2005.

9. Ровкин, Д.В. Дидактические основы технологии конструирования интегративного содержания учебного предмета: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 1997.
10. Зырянова, И.М. Исследование изменения уровня осознанности межпредметных связей у студентов инженерно-технических специальностей / И.М. Зырянова, Г.Б. Тодер // Наука и школа. – 2004. – № 5.
11. Zeigarnik, B. Das Behalten erledigter und unerledigter Handlungen // Psychologische Forsch. – 1927. – № 9.
12. <http://magazine.mospsy.ru/dictionary/index.shtml> / «Психологический толковый словарь», электронный интерактивный словарь.
13. Зейгарник Б.В. Теория личности К. Левина. – М.: МГУ, 1981.
14. Степанов, С.С. Живая психология. Уроки классических экспериментов. – М.: ПЕР СЭ, 2004.
15. [http://psychology.net.ru/articles/content/dict\\_psy.html](http://psychology.net.ru/articles/content/dict_psy.html): «Психологический словарь», электронный интерактивный словарь.
16. Lewin, K. A dynamic theory of personality. – N.Y.: McGraw Hill, 1935.
17. Lewin, K. Principles of topological psychology. – N.Y.–L.: McGraw Hill, 1936.
18. <http://ru.wikipedia.org/wiki/Зейгарник>, Блюма Вульфова: «Википедия», электронная интерактивная энциклопедия.
19. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. – М.: Просвещение, 1971.

*Статья поступила в редакцию 28.03.10*

УДК 37:001.89

**Е.Н. Михайлова**, канд. пед. наук, доц. Института теории образования ТГПУ, г. Томск,  
E-mail: ElenaNMihailova@yandex.ru

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РИСКИ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПРОГНОЗИРОВАНИЕ И МИНИМИЗАЦИЯ

В работе описаны риски в исследовательской деятельности педагога, на основе анализа практики выделены основные рискологические факторы, учет которых поможет учителю не только оптимизировать само исследование, но и будет способствовать процессу здоровьесбережения участников педагогического эксперимента.

**Ключевые слова:** исследовательская деятельность, риск, рискология, педагогический эксперимент, здоровьесбережение.

Современный этап развития педагогической теории и практики характеризуется активностью педагогов в проведении исследовательской, инновационной и экспериментальной работы, что подтверждается такими показателями, как ежегодное увеличение количества диссертационных исследований, растущее число научных конференций и семинаров с участием педагогической общественности. Что и определило наш интерес к проблеме возможных рисков в исследовательской деятельности педагога.

В самом общем определении рискология – это наука о риске, исследующая сущность риска, его причины, формы проявления и роль в жизни людей. В России понятие «риск» было впервые дано в словаре В.И. Даля, где рассматривается как производное от глагола «рисковать» [1]. В словаре русского языка С.И. Ожегова Термин «риск» понимается им как возможная опасность, действие наудачу, на счастливый исход [2, с. 591].

Современный этап развития такого интегрированного направления как рискология ориентирован на управление рисками, возможность всестороннего просчета с целью предотвращения, избегания или минимизации риска деятельности субъекта, попавшего или намеренно выбравшего в сложную ситуацию. Понятие «риск» рассматривается в разных науках: бизнес, маркетинг, экономика, социология, психология. С конца XX века развивается и педагогическая рискология – относительно новое направление в педагогике, изучающее поведенческий аспект профессионального труда педагога, сущность педагогического риска как социально-экономического и психологического явления, а также общие закономерности и специфику педагогической деятельности в ситуации неизбежного выбора. Изучению педагогической рискологии посвящены работы доктора педагогических наук И.Г. Абрамовой [3]. Ею впервые были определены виды рисков, характерные для педагогической деятельности в целом. Исследовательская деятельность имеет свою специфику и требует дополнительного рассмотрения.

На основе классификации И.Г. Абрамовой рисков педагогической деятельности нами определен минимальный перечень видов педагогических рисков исследовательской деятельности учителя (стратегический риск, риск рассогласования, диспозиционный риск, риск несоответствия, методологический риск, риск бездействия, технологический риск, экономический риск, физический риск).

**Стратегический риск.** Корреляция темы исследования педагога запросам школы, города, региона, страны, мировой

системы образования (с учетом типа исследовательской работы, конечно).

**Риск рассогласования.** Расхождение между требованиями школы (города, региона, страны, мировой системы образования) и личными интересами и возможностями педагога.

**Физический риск** – возможность появления, обострения заболеваний и психологических проблем педагогов, занимающихся исследовательской деятельностью, а также заболеваний и психологические проблемы учащихся, как участников педагогических экспериментов.

**Диспозиционный риск** степень совпадения или несовпадения целей, установок, ожиданий и запросов учителя в исследовании с целями школы, города, региона, страны, отечественной системы образования.

**Риск несоответствия**, когда наличествующий уровень теоретической и практической готовности учителя не соответствует проведению исследования выбранного уровня (типа, вида).

**Методологический риск**, как недостаточный уровень методологической готовности (культура) учителя проводить исследование выбранного уровня (типа, вида)

**Риск бездействия** – стремление человека к минимизации энергозатрат, лени, конформизму и т.д.

**Технологический риск** – оптимальное / неоптимальное планирование исследовательской деятельности, оптимальное / неоптимальное проведение педагогического эксперимента, оптимальное / неоптимальное текстовое описание исследовательской деятельности.

**Экономический риск** – уровень готовности учителя к материально-техническим затратам на исследовательскую деятельность, проведение эксперимента.

Для рассмотрения учета возможных рисков в исследовании нами были проанализированы научно-педагогические исследования по педагогике, успешно прошедшие процедуру защиты в двух диссертационных советах города Томска (Д 212.266.01. по специальностям 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования и 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования в ТГПУ, Д 212.267.20 по специальностям 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования в ТГУ). Мы акцентировали наше внимание на:

- наличие или отсутствие проведения педагогического эксперимента;
- ориентированность работы на оптимизацию педагогической деятельности;
- контингент, включенный в экспериментальную дея-

тельность, наличие информированного согласия на участие, возможность отказаться от участия.

В контексте последующего размышления мы приведем лишь некоторые из полученных данных. По анализу контингента, включенного в педагогический эксперимент можно сделать вывод, что основная часть исследователей проводили педагогический эксперимент с участием студентов, педагогов и учащихся. Наибольший процент диссертационных исследований пришелся на систему профессионального образования (начального, среднего, высшего), где были выделены экспериментальные и контрольные группы (49%). Наименьший процент диссертационных работ описывали иной контингент, такой как администрация школ, методисты, курсанты и др. (См.таблицу1).

Таблица 1

Контингент, включенный в экспериментальную деятельность

№	Контингент	%
1.	Дети	5%
2.	Ученики	32 %
3.	Педагоги	38 %
4.	Студенты	49%
5.	Иной контингент	17%

Так с учениками и детьми было проведено 37% педагогических экспериментов. Показателен тот факт, что только в одном из авторефератов содержались сведения о том, что родители учеников были информированы о введении новой технологии обучения, были ориентированы на определенный результат и знали о возможных проблемных последствиях проведения эксперимента.

В случаях, когда участниками исследования были учителя и педагоги, они, как правило, обозначались как «единомышленники», «команда» и др. что позволило нам предположить, что они были включены в этот процесс с позиции добровольного участия. Хотя ряд работ таковых обозначений не имели и описывали опыт обучения взрослых на курсах и т.д. в системе повышения квалификации

В работах, где педагогический эксперимент проводился в системе профессионального образования экспериментальная группа выбиралась вероятно только по критериям необходимости доказать теоретические положения и наличия сходной по основным показателям контрольной группы студентов. В основной части исследований встречается несколько участников, например учителя и ученики, студенты и преподаватели. Практически все работы описывали формирующий эксперимент, ориентированный на оптимизацию через определение нового содержания, форм и методов работы, минимизацию временных затрат (Табл. 2).

Таблица 2

Организация эксперимента

№	Параметры	% от общего кол-ва работ
1.	Наличие педагогического эксперимента	96 %
2.	Отсутствие педагогического эксперимента;	4 %
3.	Ориентированность работы на оптимизацию педагогической деятельности;	96 %

Оптимизация педагогической деятельности была ориентирована преимущественно на процесс обучения, в продолжение традиционной концепции Ю.К. Бабанского. Наряду с этим присутствуют работы, которые ориентированы на воспитание, воспитание и развитие учащихся и студентов, менеджмент и управление.

То, что все работы были успешно защищены в диссертационных советах, позволяет нам предположить, что с разными ресурсными затратами были преодолены большинство из ранее обозначенные риски, такие как стратегический риск, риск рассогласования, диспозиционный риск, риск несоответствия, методологический риск, риск бездействия, технологический риск, экономический риск. Только один рискологический фактор не может считаться успешно преодоленным, даже в ситуации успешной защиты в диссертационном совете. Это фактор физического риска, причем и для педагога, организатора эксперимента, и для его участников (учащихся, студентов коллег и др.).

Многолетние исследования Института возрастной физиологии РАО под руководством М.М. Безруких [4]. позволили выявить школьные факторы риска, которые провоцируют стресс, негативно сказываются на здоровье детей. (ранжированы по убыванию силы влияния):

- стрессовая педагогическая тактика;
- интенсификация учебного процесса;
- несоответствие методик и технологий обучения возрастным и функциональным возможностям школьников;
- нерациональная организация учебной деятельности;
- функциональная неграмотность педагога;
- отсутствие системы работы по формированию здоровья и здорового образа жизни.

Даже в традиционном обучении без проведения исследования проблема здоровьесбережения очень актуальна для школы. Специалисты считают, что 20-40% негативных влияний, ухудшающих здоровье детей, связано со школой, с некомфортными условиями процесса обучения. По данным Института возрастной физиологии РАО, за последние пять лет заболеваемость детей выросла на 25 процентов. При этом число страдающих хроническими заболеваниями в старших классах увеличилось более чем на 50%. Свыше 70% школьников испытывают значительные трудности в усвоении школьной программы. Каждый пятый ученик к окончанию школы становится хронически больным. И только 5% выпускников могут быть признаны практически здоровыми

Данная статистика наглядно иллюстрирует, что школе нужен не просто творческий учитель, активно проводящий исследовательскую и экспериментальную деятельность в инновационном режиме, но еще больше необходим педагог, **осознающий свою ответственность за эмоционально – комфортное развитие и здоровье школьника**, ориентированный на интересы ребенка. В современном образовании всё чаще возникает вопрос о необходимости и возможности гуманитарной экспертизы, формах и методах ее проведения, возможных кандидатах на должность экспертов [5]. На наш взгляд подобная экспертиза действительно необходима и становится еще более актуальной при проведении педагогами исследовательской, инновационной и экспериментальной работы. Проведение экспертизы желательно сделать до начала эксперимента в форме теоретического анализа синописа работы, (научный руководитель, заместитель директора школы по научно-методической работе) и плана проведения эксперимента, с которым кроме теоретиков необходимо ознакомить участников (родителей учащихся, если это школа; студентов, когда исследование проводится в системе профессионального образования; педагогов при включении их в исследование в роли экспериментальной группы).

Выделение и прогнозирование рискологических факторов разного уровня и, особенно физического риска, полная информированность всех участников педагогического эксперимента о рисках позволит не только правильно организовать исследовательскую деятельность, но и разработать комплекс мероприятий по минимизации предпринимаемых рисков.

#### Библиографический список

1. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. - М.:Гос. Изд-во иностр. и нац. словарей, 1995.
2. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. - М.: Русский язык, 1984.

3. Абрамова, И.Г. Теория педагогического риска: дис. ... д-ра пед. наук. - СПб., 1996.
4. Дубровинская, Н.В. Психофизиология ребенка: Психофизиологические основы детской валеологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.В. Дубровинская [и др.] - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДЮС, 2000.
5. Иванов, Д.А. Экспертиза в образовании: учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2008.

*Статья поступила в редакцию 28.03.10*

УДК 378:81

*А.В. Гурвич, аспирант ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: gel74@mail.ru*

## ДИАГНОСТИКА КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Аннотация: в статье анализируются основные методы диагностики качества лингвистической подготовки будущих переводчиков в контексте реализации компетентностного подхода.

**Ключевые слова:** педагогическая диагностика, европейское образовательное пространство, критерии и методики оценки качества образования, ключевые компетенции, коммуникативная компетенция.

В связи с интеграцией России в единое европейское образовательное пространство возникли новые требования к качеству подготовки специалиста в области перевода. Высокая степень мобильности и конкурентоспособности молодого специалиста-переводчика может быть востребована уже сегодня, не только внутри страны, но и за ее пределами.

В связи с этим возникла необходимость совершенствования оценки качества знаний студентов, разработки системы педагогической диагностики, отвечающей требованиям времени. Одной из актуальных проблем в этом плане является обновление структуры и содержания циклов лингвистических дисциплин в вузе, построение вариативных образовательных траекторий, введение балльно-рейтинговой системы, аналогичной ECTS в соответствии с рекомендациями МО РФ [1].

Эти нововведения обусловили изменения требований к уровню, содержанию и качеству лингвистической подготовленности студентов переводчиков в практике работы высших учебных заведений. Согласно Болонской декларации, которую подписала и наша страна, система обеспечения качества профессиональной подготовки специалиста должна включать в себя сопоставимые критерии и методики оценки качества образования.

В настоящее время в рамках реализации Болонского соглашения одной из задач является разработка системы менеджмента качества языкового образования. Она направлена на подготовку специалистов - переводчиков, умеющих адаптироваться к европейской и российской социально-политической системе, к происходящим изменениям в сфере экономики и бизнеса, удовлетворять потребности общества и собственные. Рынок труда требует от выпускников фундаментальной подготовки и широкого мировоззрения, интеграции профессионального и лингвистического знания, обладание навыками социального взаимодействия и высокой гуманитарной культурой.

Одним из важных элементов системы менеджмента качества иноязычного образования является его педагогическая диагностика, которая рассматривается нами как изучение и оценка параметров, характеризующих состояние качества образования, для выявления факторов, влияющих на это состояние, с целью принятия обоснованных управленческих решений.

Как показывают исследования, в практике лингвистической подготовки переводчиков организация системы диагностики качества имеет, как правило, неполную структуру, либо заменяется отдельными организационными формами и методами контроля. В массовой повседневной практике система контроля ориентирована в основном на выявление и воспроизведение лингвистических знаний, что не отражает новых подходов к оценке профессиональной подготовки студентов переводчиков. Применительно к системе иноязычного образования качество результатов образовательной деятельности определяется не только качеством знаний, умений и навыков выпускников, но и их готовностью эффективно решать задачи в конкретных ситуа-

циях социальной и профессиональной деятельности. Таким образом, необходимы разработка и внедрение педагогической диагностики как системы на основе компетентностного подхода. Ее отсутствие лишает педагога возможности проектирования и эффективного управления качеством учебного процесса, выбора оптимального его варианта. С точки зрения компетентностного подхода как современной концепции описания качества результатов образования, оно должно быть ориентировано на развитие компетенций молодого человека [2]. Ряд ученых, в частности, А.И. Суббето, предлагают новую концепцию качества образования, предполагающую переход от оценивания знаний, к оценке компетенций, которыми владеют выпускники вузов [3]. Компетенция в данном случае моделирует характеристики выпускника и выступает критерием нормы качества образования (в том числе иноязычного). Она содержит в своей структуре наряду со знаниями, умениями и навыками, еще и деятельностьный компонент – владение средствами и методами решения определенных практических задач, необходимыми для дальнейшей социальной и профессиональной деятельности. В связи с этим важное значение приобретает проблема совершенствования системы диагностики качества подготовки переводчиков с позиции компетентностного подхода.

Эта проблема может быть решена в результате использования новых форм и методов контроля качества, которые позволяют оперативно получать необходимую и достоверную информацию, установить количественные и качественные характеристики компетентностной подготовленности студентов, оценивать уровень сформированности их компетенций. В частности, норму качества иноязычного образования переводчиков можно определить как совокупность ключевых и профессиональных компетенций, сформированных на каждом конкретном этапе образовательного процесса и необходимых для продуктивной переводческой деятельности. Компетентностный подход предполагает использование различных видов мониторинга: информационного, базового, сравнительного, динамического, рейтингового, мониторинга личностного развития студентов и их учебных достижений. Мониторинг – это система организации, сбора, хранения, обработки и распространения информации о функционировании образовательной системы, обеспечивающая непрерывное слежение за ее состоянием и прогнозирование ее развития. Система педагогического мониторинга позволяет наблюдать за процессом образования в динамике, постоянно соотносить достигнутые результаты с желаемыми и на основе этого корректировать работу по выполнению программы повышения качества подготовки переводчиков. В отличие от оценки объема и качества усвоенных знаний, оценка компетенций ориентирована на выявление у студентов способности к решению задач и готовности к своей профессиональной переводческой деятельности. Приоритетное значение уделяется использованию объективных методов диагностики деятельности (наблюдения, экспертиза продуктов учебной деятельности, защита рефератов, учебных портфелей и др.).



При оценке качества иноязычного образования особое внимание уделяется развитию коммуникативной компетенции переводчиков, которая может быть отнесена к числу ключевых (базовых) компетенций. Согласно А.В. Хуторского, коммуникативная компетенция включает: знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими людьми, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе [4].

В настоящее время нами разработана трехуровневая критериальная система оценки коммуникативной компетенции переводчиков, которая представлена когнитивным, мотивационным и поведенческим компонентами. Для измерения уровня сформированности переводческой коммуникативной компетенции студентов необходимо опираться на принципы, соответствующие требованиям ГОС ВПО:

- оценивание знаний и уровня сформированности деятельности методом «сложения»;
- ориентация оценки на содержательные критерии;
- проверка достижения уровня подготовленности каждого студента;
- посильность системы проверочных заданий;
- объективность проверки;
- адекватность системы проверочных заданий обязательным результатам;

- поэтапная стратегия проверки выполнения требований ГОС ВПО [5, с. 103].

Внедрение системы менеджмента качества в образовательный процесс предполагает непрерывный процесс развития коммуникативной компетенции переводчиков, переход от одного уровня к другому, более сложному и качественно отличному от предыдущего. Каждый уровень свидетельствует о высокой, средней или низкой степени сформированности коммуникативной компетенции, который характеризует:

- глубина и прочность усвоения лингвистических и коммуникативных знаний, степень осознания студентами их необходимости и важности в социальной и переводческой деятельности;
- уровень мотивации студентов переводчиков к изучению профессионально направленного курса иностранного языка;
- уровень лингвистической (языковой подготовленности) необходимой для эффективного осуществления межличностного и межкультурного взаимодействия;
- уровень проявления коммуникативных умений творчески применять знания для решения конкретных задач в области перевода в процессе диалогического общения;
- уровень сформированности готовности и способности к коммуникативному взаимодействию на основе достижения согласия и компромисса;
- уровень владения вербальными (языковыми) и невербальными (мимика, жесты, интонация) средствами общения в процессе перевода деловых встреч и переговоров;
- уровень готовности находить нестандартные способы разрешения конфликтных ситуаций в процессе переводческой деятельности;
- уровень владения основами деловой коммуникации на иностранном языке;
- уровень сформированности коммуникативных качеств личности переводчика: эмпатии, толерантности, трансперсональности.

Итоги работы студентов-переводчиков подвергаются элементарному анализу, позволяющему получить количественные показатели уровня сформированности коммуникативной компетенции по каждому отдельному критерию и параметру. Значения этих показателей позволяют судить о параметрах, которыми студенты уже владеют, которыми они овладели в недостаточной степени, и которыми пока не владеют. На основании такого анализа строится программа дальнейших действий преподавателя.

Для выявления компетентностной подготовки студентов необходима разработка нормативной диагностической модели, отражающей практическую организацию аттестационных процедур. В рамках модели, определяются статус и условия применения всех методов контроля деятельности студентов, в том числе:

- тестирование;
- написания эссе, рефератов, коллоквиумов;
- экспертизы практической деятельности;
- порядок написания и защиты квалификационных работ.

Особая роль в оценивании качества подготовки студентов отводится кредитно-модульной технологии обучения и бально-рейтинговой системе. Разработка методов диагностики и реализация механизмов обеспечения качества и оценки результатов языкового обучения на основе бально-рейтинговой системы преследует цель активизации учебной деятельности, повышения ответственности студентов путем планомерной, систематической работы над учебным материалом, направленной на развитие коммуникативной компетенции будущих переводчиков. Бально-рейтинговая система (БРС) рассматривается нами как эффективное средство контроля и условие повышения качества языковой подготовки студентов-переводчиков в процессе изучения иностранного языка.

Разработанная на основе международных критериев и параметров качества высшего профессионального образования, БРС обеспечивает оптимальность и продуктивность педагогической диагностики, позволяет добиться ее результативности, управляемости, корректируемости, объективации оценивания уровня сформированности коммуникативной компетенции студентов. Внедрение системы БРС позволяет контролировать и оценивать такие виды учебной работы студентов как посещение лекций, работа на семинарских занятиях, ответы на вопросы (письменные и устные), выступления с докладами (сообщениями), участие в дискуссии, деловых и ролевых играх, написание эссе, подготовка и защита рефератов, контрольные работы, тесты, коллоквиумы, выступление с докладами на научных конференциях, сдачу зачетов и экзаменов.

Путем накопления условных единиц (баллов), дифференцированно оцениваются все результаты учебной деятельности студентов при изучении дисциплины «иностранное языко» за семестр, что позволяет составить рейтинг работы студентов, стимулируя тем самым их стремление повысить уровень развития коммуникативной компетенции.

Как показали результаты проведенного исследования, в результате внедрения БРС студенты:

- улучшают качество выполнения учебных заданий;
- приобретают глубокие знания в области иностранного языка и межкультурной коммуникации;
- овладевают практическими коммуникативными навыками;
- проявляют способности творческую активность на занятиях при решении конкретных задач в области коммуникации;
- приобретают навыки работы в коллективе, у них формируются коммуникативные навыки.

В последнее время особое внимание уделяется диагностике учебной деятельности студентов переводчиков с использованием тестов: рассматривается разработка инструментария педагогических измерений, устанавливаются требования к составлению тестов с учетом их диагностических возможностей на основе выбранных критериев, предлагаются различные технологии тестирования, обеспечивающие объективные методы контроля. Тестирование используется в языковом образовании на разных этапах образовательного процесса, в том числе в текущем и итоговом контроле знаний студентов переводчиков.

#### Библиографический список

1. Методика расчета трудоемкости основных образовательных программ высшего профессионального образования в зачетных единицах: Утв. Письмом Минобразования России от 28.11.2002 № 14-52 – 988 /13 // Официальные документы в образовании. – 2003.

2. Тулькибаева, Н.Н. Компетентность и компетенции как теоретико-педагогическая проблема качества образования / Н.Н. Тулькибаева, Р.Т. Шрейнер // «Образование и наука» известия Уральского отделения РАО. – 2008. – № 2(50).
3. Субетто, А.И. Концептуально-теоретические основы решения проблемы качества образования в России // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1.
4. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос» [Э/р]. – Режим доступа <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
5. Тельманова, Е.В. Педагогические аспекты деятельности в области менеджмента качества: монография / Е.В. Тельманова, Н.Н. Тулькибаева. – Челябинск: Изд-во «Пирс». 2009.

Статья поступила в редакцию 17.02.10

УДК 378

*Г. Л. Филиппова, канд. пед. наук, директор Мурманского лицея, г. Мурманск, E-mail: lizik@rambler.ru*

## НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОСТРОЕНИЮ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО КОМПЕТЕНТНОГО УЧИТЕЛЯ

В статье рассмотрены различные научные подходы к определению профессиональной компетентности, которая является интегральной профессионально-личностной характеристикой педагога. Автор отмечает важность как компетентностного, так и ценностно-смыслового, системного, деятельностного, личностно-ориентированного подходов при подготовке молодого специалиста. Статья содержит оптимальную модель формирования профессиональной компетентности будущего учителя.

**Ключевые слова:** компетентность, научный подход, профессиональная компетентность, модель, профессиональная деятельность.

В настоящее время важно подготовить профессионально компетентного специалиста, умеющего предвидеть возможную смену обстоятельств и быстро адаптироваться к ним, разрешать возникающие конфликты. Будущему учителю необходимо владеть определенными действиями, связанными с рефлексией, самопознанием, саморазвитием, самореализацией. Исходя из этого, особое внимание при подготовке будущего специалиста необходимо уделить формированию профессиональной компетентности, как одной из ключевых проблем педагогики. Во все времена ключевая роль в воспитании и образовании отводилась педагогу. Именно от его профессионализма, умения управлять учебным процессом зависят успехи учеников. Мы намерены в нашей статье рассмотреть возможности использования различных научных подходов при формировании профессионально компетентного педагога.

Анализ психолого-педагогической литературы по данной проблеме свидетельствует, что большинство ученых под моделью будущего специалиста понимают либо модель деятельности, либо модель подготовки. Согласимся с утверждением о том, что основную роль при создании модели должны играть личностные и профессионально важные качества личности как интегрирующее звено во всей цепочке подготовки будущего специалиста. В таком случае, созданная модель подготовки специалиста будет иметь личностно-ориентированный характер.

Современные подходы и трактовки профессиональной компетентности различны, однако, большинством исследователей профессиональная компетентность рассматривается в двух аспектах: как цель образования, профессиональной подготовки; как промежуточный результат, характеризующий состояние специалиста, осуществляющего свою профессиональную деятельность.

Что касается вопросов профессиональной компетентности, то они начинают привлекать внимание ученых в конце 80-х – начале 90-х годов XX века. Процесс профессионализации личности часто связывают с уровнем квалификации, профессионализмом, профессиональной компетентностью специалиста. А.К. Маркова считает профессионально компетентным такой труд педагога, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность педагога, достигаются хорошие результаты в профессиональной деятельности [1]. В публикации И.А. Зимней «Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования» дан глубокий психолого-педагогический анализ понятия компетентность [2].

Становление профессиональной компетентности, как отмечает А.А. Деркач, заключается в системном единстве специальных и психолого-акмеологических знаний, опыта, свойств и личностных качеств специалистов, позволяющих эффективно осуществлять профессиональную деятельность и

целенаправленно организовывать процессы профессионального общения, предполагающих личностное развитие и совершенствование профессиональной деятельности педагога [3, с. 22-23].

Э.Ф. Зеер под профессиональной компетентностью понимает совокупность профессиональных знаний, умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности [4, с. 17]. В.И. Тесленко и Н.А. Эверт трактуют данное понятие как комплекс стратегических, тактических, оперативных умений специалиста, характеризующихся профессиональной направленностью [5]. В.П. Пугачев рассматривает профессиональную компетентность как характерное качество подготовки специалиста, потенциал эффективности трудовой деятельности и определяет данную категорию как «техническую подготовленность работника к выполнению профессиональных функций, связанных со специализацией» [6, с. 14].

С.В. Масловская и М.В. Фомина определяют понятие профессиональной компетентности как многофакторное явление, включающее в себя систему знаний и умений педагога, его ценностные ориентации, мотивы деятельности, интегрированные показатели культуры (речь, общение, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знаний); как единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности [7].

Наиболее полное определение профессиональной компетентности дают М.В. Киргинцев и С.А. Нечаев, подразумевая под данным конструктом «присвоенную, отрефлексированную специалистом в ходе профессиональной деятельности систему социально-значимых и личностно-значимых компетенций» [8].

Имеющиеся разнообразие и разноплановость определений, как замечает В.Н. Введенский, обусловлены выбором за основу различных научных подходов и отмечает, что профессиональная компетентность педагога не сводится к набору знаний и умений, а определяет необходимость и эффективность их применения в образовательной практике, что позволять выделить четыре подхода к пониманию сущности профессиональной компетентности [9]:

- функционально-деятельностный (Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, В.П. Симонов, Н.Ф. Талызина, А.И. Щербаков и др.);
- аксиологический подход (К.А. Абульханова-Славская, Б.С. Гершунский, В.Г. Воронцова, Н.С. Розов и др.);
- универсальный подход к пониманию сущности компетентности (Ю.Ф. Абрамов, В.Н. Кудашов, Ф.Г. Зиятдинова, Л.Н. Лесохина, Н.П. Пахомов, Н.С. Розов, Ю.В. Тупталов и др.);
- личностно-деятельностный, направленный на изучение феномена компетентности (И.А. Колесникова, Ю.Н. Кулюткин, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Г.С. Сухобская и др.).

Сущность данных подходов к определению профессиональной компетентности по Л.И. Колесниковой представлена в таблице.

Функционально-деятельностный подход	Компетентность рассматривается как единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, к выполнению профессиональных функций, при котором основные параметры профессиональной компетентности задаются функциональной структурой педагогической деятельности, включающей ряд теоретических и практических умений: аналитических, прогностических, проективных, рефлексивных, организаторских, коммуникативных и др.
Аксиологический подход	Компетентность – есть образовательная ценность. Профессиональная компетентность предполагает введение человека в общекультурный мир ценностей, и именно в этом пространстве человек реализует себя как специалист и профессионал.
Универсальный подход («новая компетентность»)	Компетентность связана с базисной квалификацией и в тоже время позволяет человеку ориентироваться в широком круге вопросов, не ограниченных узкой специализацией, что обеспечивает социальную и профессиональную мобильность личности, открытость к изменениям и творческому поиску, способность к самовыражению и самосозиданию, готовность обновлять свои знания.
Личностно-деятельностный подход	В русле данного подхода, труд и личность педагога рассматривается в неразрывном единстве. Особенности личности педагога проявляются, прежде всего, через специфику педагогической деятельности, которая предполагает взаимодействие с другими людьми и воздействие на них.

Таким образом, профессиональная компетентность является интегральной профессионально-личностной характеристикой педагога, включающей в себя не только теоретическую и практическую готовность педагога к выполнению профессиональных функций, но и все субъектные свойства личности, проявляющиеся в деятельности и обеспечивающие её эффективность. Речь идет о таких важных качествах личности, как активность, самостоятельность, ответственность, эмоциональная и поведенческая гибкость, коммуникативность, готовность к самооценке и саморазвитию.

Учеными выделяются самые различные наборы качеств, необходимые учителю для достижения успеха в профессиональной деятельности, однако, все современные исследователи отмечают, что именно любовь к детям следует считать важнейшей личностной и профессиональной чертой учителя, определяющей характер и направленность всей его деятельности.

Принимая во внимание изложенные выше теоретические определения, согласимся с определением Ю.Г. Татура, который под компетентностью понимает «качество человека, завершившего образование определенной ступени, выражающееся в готовности (способности) на его основе к успешной (продуктивной, эффективной) деятельности с учетом её социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны» [10, с. 20].

Реализация компетентностного подхода в системе подготовки педагога позволяет под новым углом зрения рассматривать проблему качества подготовки специалистов. Базисным критерием оценки качества образования выступает профессиональная компетентность как интегральная характеристика специалиста, которая определяет его способность решать

профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности с использованием знаний и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. Способность в данном случае понимается не как предрасположенность, а как умение.

При подготовке профессионально компетентного учителя необходимо использовать не только компетентностный подход, но и ценностно-смысловой, системный, деятельностный, личностно-ориентированный подходы с опорой на концепцию гуманизации и гуманитаризации педагогического процесса.

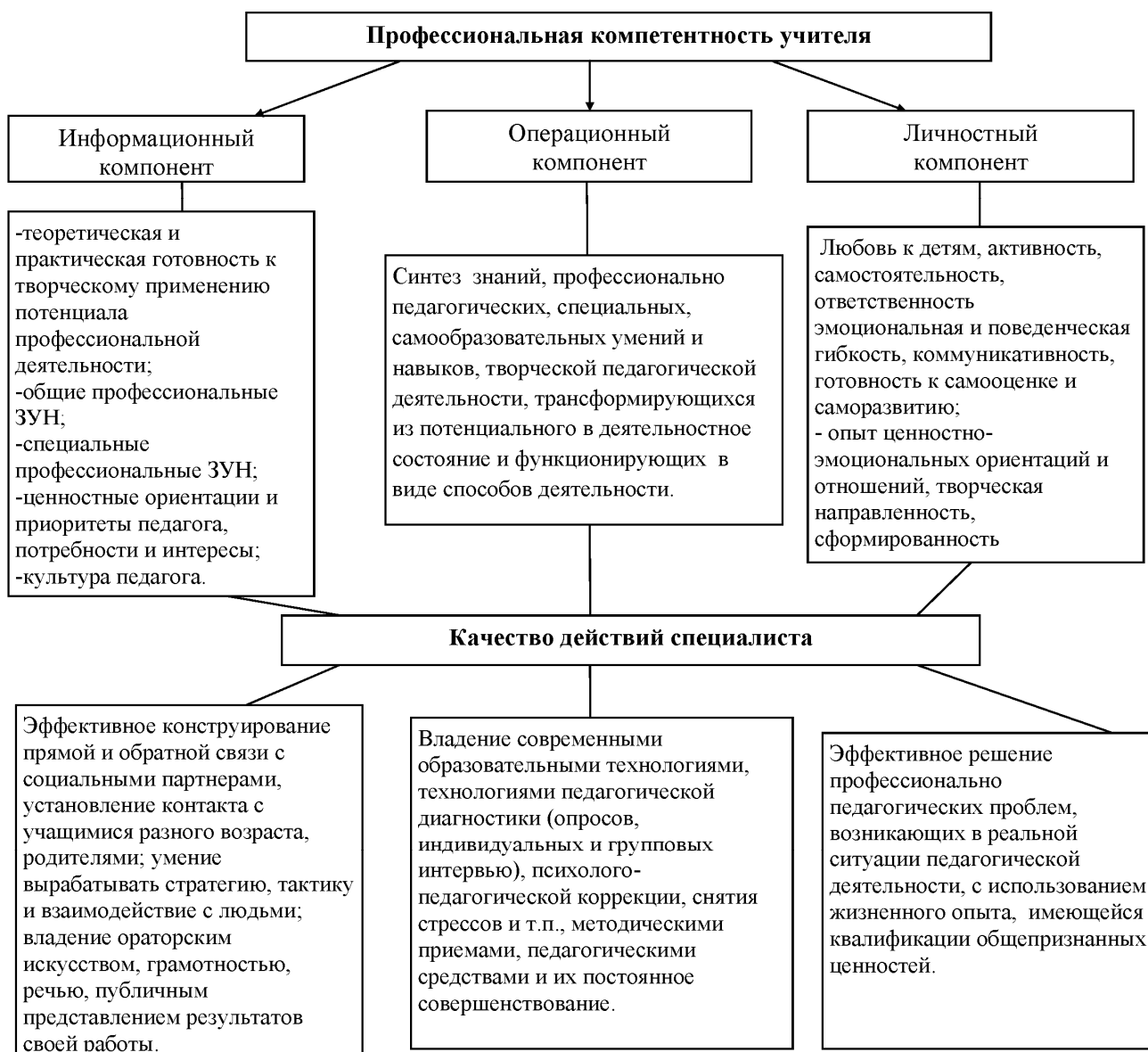
Ценностно-смысловой подход ориентирован на выявление и развитие у будущего учителя представлений о высоких смыслах будущей профессионально-педагогической деятельности и ценностного отношения к ней. Под ценностями педагогической деятельности понимаются те ее особенности, которые позволяют учителю удовлетворять свои материальные и духовные потребности, служат ориентиром его социальной и профессиональной активности, направлены на достижение общественно-значимых гуманистических целей. К ним относятся следующие группы ценностей: общечеловеческие, профессиональные, личностные. Исходя из этого, ценностно-смысловой подход рассматривается нами как процесс ориентации будущего учителя на профессионально значимые ценности, способствует развитию индивидуальности, ценностно-смыслового отношения к педагогической профессии, раскрытию творческих способностей личности. При этом ценностные ориентации и смыслы выступают критерием профессиональной зрелости личности студентов.

Системный подход имеет своей целью выявление механизма функционирования и развития объекта в его внутренних и внешних связях. Он предполагает всестороннее, комплексное рассмотрение исследуемого объекта как совокупности множества различных элементов, выделение интегративных системообразующих связей и отношений, учет совокупности внешних и внутренних факторов и условий. Системный подход используется во взаимосвязи с личностно-ориентированным и деятельностным подходами, что, по мнению ученых А.Н. Леонтьева, А.В. Петровского, С.Л. Рубинштейна [11; 12; 13], предполагает обращенность к внутреннему миру личности и максимальное развитие её индивидуальных особенностей. Вовлечение будущего учителя в различные виды деятельности обеспечивает направленность на личность студента как на субъекта профессиональной деятельности.

Деятельностный подход рассматривается как профессиональное развитие в деятельности студента. В ходе профессионального развития студенты осуществляют деятельность, которая состоит из следующих структурных компонентов: цели, мотива, проектирования будущей работы, средств достижения цели, действия, результата, оценивания.

На этапе освоения профессии особую значимость приобретает включение будущего учителя в различные виды деятельности на основе рефлексии, что способствует сознательному профессиональному становлению. На реализацию этой деятельности направлена вся личность с ее потребностями, интересами, стремлениями, мотивационной сферой.

Личностно-ориентированный подход в процессе подготовки будущего учителя обеспечивает условия для формирования у студентов позитивного, эмоционального отношения к себе как субъекту деятельности. Данный подход предполагает развитие творческих качеств личности, раскрытие ее способностей, постоянное самосовершенствование, саморазвитие, признание человека наивысшей ценностью, активным творцом собственной жизни, источником его самоопределения и самореализации. Личностно-ориентированный подход означает, что при наличии необходимых педагогических условий и психологической поддержки человек способен самостоятельно и осознанно осуществить свой профессиональный выбор со своими индивидуально-психологическими особенностями.



Реализация личностно-ориентированного обучения требует разработки такого содержания образования, куда включаются не только научные знания, но и приёмы и методы познания. Важным является разработка специальных форм взаимодействия субъектов образовательного процесса.

В современных условиях на первый план выдвигается гуманистическое направление образования, которое предполагает, что личность играет активную роль в своем образовании и воспитании. Гуманизация образования базируется на активизации автономных, самоуправляющихся механизмов личности: самопознания, самооценки, саморазвития, самоопределения, самореализации.

Фундаментальные разработки по моделированию профессиональной деятельности учителя позволяют вычленить в структуре профессиональной компетентности три основных компонента: информационный, операционный, личностный и предположить, что модель формирования профессиональной компетентности будущего учителя может быть представлена в виде схемы.

Большинство исследователей осуществляют изучение вопроса структурирования профессиональной компетентности, исходя из специфики преподаваемого предмета. В тоже время нельзя не отметить следующий факт: поскольку компетентность является основой деятельности специалиста, ло-

гично рассматривать элементы компетентности как базу определенных элементов деятельности. Такой подход позволяет выделить обязательные компоненты в структуре профессиональной компетентности.

Мы разделяем точку зрения Ю.Г. Татура, который в качестве основных составляемых профессиональной компетентности выделил: положительную мотивацию к проявлению компетентности; ценностно-смысловые представления (отношения) к содержанию и результату деятельности; знания, лежащие в основе выбора способа осуществления соответствующей деятельности; умение, опыт (навык) успешного осуществления необходимых действий на базе имеющихся знаний [10].

Рассмотрение содержания основных компонентов в структуре профессиональной компетентности учителя позволяет сделать следующий вывод: формирование профессиональной компетентности учителя осуществляется через содержание образования, а также через профессиональные умения и навыки, формируемые в процессе овладения основами профессии и предполагает: изменение всей системы деятельности, её функций и иерархического строения (выработка соответствующих навыков, развитие специфических способов выполнения деятельности); изменение личности субъекта (моторика, речь, формы общения, внимания, память, мышле-

ние, эмоционально-волевая сфера); изменение соответствующих компонентов установки субъекта по отношению к объекту деятельности (интерес к объекту, осознание его значимости, познание своих реальных возможностей влияния на объект).

Выделенные сущностные особенности понятия «профессиональная компетентность», основные компоненты его структуры рассматриваются нами с учетом различных научных подходов при определении профессиональной компетентности педагога любого профиля, однако, применительно к деятельности учителя, имеющей определенный специфический характер, требуется дальнейшее уточнение и соответствующая интерпретация. В структурном отношении понятие профессиональной компетентности может быть дополнено такими компонентами: мотивационным, профессиональным, психологическим.

#### Библиографический список

1. Маркова, А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5.
3. Деркач, А.А. Акмеологическая система руководства качеством непрерывного образования кадров управления. – М., 2007.
4. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003.
5. Тесленко, В.И. Оценка профессиональной компетентности педагога высшей школы / В.И. Тесленко, Н.А. Эверт // [www.kspu.ru](http://www.kspu.ru)
6. Пугачев, В.П. Руководство персоналом организации. – М.: Аспект Пресс, 2000.
7. Масловская, С.В. Здоровье как фактор развития профессиональной компетентности педагога / С.В. Масловская, М.В. Фомина // Вестник ОГУ. – 2009. – № 1.
8. Киргинцев, М.В. Формирование профессиональной компетентности специалистов в дидактических информационных средах / М.В. Киргинцев, С.А. Нечаев // <http://conf.stavsu.ru> (Сервер конференций Ставропольского государственного университета).
9. Введенский, В.Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности // Инновации в образовании. – 2003. – № 4.
10. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3.
11. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл; Академия, 2004.
12. Петровский, А.В. Проблема развития личности с позиции социальной психологии // Вопросы психологии. – 1984. № 4.
13. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / под ред. Е.В. Шоротова. – М.: Педагогика, 1976.

Статья поступила в редакцию 05.04.10

УДК 378.013

**В.Д. Васильева**, канд. тех. наук, доц.; **Р.М. Петрунева**, д-р пед. наук, канд. хим. наук, доц., проректор по учебной работе Волгоградского государственного технического университета, г. Волгоград, E-mail: [vasilyevavd@yandex.ru](mailto:vasilyevavd@yandex.ru)

## ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА

В статье рассматриваются особенности инженерной проектной деятельности на современном этапе развития общества, обосновывается необходимость формирования проектной культуры будущих инженеров, раскрывается ее сущность и механизмы формирования.

**Ключевые слова:** инженер, проектная деятельность, проектная культура.

На современном этапе развития общества уровень создаваемой человеком техники и технологий достиг небывалых высот. Рожденные человеческой мыслью технические объекты стали неотвратимо и фатально влиять на самого человека и общество в целом, преобразуя их как в позитивном, так и в негативном плане [1]. Проектная деятельность, осуществляемая инженером, который не освоил методологию проектирования, основанную на гуманистических ценностях, и не обладает проектной культурой, адекватной современным социокультурным нормам, способна нанести непоправимый вред природе, человеку и обществу в целом.

Сегодня инженерное проектирование понимается как вид деятельности, направленный на создание новых технических объектов с заранее заданными характеристиками при обязательном учете необходимых ограничений – экологических, технологических, экономических и т.д. В обобщенном виде процесс проектирования технического объекта или технической системы, можно представить в виде последовательности следующих проектных действий:

1) подготовка технического задания (анализ предполагаемых или реальных материальных потребностей, существующих в определенной социально-экономической или технической сфере, постановка и исследование инженерной про-

блемы, определение основных характеристик проектируемого объекта, ограничительных условий и основных проектных критериев);

2) предпроектное научно-техническое исследование возможных решений проблемы;

3) генерация технических решений, в том числе альтернативных;

4) анализ технических решений (техническая, экономическая и финансовая принципиальная осуществимость, инженерный анализ на основе моделирования объекта проектирования, оптимизация параметров объекта, прогнозирование поведения объекта проектирования в штатных ситуациях и наступающих последствий внедрения технических решений (экологических, социальных и др.);

5) выбор наиболее перспективного по совокупности критериев технического решения с учетом исходных ограничений;

6) конструирование объекта и подготовка опытного образца;

7) лабораторные испытания и внесение корректировок по усовершенствованию объекта;

8) подготовка технической документации и передача ее в производство (заказчику).

Очевидно, что принципиальной особенностью проектной деятельности в современную эпоху являются ее творческий характер (невозможность создания конкурентно-способных проектов на основе только известных стандартных решений), наличие всеобщего, не зависящего от государственных границ фонда технологий и изобретений, ведущая роль науки и, в первую очередь, информационных технологий в создании новой техники, системный характер профессиональной деятельности, огромная ответственность инженера-проектировщика за принятые решения перед будущими поколениями. В постиндустриальную эпоху утратилась классичность многих видов жизнедеятельности общества. В частности, для инженерных разработок большое значение приобрели достижения гуманитарных наук [2], которые позволили разработать методы активизации творческих способностей и поиска нестандартных технических решений. Одновременно, естественные и технические науки, являясь основой инженерного проектирования, дают вместе с математикой, информатикой, логикой мощные методы, облегчающие принятие решений. С появлением таких наук, как теория систем, кибернетика, синергетика возможности инженерного проектирования существенно расширились, усилилась его структуризация и вероятность саморазвития.

В результате прогресса инженерного проектирования и расширения сфер его приложения возник определенный диссонанс между потребностью общества в высококвалифицированных инженерах-проектантах, способных к решению сложных инженерных проблем, имеющих широкий гуманитарный и социальный контекст, и дифференциальным способом подготовки будущих инженеров в вузе [3]. При таком узком специализированном подходе у будущих инженеров формируется фрагментарно-последовательное (сукцессивное) восприятие окружающей объективной реальности, а не целостно-одновременное (симультанное), как того требует современное проектирование. В связи с этим подготовка будущих инженеров, способных выполнять техническое проектирование на современном уровне, определяемом социальной и технической реальностью, является важнейшей задачей системы высшего профессионального образования. Эта способность должна проявляться в виде сформированных общекультурных, общеинженерных и специальных проектных компетенций будущих инженеров, которые в своей совокупности характеризуют проектную культуру инженера. Проектная культура инженера - это не только владение технологией проектирования на современном уровне, но и широкая общая культура, умение учитывать при проектировании достижения гуманитарных и социальных наук, человеческий фактор, широкий ценностно-смысловой базис личности. Проектная культура подразумевает:

- способность к проведению мониторинговых исследований реальных и возможных материальных потребностей, существующих в социально-экономической и технической сферах;

- способность и готовность к проведению научно-исследовательских и патентных исследований, к обеспечению патентной чистоты новых проектных решений и патентоспособности показателей технического уровня проекта;

- способность генерировать творческие решения инженерно-профессиональных задач, имеющих социально-гуманитарный контекст, готовность к принятию нестандартных решений; способность и готовность оценивать наступающие последствия реализуемых проектных решений на различных уровнях;

- способность находить оптимальные технические решения с учетом требуемой функциональности, надежности, стоимости, безопасности жизнедеятельности, экологической чистоты, социальной и гуманитарной ценности;

- способность строить и использовать различные модели для исследования и прогнозирования различных явлений и объектов, осуществлять их качественный и количественный анализ;

- способность проводить технические и технологические расчеты, технико-экономический и функционально-стоимостной анализ эффективности проекта;

- способность использовать пакеты прикладных программ при выполнении проектных работ;

- способность разрабатывать методические и нормативные документы, техническую проектную документацию;

- готовность к защите объектов интеллектуальной собственности и коммерциализации прав на объекты интеллектуальной собственности.

Проектная культура инженера характеризуется сочетанием формально-логических и интуитивных операций, выполняемых им при проектировании, широкой эрудицией в различных областях знаний, не связанных очевидным образом с инженерией. Для принятия гармоничного технического решения проектант должен уметь использовать свой личностный профессиональный опыт и интуицию, учитывать свои знания из принципиально различных областей науки и практики. Проектная культура основывается на принятии проектного решения в единстве его когнитивно-рационального и эмоционально-волевого компонентов, в сочетании формального и неформального подходов [4].

Формирование проектной культуры будущих инженеров возможно путем их вооружения соответствующими нормативами, правилами, регулятивами, технологиями проведения всех этапов проектирования, которые вобрала в себя мировой опыт проектирования сложных систем. Сущностью проектной культуры является использование в профессиональной работе совокупности проектных способов преобразования действительности (природы, общества, самого человека) в сочетании их нормативного содержания и ценностного смысла. Включение проектной культуры в число наиболее важных результатов образовательного процесса связано, на наш взгляд, с тем, что постепенное вытеснение сциентистской парадигмы образования, господствовавшей до недавнего времени в системе высшего технического образования, утверждение приоритета гуманистических ценностей послужило основанием для поиска нового облика образовательных учреждений, который соответствовал бы социальному заказу и потребностям субъектов образовательного процесса.

Проектная культура личности – относительно новое понятие. Оно вошло в научный обиход в связи с разработкой технологий «социальной инженерии» [5] и рассматривается в тесной связи с проектной деятельностью [6-8]. Несмотря на активную разработку в последние годы проблем социокультурного, инновационного и других видов проектирования, феномен проектной культуры до сих пор исследован недостаточно; пока не сложилось целостное представление о сущности проектной культуры личности, ее структуре, принципах, закономерностях, психолого-педагогических условиях формирования.

Проектная культура выступает надсистемной характеристикой личности инженера и представляет собой сложную композицию поликомпонентных качеств личности, включающих базовые и периферийные свойства, психологическую готовность человека к проектной деятельности, а также владение системой специализированных проектных технологий, которые осваиваются в процессе обучения в вузе.

Обращаясь к механизмам формирования проектной культуры [8], отметим, что они включают в себя все области педагогической деятельности: научно-исследовательскую, проектировочную, образовательную, воспитательную, управленческую - в их сложной взаимосвязи и взаимообусловленности. Научно-исследовательская - требует разработки теоретических основ самого феномена проектной культуры, выявления признаков личности, овладевшей названной культурой, принципов, закономерностей, условий формирования нового типа культуры, разработки диагностических процедур. Проектировочная - направлена на создание педагогической системы образовательного учреждения, ориентированной на формирование проектной культуры субъектов образовательного процесса и разработку технологии ее формирования. Воспита-

тельная - ориентирована на специально организованное, целенаправленное и управляемое взаимодействие коллектива единомышленников – преподавателей и студентов - с целью формирования у последних проектной культуры и социальной зрелости как обобщенных результатов развития личности. Образовательная - ориентирована на включение проектного метода обучения в образовательный процесс по основным и дополнительным образовательным программам. Управленческая - требует принятия организационно-педагогических решений по внедрению проектного метода обучения в содержание деятельности образовательного учреждения.

Необходимым условием формирования у будущих инженеров проектной культуры является мотивационный (субъективный) фактор, который выражается в установке личности на овладение проектной культурой, наличии опыта креативной деятельности. В качестве внешних (объективных) условий выступают: наличие научно-методического обеспечения процесса формирования проектной культуры, адекватное цели содержание образования, зафиксированное в образовательных стандартах, организация учебного процесса как системного явления, отражающего сущность проектной культуры.

Новое понимание проектирования, новое инженерное мышление требуют существенной корректировки процессов подготовки и переподготовки инженеров. Преодолению негативных последствий узкопрофессиональной подготовки инженеров способствует гуманизация инженерного образования, включение технических знаний в общекультурный контекст. Только при синтезе естественнонаучного (включая техническое) и гуманитарного знаний возможно преодоление технократического мышления, для которого характерны главенство цели над смыслом, техники – над человеком.

В роли ведущей дисциплины, в значительной степени помогающей преодолеть разобщенность отдельных наук в подготовке будущего инженера к проектной деятельности, может выступать дисциплина «Основы проектирования» или «Инженерное проектирование». Ее инвариантное ядро сводится к следующим укрупненным дидактическим единицам: 1) содержание и принципы инженерного проектирования, его уровни; системный подход; 2) общие и специализированные показатели качества, их модели; 3) техническое противоречие; идеальный конечный результат; 4) основные качества объекта проектирования, их анализ; техническое задание; 5) методы поиска идей; от идеи – к конкретным техническим объектам; 6) векторная оптимизация, принятие решений; 7) системные модели, алгоритмы и программы, отражающие функционирование физических объектов; 8) численные методы и модели имитации испытаний и условий эксплуатации; 9) методы оценки качества и приемлемости инженерно-проектировочного решения.

#### Библиографический список

- Петрунева, Р.М. Технический университет в постиндустриальную эпоху // Высшее образование для XXI века: докл. и матер. V Междунар. науч. конф. (Москва, 13-15 нояб. 2008 г.). Секция 1: Философия высшего образования. – М.: Моск. гуманитарный ин-т, 2008. – Вып. 1.
- Петрунева, Р.М. Гуманитарная среда в инженерном вузе / Р.М. Петрунева, Н.В. Дулина, В.В. Токарев // Высшее образование в России. – 1999. – № 5.
- Петрунева, Р.М. Высшая техническая школа: основы педагогического мастерства: учеб. пособие / Р.М. Петрунева, В.Д. Васильева, Н.В. Дулина. – Волгоград: РПК «Политехник», 2007.
- Петрунева, Р.М. Социальная компетентность инженера // Изв. ВолгГТУ. – Сер. Проблемы социально-гуманитарного знания: межвуз. сб. науч. статей. – Волгоград: 2004. – Вып. 1. – № 7.
- Поппер, К. Открытое общество и его враги: пер. с англ. / под ред. В.Н. Садовского. – М.: Феникс, 1992. – Т. 1.
- Гурье, Л.И. Проектирование педагогических систем: учеб. пособие. – Казань: Казан. гос. технол. ун-т, 2004.
- Сидоренко, В.Ф. Генезис проектной культуры // Вопросы философии. – 1984.
- Чернобытов, В.А. Основы проектной культуры / В.А. Чернобытов, Н.С. Коваленко // Акмеологический подход в профессиональной подготовке специалистов на факультете технологии и предпринимательства. – СПб., 2002.
- Петрунева, Р.М. Социоинженерные задачи // Высшее образование в России. – 2003. – № 3.

Статья поступила в редакцию 07.04.10

В настоящее время в учебном плане подготовки инженеров имеется ряд дисциплин, обладающих определенными возможностями в формировании проектной культуры. Так, законы строения и развития техники, ее компоненты, совместимость, задачи проектирования рассматривают дисциплины «Введение в специальность», «История и философия науки и техники»; поиск, систематизацию и использование проектной информации - дисциплины «Инженерная графика», «Компьютерная графика»; творчество в технических разработках, методы решения изобретательских задач, основы патентования являются предметом изучения дисциплин «Основы научно-технического творчества», «Патентование» и т.д.

К сожалению, в учебных планах современных технических вузов недостаточно учебных дисциплин, в которых студенты обучали бы самому главному творческому акту в проектной деятельности – формированию замысла, выявлению проблем и задач, анализу материальных потребностей общества и путей их реализации, прогнозированию влияния проектируемых технических объектов на жизнь общества и отдельного человека. Для этого необходимы как указанные выше учебные курсы широкого методологического плана, так и специальные курсы с включением творческих задач и обсуждением их решения, моделирование социогуманитарной экспертизы инженерно-проектировочных решений [9].

Становится очевидным важность личностного развития студентов, что требует индивидуализации обучения, повышения самостоятельности в учебной деятельности. Серьезная мотивация в обучении может возникнуть лишь на основе творческого освоения как знаний в предметной области, так и постановки практически важных задач, не решенных на сегодняшний день. Развитие творческих способностей невозможно только в рамках академических занятий. Необходимо активное участие в научно-исследовательской работе кафедр, в инженерных разработках, тесное творческое сотрудничество и личные контакты с инженерами, конструкторами, исследователями. Формы такого взаимодействия разнообразны – это и участие в учебной исследовательской работе, и работа в студенческих конструкторских бюро, по хозяйственным договорам кафедр и т.п. Существенны для повышения мотивации и творческих способностей студентов любые возможности практического использования их знаний и внедрения научных разработок молодых изобретателей.

Проектное дело должно превратиться из ремесла в гармоничное творчество, направленное на повышение стандартов качества жизни человека, в котором равноправны наука и искусство, теория и эксперимент, логика и интуиция, а инженер является гармоничной личностью, значимой фигурой современного общества.



УДК -378.02

*Е.Е. Саламин, аспирант КнАГТУ, г. Комсомольск-на-Амуре, E-mail: kayzersal@mail.ru***ПРОГРАММНО-ЦЕЛЕВОЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА ПОСРЕДСТВОМ ЗАНЯТИЯ БОКСОМ**

Статья состоит: из семи страниц, списка литературных источников (3 источника). Проблема исследования в данной статье состоит в выявлении программно-целевого подхода к организации деятельности по совершенствованию волевых качеств студентов технического вуза посредством занятия боксом.

**Ключевые слова:** студенты, технический университет, целевая комплексная программа, бокс.

В связи с тем, что эффективность совершенствования волевых качеств, студентов технического вуза зависит от многих факторов и условий, связанных с их индивидуальными особенностями, их мотивацией и самооценкой, уровнем профессиональной подготовки тренерско-преподавательского состава и т.д., возникает необходимость координации действий всех участников педагогического процесса. Поскольку в социальных системах системообразующим фактором является цель (цели), то необходим целевой подход к решению этой проблемы.

Для достижения этих целей необходима разработка соответствующей программы, как системы мероприятий, направленных на достижение целей.

При разработке организационной программы направленного совершенствования волевых качеств, студентов мы исходим из теоретических разработок сущности этого процесса, результатов научно-экспериментальных исследований педагогов и психологов, анализа существующей практики, собственных исследований, а также из представлений о том, что совершенствование волевых качеств личности - процесс управляемый. Не вдаваясь в анализ понятия «управление», отметим, что оно предполагает совокупность последовательных действий субъектов управления для обеспечения перевода личности в новое качественное состояние в целях его профессионального совершенствования [1]. Следовательно, наиболее целесообразным в деятельности по совершенствованию волевых качеств студентов является программно – целевой или целевой комплексный подход.

Под программой нами понимается система мер, направленная на решение единой проблемы, отличающейся особой системностью и требующей объединения усилий исполнителей. Основными характеристиками целевых комплексных программ является: единая цель, система программных мероприятий, ориентация на конечный результат [2].

Данная цель может быть достигнута, если у студента сформирована положительная мотивация для занятия боксом в частности совершенствования волевых качеств и соответственно формирования и развития профессионального мастерства что особенно важно на первом курсе обучения.

Исходя из этого, декомпозицию основной цели мы осуществили путем выделения цели: совершенствовать у будущего студента положительную мотивацию профессионального самосовершенствования посредством занятия боксом.

Гарантированная готовность специалиста к выполнению своих профессиональных функций (основная цель) и подготовка высококвалифицированных специалистов технического вуза (генеральная цель) во многом определяются уровнем сформированности и совершенствования у личности профессионального самосознания. Его основная функция состоит в организации и регулировке субъектом своей деятельности, включающей постановку профессиональных целей; составление и коррекцию программ действий, соответствующих этим целям, условиям деятельности и собственным возможностям; оценку результатов деятельности. Ведущую роль в этом процессе играет профессиональная самооценка [3].

Завышенная самооценка провоцирует постановку целей выше реальных возможностей, пренебрежение необходимой информацией, снижение усилий для достижения поставленных целей.

Заниженная самооценка приводит к пассивности в профессиональной деятельности, боязни ответственности, склонности к постановке слишком легких задач, к снижению субъективной вероятности успеха.

В целом, профессиональная самооценка влияет на все параметры деятельности, ее надежность, успешность, стабильность. В свою очередь, цели первого уровня были декомпозированы на подцели.

Целевая комплексная программа «Совершенствование волевых качеств будущего специалиста технического вуза» приводится ниже.

Ген. – Ц. Подготовить высококвалифицированного выпускника технического вуза.

Ц – О. Совершенствовать у будущих специалистов технического вуза (студентов технического вуза) гарантированную готовность к выполнению своих профессиональных функций.

Ц – 1.1. Совершенствовать у будущего специалиста технического вуза положительную мотивацию профессионального самосовершенствования.

Ц – 1.2. Совершенствовать у будущего специалиста технического вуза волевые качества, обеспечивающие успешность его будущей профессиональной деятельности.

Ц – 1.3. Стимулировать потребность будущего специалиста технического вуза в систематическом самовоспитании на основе самоанализа, самооценки профессионально-важных качеств.

Ц – 2.1.1. Сформировать и совершенствовать у будущего специалиста технического вуза положительную установку на профессиональное самосовершенствование.

Ц – 3.1.1. Раскрыть будущему специалисту перспективу его профессионального роста.

Ц – 4.1.1. Разработать методики изучения мотивационной сферы будущего специалиста.

Ц – 2.2.1. Стимулировать деятельность студентов по разработке индивидуальной программы самовоспитания волевых качеств (на примере спортивной и учебной деятельности, спортсменов занимающие первые и призовые места на соревнованиях различного уровня, дисциплины и т.п.).

Ц – 3.2.1. Обучить студентов самостоятельной постановке цели, алгоритмам достижения успеха в условиях затруднений и помех.

Ц – 3.2.2. (Научить) студентов умениям и навыкам решения нестандартных учебных и профессиональных задач.

Ц – 4.2.1. Подвести студентов к осознанию связей между успешностью и эффективностью учебно-тренировочной деятельности и собственными волевыми качествами.

Ц – 2.3.1. Совершенствовать у студентов адекватную самооценку своих возможностей в спортивной, учебной и профессиональной деятельности.

Ц – 3.3.1. Научить (студентов) методикам самооценки своих профессионально-важных качеств.

Ц – 4.3.1. Разработать методики самоанализа, самооценки профессионально-важных качеств студента.

Для каждой из выделенных целей были определены типичные затруднения, препятствия, недостатки, которые мешали достижению этих целей. Выделенные препятствия и определяли содержание деятельности, поскольку их устранение и означало достижение конкретных целей. Выделенные недостатки, препятствия явились основанием для разработки

организационной программы (способов достижения целей), а также системы показателей для количественного выражения целей, хотя, как известно, далеко не все цели можно выразить количественно. Система выделенных затруднений и способов, обеспечивающих достижение целей с указанием сроков и исполнителей (организационная программа), приводится ниже.

Целевая комплексная программа «Совершенствование волевых качеств будущего специалиста технического вуза посредством занятия боксом».

(для экспериментальной группы)

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПРОГРАММА		
Шифр цели	Содержание мероприятий	Ответственный исполнитель
1	2	3
Ц – 0	Разработать модель компетентного выпускника технического вуза как основы координации деятельности всех подразделений технического вуза. Обсуждение модели на факультетах и кафедрах. Провести обязательный курс обучения тренеров-преподавателей (по боксу) основам педагогической диагностики.	Диссертант, тренеры-преподаватели.
Ц – 1.1.	Разработать и провести серию деловых и спортивных игр, конкретных ситуаций, совершенствующие у студентов необходимую мотивацию и отражающих практический смысл изучения различных учебных предметов.  Провести со студентами цикл бесед, способствующих осознанию ими своего социального положения и роли их будущей спортивной и учебной деятельности в жизни коллектива.	Тренеры-преподаватели.  Диссертант, тренеры-преподаватели.
Ц – 1.2	Определить перечень волевых качеств и признаки их проявления в профессиональной деятельности специалистов технического вуза. Разработать методики и провести исследование совершенствования волевых качеств, студентов посредством занятия боксом.	Диссертант
Ц – 1.3	Разработать и провести цикл философско-этических бесед со студентами на темы: «Различные системы представлений о смысле и счастье человеческой жизни»; «Способы удовлетворения потребности смысла жизни»; «Удовольствие и удовлетворение»; «Судьба и самостоятельность». «О позитивном влиянии занятий боксом на студента».	Диссертант  Тренеры-преподаватели
•	•	•
Ц – 2.1.1	Вычленив этапы профессионального становления студентов и компоненты их профессионального мастерства. Ознакомить с ними студентов, подвести к самооценке ими уровня совершенствования каждого из компонентов профессионального	Диссертант

	мастерства.	
Ц – 3.1.1.	1. Провести: а) экспресс-опрос студентов о перспективах собственного роста в будущей профессиональной деятельности (метод неоконченных предложений); б) беседу «портрет специалиста технического вуза»; г) встречу с выпускниками технического вуза тренировавшимися в секции по боксу в техническом вузе. 2. Провести повторную диагностику представлений студентов о перспективах собственного спортивного и профессионального роста, сделать сравнительный анализ.	Диссертант
Ц – 4.1.1.	Создать банк необходимых бланковых и машинных методик по диагностике волевых качеств. Ознакомить с ними тренеров-преподавателей, работающих в экспериментальной группе.	Диссертант
Ц – 2.2.1.	Семинар для тренеров-преподавателей экспериментальной группы «Психологические механизмы стимулирования активности исполнителей» (из опыта мировой практики).	Диссертант
Ц – 3.2.1.	Провести беседы со студентами о психологических законах и препятствиях умственной деятельности, соотношении цели и смысла, удовольствия и удовлетворения, самоорганизации и самоактуализации. Подобрать и обсудить со студентами необходимые статьи из психолого-педагогической и специальной литературы. Организовать обучение студентов с использованием образцов целеполагания и достижения необходимого результата.	Диссертант, тренер-преподаватель.
• Ц – 3.2.2.	• Разработать тренировочные и творческие задачи следующих уровней: 1) Задачи, которые решаются с помощью средств, прямо предназначенных для данных целей. 2) Задачи, требующие некоторого изменения объекта для того, чтобы получить необходимый результат. 3) Задачи, решение которых скрыто среди множества неправильных решений. Подобрать серию игровых тестов-задач, выявляющих и стимулирующих развитие способностей к нестандартному образу мышления.	• Диссертант, тренер-преподаватель экспериментальной группы

Ц – 4.2.1.	Подобрать материал, характеризующий зависимость физической, психической безопасности студентов от уровня их практической подготовки к действиям в экстремальных ситуациях.	Диссертант, тренер-преподаватель.	Ц – 3.3.1.	Разработать (подобрать) методики самооценки студентами своих волевых качеств. Разработать примерную программу самовоспитания волевых качеств на основе самооценки.	Диссертант
Ц – 2.3.1.	Провести со студентами цикл бесед «Устойчивость и изменчивость личности». Провести исследование среди студентов по самооценке ими уровня совершенствования волевых качеств. На основе данных самооценки и «Примерной программы самовоспитания», помочь студентам составить собственную программу самовоспитания.	Диссертант, тренер-преподаватель.	Ц – 4.3.1.	Упорядочить описанные в литературе волевые качества личности. Выявить признаки, характеризующие эти качества в деятельности. Разработать критерии оценок проявления волевых качеств, студентов.	Диссертант.

Исследование показало, что применение разработанной нами целевой комплексной программы позволяет добиваться значительных позитивных изменений в уровнях совершенствования волевых качеств студентов посредством занятия боксом.

#### Библиографический список

- Иванников, В.А. Структура волевых качеств по данным самооценки / В.А. Иванников, Е.В. Эйдман // Психологический журнал, 1990. - Т.11. - № 3.
  - Саламин, Е.Е. / Организационно-педагогические условия совершенствования волевых качеств студентов технического вуза посредством занятия боксом // Журнал Теория и практика физической культуры. – М. - 2009.
  - Павлютенков, Е.М. / Кем быть? - Киев. Молодь, 1989.
- Статья поступила в редакцию 10.04.10

УДК 378

**Ю.В. Кремлева**, аспирант АлтГТУ им И.И. Ползунова, г. Барнаул, E-mail: kremlevajuliya@mail.ru

### ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Статья посвящена основным проблемам преподавания дисциплины «Иностранный язык» в техническом вузе. В качестве решения существующих проблем автор предлагает в основу обучения положить личностно-ориентированный подход. Особое внимание уделяется педагогической поддержке и ситуации успеха как важным составляющим личностно-ориентированного подхода.

**Ключевые слова:** личностно-ориентированный подход, иноязычная речевая деятельность, педагогическая поддержка, диалог, ситуация успеха.

В России владение иностранным языком всегда считалось необходимым для любого образованного человека. Долгое время иностранные языки были привилегией элитных слоев общества. В настоящее время вхождение нашей страны в мировое сообщество превратило иностранные языки не в роскошь, а в необходимое средство общения. Знание иностранного языка стало нормой современной жизни. Если несколько лет назад изучение иностранного языка воспринималось студентами технических вузов как лишняя нагрузка, которая отвлекает от процесса изучения более важных дисциплин, то в настоящее время иностранный язык студентами воспринимается как необходимость для будущей профессии. Это, в свою очередь, требует пересмотра всей системы преподавания иностранных языков, которая на данном этапе перестала соответствовать потребностям тем, на кого она рассчитана. Вопрос качества обучения иностранному языку в техническом вузе становится все более актуальным.

Далее мы попытаемся описать особенности обучения иностранному языку в техническом вузе, выделить его отличительные черты, определить проблемы и предложить некоторые пути их решения.

Основной целью курса «Иностранный язык» в техническом вузе является обучение практическому владению разговорно-бытовой речью и языком специальности для активного применения иностранного языка как в профессиональном, так и не в профессиональном общении. Критерием практического владения иностранным языком является умение достаточно уверенно пользоваться наиболее употребительными и относительно простыми средствами в основных видах речевой деятельности: говорение, восприятие на слух (аудирование), чтение и письмо.

Обучение иностранному языку есть обучение иноязычной речевой деятельности, которая включает аудирование, говорение, чтение, письмо на иностранном языке и имеет своей целью обучение средствам и способам формирования мысли.

В контексте нашего исследования, иноязычная речевая деятельность трактуется, как вид речевой деятельности, который представляет собой комплекс речевых действий и операций и решает образовательные, воспитательные и развивающие задачи с помощью дополнительной иноязычной знаковой системы [1].

Иностранный язык, объективно, является одной из сложных дисциплин для студентов технического вуза в процессе гуманитарной подготовки. Характерной чертой этого курса является преемственный характер обучения в вузе, куда приходят студенты, имеющие очень разный уровень языковой подготовки. Разброс уровней знаний студентов по иностранному языку характерен именно для неязыковых вузов. Как правило, абитуриенты, поступающие в технический вуз, имеют средний и низкий уровень языковой подготовки. Данный факт значительно затрудняет процесс обучения, так как при выполнении слишком сложных и слишком легких заданий, мотивация к их выполнению у студентов снижается.

На протяжении многих лет иностранный язык в техническом вузе рассматривалась как узкоприкладная дисциплина, которая была направлена на формирование навыков перевода профессиональных текстов с иностранного языка на русский со словарем. Наша практика показывает, что большинство студентов вузов мечтают научиться «говорить» на иностранном языке и «понимать речь на иностранном языке», в свою очередь, программа технического вуза основное внимание

уделяет развитию навыков чтения и работы с довольно сложными техническими текстами. Несоответствие ожиданий студентов и действительности сказывается отрицательным образом на уровне мотивации к изучению иностранных языков, и, соответственно, на его результатах. Традиционно в технических вузах преподаванию иностранных языков отводилось второстепенное место, а вследствие этого, сравнительно небольшое количество часов.

Еще одной особенностью обучения в технических вузах является большое количество обучаемых студентов в группах. Не случайно рекомендуют проводить занятия по иностранному языку в небольших группах, так как увеличение количества человек в группе может по-разному сказываться на возможностях тренировки определенных навыков, например, говорения.

Таким образом, курс иностранного языка в техническом вузе – это обязательный, стандартизированный курс, рассчитанный на среднего студента без учета его особенностей, интересов, желаний, имеющий преемственный характер.

Из выше сказанного, мы видим, что существует много проблем в обучении иностранным языкам в техническом вузе, которые отражаются на качестве образования. Поэтому, созрела необходимость поворота преподавания иностранных языков в сторону личностно-ориентированного подхода, с целью переориентации системы обучения иностранному языку на личность студента как субъекта учебной деятельности.

Теоретической предпосылкой личностно-ориентированного подхода явилось развитие гуманистического направления в педагогике. Современные ученые (Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, С.В. Кульневич, Ю.В. Сенько, В.А. Сластенин) разработали модели гуманизации образования, опираясь на реалии "личностного существования" человека. Инновационное мышление реализуется на основе созданных за последние десятилетия концепций личностно-ориентированного подхода в образовании. (Н.А. Алексеев, Д.А. Белухин, Е.В. Бондаревская, В.И. Загвязинский, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, Т.И. Шмакова, И.С. Якиманская).

В основе личностно-ориентированного подхода И.С. Якиманская видит признание индивидуальности, самобытности, самооценности каждого человека. Образовательный процесс данного подхода представляет каждому ученику, опираясь на его способности, склонности, интересы, ценностные ориентации и субъектный опыт, возможность реализовать себя в познании, учебной деятельности, поведении [2].

Проводя анализ психолого-педагогической литературы, мы собрали описательные характеристики, которые наиболее точно отражают личностно-ориентированный подход:

- он противопоставляется авторитарному, обезличенному и обездушенному подходу.

- ставит в центр образовательной системы личность обучаемого, обеспечение комфортных бесконфликтных и безопасных условий ее развития, реализацию ее природных потенциалов;

- личность обучаемого в этом подходе является приоритетной целью образовательной системы, а не средством достижения какой-либо отвлеченной цели (что имеет место в авторитарных и дидактоцентрических подходах);

- предполагает учет, как общих закономерностей формирования личности, так и индивидуальных особенностей обучающихся, развития в каждом из них способностей, интересов и склонностей.

Г.Г. Румянцева видит результат личностно-ориентированного подхода в продуктивности образования, в раскрытии личностного потенциала и творческой самореализации, в умении действовать в ситуации неизвестности и в осуществление сопровождающей деятельности преподавателем [3].

Именно такой подход к обучению иностранного языка в техническом вузе, как нам представляется, становится особенно актуальным в условиях современного образования.

Влияние личностно-ориентированного подхода на процесс развития иноязычной речевой деятельности мы осуществляли в нескольких направлениях:

- осуществление педагогической поддержки каждого студента.

- организация обучения с учетом субъектного опыта студентов и с учетом индивидуальных особенностей;

- широкое использование коммуникативно-личностно-деятельностных форм и методов обучения (диалог, дебаты, ролевые и деловые игры, проектные методики, метод сотрудничества и др.);

- использование ситуаций успеха в процессе обучения;

- осуществление индивидуально-творческого подхода к студентам при изучении иностранного языка.

Свойства и специфика обучения иноязычной речевой деятельности в личностно-ориентированном подходе определяются личностно-ориентированным содержанием, которое отличается: ценностно-смысловой наполняемостью, гуманитарностью, знаниями о человеке, обществе, культуре, креативностью, наполненностью творческими задачами, наличием субъективного опыта, личностных проблем обучаемых.

Обучения иноязычной речевой деятельности в вузе при личностно-ориентированном подходе адаптируются к личностным особенностям студентов, их типологическим и индивидуальным свойствам, влияющим на успех учебной деятельности.

Главными составляющими обучения иноязычной речевой деятельности в личностно-ориентированном подходе является общение и сотрудничество, равенство во всем, понимание и взаимопонимание, субъект-субъектные отношения и личностно-ориентированное педагогическое взаимодействие.

Личностно-ориентированное педагогическое взаимодействие можно определить как особую форму общения, которая основывается на личностном подходе к студенту, строится на основе субъект-субъектных отношений, сопереживания, соучастия, взаимоуважения и сотрудничества субъектов образовательного процесса. Данный вид взаимодействия возможен только при наличии демократического стиля общения и субъект – субъектных отношений.

В учебном процессе от вида взаимодействия между преподавателем и обучаемым, от отношений, которые складываются между ними, зависит формирование личностных образований обучаемых – активности, самостоятельности, познавательных интересов. Отношения отражаются на качественной стороне деятельности, от них зависит успешность учения. Построение личностно-ориентированной технологии обучения иностранному языку возможно только при наличии субъект-субъектных отношений между преподавателем и студентом.

Важным фактором в обучении иноязычной речевой деятельности при данном подходе является педагогическая помощь и поддержка. «Предметом педагогической поддержки, - писал О.С. Газман – становится процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей (их) преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить человеческое достоинство и самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни» [4].

Индивидуально-личностная педагогическая поддержка предполагает диагностику личных проблем и отслеживание проблем развития обучаемого. Педагогическая поддержка направлена на то, чтобы выработать у обучаемых оптимальный режим интеллектуальных, эмоциональных, физических нагрузок, найти способ реакции на невзгоды и удачи, взаимно сходящийся характер отношений с людьми, построить свойственный каждому индивидуальный стиль деятельности. Владение преподавателем средствами и методами индивидуальной поддержки создает необходимый для студентов эмоциональный фон доброжелательности, взаимопонимания и сотрудничества, ситуацию успеха, условия для самореализации личности, повышения статуса обучаемого, значимости его личного вклада в решение общих задач. Обучение иноязычной речевой деятельности в личностно-ориентированном подходе предполагает дифференциацию меры и характера оказываемой в обучении педагогической помощи и поддержки. С.П. Иванова

в своем исследовании подчеркивает, что дифференциация в помощи является одним из ведущих направлений при реализации личностно-ориентированного обучения иностранному языку [5].

Анализ личностно-ориентированных отношений преподавателя и студентов позволил выделить в качестве основы обучения иноязычной речевой деятельности в личностно-ориентированном подходе – диалог. И.И. Васильева понимает под диалогом взаимодействие личностей, которое характеризуется между партнерами, а именно: установкой на взаимное понимание друг друга, интересом к личности партнера, благожелательным стремлением пойти навстречу в понимании [6]. В.В. Сериков считает учебный диалог неотъемлемым компонентом любой гуманистической технологии обучения. «Диалогичность выступает одной из существенных характеристик учебного процесса, перехода его на личностно-смысловой уровень» [7, с. 20].

Сотрудничество и сотворчество в процессе диалогического общения предполагают отказ от позиции, будто твое мнение, единственно правильное, и предполагают утверждение иного типа отношений: обоюдного поиска, принципиального, но, в свою очередь, доброжелательного, совместного анализа результатов.

Мы считаем, что диалог в наибольшей степени удовлетворяет принципам личностно-ориентированного подхода. Диалог предполагает усиление субъект - субъектных отношений, сотрудничество и партнерство преподавателей и студентов, что способствует взаимному обогащению внутреннего мира и саморазвитию. Педагогическое взаимодействие со студентами осуществляется через индивидуальный для каждого преподавателя стиль педагогической деятельности. Диалогические методы позволяют осуществлять обучение иностранному языку на личностно – смысловом уровне и позволяют раскрыть личный смысл в учебном процессе, снять все ролевые позиции участников взаимодействия. Преподаватель становится собеседником студента, устанавливает с ним устойчивый контакт. Диалог позволяет раскрыть личностные позиции собеседников, их отношение к обсуждаемым проблемам. Исходя из всего сказанного, можно сделать вывод о личностно-ориентированном гуманистическом характере диалога и его огромном значении в обучении иностранного языка.

Сопровождение процесса развития иноязычной речевой деятельности ситуацией успеха является важным педагогическим условием в личностно-ориентированном подходе. В рамках нашего исследования важно подчеркнуть, что ситуация успеха обеспечивается доброжелательностью преподавателя, с которым взаимодействует студент, снятием страха перед конкретными языковыми действиями, авансированием в адрес студента, усилением мотивации, а также инструментальной персональной исключительности студента в данной языковой ситуации.

Переживание успеха внушает студенту уверенность в собственных силах. Ощущение успешности является катализатором общения на иностранном языке. Появляется желание вновь достигнуть хороших результатов, возникает ощущение внутреннего благополучия, что благотворно влияет на развитие внутренней мотивации, и, следовательно, на изучение иностранного языка.

#### Библиографический список

1. Зимняя, И.А. Психологический анализ говорения как вида речевой деятельности // Методика преподавания иностранных языков в вузе. – М. – 1973. – Т.3. – Ч.1.
2. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996.
3. Румянцева, Г.Г. Педагогические условия формирования познавательной самостоятельности студентов аграрных вузов в процессе изучения иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2006.
4. Газман, О.С. Потери и обретения. Воспитание в школе после десяти лет перестройки // Первое сентября. – 1995. – №19.
5. Иванова, С.П. Личностно-ориентированное обучение как фактор повышения знаний у студентов технических факультетов университета: дис. ... канд. пед. наук. – Курган, 2003.
6. Васильева, И.И. «Психологические особенности диалога: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М.: Издательство МГУ, 1984.
7. Сериков, В.В. Личностный подход в образовании: концепции и технологии. – Волгоград, 1994.

Статья поступила в редакцию 11.04.10

Основываясь на положении о том, что личностно-ориентированный подход требует введения активных методов, направленных на развитие творческой деятельности, мы использовали следующие методы обучения: метод проектов, ролевые и дидактические игры, метод проблемного обучения.

При проведении ролевой игры мы помогали учащимся принять игровую роль, поскольку это обеспечивает образование условного субъекта ("квази-субъекта") моделируемой деятельности, что приближает условно игровое общение к реальному. Учитывая произвольность принятия игровой роли, мы стремились к тому, чтобы эта роль максимально соответствовала интересам учащегося и создавала возможности для реализации его актуальных потребностей в познании, самовыражении, общении, самоутверждении и т.д. Для этого мы учитывали индивидуальные особенности обучающихся, их статус в учебном коллективе, а также соблюдали принцип добровольности и выбора роли.

При работе с учебными группами мы часто использовали метод обучения в сотрудничестве. При использовании данного метода создаются необходимые условия для активизации познавательной и речевой деятельности каждого студента, предоставляется возможность осмыслить новый языковой материал, а также получить достаточную устную практику для формирования необходимых навыков и умений. Совместная работа способствовала решению проблемы мотивации познавательной деятельности.

Использование проблемного метода обучения иностранному языку дало хорошие результаты в формировании иноязычной языковой деятельности студентов. Обязательным условием проблемной ситуации являлось ее личностная значимость и приближенность к обстановке реального общения вне аудитории.

Перспективным методом реализации программы является использование метода проектов, обладающего большим потенциалом в плане языковой и профессиональной подготовки. В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков студентов, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Студенты учатся не просто запоминать и воспроизводить знания, но и применять их на практике. Как показал эксперимент, проектная методика создает реальную языковую среду, активизирует процесс осмысливания, функционирования языка, мотивирует студентов к общению, формирует устойчивые коммуникативные навыки, создает ситуацию успешности.

Повышение эффективности обучения иноязычной речевой деятельности в личностно-ориентированном подходе возможно только при условии преобладания на всех этапах учебного процесса творческой и поисковой деятельности, как студентов так и преподавателей над исполнительской, репродуктивной; ухода от жесткой унификации, единообразия целей, содержания методов, средств и организационных форм обучения; индивидуализации и дифференциации самой учебно-познавательной деятельности. Построение обучения иностранному языку с учетом личностно-ориентированного подхода позволило нам повысить интерес учащихся к изучению иностранного языка и повысить как качество, так и уровень обучения.

УДК: 37.013.32

*М.А. Исаева, декан ЧГПИ, г. Грозный, E-mail: isaeva\_m\_a@mail.ru***ДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ МАЛЫХ СРЕДСТВ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ШКОЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ**

В статье раскрыта технологическая сторона малых средств информационных технологий, которые можно успешно применять в учебном процессе. Выделено два направления малых средств информационных технологий по характеристическим особенностям использования в школьном обучении: для предметов естественнонаучного цикла и для предметов гуманитарного цикла.

**Ключевые слова:** малые средства информационных технологий, научный калькулятор, графический калькулятор, физическая лаборатория, навигатор, электронный словарь.

Главным направлением модернизации российского образования является внедрение в учебный процесс средств информационных и коммуникационных технологий, обеспечивающих условия для становления образования нового типа, отвечающего потребностям развития и саморазвития личности в современном обществе. С внедрением информационных технологий процесс образования осуществляется в принципиально другой среде. Этот означает, что технология теперь не просто дополнение, она преобразует образование в соответствии с потребностями информационного общества со значительными последствиями для системы образования в организации учебного процесса, методах преподавания и содержания обучения.

В информатизации образования наряду со ставшими традиционными компьютерными технологиями выделяют ряд других направлений. В настоящее время большое развитие получило направление портативных специализированных информационных технологий, ориентированных на решение конкретных прикладных задач, получивших название малые средства информационных технологий [1]. Примерами таких вычислительных средств являются карманные переводчики, электронные записные книжки, электронные книги, смартфоны, карманные портативные компьютеры, навигаторы, коммуникатора, нетбуки, графические и научные калькуляторы.

Малые средства информационных технологий имеют большую популярность в обыденной жизни и несколько отстранены в образовании. В то время как по сравнению с универсальным вычислительным средством (компьютером) они имеют ряд преимуществ. Они гораздо компактнее, более надежны, удобнее в эксплуатации и, что немаловажно, намного дешевле. Малые средства информационных технологий можно успешно применять в обучении.

Малые средства информационных технологий нашли широкое применение в практике обучения во всем мире. Большинство школьников и студентов ведущих информационно-развитых стран мира, таких как Япония, США, Германия, Франция, Великобритания, Скандинавских странах и др. регулярно применяют калькулятор на учебных занятиях. Калькулятор там рассматривается не столько как объект изучения, сколько, как эффективное средство обучения, позволяющее значительно расширить содержание и углубить математическое и естественно-научное образование. На применение калькуляторов ориентированы стандарты, учебные программы и учебники. Вопросы применения калькуляторов в обучении постоянно обсуждаются на международных симпозиумах и конгрессах. Создается много учебных и методических пособий по вопросам эффективного применения калькуляторов в обучении, расширению и углублению содержания математической подготовки, применению для демонстрации физических явлений и опытов [2].

Поскольку спектр малых средств информационных технологий разнообразен, выделим два направления по характеру использования в учебном процессе: для естественно-научных предметов и гуманитарных предметов. Малые средства информационных технологий, которые можно успешно применять при обучении предметам естественно-научного цикла (математика, физика, химия, экономика, информатика) относятся: научный и графический калькуляторы, мини физиче-

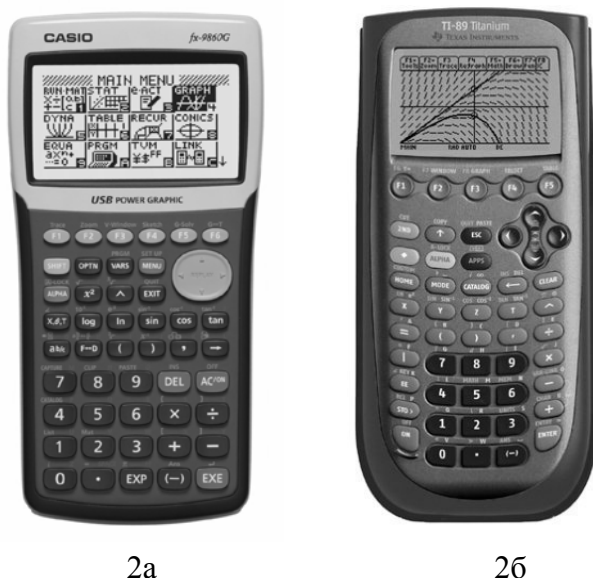
ская лаборатория. Для предметов гуманитарного направления (русский язык, литература, иностранный язык, ОБЖ) выделим: навигатор, электронный переводчик, электронная книга. Выделим основные технические характеристики и определим место данных средств в учебном процессе.

В учебных заведениях наибольшей популярностью пользуются научные калькуляторы фирмы CASIO (рис. 1). Одним из свойств научных калькуляторов является возможность одновременно отображать на дисплее введенное выражение и результат, а так же представлять введенное выражение практически в том же виде, что и в математической литературе, например, учебнике математики. Данные калькуляторы содержат до 240 встроенных математических функций и до 40 научных констант. Позволяют производить вычисления с обыкновенными и десятичными дробями, степенями и корнями любой степени, тригонометрическими, логарифмическим, показательными, гиперболическими и обратными гиперболическими функциями. Находить численное решение квадратных и кубических уравнений, численное решение систем линейных уравнений до 3-х неизвестных. Вычислять дифференциалы и интегралы. Содержат режим анализа функций и графических решений. Производить операции с комплексными числами и их тригонометрическим представлением. Производить операции с векторами и матрицами. Имеют встроенный режим таблиц, который позволяет, производить расчет значений  $x, f(x)$  по заданной функции и представляет результат в табличной форме.



Рис. 1. Внешний вид калькуляторов, научных калькуляторов

Что касается графических калькуляторов, самыми известными являются калькуляторы таких фирм как CASIO (рис. 2а) и Texas Instruments CSC (рис. 2б). Графические модели калькуляторов имеют большой жидкокристаллический дисплей и все основные элементы интерфейса компьютера. Они обладают всеми вышеперечисленными вычислительными возможностями научных калькуляторов. В дополнении к этому позволяют находить первую и вторую производные, интегрировать, решать квадратные и кубические уравнения, решать систем линейных уравнений до шести неизвестных, решать произвольные уравнения методом ограниченного подбора.



2a

26

Рис. 2. Внешний вид графических калькуляторов

Графические возможности данных калькуляторов позволяют проводить построения графиков функций в прямоугольных и полярных координатах, графиков параметрических функций и заданных в виде неравенств, построение динамических и конических графиков, а так же графиков рекурсий. Исследование функций по нахождению максимума и минимума, точек пересечения графика функции с осями координат, точек пересечения двух графиков (перемещении по линии графика с отображением координат, увеличение/уменьшение, выбор области для масштабирования), одновременное отображение графика функции и таблицы значений функции. Возможность нанесения линий, точек и других геометрических фигур на график. Позволяет находить графические решения (корни, максимум, минимум, пересечения, интеграл).

К статистическим возможностям относится статистический анализ списков с одной и двумя переменными, регрессионные вычисления, построение статистических графиков (точечный и линейный, гистограммы, блочные графики нормального распределения, ломанная линия), построение графи-

ков статистической регрессии (линейный, в том числе при наличии экстремальных значений, квадратный, кубический, 4-й степени, экспоненциальный, степенной, синусоидальный, логический), позволяет проводить сложные статистические вычисления (проверка гипотез, распределение).

Режим интерактивных заданий и презентаций (E-Activity) позволяет создавать текстовые задания с интерактивными вставками основных режимов, обладает возможностью внешней загрузки заданий и их сохранением. Режим таблиц синхронизирован с MS Excel. В графических калькуляторах имеется встроенный язык программирования высокого уровня, аналогичный Бейсик или Паскаль. Графические калькуляторы посредством USB интерфейса могут соединяться с компьютером, к ним можно подключать различное проекционное оборудование – мультимедиа проекторы и жидкокристаллическую панель для проектирования изображения с помощью кодоскопа.

Научные и графические калькуляторы успешно применяются на предметах естественно-научного цикла. В настоящее время разработаны и апробированы методики применения современных калькуляторов в обучении математике [3], информатике [4], физике. Калькуляторы применяются в них для расширения и углубления учебного материала и направлены для повышения эффективности и качества учебного процесса. Так, например, в школьном курсе информатики и ИКТ калькулятор рассматривается как объект изучения и в то же время как эффективное средство обучения на уроках информатики [5].

Отдельным направлением малых средств информационных технологий, можно выделить мини физические лаборатории. Мини физическая лаборатория включает в себя измерительный блок и набор датчиков. Причем данное оборудование может работать как автономно, так и под управлением калькулятора. На рис. 3а представлена мини физическая лаборатория, на базе графического калькулятора CASIO. На рис. 3б представлена мини физическая лаборатория израильской фирмы NeuLog, которая представляет собой комплект автономных модульных датчиков и цифрового контроллера, причем лаборатории разбиты по предметным модулям: химия, физика, биология. В комплект лаборатории входят датчики: температуры, давления, кислорода, напряжения, силы, влажности и т.д. Лабораторное оборудование является отличным дополнением для проведения физических и химических школьных экспериментов.



3a



36

Рис. 3. Мини физические лаборатории

Рассмотренные малые средства информационных технологий хорошо вписываются в школьный курс естественно-научных дисциплин, для которых в настоящее время имеются методические разработки, учебные и методические пособия и которые эффективно используются в ряде учебных заведений страны.

Что касается, гуманитарного направления, то здесь можно говорить о практически полном отсутствии исследований и разработок по внедрению в учебный процесс этих предметов информационных и коммуникационных технологий. Прослеживается некая тенденция внедрения компьютерных технологий при изучении русского языка, родного языка (национального) литературы, а так же иностранных языков, но они не



носят повсеместного характера. На это есть ряд причин экономического и методического характера. Хотя применение современных информационных технологий, в том числе малых средств информационных технологий позволили бы качественно повысить изучение данных предметов.

В школьный курс ОБЖ и географии прекрасно вписывается навигатор, прибор, который посредством обмена информацией с навигационным спутником показывает на экране местонахождение пользователя, а также позволяет проложить более удобный маршрут, запомнить уже пройденный путь или же зафиксировать в памяти определенную точку на карте, рис. 4.



Рис. 4 Внешний вид навигатора

Портативный навигатор - это практичный карманный GPS приемник, созданный для того, чтобы его можно было использовать в любых погодных условиях - будь то снег или дождь, мороз или жгучее солнце. В навигаторах имеются барометрический альтиметром и магнитный компасом. С помощью барометрического альтиметра можно вымерять атмосферное давление, создавать график изменения давления на протяжении 12 часов и определить высоту пользователя относительно уровня моря с точностью до трех метров. Имеется магнитный компас, для определения магнитного азимута. Погрешность измерений, проведенных не в движении, а на месте составляет всего 2 градуса. Навигаторы поддерживают работу с маршрутизированными картами, морскую картографию, а также подробные карты населенных пунктов и автоматическую прокладку маршрута причем, учитывая большую емкость память, таких карт можно загрузить довольно много. Навигатор способен автоматически прокладывать требуемые маршруты. Также в функциях навигатора есть информацион-

ные таблицы об условиях рыбалки и охоты, положениях Солнца и Луны. Звуковой сигнал может оповестить о приближении к заданной точке, отклонении от курса и дрейфа от места стоянки. Еще фиксируется скорость (текущая, средняя и максимальная), время в пути и время остановок. Питания навигатора осуществляется двумя пальчиковыми элементами, а продолжительность работы с ними довольно велика - до 30 часов [6].

Для изучения таких дисциплин, как русский язык, литература, а так же иностранный язык можно применять электронные словари и переводчики, рис. 5. Электронные переводчики содержат большой словарный запас, имеют встроенное произношение иностранных слов и выражений и будут хорошими помощниками при изучении иностранных языков. Современные электронные словари содержат не только словари иностранных слов и фраз, но и толковые и тематические словари русского языка.

Следует особо подчеркнуть, что исключено механическое включение малых средств информационных технологий в учебный процесс, необходимо грамотное методическое сопровождение, наличие учебных и методических пособий. Только после этого применение малых средств информационных технологий позволит расширить и углубить содержание школьных предметов, таким образом повысить эффективность и качество обучения в целом.



рис. 5. Внешний вид электронного словаря

#### Библиографический список

1. Помелова, М.С. Методика обучения школьников на уроках информатики работе с малыми средствами информационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Арзамас, 2009.
2. Stillman, G. Students models, methods, limitations and assumptions for an application task in a CAS calculator environment // Proceedings of the 19<sup>th</sup> Biennial Conference of the Australian Association of Mathematics Teacher. – Adelaide: AAMT, 2002.
3. Вострокнутов, И.Е. Методические рекомендации к изучению алгебры в 7-9 классах с использованием возможностей применения малых вычислительных средств: пособие для учителя / И. Е. Вострокнутов [и др.]. – М.: «Навигатор», 2006.
4. Смекалин, Д.О. Изучение информатики и малые вычислительные средства. Методическое пособие по использованию инженерных калькуляторов в курсе информатики. – М.: Навигатор, 2005.
5. Вострокнутов, И.Е. Методические рекомендации по применению малых средств информационных технологий (научных и графических калькуляторов) в школьном курсе Информатики и ИКТ (базовый уровень) / И.Е. Вострокнутов, М.С. Помелова. – М.: издательство «Навигатор», 2007.
6. Статьи о GPS-навигаторах. – Copyright «gps-sky.ru» Александр Егоров, 2008. – П/д: <http://www.gps-sky.ru>, свободный. – Загл. с экрана. Статья поступила в редакцию 16.04.10

УДК 37.02; 371

**Т.Ю. Снежко**, соискатель ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: [tatiana\\_snehko@mail.ru](mailto:tatiana_snehko@mail.ru); **П.А. Мусинов**, канд.пед.наук, доцент ГАГУ, г. Горно-Алтайск, Республики Алтай, E-mail: [petmus@yandex.ru](mailto:petmus@yandex.ru)

#### К ПРОБЛЕМЕ НРАВСТВЕННО-ПРАВОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ «АДМИНИСТРАЦИЯ – ОБУЧАЮЩИЙСЯ (СТУДЕНТ)» В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается проблема взаимодействия администрации образовательного учреждения и студенческого контингента на основе принципов и ценностей нравственно-правовой культуры. Раскрывается понятие «нравственно-правовое взаимодействие», обозначены подходы в оптимизации отношений в системе «администрация – студент» на примере образовательных учреждений среднего профессионального образования.

**Ключевые слова:** нравственно-правовое взаимодействие, коммуникативная культура, правосознание, нравственно-правовое мышление, гуманистическая парадигма, профессионально-педагогическая культура, нормативно-правовое пространство.

В условиях построения в обществе правовой государственности, усиления демократических принципов в управлении различными сферами жизнедеятельности, актуализации воспитательных систем в аспекте нравственно-правового и гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения, перед социальными институтами возникает необходимость консолидации потенциала на формирование и развитие в каждой личности нравственно-правовых ценностей и нравственно-правовой культуры, образа культурно- и законосообразного поведения, нравственно-правового опыта взаимодействия с окружающими и субъектами совместной деятельности.

Процесс формирования такой ценностно-мотивационной сферы и опыта поведения личности может длиться на протяжении достаточно длительного времени. Но можно лишь с уверенностью сказать, что «определенно значимую роль в формировании опыта нравственно-правового взаимодействия играет целостный образовательный процесс как культурно обусловленная среда и специально организованная целенаправленная система обучения, воспитания и развития личности» [1, с. 40].

Современная гуманистическая парадигма развития отечественного образования требует переосмысления и переоценки ценностей образовательного процесса, пересмотра приоритетов педагогического и управленческого взаимодействия, реального воплощения в педагогическую практику идей ненасильственной, гуманной педагогики и педагогики сотрудничества, которые пока что, к сожалению, носят преимущественно декларативный характер и не находят своей должной реализации в практике.

Гуманный по сути и личностно ориентированный по своему характеру образовательный процесс, ориентирует его участников на оптимизацию отношений в различных системах отношений и взаимодействия, которое должно основываться, прежде всего, на доминировании следующих успехообразующих и успехогарантирующих началах:

- во-первых, на ценностях нравственности и права, обуславливающих сущность и характер нравственно-правового взаимодействия;
- во-вторых, на принципах нравственно-правовой культуры, как автономной качественной характеристики личности и как структурного компонента общей и профессионально-педагогической культуры.

Определенно важную роль в нравственно-правовом взаимодействии играет уровень развития коммуникативных, перцептивных и иных, педагогически обусловленных способностей участников образовательного процесса. В этой системе приоритетов, в качестве доминирующего призвано выступить нравственно-правовое взаимодействие между администрацией и студенческим коллективом образовательного учреждения.

Почему же все-таки приходится говорить о нравственно-правовом взаимодействии, акцентируя внимание на сочетании «нравственно-правовое»?

Нормы межличностных отношений в цивилизованном человеческом обществе основаны на принципах нравственности и права. Причем «правовые нормы, - как отмечает В.В. Маркова - основываются преимущественно на нравственных правилах и во многом совпадают с ними. Знание нравственных норм (что в жизни человека первично по отношению к познанию правовых норм и требований закона) обеспечивает более глубокое познание сущности и социально регулирующей роли правовых норм, их грамотное и умелое использование в различных жизненных ситуациях» [2, с. 40].

Нравственная составляющая нравственно-правового взаимодействия означает не только первичность нравственности по отношению к правовым нормам, но и нравственную сущность последних, оценку законодательно-правовых норм и право обусловленных действий и поступков с позиции нравственных ценностей.

Нравственный компонент нравственно-правового взаимодействия в системе «администрация-студент», предполагает возможность эффективного использования администрацией в конкретных законно обусловленных ситуациях нравственных норм, возможности замены ими формально-официальных, директивных решений, шире использовать социально-психологический подход в управлении.

Такой подход во взаимодействии позволяет активизировать совместную деятельность, усиливает их стремление к сотрудничеству, «способствует повышению интереса и ответственности за порученное дело, формированию современного нравственного и правового сознания и мышления, развитию, в конечном итоге, адекватной духовно-эмоциональной сферы личности руководителя, педагога и обучающегося» [3, с. 77].

Это предположение мы обосновываем следующими тезисами:

- учреждение среднего профессионального образования занимает промежуточное положение между общеобразовательным учреждением и учреждением высшего профессионального образования. Это обуславливает необходимость учета специфики типа данного учреждения, возрастных особенностей контингента студентов, своеобразия в организации образовательного процесса, определения в связи с этим оптимальных подходов к организации педагогического взаимодействия;
- структура, содержание и характер локального нормативно-правового пространства образовательного учреждения данного типа во многом предопределяется администрацией и направлен главным образом на регламентацию отношений со студентами (непосредственно, а также через требования педагогического коллектива и иного персонала образовательного учреждения);
- администрация выступает организующим и направляющим звеном в создании системы оптимальных, педагогически оправданных и целесообразных условий протекания образовательного процесса (создание условий для свободного и разностороннего развития творческой личности, нравственно-правовой и законосообразной атмосферы, благоприятного морально-психологического климата и т.п.), задает импульс для дальнейшего совершенства этих условий и приближения их к потребностям и интересам обучающихся;
- доминирующий стиль руководства, степень развития в учреждении общественно-демократических основ управления, а также субъектно-направленные действия администрации во многом определяют атмосферу педагогического и управленческого взаимодействия, в том числе и со студентами;
- характер и продуктивность отношений студентов к руководящим и педагогическим работникам во многом определяется уровнем профессионально-педагогической и нравственно-правовой культур педагогов и руководителей;
- эффективность воспитательной системы образовательного учреждения, уровень духовно-нравственного и культурного развития студентов в определенной степени являются результатом соответствующих усилий и ответственности администрации.

Отношения в системе «администрация-студент» носит преимущественно опосредованный и во многом скрытый характер. Чаще всего эти отношения проявляются через действие внешних и внутренних локальных актов (приказов, правил, распоряжений, положений и т.д.). Отдельные установки, требования и просьбы администрации доводятся до сведения студенческого контингента, как правило, через педагогический коллектив, вспомогательный и обслуживающий персоналы. Такого рода информация, исходящая от администрации носит преимущественно формальный, директивный характер. Напротив, обратная информация и ответная реакция студентов почти всегда носит обязательно-исполнительский характер. Хотя отметим, что не все требования и действия админи-

страции, к сожалению, законосообразны и оправданны в морально-нравственном отношении, что порождает тенденцию к возникновению адекватных данным требованиям отношений со стороны студентов в формах протеста, спора, осуждения, неисполнения и т.д.

Прямые коммуникативные контакты администрации со студентами в образовательной практике, к сожалению, крайне ограничены. В этом может быть и заключается суть нашего интереса к проблеме нравственно-правового взаимодействия в обозначенной системе отношений: исследовать природу и особенности такого взаимодействия. Попытаемся в данной статье обратиться к сущности некоторых составляющих элементов нравственно-правового взаимодействия в указанной системе отношений.

Изначально понятие «нравственно-правовое взаимодействие» является педагогической и в то же самое время юридической категорией. Его составляющая «нравственно-правовое» отражает сущность гуманистической парадигмы в развитии правовой системы и правоотношений. Хотя процесс гуманизации правоотношений в правовой системе, точнее следовало бы обозначать посредством понятия «право-нравственное», подразумевающее движение от правовых ценностей к принципам и ценностям нравственности, так сказать все более «нравственное обличение» правовых норм.

В педагогической науке понятие «нравственно-правовое взаимодействие» рассматривается как одно из основных организационно-педагогических условий оптимизации межличностных, межгрупповых и коллективных взаимоотношений на основе сообразного использования нравственных норм с правовыми ценностями, понимания сущности правовых норм через уже имеющийся опыт нравственного поведения.

Понятия «нравственно-правовое взаимодействие», «нравственно-правовое воспитание», «правовое образование» служат смыслообразующими ориентирами в организации педагогического процесса, целенаправленного на формирование современной личности, способной жить и успешно действовать в условиях правового государства, демократии и открытого гражданского общества, поликультурного и многополярного мира. Полагаем, что эти качества целесообразно воспитывать и формировать не только в общеобразовательной среде, но и в системе профессионального образования, когда студенты становятся полностью дееспособными, обладают практически всей полнотой прав и обязанностей, ответственности за свое поведение и поступки.

В оптимизации нравственно-правового взаимодействия определяющими факторами выступают нравственно-правовое мышление, нравственное и правовое сознание участников отношений, которые во многом предопределяют уровень их нравственно-правовой культуры.

Не менее важным в таком взаимодействии, на наш взгляд, является общение, при котором оно выступает как атрибут совместной деятельности и автономная ценность, одновременно. Общение (в широком смысле) включает в себя коммуникацию как обмен информацией, (общение в узком смысле) означает взаимодействие как обмен действиями и восприятие на этой основе субъектами друг друга. В педагогическом и управленческом взаимодействии общение реализуется:

- через компетентностный подход, предполагающий умение участников взаимодействия эффективно решать возникающие проблемы, способность их к реализации правовых норм при адекватной нравственно-правовой оценке собственных поступков, выполнении различных социальных ролей, при выборе способов разрешения конфликтных ситуаций. Реализация данного подхода в образовательном практике создает определенные условия для становления индивидуальной нравственности личности (как руководителя, так и студента). Овладение базовыми компетенциями, способствующими своевременному нравственно-правовому самоопределению и взаимодействию, закладывает фундамент для внутренней психической мотивации, развития нравственно-правового

потенциала участников управленческо-педагогического взаимодействия;

- посредством деятельностного подхода, акцентирующего внимание на четкое закрепление правового статуса участников нравственно-правового взаимодействия. Приоритетными механизмами овладения нравственными и правовыми знаниями в этом плане становятся: свободный доступ к информационно-правовым ресурсам, самообразование, сотрудничество и взаимодействие и др. Это приводит к качественному изменению характера отношений, результатом которых является взаимопонимание, во многом обеспечивающее эффективность нравственно-правового взаимодействия.

Способность к нравственно-правовому взаимодействию означает универсальную качественную характеристику руководителя, необходимую для эффективного выполнения управленческих функций. От его способности оказывать позитивное влияние на участников совместной деятельности зависит и возможность достигнуть желаемых результатов, комфортность нравственно-правового взаимодействия, который мы рассматриваем как целенаправленный взаимообмен и взаимообогащение смыслом и ценностями, опытом, эмоциями, установками и позициями.

Наличие у руководящих работников и студентов высокого уровня коммуникативной компетентности и нравственно-правовой культуры позволяет расширять границы взаимопонимания, способствует нравственно-правовому взаимодействию между ними. При этом следует помнить о мотивах взаимодействия, системе ценностей партнеров, методах и формах деятельности, позволяющих достичь взаимопонимания и эффективности в нравственно-правовом взаимодействии.

Нравственно-правовое взаимодействие в указанной системе отношений во многом обеспечивается благодаря использованию диалогового подхода в управлении.

Управление диалогического типа направлено на согласование индивидуальных особенностей партнеров и создание на этой основе личностно ориентированной корпоративной культуры. В условиях совместной деятельности происходит выработка системы договоренностей между участниками взаимодействия, позволяющей использовать конструктивные способы решения деловых и межличностных проблем.

Процесс гуманизации образования, под которым мы понимаем создание образовательной системы, адекватной природе человека и согласующейся с логикой его саморазвития, предполагает внедрение форм и методов диалогического взаимодействия с личностью обучающегося. Однако в образовательных учреждениях остается достаточно высокий уровень конфликтности. Сложившийся психологический климат и система отношений между участниками образовательного процесса часто не способствуют их позитивному саморазвитию и полной самореализации.

Это свидетельствует о том, что одной из важнейших задач руководителя должно стать стимулирование коллектива на создание продуктивных отношений, основанных на приоритетах нравственно-правовой культуры и влияющих на профессионально-личностный рост каждого субъекта отношений. В основу таких отношений должен быть положен диалог как норма построения гуманитарной общности. Руководитель, осуществляющий диалогическое управление, стимулирует интерес сторон к такой системе отношений, в которой происходит улучшение понимания между участниками взаимодействия. В своей деятельности он стимулирует коллектив к созданию открытых отношений и согласованию интересов.

Метод диалога в управлении предполагает побуждение и означает: разумное делегирование полномочий; стимулирование роста инициативы снизу; демократизацию управления; создание системы четких договоренностей между участниками взаимодействия; открытость целевых установок и прозрачность результатов; коллегиальное, совместное решение организационных проблем.

Показателями диалогического типа взаимодействия являются: наличие диалогичной образовательной среды; демо-

кратизация взаимодействия, предполагающая уважительное отношение субъектов друг к другу; плюрализм мнений, точек зрения, ценностей и смыслов; высокая степень доверия и открытости участников взаимодействия друг другу; стимулирование саморазвития личности; самооценки и самоконтроля; проявление общественно-коллективного характера управления.

Для образовательных учреждений с диалогическим типом взаимодействия характерны следующие особенности: идея ценности каждой личности, идея диалога; распоряжения администрации действуют с учетом договоренностей между участниками взаимодействия; поручения и ответственность распределяются с учетом желаний, индивидуальных способностей и возможностей отдельной личности.

Нравственно-правовое взаимодействие с позиций гуманитарного подхода основывается на принципах управления, которые можно сформулировать таким образом:

- основной ценностью во взаимодействии является личность, ее индивидуальный процесс становления и включения в совместную деятельность;
- в системе нравственно-правового взаимодействия не может быть однозначных истин: согласование этих истин возможно только в диалоге;
- успешность нравственно-правового взаимодействия во многом зависит от сложившейся системы договоренностей, представляющей собой совокупность индивидуальных коммуникативных культур;
- методом воздействия на личность является побуждение, то есть мотивация.

Принципами функционирования образовательного учреждения как гуманитарной системы, обуславливающей нравственно-правовое взаимодействие, являются:

- *принцип диалогичности*: взаимодействие с личностью с позиций толерантности, эмпатичности, доверительности; умение выстраивать диалогические отношения;
- *принцип уникальности*: поддержание в личности уважения к себе и формирование отношения к своей личности как к уникальной, неповторимой;
- *принцип самостоятельности*: предоставление возможности каждому участнику взаимодействия проявлять самостоятельность в посильной деятельности;
- *принцип совместности*: предоставление возможности личности полноценно участвовать в совместной деятельности;
- *принцип целостности*: восприятие субъекта и взаимодействие с ним на основе учета его социальных связей, индивидуальных физических и психических особенностей;
- *принцип системности*: проектирование взаимодействия в соответствии с необходимым и достаточным количеством элементов и связей между ними; выстраивание плановых, четко продуманных и согласованных видов деятельности;
- *принцип гармонизации*: нахождение баланса между индивидуальными и коллективными ценностями и целями;
- *принцип равенства*: признание личностной равноценности между всеми участниками взаимодействия;
- *принцип ненасилия*: исключение насильственного вторжения в личностную сферу участника взаимодействия.

Основанная на принципах диалогичности образовательная среда, как образующая нравственно-правовое взаимодействие, на наш взгляд, характеризуется: открытостью целевых установок; высокой степенью доверия всех участников взаимодействия друг к другу; прямыми и обратными связями между партнерами по взаимодействию; конструктивностью решений спорных и конфликтных проблем; признанием приоритетности самоопределения, самореализации, саморазвития и самоконтроля во взаимодействии; высокой степенью согласованности в совместной деятельности; признанием прав, свобод и законных интересов всех участников нравственно-правового взаимодействия; благоприятным эмоционально-психо-

логическим климатом; возможностью коллегиально планировать и обсуждать предмет взаимодействия.

Таковы в общих чертах основные положения диалогического принципа в структурировании нравственно-правового взаимодействия.

Современная социокультурная ситуация, характеризующаяся признанием личности обучающегося высшей ценностью, повышенным интересом к ее развитию, интеллектуальной свободе человека, раскрытию его творческого потенциала, к формированию критичности и самокритичности, активности и инициативности, обуславливает новые организационно-педагогические условия нравственно-правового взаимодействия в системе «администрация-студент». Этот процесс рассматривает студента как активного субъекта изменений, партнера взаимодействия, как творческую созидательную личность, а не как объекта воздействий и приложения педагогических усилий. Для создания ситуаций нравственно-правового взаимодействия в образовательной среде необходимо проектировать организационно-педагогические условия, способствующие: активному включению всех участников образовательного процесса в обсуждение и принятие решений, в выполнение активных действий на различных этапах нравственно-правового взаимодействия; исследовательско-познавательной позиции субъектов взаимодействия; объективации поведения, предполагающей получение постоянной обратной связи, основанной на нормативно-правовых принципах; партнерскому, во многом паритетному общению, означающему признание и принятие ценности каждой личности как данности, учета мнения, прав и законных интересов студентов, особенностей, устремлений и перспектив личностного роста, уважительное отношение друг к другу.

Процесс же усвоения нравственно-правовых знаний в указанном типе образовательных учреждениях в большей мере протекает в системе взаимодействия субъекта с объектом и не раскрывается как процесс нравственно-правового взаимодействия в большинстве своем из-за отсутствия достаточного опыта в применении теоретических знаний в практической деятельности.

Процесс нравственно-правового взаимодействия нередко носит внутренне противоречивый, неоднозначный характер и обусловлен противоречиями между: наличием различных мотивов поведения субъектов взаимодействия и несовпадением их ценностных устремлений; недостаточным умением правильно определять свои действия и регулировать свою деятельность в соответствии с нравственно-правовой деятельностью других субъектов отношений и взаимодействия; недостаточной сформированностью у студента необходимых для нравственно-правового взаимодействия качественных характеристик личности и предъявляемыми к такого рода взаимодействию требованиями.

Одной из основных причин неудач и неэффективности управления, а иногда и разочарования в административной деятельности является неумение строить управленческие целесообразные отношения со студентами. Удовлетворение же отношениями с руководством, наоборот, вызывает подъем настроения студентов, их жизнерадостность, и способствует развитию творческой активности, продуктивности познавательной деятельности. Перевод образовательного процесса на уровень личностного взаимодействия означает превращение его в сотрудничество администрации и студента.

Анализ психолого-педагогической литературы и практики управления образованием показывает, что именно нравственно-правовой характер педагогического сотрудничества наиболее эффективно способствуют развитию студентов как субъектов деятельности, становлению их активной гражданской и жизненной позиции.

Процесс общения администрации со студентами, на наш взгляд, может складываться в двух вариантах:

- взаимопонимание, слаженность в совместной деятельности, развитие способности прогнозировать поведение друг друга;

- разочарование, неспособность понять и прогнозировать поведение сторон, ведущее к возникновению спорных и конфликтных ситуаций.

Достижение положительного результата во взаимодействии администрации со студентами связано с накоплением и правильным обобщением информации друг о друге, с уровнем развития коммуникативных умений, способности к эмпатии и рефлексии, «сенсорной остроте», умения слушать и понимать друг друга.

Руководство должно воздействовать на студентов и взаимодействовать с ними посредством, прежде всего методов убеждения и личного примера, внушения, эмоционального побуждения и стимулирования, изменять в зависимости от конкретных ситуаций и индивидуальных психологических особенностей студентов стиль, тактику и позиции общения, уметь преодолевать негативные манипуляции и конфликтные ситуации. Важную роль при этом играют нравственно-правовая компетентность и культура руководителя в области пси-

холого-педагогических закономерностей общения, коммуникации, субъект-субъектного взаимодействия.

В завершении статьи хотелось бы привести слова великого русского философа Е.Ю. Соловьева, который при характеристике кантовского «категорического императива», используя модально-логические подходы и выделенные на их основе три способа правового регулирования (запреты, обязанности, дозволения), раскрыл эти формулы следующими содержательными определениями: «запрети себе все то, что склонен запретить другим», «требуй с себя, и, прежде всего с себя, все то, что ты считаешь возможным требовать с других», «разреши другим все то, что ты разрешаешь себе». Эти формулы по сути своей идентичны «золотому правилу» нравственности: относись к людям так, как ты хотел бы, чтобы они относились к тебе»

Считаем, что эти принципиально важные правила должны доминировать в системе нравственно-правового взаимодействия «администрация–студент», как в прочем и в любой другой системе отношений.

#### Библиографический список

1. Фокина, Н.С. Необходимость правового компонента образования в системе среднего профессионального образования / Т.И. Березина, П.А. Мусинов // Нравственно-правовая культура и правовое образование как социально-педагогические и правовые категории: материалы 2-й Всероссий. н/п конф. -Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2008.
2. Маркова, В.В. Коммуникативная компетентность преподавателя как условие профессионально-нравственного развития студентов // СПО. - 2008. - № 5.
3. Тарасов, П.Б. Сущность и структура правовой культуры личности студентов ССУЗОВ // СПО. - 2008. - № 3.

Статья поступила в редакцию 16.04.10

УДК 371. 351.851

*П.А. Мусинов, канд. пед. наук, доц. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: petmus@yandex.ru*

### ПРАВОВАЯ И НРАВСТВЕННО-ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРЫ РУКОВОДИТЕЛЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО АСПЕКТА

В данной статье уточняется сущность и дается содержательная характеристика важных структурных компонентов профессиональной нравственно-правовой культуры руководителя современного образовательного учреждения. Понятия «правовая культура» и «нравственно-правовая культура» руководителя рассматриваются в сравнительном аспекте и актуализируются в контексте современной парадигмы развития отечественного образования.

**Ключевые слова:** правовая культура, нравственно-правовая культура, современное образовательное учреждение, нравственное сознание, правосознание, законосообразность, юридическая компетентность, компетентностный подход, принцип диалогичности в управлении.

Тенденции и динамика социокультурных преобразований, характерных для нашего общества, кардинальным образом изменяют облик социальных институтов и, прежде всего образования.

Актуализация гуманистической парадигмы развития отечественного образования, его дальнейшая интеграция в мировое культурное и образовательное пространство, обуславливают антропоцентристскую концепцию, в основе которой «лежит идея самоценности человека, понимание и принятие его как цели, а не как средства политических, социально-экономических и культурных аспектов жизнедеятельности» [1, с. 54].

Смыслообразующими и приоритетными в этом плане выступают общечеловеческие ценности, среди которых особое место занимают права, свободы и законные интересы личности, оптимизация нравственно-правового взаимодействия в разных системах отношений: «администрация–педагогический коллектив (персонал)», «учитель–обучающийся», «образовательное учреждение–родительская общественность» и др. Образовательные системы оказались перед необходимостью переосмысления и переоценки смысла своих целей, функций и содержания деятельности. В этом контексте особое значение приобретает профессиональная компетентность, социально-психологическая надежность и готовность руководителя к управлению образовательным учреждением в новых культурных и социально-экономических условиях, к созданию в учреждении оптимальной личностно-ориентированной

и личностно-развивающей среды, эффективно функционирующего нормативно-правового пространства, способствующего формированию у обучающихся нравственно-правового сознания, правосмысления и правособственного поведения, организации совместной деятельности на основе принципов культуры- и законосообразности, ценностей гуманной педагогики и нравственно-правовой культуры.

Управленческая деятельность в такой плоскости предполагает поиск новых технологий к структурированию отношений между администрацией, органами коллегиального управления и самоуправлению, персоналом и коллективом обучающихся в выборе принципиально новых подходов в оптимизации отношений руководителя со всеми участниками взаимодействия как с субъектами во многом равноправными, естественными и самоценными, а потому в психолого-педагогическом плане сложным явлениям.

Такая тенденциозность, коренным образом меняет представление о руководителе-гуманисте, о сущности его профессиональной деятельности, о культуре управления организацией, педагогической, нормативной и нравственно-правовой культуры. Но, если скажем понятия педагогической и управленческой культуры получили достаточно разноаспектную интерпретацию в научной литературе, широко используются в педагогической практике и в профессиональной лексике, то понятие нравственно-правовой культуры руководителя современного образовательного учреждения требует своего на-

учного осмысления, изучения и практического исследования. И в этом есть, на наш взгляд, свои основания и предпосылки.

Так что же следует понимать под нравственно-правовой культурой руководителя современного образовательного учреждения? Каковы ее структурно-содержательные проблемы? И почему нам все-таки приходится говорить именно о нравственно-правовой культуре, а не допустим, просто о правовой культуре руководителя?

Но прежде чем говорить о нравственно-правовой культуре руководителя современного образовательного учреждения, необходимо, на наш взгляд, дать хотя бы обобщенную характеристику понятия «современное образовательное учреждение», которое, как нам кажется, и явилось в той или иной мере предпосылкой возникновения понятия «нравственно-правовая культура руководителя», обозначить некоторые его отличительные особенности.

Современное образовательное учреждение представляет собой сложный интенсивно функционирующий и развивающийся комплекс сложных образовательных, информационно-технологических, нормативно-правовых, социально-экономических, финансово-хозяйственных, человеческих и иных ресурсов. Обусловленный принципами государственной образовательной политики государственно-общественный характер управления и максимальная автономность учреждений определяют высокую степень сложности и объемности управленческой деятельности, высокий уровень самостоятельности и ответственности в принятии управленческих решений. Эти обстоятельства предъявляют к личностно-профессиональным качествам руководителя повышенные требования, требуют более компетентного подхода в управлении.

Управление современным образовательным учреждением предполагает знание и умелое использование новейших технологий, требующих от руководителя высокой компетентности, инновационного, порой нестандартного подхода в решении проблем, нестандартного мышления и постоянного научно-теоретического совершенства, высокой культуры интеллектуального и нормативного труда и т.п.

Деятельность современного учреждения образования определяется и регламентируется множеством законодательных и нормативно-правовых актов, которые часто отменяются, изменяются, дополняются. Структура и номенклатура их сложна и насчитывает сотни наименований, разработка их осуществляется самим учреждением, что требует от руководителя определенной юридической компетентности.

Экономическая автономность современных учреждений образования обуславливают достаточно глубокие знания в области экономики и финансов, бухгалтерского учета, маркетинговой и хозяйственной деятельности.

Актуализация компетентного подхода в управлении образованием еще более усугубляется в связи с личностно ориентированными, гуманистическими тенденциями, порождающими необходимость поиска новых подходов к структурированию и организации педагогического взаимодействия в разных системах отношений.

Эффективность сложного и масштабного управления современным образовательным учреждением может быть обеспечена лишь при условии, что руководитель является широко эрудированной и разносторонне компетентной личностью, обладает высокой общей, профессиональной и нравственно-правовой культурой.

Чтобы понять сущность нравственно-правовой культуры руководителя современного образовательного учреждения необходимо, на наш взгляд, на основе философского анализа обратиться к нравственно-правовой культуре как общенаучному феномену.

По мнению Э.В. Кузнецова «нравственно-правовая культура, являясь формой общественного сознания, возникает в ходе социально-правовой деятельности субъектов правоотношений и несет в себе мировоззренческие элементы, отражающие не только социально значимую ценность законодательно-правовых норм, но и их нравственную сущность и оценку» [2, с. 42].

Нравственно-правовая культура как социально-правовое понятие в науке и практике стало использоваться сравнительно недавно, примерно 15-20 лет назад. До этого момента «для обозначения достигнутого уровня общественного и субъективного правосознания и правовой грамотности использовалось понятие правовой культуры» [3, с. 118]. Отсутствие в нем нравственного компонента было обусловлено, на наш взгляд, как минимум двумя обстоятельствами. Во-первых, в эпоху авторитарного режима доминировала несколько абсолютизированная мораль, а потому проблема нравственности и нравственного воспитания не была актуальной. Во-вторых, сама правовая система прежней системы прямо отражала суть тоталитарного режима, представлялась идеализированной, и характеризовалась жесткой монолитностью, отсутствием нравственной сущности и направленности. Образование и школа того периода были лишены автономности, рассматривались как инструмент господствующей политической власти, были полностью идеологизированы, точно выполняли указания партии и правительства.

Эти обстоятельства не могли не отразиться на ценностях конкретной личности, специалиста. В этом контексте правовая культура руководителя школы предполагала, главным образом, знание и точное исполнение предписаний законодательно-правовых документов, регламентирующих учебно-воспитательный процесс и иные аспекты жизнедеятельности школы. Нравственный аспект правовой культуры отпадал сам по себе, ибо законы и нормативные акты были лишены нравственной сущности, а с воспитанием вообще и нравственным, в частности, в обществе все было как бы в норме.

В результате распада той системы во многом были утрачены нравственные ценности. Общество и государство надолго оказались морально деградировавшими. В ранг «доминирующих» были возведены чуждые нам, не всегда морально оправданные и социально одобряемые «культурные» явления: культ силы, криминализация и коррумпированность органов государственной власти и должностных лиц, определяющее влияние криминальных структур на ход социально-экономического развития государства, власть денег и др.» [4, с. 24].

Законодательная и нормативно-правовая база бывшего государства была упразднена, а новая создавалась в течение длительного времени и с большим трудом. Это способствовало правовому нигилизму, дальнейшему прогрессированию преступности во всех ее проявлениях. Эти тенденции не могли не оказать своего негативного влияния на нравственное и правовое сознание общества и отдельной личности.

На этапе стабилизации политической и социально-культурной ситуации в стране, возникла объективная необходимость в актуализации ценностей нравственности и права, нравственно-правовой культуры общества и личности. В связи с построением в нашей стране основ правовой государственности и гражданского общества, усилился акцент на нравственно-правовом воспитании гражданина, на формировании общественного правосознания и правовой грамотности, нравственно-правовой культуры личности, усилилась нравственно-правовая направленность образовательных систем.

Современная законодательно-правовая база государства создана и создается под эгидой гуманизации правовой системы. По нашему мнению «законы и подзаконные акты обеспечены нравственным началом, а потому правовая грамотность субъекта правоотношений предполагает теперь понимание и использование законодательно-правовых норм не только с сугубо нормативных позиций, но и с точки зрения их нравственной сущности» [5, с. 102]. К тому же правовой институт государства в настоящее время в разных аспектах гуманизирован, а значит, законодатель в ходе разработки и принятия нормативно-правовых актов в обязательном порядке указывает движущие мотивы и цели, шире использует нравственное обоснование и оценку тем направлениям на поддержку, развитие или искоренение которых ориентированы принимаемые документы. Все это делает правовые акты более понятными для восприятия, а цели законов усиливают нравст-

венный аспект сформулированных в них норм. Все это, в конечном итоге, обусловило возникновение нравственно-правовой культуры, более масштабного и значимого понятия, чем просто правовая культура (правовая грамотность), как общественного и личного, объективно востребованного феномена.

Нравственно-правовая культура относительно руководителя современного образовательного учреждения, как субъекта управления и как «субъекта гражданских правоотношений рассматривается нами как синтез его общей, нравственной и правовой культур» [6, с. 78]. При этом общая культура выступает как основообразующая категория, предопределяет уровень развития духовно-эмоциональной сферы, степень общего кругозора и разносторонней эрудиции.

На наш взгляд, нравственно-правовую культуру руководителя современного образовательного учреждения следует рассматривать через призму нравственно-правовой культуры, как категории межнаучной, находящейся на стыке педагогики и права. И в этом плане нравственно-правовая культура является объединяющей категорией, отражающей сущность процесса гуманизации как образования, так и правовой системы. Причем процесс гуманизации образования происходит в направлении от нравственности к праву, а в юриспруденции, наоборот, - от права к нравственности.

Но, так или иначе, это встречная эскалация в конечном итоге имеет общую область соприкосновения и взаимопроникновения наук и предметных культур. И по мере того, как эта область расширяется и углубляется, ярче проявляется гуманистическая тенденционность образования и права, ценностное взаимообогащение двух наук. (В последние годы появился ряд новых научных дисциплин: правовая педагогика, юридическая педагогика, педагогическая юриспруденция, педагогика прав человека, правовая педагогика, нормативно-правовые основы образования, педагогика права и др.).

Правовая культура ранее рассматривалась преимущественно как профессионально значимая характеристика работников правоохранительных органов, адвокатуры и судов (профессиональная правовая культура). Применимо к простому гражданину (в том числе к работникам неюридических специальностей) «правовая культура во многом ассоциировалась с правовой грамотностью (знание законов и умение их использовать на практике, что, конечно же, само по себе было немаловажным)» [7, с. 132].

Нравственно-правовая же культура – понятие более сложное и многозначное. Она подразумевает наряду с правовой культурой (правовой грамотностью) умение выявлять нравственную сущность законодательно-правовых норм, уметь и разумно (а главным образом законосообразно) использовать нравственный компонент при оценке законодательных норм и нормативно-правовых ситуаций в ходе практического применения законодательно-правовых актов. По мнению И.М. Сулима «составляющая «нравственно» в нравственно-правовой культуре означает ее основополагающее, первичное по отношению к праву положение, ибо правовые нормы возникли не сами по себе: они возникли и приняли свое формальное закрепление на базе морально-нравственных норм» [8, с. 23].

Сущность нравственно-правовой культуры как более общего феномена экстраполируема в область предметной деятельности специалиста конкретной профессиональной области. В этом смысле мы можем говорить, например, о нравственно-правовой культуре юриста, врача, педагога и другого специалиста.

Нравственно-правовую культуру руководителя современного образовательного учреждения мы рассматриваем как качественную характеристику личности, как самостоятельный

элемент профессиональной культуры, и в то же самое время как компонент управленческой и нормативной культуры.

Структурно-содержательный аспект нравственно-правовой культуры руководителя современного образовательного учреждения носит во многом проблематичный и дискуссионный характер. В научном мире в настоящее время пока что не сложилось единого взгляда на эту проблему, что свидетельствует, на наш взгляд, о сложности и неоднозначности данного феномена, о его инновационной сущности в образовании.

Полагаем, что в структуру нравственно-правовой культуры руководителя современного образовательного учреждения должны быть включены мотивационный, аксиологический (ценностный), деятельностный и личностно-творческий компоненты.

Попытаемся ниже более подробно обосновать свои предположения.

Мотивационный компонент представляется устойчивым комплексом внутренних побудительных установок и мотивов, направленных на постоянное профессиональное совершенствование в процессе непрерывного образования, на достижение и поддержание адекватного современным требованиям общества и образования уровня нравственно-правового сознания и мышления, а также важной психической характеристикой, имеющей профессиональной нравственно-правовой надежности руководителя.

Аксиологический (ценностный) компонент предусматривает формирование нравственно-правовой направленности руководителя и развития ценностно-мотивационного отношения его к нравственно-правовой культуре, современного типа нравственно-правового мышления (правосознания), выражающегося в устойчивом восприятии и оценке нравственно-правовых явлений, личной потребности во взаимодействии и отношениях с окружающими и участниками образовательного процесса, основанных на общечеловеческих ценностях, соблюдении их прав, свобод и интересов.

Деятельностный компонент предполагает способность руководителя к познавательной нравственно-правовой деятельности, готовность к постоянному пополнению юридических знаний, поддержанию должного морального облика коллектива и личности, формированию умений и опыта нравственно-правового взаимодействия, нравственно обусловленной и законосообразной профессиональной деятельности.

Личностно-творческий компонент предполагает постоянный поиск новых оптимальных путей организации нравственно-правового взаимодействия, «создания в учреждении условий, способствующих становлению свободной и полноценной гражданской личности, форм нравственно-правового совершенства, творческий подход к решению проблем управления персоналом и учреждением» [9, с. 63].

В формировании нравственно-правовой культуры руководителя определенную роль призвана играть система национально-региональных ценностей, традиции и обычаи народов в условиях многонационального государства. Именно в них заложен огромный нравственный потенциал, который служит важным средством коммуникативного взаимопонимания, культурного взаимообогащения субъектов деятельности.

Таким образом, нравственно-правовая культура руководителя современного образовательного учреждения представляет собой сложный феномен, требующий дальнейшего изучения и понимания. В пределах данной статьи автором с субъективной точки зрения предпринята попытка обозначения проблемы структуры и содержания нравственно-правовой культуры руководителя, определения сущности ее отдельных составных компонентов. В дальнейших публикациях предполагается более подробное освещение проблемы нравственно-правовой культуры руководителя современного образовательного учреждения.

#### Библиографический список

1. Каминская, В.И. Правосознание как элемент правовой культуры / В.И. Каминская, А.Р. Ратинов // Правовая культура и вопросы правового воспитания. - М., 1974.



2. Кузнецов, Э.В. Естественное право как фактор духовного возрождения России / Э.В. Кузнецов, В.И. Каминская // Правоведение. - 1993. - № 4.
3. Лазутова, М.И. Права человека: история и современность. - М., 1992.
4. Матвиенко, А.Д. Перестройка и нравственные ценности // Социологические исследования. - 1990. - № 11.
5. Моральные ценности и личность / под ред. А.И. Титаренко. - М., 1994.
6. Мусинов, П.А. К сущности нравственно-правовой культуры и основных подходов к ее изучению / П.А. Мусинов, А.П. Беликова: материалы Всерос. н/п конф. - Г-Алтайск, 2006.
7. Никитин, А.Ф. Педагогика прав человека. - М., 1993.
8. Олейников, В.С. Нравственно-правовая система воспитания: сб. научн. трудов / под ред. С.Ф. Зыбина. - СПб., 1993. - Вып.1.
9. Сулима, И.М. Философская герменевтика и образование // Педагогика. - 1999. - №4.
10. Фокина, И.С. Формирование основ правовой культуры в рамках системы среднего профессионального образования: материалы Всерос. н/п конф. - Г-Алтайск, 2006.

Статья поступила в редакцию 16.04.10

УДК 378:78

*Е.А. Петелина, доц. ВГПУ, г. Воронеж, E-mail: lemononline@mail.ru*

## МУЗЫКАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТА-ХОРЕМЕЙСТЕРА

Работа автора посвящена проблеме формирования образовательной среды в условиях подготовки музыканта-хормейстера. В исследовании представлено несколько концептуальных положений, явившихся основой рассмотрения проблемы. Музыкально-образовательная среда рассмотрена как культурная, ценностно-смысловая реальность, которая обеспечивает творческий процесс активности личности, её эмоциональное и интеллектуальное развитие и коммуникативное взаимодействие со всеми субъектами.

**Ключевые слова:** музыкально-образовательная среда, воспитывающая среда, культурно-образовательная среда, окружение, уровни музыкально-образовательной среды.

Образовательная среда любого учебного заведения должна рассматриваться как системное образование, которое является частью социальной среды и характеризуется как «единство теоретического и практического, объективного, субъектного и субъективного, инвариантного и вариативного, интерактивного, дифференцированного и индивидуального» [1]. Изучение образовательной среды весьма важно для педагогики. Это связано с осознанием опасности разрушения системы наследования культурно-исторического опыта и национальных ценностей, разобщения поколений, нарушением диалога личности и общества и других стихийно проявляющихся явлений.

Обретение нового «образа» российского образования, его модернизация, которая понимается как переход от закрытости к открытости образовательного сообщества, расширения свободы выбора и ответственности субъектов образовательного процесса, информатизация, усложнение личности обучающегося и обучаемого, создает принципиально новую ситуацию создания и функционирования образовательной среды учебного заведения. Изучение среды, отмечает Е.П. Белозерцев, дает возможность понять, как образование реагирует на «изменчивую социальность», с одной стороны, учитывая традиции, и с другой, выявляя бесконечность культурных смыслов, органично предьявляемых истории региона [2]. «Характеристики образовательной среды, бесспорно, имеют большее значение для освоения личностью ученика или учителя своей культурной ниши и продвижения в смежные» [3]. Среда относится к «явлениям, сопрягающим упорядоченность и возможность с приоритетом культурного диалога развивающегося субъекта. При этом каждый субъект (ребенок и родитель, учитель и школьник, преподаватель и студент, профессор и аспирант и др.) имеют право и свой выбор в средовой знаковости. ...Актуальность изучения обусловлена динамикой сопряжения культурных смыслов в их раскрытии через упорядоченную систему» [2].

Значимость среды, влияние ее на личность, многогранность, сложность и проблематичность, обуславливают большое количество различных подходов к ее изучению с целью выработки методологических позиций и выдвижения концептуальных положений.

Методологическими основаниями исследования музыкально-образовательной среды выступили принцип единства и диалектического взаимоотношения и взаимодействия теории и практики в познании, идеи модернизации и реформирования российского образования (гуманизация, демократизация, непрерывность, открытость и др.), современные пред-

ставления об образовательной среде как самостоятельной ценностной категории.

В основу проводимого исследования были положены следующие концептуальные положения.

1. Синергетический подход при исследовании музыкально-образовательной среды позволяет проводить анализ на междисциплинарном уровне: педагогике и психологии, философии и культурологии, искусствознания и социологии. Теория «самоорганизации», предложенная И. Пригожиным и Г. Хакеном дает аналитический инструментарий для исследования нелинейных, переходных, неравновесных процессов, а также альтернатив развития [4]. Одна из основных идей синергетического подхода заключается в переносе акцента постепенной эволюции процессов на взрывной характер развития. Модернизация музыкально-образовательной среды, ее развитие — это ответ на вызов дезорганизующих действий, вызванных реформированием системы образования, что, на верное, важно для развития гуманистических, плюралистических, диалогических, ценностных компонентов культуры и образования. А принятие образовательным сообществом новой идеи или концепции никогда не происходит без интерпретации [5], то есть диалога между субъектами (властью и обществом, педагогом и студентом, композитором и исполнителем и т.д.), поэтому анализ музыкально-образовательной среды учебного заведения предполагает также исследование и ее ценностной структурной составляющей [2].

2. Системный подход дает возможность рассмотреть сущность сложных систем, к которым относится музыкально-образовательная среда. По мнению И.В. Блауберга, В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина, системный подход представляет собой общенаучную методологическую форму познания, связанного с рассмотрением, изучением и конструированием объектов как систем [6]. Рассмотрение сущности музыкально-образовательной среды как системы возможно на основе следующих положений:

- свойства целого несводимы к сумме свойств его элементов;
- зависимость каждого элемента от его места и функций в системе;
- поведение системы детерминировано как спецификой ее отдельных элементов, так и свойствами ее структуры;
- исследование механизма взаимодействия элементов внутри системы и ее зависимость от внешних факторов;
- изучение иерархичности данной системы;
- рассмотрение системы как динамичной развивающейся целостности.

3. Представление о музыкально-образовательной среде как самостоятельной ценностной категории. Музыкально-образовательная среда как ценность рассматривается в следующих аспектах:

- социальная значимость музыкально-образовательной среды;
- музыкально-профессиональная значимость музыкально-образовательной среды;
- музыкально-культурная значимость музыкально-образовательной среды;
- психолого-педагогическая значимость музыкально-образовательной среды;
- личностная значимость музыкально-образовательной среды;
- интегративное соединение вышеобозначенных аспектов в сознании субъектов образовательного процесса с целью целостного понимания значимости музыкально-образовательной среды.

4. Личностно-деятельностный подход в процессе профессионального воспитания хоровой культуры студента-хормейстера в музыкально-образовательной среде. Сущность подхода, по мнению ряда ученых (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, И.С. Якиманская и др.), заключается в создании возможностей и условий для всестороннего целостного становления, развития, самоопределения и самореализации личности как субъекта музыкально-образовательного процесса, для эффективной максимальной реализации личностного музыкально-творческого потенциала каждого обучающегося. Необходимо отметить, что именно деятельность является фактором, условием и способом самовыражения, самореализации и самораскрытия личностного музыкально-творческого потенциала студента-хормейстера. При анализе музыкально-образовательной среды все ее составляющие компоненты и функции рассматривались под углом их соответствия специфическим целям личностного и музыкально-профессионального становления и развития.

Философский энциклопедический словарь преподносит понятие «среда» как окружение, совокупность условий природы, в которых человеческое общество и организмы осуществляют свою деятельность, то есть те из окружающих их условий, которые они способны пережить и от которых зависит их существование и продолжение рода. Якоб фон Иксюль заметил, что среда у различных организмов различается не в количественном отношении, а в качественном, вплоть до неузнаваемости [7]. В словаре русского языка С.И. Ожегова среда — это «окружающие социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий» [8]. Необходимо заметить, что в данном случае мы говорим об окружающей среде обитания.

В работах Б.Ф. Скиннера было доказано, что поведение человека определяет окружающая среда. Чтобы понять личность и объяснить поведение, нужно изучить функциональные отношения между видимым действием и видимым последствием. Для человека кроме природного окружения (среды обитания) весьма значимым является его социальное, духовное, психическое, культурное, технологическое окружение, которое образует своеобразный «контекст» существования и деятельности человек (показательно, что одно из значений понятия «среда» по-английски означает context).

Таким образом, среда — это структурированная система с определенными свойствами, которые существенно влияют на «перенос взаимодействия между субъектами» [3].

В педагогике среда рассматривается как нечто влияющее на развитие личности обучающегося. В.А. Ясвин выделил ряд разнообразных значений, сопряженных с понятием «среда»: среда человека, среда людей, человеческая среда, окружающая среда, жизненная среда, человеческое окружение и др. [9]

«Среда» в качестве условия для формирования и развития ребенка рассматривалась в научных изысканиях Ж.Ж. Руссо, П.Ф. Лесгафта, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского. Вопросы воспитания средой нашли отражение в «педагогике среды» П.П. Блонского, С.Т. Шацкого и др. «Воспитательная

среда» характеризуется Н.Е. Щурковой как совокупность окружающих ребенка обстоятельств, социально ценностных, влияющих на его личностное развитие и содействующих вхождению в современную культуру [10]. Понятие «педагогическая среда» понимается как сфера творческого педагогического общения (А.М. Анохин), педагогического влияния (Н.Ю. Посалюк). «Творческая развивающая среда» — условие развития творческой личности на основе сотрудничества педагога и учащихся (В.С. Библер, Е.В. Бондаревская, В.А. Караковский и др.).

Замечен интерес ученых к феномену среды в связи с вопросами социализации личности (Б.Г. Бочарова, А.В. Мудрик и др.). Идеи о роли среды в развитии личности нашли свое отражение в работе Л.С. Выготского: «... социальная среда является источником возникновения всех специфически человеческих свойств личности. Постепенно приобретаемых ребенком или источником социального развития ребенка, которое совершается в процессе реального взаимодействия идеальных и наличных форм» [11]. С.Т. Шацкий глубоко обосновывает тесную связь социальной среды с воспитанием человека. Воспринимая среду как окружение ребенка, он выделил несколько составляющих среды, отмечая важность каждой из них в процессе воспитания. «В детских мыслях, утверждениях, привычках, действиях, интересах отражаются те бытовые пласты, которые создают общую среду, влияющую на ребенка. Элементарный анализ этого понятия указывает на их совместное одновременное существование, а, следовательно, и влияние» [12]. Он четко различал негативное влияние улицы и считал, что педагоги школы должны создавать такие условия, при которых из этой естественной среды ребенок будет брать самое лучшее, способствующее развитию его индивидуальности.

Я. Корчак выделил четыре типа «воспитывающей среды»: «догматическую», «идейную», «безмятежного потребления», «внешнего лоска и карьеры» и дал им характеристики [13]. В догматической среде доминируют следующие условия: «Традиция, авторитет, обряд, веление как абсолютный закон, необходимость как жизненный императив. Дисциплина, порядок и добросовестность. Серьезность, душевное равновесие и ясность, вытекающая из твердости. Самоограничение, самопреодоление, труд как закон, высокая нравственность как навык». Личность ребенка, сформированная в такой среде, по мнению Я. Корчака, характеризуется «высокой степенью пассивности, когда спокойствие трансформируется в отрешенность и апатию». Данная среда подавляет стремления и желания.

Среда «безмятежного потребления» характеризуется другими условиями: «Душевный покой, беззаботность, чувствительность, приветливость, доброта, трезвости сколько надо, самосознание, какое добывается без труда. Нет упорства ни в желании сохранить, поддержать, ни в стремлении достичь, найти. Ребенок живет в атмосфере внутреннего благополучия и ленивого, консервативной привычки, снисходительности к современным течениям, среди привлекательной простоты. Здесь он может быть всем, чем он хочет: сам — из книжек, бесед, встреч и жизненных впечатлений — тклет себе основу мировоззрения, сам выбирает путь». Данная среда является нейтральным фактором, она не способствует развитию ребенка, не подавляя, но и не стимулируя его. По мнению Я. Корчака, основной чертой такой личности является жизненная пассивность, неспособность к напряжению в борьбе. Встречаясь с трудностями, человек предпочитает самоустраниваться от их разрешения.

В среде «внешнего лоска и карьеры» вперед «выступает упорство, но оно вызвано к жизни холодным расчетом, а не духовными потребностями. Ненасытное тщеславие, хищность, недовольство, высокомерие и раболепие, зависть, злоба, злорадство. Здесь детей не любят и не воспитывают, здесь их только оценивают, теряют на них или зарабатывают, покупают и продают». Ведущими чертами личности в такой среде становятся фальшь и лицемерие — «искусная игра» и «точно подобранная маска», стремление к карьере за счет высоких

связей. Представленные условия создают среду в крайне негативный фактор развития личности.

«Идейная» среда формирует личность, которая характеризуется активностью освоения и преобразования окружающего мира, высокой самооценкой, открытостью и свободой своих взглядов, суждений и поступков, по мнению Я. Корчака, является позитивным фактором развития личности ребенка.

Таким образом, среда, наряду с наследственностью и воспитанием, является важнейшим фактором, который влияет на развитие личности. Поэтому необходимо изучить характеристики среды, выявить ее влияние на воспитание и создать такие условия, при которых среда станет благоприятным фактором развития личности.

Рассматривая далее среду, необходимо уточнить содержание понятий «фактор» и «условие». Фактор В.В. Краевский определяет как «обстоятельство, существующее объективно и влияющее на выбор исследователем того или иного способа действия» [14]. Фактор – это действующая сила, которая способна влиять, воздействовать, преобразовывать и определять. Фактор – объективно существующее обстоятельство. Условия субъективны, создаются людьми. В.В. Краевский определяет условие как «обстоятельство, специально создаваемое исследователем, при котором возможно то или иное его эффективное действие» [14]. То есть условия способны придать активности факторов позитивно преобразовательный, созидательный смысл.

Личностное развитие человека формируется под влиянием достаточно большого количества внешних и внутренних воздействий. К внутренним факторам относятся природные задатки и склонности, заложенные в его генетической природе, а к внешним относятся воспитание и средовые факторы и условия. А.В. Мудрик предложил классификацию средовых факторов, влияющих на становление и развитие человека [15]:

- мегафакторы: космос, планета, мир, который в той или иной мере через другие группы факторов влияют на всех жителей Земли;

- макрофакторы: страна, этнос, общество, государство;

- мезофакторы: условия среды больших групп людей, выделяемых: по местности и типу поселения, в которых они живут (регион, село, город, поселок); по принадлежности к аудитории тех или иных сетей массовой коммуникации (радио, телевидение и др.); по принадлежности к тем или иным субкультурам;

- микрофакторы непосредственно влияют на конкретных людей, которые с ними взаимодействуют. Это – семьи, домашний очаг, соседство, группа сверстников, воспитательные организации, различные общественные, государственные, религиозные, частные организации, микросоциумы.

Приводя данную классификацию, мы имеем в виду высказывание Джона Дьюи о том, что некоторые объекты, удаленные от человека во времени и пространстве, могут образовывать окружающую среду даже в большей степени, чем некоторые близкие к нему объекты.

Среда далеко не индифферентна для педагогического процесса, в котором осуществляется взаимодействие педагога и воспитанника. Обучение развивающегося поколения тесно связано с окружающей и взаимодействующей на этот процесс образовательной средой. И государство с его целями, и общество со своими правилами и законами, и семья как часть социума со своими особенностями, и природа взаимодействуют, пересекаются, и, объединяясь в человеке, соединяются в образовательной среде учебного заведения.

Образовательная среда рассматривается нами как обусловленная совокупность факторов (социальных, материальных, духовных, культурных, технологических) и взаимосвязанных условий, способных оказывать прямое или косвенное («здесь и сейчас») или отдаленное воздействие на мышление, сознание, чувства, интуицию и на процесс обучения и воспитания личности.

В процессе обучения и воспитания студент и среда постоянно взаимодействуют друг с другом, образуя систему

студент - образовательная среда, которая обладает своими специфическими системными качествами. В этом случае, целесообразно вести речь о создании в учебном заведении специальной профессионально-ориентированной образовательной среде для удовлетворения иерархического комплекса потребностей личности в профессиональном самоопределении, культурной самоорганизации и трансформации этих потребностей в жизненные стратегии, которые обеспечивают познавательную творческую активность, твердую жизненную позицию, профессиональное становление, развитие и саморазвитие.

В работах Е.П. Белозерцева [2], Е.В. Бондаревской [16] и других подчеркивается культурологическое основание образования и воспитания. Культура субъектов образования и воспитания рассматривается нами как взаимозависимый и взаимовлияющий фактор образовательной среды. Основопологающим является вывод о культуре образовательной среды, поскольку она способна поднять на новую ступень организацию образовательного и воспитательного процессов в сочетании с традиционными функциями гуманитарной культуросообразной среды.

Музыкально-педагогическое образование представляет собой интеграцию педагогики, культуры и искусства, поэтому музыкально-образовательная среда рассматривается как культурная, ценностно-смысловая реальность, обеспечивающая музыкально-творческий процесс непосредственной активности личности, ее эмоциональному и интеллектуальному развитию и коммуникативное взаимодействие со всеми субъектами.

Музыкально-образовательная среда становится механизмом целевого и функционального назначения. Обладая уникальной спецификой постоянно обогащаться, наполняться и сохраняться, она создает условия порождения личностных смыслов для студентов. Логический конструкт функционирования музыкально-образовательной среды как системы нами выстраивается на двух уровнях, соответствующих значению содержания понятий «культура» и «искусство». Первый — сознательно-креативный, где культура и искусство в интеграции с педагогикой и психологией порождают умение и мастерство отражения действительности в художественно-творческих образах, создаваемых сознанием личности студента. Второй — творческо-продуктивный уровень, на котором интеграция педагогики, психологии, культуры и искусства выступает реальным результатом-продуктом, созданный творческой личностью-субъектом музыкально-образовательной среды. Проектируя содержание музыкально-образовательной среды, необходимо остановиться на толковании терминов «культура» и «искусство».

«Культура» проявляется как «совокупность проявлений жизни, достижений и творчества народа или группы народов» [7]. С.И. Ожегов трактует понятие культуры с двух позиций: как совокупность достижений человечества в производственном, общественном и умственном отношении; и как высокий уровень чего-нибудь, высокого развития, умение [8]. Д. Мачуто определяет культуру как «динамическую систему правил, эксплицитных и имплицитных, установленных группами с целью обеспечить свое выживание, включая установки, ценности, представления, нормы и модели поведения, общие для группы, но реализуемое различным образом каждым специфическим объединением внутри группы, передаваемые из поколения в поколение, относительно устойчивые, но способные изменяться во времени [17]. Ю.Н. Давыдов утверждает, что культура — сплав способов и приемов человеческой деятельности (как материальный, так и духовный), «объективированных в предметных, материальных носителях (средствах труда, знаках) и передаваемых последующим поколениям...» [18, с. 325].

В основу всякого явления культуры лежит некое культурное явление. Однако, для того, чтобы «создать» культуру, человек должен обладать неким даром, способностью создавать то, что не закреплено у него на уровне инстинкта. Творения человека изначально возникают в его мыслях, в сознании

и только потом объективируются в знаки и предметы. Вместе с тем П.С. Гуревич говорит, что «человек как носитель культуры не творит ничего, а лишь образует и преобразует стилизованное» [19, с. 196]. Однако, по выражению П.А. Флоренского, природа никогда не дается нам без культурной своей формы, которая сдерживает ее и делает доступной познанию. Традиционная социология отмечает, что культура надстраивается над естественно-природным началом человека и в этом качестве противостоит ему, ограничивая «природные потенции человека» [18, с. 148]. Отсюда можно выделить некое противоречие между развитием индивидуальности, неповторимости субъекта, доведенного до отрицания одной личностью других с одной стороны, и уникальной способностью человека подстраиваться к запросам общества, универсализироваться с другой стороны. С учетом потребности любого человека, в частности музыканта-педагога в творческой деятельности, создании новых интерпретаций художественно-музыкальных образов данное противоречие «сводит к нулю» все его усилия. Разрешение данного противоречия мы находим в том, что каждая новая эпоха рождает новое видение природы в разных сферах культуры. «Воистину поразительно и таинственно то тесное внутреннее единство, пишет Х. Ортега-и-Гассет, - которое каждая историческая эпоха сохраняет во всех своих проявлениях. Единое вдохновение, один и тот же жизненный стиль пульсирует в искусствах столь несходных между собой. Не оказывая себе в том отчета, молодой музыкант стремится воспроизвести в звуках в точности те же самые эстетические ценности, что и художник, поэт и драматург — его современники» [20, с. 87].

Таким образом, понятие культура современными исследователями определяется как совокупность ценностных идеалов, нравственных норм, несущих на себе социальную функцию, востребованных конкретным обществом.

Исследуя термин «культура» в научной литературе, можно достаточно часто его встретить в совокупности с понятием «искусство». Они хотя и близки по смыслу, но содержание этих двух феноменов различно. П.С. Гуревич [19] трактует «искусство» как вид духовного освоения действительности, художественное творчество в целом. В искусстве, в отличие от науки, рождаются образы, а не понятия. В.С. Соловьев считал, что перед искусством стоит несколько задач: 1) «прямая объективизация тех глубочайших внутренних определений и качеств живой идеи, которые не могут быть выражены природой; 2) одухотворение природной красоты; 3) увековечивание ее индивидуальных явлений» [19, с. 177]. М. Хайдеггер отмечал, что «искусство выдвигается в горизонты эстетики. Это значит: художественное произведение становится предметом переживания, и соответственно искусство считается выражением жизни человека» [19, с. 177]. И.П. Никитина характеризует искусство как «концентрированное, допускающее передачу другим, выражение эстетического видения мира человеком» [20]. Искусство в социальном плане — действенное средство социализации индивида и преодоления самодовлеющей структуризации общества, а в личностном плане — средство самопознания человека, углубления и расширения его душевной, чувственной сферы. Искусство, пишет А.А. Мелик-Пашаев [21, с. 261] — это понятие, объединяющее все виды художественного творчества и отделяющее их от других видов деятельности человека. В современном искусстве различают пространственное, временное и пространственно-временное виды искусства. Объединяет различные виды искусства эстетическое отношение человека к миру; определенный пафос (греч. — чувство, страсть), достигаемый выразительностью создаваемых художественных образов за счет подчинения всех изобразительно-выразительных средств, задача отражения определенного внутреннего содержания. Пафос в искусстве, по мнению А.А. Мелик-Пашаева, является главным чувством, выражающемся в художественном произведении. «Пафос — полное средоточие, подлинное царство искусства; его воплощение является главным в произведении искусства, так и в восприятии последнего зрителя» [21, с. 491].

Связывая понятия «среды» и «культуры» Н.Б. Крылова дает определение «культурной среды» через описание ее как зоны непосредственной активности индивида, его ближайшего развития. Культурная среда образовательного учреждения — пространство деятельности, поведения и общения, вбирающее все основные параметры среды — отношения, ценности, символы, вещи и предметы [22]. Е.П. Белозерцев дает трактовку понятия «культурно-образовательная среда» как «формы актуализации прошлого и укоренения настоящего» [2, с. 50]. Культурно-образовательная среда является носителем «богатой, разносторонней, в том числе и противоречивой информации, воздействующей на разум, чувства, эмоции, веру индивида, а значит, и обеспечивающей возможность его выхода на живое знание» [2]. Н.П. Балкунова [5] подчеркивает значимость социально-культурной среды учебного заведения как фактора формирования духовно-нравственного потенциала личности студента, его готовности к творческому овладению будущей профессией.

Приводя примеры музыкально-образовательных сред, которые были созданы выдающимися педагогами-музыкантами, нельзя ни вспомнить уроки Г.Г. Нейгауза: «Класс полон. Сидят на стульях, подоконниках, столах. Генрих Густавович чаще всего в приподнятом настроении. Слушает, подпевает, подпрыгивает, дирижирует, — вспоминает его ученик Т. Хлудова, — в зависимости от необходимости анализирует, углубляется в красоты произведения, играет вдохновенно, со всей силой артистичности. Присутствующие заражены его настроением, увлечены музыкой, стремятся ничего не упустить, все понять. Нейгауз никогда не учил только одного, кто сидел за роялем в данный момент. Он учил его в первую очередь, так как работал с ним и непосредственно реагировал на данное исполнение. Но вместе с тем он стремился работать сразу со всеми присутствующими — учить всех, быть нужным, полезным, интересным всем сидящим в классе. Интенсивность занятий студента повышалась: ведь каждый бывал в роли исполнителя, и одно органично дополняло другое» [23]. Интересно, на наш взгляд, музыкально-образовательная среда воспитания хорового коллектива, предложенная Г.А. Струве [24]. Она заключается в том, что один наиболее продвинутый хор влияет на интенсивное развитие другого, менее продвинутого. Определенные вокально-хоровые навыки, например методический и гармонический слух, многоголосное пение воспитываются в течение длительного времени, около 3-4 лет. Пение же на так называемых совместных занятиях — «хоровых привывках», обмен опытом, пополнение «творческого обмена» младших, примеры качественного уверенного исполнения существенно влияли на стремление обучающихся к творческому движению, придавал уверенность и подогревал интерес к занятиям.

В свете нашего исследования следует напомнить слова академика Б.В. Асафьева, который писал: «...Необходимо вызвать в слушателе инстинкт исполнителя. ... Организация во все возможных коллективах хоровых ячеек ... создает возможность весьма быстрого роста музыкального сознания и восприимчивости... И только тогда посещение концертов и слушание многих и даже сложных музыкальных произведений не будет скучной обязанностью приобщающегося к культуре гражданина, а живой потребностью» [25]. Творчески активная музыкально-образовательная среда, несомненно, поддерживает творческую активность самих участников педагогического взаимодействия, и наоборот творческая активность субъектов создает творческую активную среду, хотя, по мнению Э.Н. Гусинского, такую среду точнее было бы назвать позитивно активизирующей [3]. Поэтому для успешного взаимодействия субъектов образовательного процесса необходимо им видеть ясную цель и проявлять толерантность. Терпимость социально-контактного окружения к коллегам, окружающим, к «новой» и «старой» музыке, «новому» и «старому» знанию, творческим успехам других и к своим позволяет субъектам образовательного процесса успешно самореализовываться в музыкально-образовательной среде учебного заведения. И как считал Б.Л. Пастернак, что не только музыке

надо быть сверхмузыкой, чтобы что-то значить, но и все на свете должно превосходить себя, чтобы быть собою. «Человек, деятельность человека должны заключать элементы бесконечности, предающей явлению определенность, характер» [26].

Таким образом, для успешного воспитания студента-хормейстера необходима педагогически организованная оптимальная музыкально-образовательная среда, определяемая как система влияний, условий и средств профессионального становления и развития личности (включая саморазвитие, самообразование, самореализацию и самоактуализацию).

#### Библиографический список

1. Вьюнова, Н.И. Соотношение психологических и педагогических проблем в практико ориентированной университетской образовательной среде // Философские и психолого-педагогические проблемы развития образовательной среды в современных условиях: материалы Междунар. н/п конференции 24-25 апреля 2008 г. - Воронеж : ИПЦ ВГУ. - 2008.
2. Белозерцев, Е.П. Культурно-образовательная среда: методологическая неизбежность современной теории и практики воспитания и обучения // Философские и психолого-педагогические проблемы развития образовательной среды в современных условиях: материалы Междунар. научно-практич. конференции 24-25 апреля 2008 г. -Воронеж : ИПЦ ВГУ, 2008. - Часть I.
3. Гусинский, Э.Н. Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. - М.: Логос, 2000.
4. Пригожин, И. Порядок и хаос / И. Пригожин, И. Стенгерс. - М., 1996.
5. Балкунова, Н.П. Модель образовательной среды формирования педагогической культуры будущего учителя // Философские и психолого-педагогические проблемы развития образовательной среды в современных условиях: материалы международной н/п конференции 24-25 апреля 2008г. / отв. ред. И.Ф. Бережная. - Воронеж: Издательско-полиграфический центр Воронежского государственного университета. - 2008. - Ч. 2.
6. Блауберг, И.В. Философский принцип системности и системный подход / И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин // Вопросы философии. - М. - 1978. - №8.
7. Философский энциклопедический словарь / ред-сост. Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблева, В.А. Лубченко. - М.: ИНФА, 2006.
8. Ожегов, С.И. Словарь русского языка. - М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1961.
9. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. - М., 2001.
10. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология. - М.: Педагогическое общество России, 2002.
11. Виготский, Л.С. Детская психология: собрание сочинений: в 6 тт. - М., 1984.
12. Черепанов, С.А. С.Т. Шацкий в его педагогических высказываниях / под ред. М.Н. Скаткина, Л.Н. Скаткина]. - М., 1958.
13. Корчак, Я. Как любить ребенка: книга о воспитании: пер. с польского. - М., 1990.
14. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. - М.: Академия, 2006.
15. Мудрик, А.В. Социальная экология: учебник для студ. пед. вузов. - М., 2005.
16. Бондаревская, Е.В. Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности. - Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 1993.
17. Мацумото, Д. Психология и культура. - СПб.: прайм - ЕВРОЗНАК, 2002.
18. Современная западная социология: Словарь / сост. Ю.Н. Давыдов. - М.: Политиздат, 1990.
19. Гуревич, П.С. Современный гуманитарный словарь-справочник. - М.: Изд-во АСТ, 1999.
20. Никитина, И.П. Философия искусства: учебное пособие. - М.: Издательство «Омега-Л», 2008.
21. Современный словарь-справочник по искусству / науч. ред и сост. А.А. Мелик-Пашаев. - М.: Олимп: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1999.
22. Крылова, Н.Б. Культурология образования // Новые ценности образования. - М., 2000.
23. Нейгауз, Г.Г. Об искусстве фортепианной игры/ Г.Г. Нейгауз. - 4-е изд. - М.: Музыка, 1982.
24. Струве, Г.А. Хоровое сольфеджио: методическое пособие для детского хора по развитию музыкальной грамотности. - Москва: Советский композитор, 1979.
25. Асафьев, Б.В. О хоровом искусстве: сб. статей / сост. А. Павлова-Арбенина. - Л.: Музыка, 1980.
26. Дронова, Т.А. Формирование интегрально-креативного стиля мышления будущих педагогов в образовательной среде вуза. - Москва-Воронеж: Модэк, 2007.

Статья поступила в редакцию 16.04.10

УДК 381.1 (470.47)

*А.С. Мутырова, канд. пед. наук, доц. Калмыцкого государственного университета, г. Элиста, E-mail: pk@kalmsu.ru*

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ: ПРИНЦИПЫ И АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ

В статье определяется актуальность проблемы и рассматриваются основные принципы профессионального самоопределения личности.

**Ключевые слова:** профориентационная работа, профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, профессиональная адаптация, выбор профессии.

Возросшие требования современного производства к уровню профессиональной подготовленности кадров в еще большей, чем раньше, степени актуализируют проблемы профессиональной ориентации молодежи, поскольку профессиональные намерения значительной части учащихся зачастую не соответствуют потребностям народного хозяйства в кадрах определенной профессии. Профориентация молодежи по своей сути является не только и не столько проблемой педагогической. Ее правильней называть общественной проблемой, для решения которой усилий одних педагогов явно недостаточно.

Сущность профориентации как общественной проблемы проявляется в необходимости преодоления противоречия между объективно существующими потребностями общества в сбалансированной структуре кадров и неадекватно этому сложившимися субъективными профессиональными устремлениями молодежи. То есть по своему назначению система профориентации должна оказать существенное влияние на

рациональное распределение трудовых ресурсов, выбор жизненного пути молодежью, адаптацию ее к профессии. «Система профориентации на современном этапе ее развития призвана обеспечить координацию действий государственных органов, школы, семьи, органов профессионально-технического, среднего специального, высшего образования и других социальных институтов, участвующих в ее осуществлении, непрерывное и своевременное решение научных и организационных вопросов, связанных с профориентацией, комплексное проектирование воздействий профориентационного характера на личность школьника с учетом социально-экономического прогноза» [1, с. 8].

Подготовка к выбору профессии важна еще и потому, что она является неотъемлемой частью всестороннего и гармоничного развития личности, и ее следует рассматривать в единстве и взаимодействии с нравственным, трудовым, интеллектуальным, политическим, эстетическим и физическим совершенствованием личности, то есть со всей системой

учебно-воспитательного процесса. Профориентация является важным моментом как в развитии каждого человека, так и в функционировании общества в целом.

В юношеском возрасте каждый стоит перед выбором. Каждый пятый расскажет о своих заблуждениях, колебаниях в профессиональном самоопределении. Старшеклассники манят десятки профессий. Каковы они? Разные виды труда требуют от человека разных и подчас противоречивых качеств.

Рыночные отношения в обществе кардинально меняют характер и цели труда - возрастает, его интенсивность, напряженность, требование высокого профессионализма, выносливости и ответственности.

Рынок влечет за собой и такие новые явления, как *безработица, формирование новых хозяйственных структур* как государственных, так и частных, *переподготовка и перемещение* значительных масс людей.

В условиях рынка не все работники будут иметь постоянно оплачиваемую работу на протяжении всей трудовой жизни, тем более связанную с одной и той же профессией, специальностью. Специалисту необходимо не только совершенствоваться в профессии, но и быть психологически готовым к иному виду профессиональной деятельности, проявляя экономическую активность, уметь самореализоваться в иной плоскости общественных работ, выполняя функции "свободного носителя" социальных услуг.

Однако современная молодежь далеко не подготовлена к новым требованиям политической, социально-экономической и кадровой ситуации.

Решение данной проблемы во многом определяется успешностью разработки теории и практики профессиональной ориентации молодежи: развитие профессионального самоопределения личности, соответствующего ее индивидуальным особенностям и запросам общества в кадрах высокой квалификации.

Сделать социально и глубоко личностный выбор в профессиональном самоопределении – задача не из простых и не из легких.

Выбор профессии, осуществляемый человеком в результате анализа внутренних ресурсов и путем соотнесения их с требованиями профессии, является основой самоутверждения человека в обществе, одним из главных решений в жизни. Выбор профессии в психологическом плане представляет собой два аспекта явлений:

субъект выбора, то есть тот, кто выбирает;

объект выбора – то, что выбирают.

Субъект и объект выбора определяют неоднозначность выбора профессии. Это объясняется тем множеством характеристик, которыми они обладают [2, с. 89].

Выбор профессии – это не одномоментный акт, он состоит из ряда этапов, сливающихся в один процесс. Причем, продолжительность этапов зависит от внешних условий, индивидуальных особенностей субъекта выбора профессии.

Профессиональное самоопределение – процесс, который охватывает весь период профессиональной деятельности личности: от возникновения профессиональных намерений до выхода из трудовой деятельности [3, с. 56]. Профессиональное самоопределение – существенная сторона общественного процесса развития личности. Выявление особенностей проявления принципа детерминизма в процессе самоопределения предполагает анализ двух систем. С одной стороны, это личность как сложнейшая саморегулирующая система, с другой – система общественного ориентирования молодежи в решении вопроса о сознательном выборе профессии.

Данная система включает в себя целенаправленное влияние школы, семьи, общественных организаций, литературы, искусства на мотивы выбора профессии. Такая совокупность средств профессиональной ориентации призвана обеспечить решение задач профессионального просвещения и консультирования учащихся, пробуждение профессионального интереса и склонности, непосредственной помощи в трудоустройстве и преодолении трудностей этапа профессиональной адаптации.

Система средств профориентации несет в себе широкий спектр возможностей профессионального развития личности, из нее личность «черпает» мотивы и цели своей деятельности. Поскольку объектом профориентационной деятельности является процесс социально-профессионального самоопределения человека, важно в первую очередь сформулировать группу принципов, которыми руководствуются (или должны руководствоваться) девушки и юноши, выбирая себе профессию и место в социальной структуре общества.

«Принцип сознательности в выборе профессии выражается в стремлении удовлетворить своим выбором не только личностные потребности в трудовой деятельности, но и принести как можно больше пользы обществу.

Принцип соответствия выбираемой профессии интересам, склонностям, способностями личности и одновременно потребностям общества в кадрах определенной профессии выражает связь личностного и общественного аспектов выбора профессии. По аналогии с известной мыслью нельзя жить в обществе и быть свободным от общества – можно также сказать: нельзя выбирать профессию, исходя только из собственных интересов и не считаясь с интересами общества. Нарушение принципа соответствия потребностей личности и общества приводит к несбалансированности в профессиональной структуре кадров.

Принцип активности в выборе профессии характеризует тип деятельности личности в процессе профессионального самоопределения. Профессию надо активно искать самому. В этом большую роль призваны сыграть: практическая проба сил самих учащихся в процессе трудовой и профессиональной подготовки, советы родителей и их профессиональный опыт, поиск и чтение (по интересующей теме) литературы, работа во время практики и многое другое.

Последним принципом в этой группе является принцип развития. Этот принцип отражает идею выбора такой профессии, которая давала бы личности возможность повышения квалификации, увеличение заработка, по мере роста опыта и профессионального мастерства, возможность активно участвовать в общественной работе, удовлетворять культурные потребности личности, потребность в жилье, отдыхе и т.п.» [4, с. 2].

В профессиональной ориентации есть группа принципов, тесно связанных (и во многом пересекающихся) с общепедagogическими принципами. К ним можно отнести:

Связь профориентации с жизнью, трудом, практикой, предусматривающей оказание помощи человеку в выборе его будущей профессии в органичном единстве с потребностями народного хозяйства в квалифицированных кадрах.

Связь профориентации с трудовой подготовкой школьников – это принцип, предусматривающий хорошую постановку трудового воспитания и обучения. В отрыве от трудовой подготовки профориентация приобретает черты абстрактности, призывности, оторванности от практики, от общих задач трудового и профессионального становления личности;

Систематичность и преемственность в профориентации обеспечивает профориентационная работа с 1 по 11 классы при условии обязательной преемственности этой работы из класса в класс;

Взаимосвязь школы, семьи, базового предприятия, средних профессиональных учебных заведений и общественности в профориентации учащихся предусматривает тесный контакт по оказанию помощи молодым людям в выборе профессии. При этом предполагается усиление целенаправленности и координации в совместной деятельности;

Воспитывающий характер профориентации состоит в необходимости осуществления профориентационной работы в соответствии с задачами формирования гармоничной личности, в единстве трудового, экономического, нравственного, эстетического, правового и физического воспитания;

Взаимосвязь диагностического и воспитательного подходов к проведению профориентационной работы – принцип, предполагающий недопустимость противопоставления одного подхода другому. Каждый из них решает свои задачи:

Дифференцированный и индивидуальный подход к учащимся в зависимости от возраста и уровня сформированности их профессиональных интересов, от различий в ценностных ориентациях и жизненных планов, от уровня успеваемости. Дифференциация учащихся по группам позволяет точнее определять их средства воздействия, которые будучи эффективными в одной группе могут оказаться неэффективными в другой. Дифференциация создает условия для реализации индивидуального подхода;

Оптимальное сочетание массовых, групповых и индивидуальных форм профориентационной работы с учащимися и их родителями, утверждающих необходимость использования разных форм, отхода от традиционно используемых одних только массовых форм, усиление внимания к сбалансированному сочетанию всех форм работы;

Соответствие содержания форм и методов профориентационной работы потребностям профессионального развития личности и одновременно потребностям района (города, региона) в кадрах определенных профессий и требуемого уровня квалификации.

Испытываемая человеком потребность в самоопределении сама по себе беспредметна. А.Н. Леонтьев отмечал, что «...до своего первого удовлетворения потребность «не знает» своего предмета, так как он еще не обнаружен...» [5, с. 26].

Взаимосвязь личности и внешней по отношению к ней системы профориентационных воздействий возникает только в процессе деятельности. Деятельность как форма взаимосвязи субъекта с объектами образует условие психического отражения и выступает как механизм детерминирующего воздействия на личность.

В процессе постоянной связи с внешним миром человек выступает как активная сторона взаимодействия. Поэтому, психологическое проявление принципа детерминизма может быть понято лишь в рамках проблемы соотношения внешних и внутренних условий в детерминации деятельности. В плане анализа движущих сил деятельности необходимо исходить из взаимосвязи и противопоставленности внутреннего и внешнего [6, с. 172].

Процесс профессионального самоопределения обусловлен возникновением, расширением деятельности субъекта, реализующей его связь с факторами профориентации. Самоопределение влечет в эту деятельность как ее компонент.

В настоящее время следует отказаться от валовой профориентации, выражающейся в зазывании молодежи на вакантные, не престижные трудовые посты в народном хозяйстве, обобщенной модели подготовки учащихся к выбору профессии, не учитывающей индивидуальные запросы личности, игнорирующей средства дифференцированного, индивидуального подхода. При разработке теоретических, методических основ профессионального самоопределения молодежи необходимо более внимательно прислушиваться к запросу практических работников, которые испытывают острую потребность в методах диагностики и отборе школьников по профилям обучения и профессиональной подготовки, психологических процедурах, направленных на развитие профессионального самоопределения.

За последнее десятилетие существенно возрос интерес ученых различных областей научных знаний к проблеме профессионального самоопределения личности. Немалый вклад в разработку данных вопросов внесен представителями психологической и педагогической науки. Значимыми являются положения Е.А. Климова о психологической характеристике профессиональной деятельности, о теоретических основах профконсультирования; Б.А. Федоришина - о системном подходе к профессиональной информации школьников; Н.Ф. Гейжан - о модели содержания и этапах профессионального консультирования; Е.С. Пряжников - об использовании игровых технологий в групповом консультировании; И. Кузнецовой - о структуре принятия решения в выборе профессии; К.М. Павлутенкова о теоретических и практических проблемах мотивации выбора профессии; А.К. Осинского - о саморегуляции деятельности школьника и формировании активной личности;

А.И. Сухаревой - о психологических механизмах развития трудового и профессионального самоопределения; А.Т. Ростунова - о формировании профессиональной пригодности; Б.А. Шанира - о структуре профессионального самоопределения и факторах, влияющих на него; С.С. Никифорова - о роли профконсультирования в качестве информационной базы выбора профессии.

Психолого-педагогическое обоснование целостного подхода к подготовке учащейся молодежи к выбору профессии исследуются в Институте профессионального самоопределения молодежи РАО (Чистякова С.Н.). Однако, несмотря на существенное продвижение в области научного обоснования проблемы профессионального самоопределения молодежи, имеются немалые трудности, пробелы в ее практической реализации.

Недостаток научного поиска заключается в ориентации не на человека, а на профессиональную среду, или, другими словами приспособление человека к профессиональной среде, увлечение обобщенной моделью профориентации и подгонка ее к различным типам индивидуальных особенностей личности; недооценка комплексного подхода к формированию профессионального самоопределения: не учитывается долговременный характер процесса его развития, а также преемственность содержания, форм и методов на различных этапах становления личности, а в связи с этим лишь реализуется подход личности как к субъекту профессионального развития.

Анализ накопленного фактологического материала в теории и практике профессионального самоопределения позволяет выделить основные концептуальные положения, определяющие развитие данной проблемы. Профессиональное самоопределение является многомерным и многоступенчатым процессом, который можно рассматривать под разными углами зрения:

- 1) как серию задач, которые ставит общество перед личностью, - социологический подход;
- 2) как процесс поэтапного развития решений, посредством которых индивид формирует баланс между собственными предпочтениями и потребностями системы разделения труда в обществе, - социально-психологический подход;
- 3) как процесс формирования индивидуального стиля жизни, частью которого является профессиональная деятельность, - дифференциально-психологический подход.

Процесс профессионального самоопределения предполагает и переориентацию, в случае необходимости, на другую профессиональную деятельность, с учетом предшествующего профессионального опыта и индивидуальных возможностей.

Формирование профессионального самоопределения личности осуществляется в ходе специально организованной научно-практической деятельности профессиональной ориентации, рассматривается как система равноправного взаимодействия личности и общества на определенных этапах развития человека, оптимально соответствующую личностным особенностям и запросам рынка труда в конкурентноспособных кадрах.

Принятая идея о равноправном взаимодействии личности и общественных структур субъектов управления (внешкольные заведения, дошкольные учреждения, общеобразовательные школы, профессионально-технические, средние специальные и высшие учебные заведения, службы профориентации, органы, регулирующие использование трудовых ресурсов, а также предприятия и учреждения, семья и общественность) в длительном процессе ее профессионального самоопределения предусматривает определенные отношения, которые, с одной стороны, создают адекватное представление личности о тех социально-экономических задачах, которые стоят перед обществом и которые ей потребуется решать в будущем.

Таким образом, профессиональная ориентация должна быть направлена на активизацию внутренних психологических ресурсов личности с тем, чтобы, включаясь в профессиональную деятельность, человек мог в полной мере реализовать себя в профессии.



Исходя из сущности определения принципов формирования профессионального самоопределения, возможно выделить основные средства его формирования: профессиональная информация и просвещение; развитие интересов, склонностей и способностей (профессиональные пробы); профессиональная консультация; профессиональный отбор; социально- профессиональная адаптация.

Вместе с тем, что профессиональное самоопределение является сложным по своей структуре и на него оказывает влияние комплекс факторов, для формирования его необходимо использовать не только специальные средства системы профессиональной ориентации, но и других, из смежных областей знаний. Формирование профессионального самоопределения личности осуществляется в процессе преподавания основ наук, экономической, трудовой и профессиональной подготовки. В этой связи перспективными являются профили дифференцированного обучения в специализированных классах и школах гуманитарного, сельскохозяйственного, экономического и т.п. профилей в учебных цехах, филиалах ПТУ, лицеях, колледжах, мастерских народных умельцев, в форме индивидуального учения ремеслу по прикладным художественным видам труда. Не менее значимы учебно-производ-

ственные комплексы различного профиля, школьные заводы, кооперативы, творческие объединения и др.

В сложившихся в настоящее время социально-экономических условиях отмечается низкое качество и неэффективность работы по профессиональной ориентации старшеклассников и абитуриентов. В этих условиях Калмыцкий государственный университет пришел к необходимости качественной перестройки всей профориентационной работы в вузе, формирующего как многоуровневое учебное заведение непрерывного образования. Профориентационная работа вуза, как правило, ранее традиционно сводившаяся только к профконсультированию, профпросвещению, профинформированию абитуриентов, потребовала создания целостной педагогической системы, направленной на формирование профессионального самоопределения старшеклассников и абитуриентов и профессиональной направленности студентов. Для повышения качества подготовки молодежи к профессиональному старту необходимо совершенствование деятельности координирующих органов, обеспечивающих взаимодействие всех общественных институтов, реально участвующих в профессиональной ориентации.

#### Библиографический список

1. Профессиональное самоопределение и трудовой путь молодежи / под ред. В.Л. Ословского, Киев: Наукова Думка, 1978.
2. Жуковская, В.И. Психологические основы выбора профессии // Народная асвета. – Минск, 1978.
3. Климов, Е.А. Как выбирать профессию. – М.: Просвещение, 1991.
4. Кон, И.С. Психология старшеклассника. – М.: Просвещение, 1982.
5. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975.
6. Климов, Е.А. Школа... а дальше? – Лениздат, 1971.

Статья поступила в редакцию 16. 04. 10

УДК 378

*Н.А. Швеиц, аспирант БПГУ им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: shvets-07@mai.ru*

### УПРАВЛЕНИЕ ПОДГОТОВКОЙ СТУДЕНТОВ К РАЗРАБОТКЕ И РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖДУНАРОДНЫХ ТЕЛЕКОММУНИКАЦИОННЫХ ПРОЕКТОВ В СФЕРЕ ТУРИЗМА

В статье обоснованы методологические подходы, принципы и условия управления подготовкой студентов к разработке и реализации международных телекоммуникационных проектов в сфере туризма, представлена модель данного процесса, определены её основные компоненты и функциональная направленность.

**Ключевые слова:** управление, профессиональная подготовка студентов, модель, международные телекоммуникационные проекты в сфере туризма.

Особую актуальность в современных условиях интеграции производства и образования приобретает эффективная организация подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности. В модели Российского образования – 2020 указывается на необходимость вовлечения студентов в реальные проекты. Это отражается в Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по специальности «Социально-культурный сервис и туризм», где определены основные требования к будущим менеджерам по туризму, включающие среди прочих умение студентов разрабатывать социокультурные проекты, активно использовать современные информационно-телекоммуникационные технологии, продолжать обучение и вести профессиональную деятельность в иноязычной среде. Эффективным направлением формирования данных профессиональных умений является подготовка студентов к разработке и реализации международных телекоммуникационных проектов в сфере туризма.

Теоретическим основам и практическому использованию педагогического проектирования уделялось большое внимание в работах М.П. Горчаковой-Сибирской, И.А. Зимней, И.А. Колесниковой, И.Я. Лернера, Д.Ш. Матроса, Н.В. Матяш, Е.С. Полат. Опыту разработки международных телекоммуникационных проектов посвящены исследовательские и практические работы М.Ю. Бухаркиной, Е.С. Полат, А.Ю. Уварова и других. Подготовка специалистов любого уровня и квалифи-

кации невозможна без знания теоретических основ управления данным процессом. Управлению в образовании посвящено большое количество работ (Л.А. Мокрецова, А.Н. Орлов, М.М. Поташник, П.И. Третьяков, И.К. Шалаев, Т.И. Шамова и др.). Однако отдельного исследования по управлению подготовкой студентов к разработке и реализации международных телекоммуникационных проектов в сфере туризма ещё не проводилось.

Управление подготовкой студентов к разработке и реализации международных телекоммуникационных проектов в сфере туризма определяется нами как сложный процесс взаимодействия управляющей и управляемой систем, направленный на создание условий для формирования у студентов мотивационной готовности (ценностно-смыслового отношения студентов к международной проектной деятельности, изучению иностранного языка и будущей профессиональной деятельности), операционально-деятельностной готовности (формирование у студентов проектных, языковых умений и умений международного телекоммуникационного взаимодействия), а также личностной готовности (профессионально важных качеств будущих специалистов – активности и самостоятельности) в ходе работы над международными телекоммуникационными проектами в сфере туризма.

Для рассмотрения таких сложных педагогических процессов, как управление подготовкой студентов к разработке и реализации международных телекоммуникационных проектов

в сфере туризма целесообразно использовать моделирование как метод познания. Разработанная нами модель выстраивалась на основе *системного, деятельностного, личностно-ориентированного подходов*. Анализ психолого-педагогической литературы в рамках исследования позволил выделить следующие принципы: системности, выборности деятельности и принятия решений, индивидуализации и сотрудничества, интеграции.

Учитывая особенности подготовки студентов к международной телекоммуникационной проектной деятельности в сфере туризма, были определены следующие **организационно-педагогические условия**:

1) создание благоприятной атмосферы на основе партнёрского сотрудничества и межкультурного взаимодействия, способствующей преодолению психологических барьеров и языковых трудностей:

- поддержание благоприятного эмоционально-психологического климата в группах студентов, участвующих в международном телекоммуникационном проекте;

- реализация отношений сотрудничества педагогов и студентов;

- создание для студентов системы психологических тренингов и системы языковых упражнений для преодоления психологических барьеров и языковых трудностей;

2) обеспечение технологической составляющей подготовки студентов к разработке и реализации международных телекоммуникационных проектов в сфере туризма:

- обеспечение студентов информационно-коммуникационными средствами (ознакомление и активное использование таких форм телекоммуникационного взаимодействия, как форумы, чаты, электронная переписка, аудио-, видеоконференции и т.д.);

- интеграция общепрофессиональных и специальных знаний, умений, навыков в рамках межпредметного («Иностранный язык», «Информационно-коммуникационные технологии», «Введение в специальность») спецкурса «Разработка и реализация международных телекоммуникационных проектов в сфере туризма»;

3) формирование положительного отношения студентов к международной телекоммуникационной проектной деятельности как к источнику своего профессионального и личностного роста:

- определение студентами взаимосвязи степени своей самостоятельности и активности и возможностей расширения поля потенциальных профессиональных контактов;

- использование мотивационных методов, которые позволят студентам проявлять самостоятельность и творческую активность (предоставление студентам выполнения представительских функций, свободы принятия решений на всех этапах подготовки проектов: поиска партнёров, обсуждение тем, содержания и презентации проекта, распределение обязанностей внутри международных групп и т.д.).

В структуру модели управления подготовкой студентов к разработке и реализации международных телекоммуникационных проектов в сфере туризма входят два блока: управляющая и управляемая система, рассматриваемые во взаимосвязи и взаимозависимости. Системообразующим фактором является интеграция образования и туристического бизнеса.

Рассматривая **управляемую систему**, следует отметить, что она чётко структурирована и включает целевой, содержательный, структурный и технологический компоненты. В **целевой компонент** входит цель управления подготовкой студентов к разработке и реализации международных телекоммуникационных проектов в сфере туризма, под которой понимается создание организационно-педагогических условий для эффективной подготовки студентов к разработке и реализации международных телекоммуникационных проектов в сфере туризма.

Взаимодействие управляющей и управляемой систем складывается как цепь последовательных, взаимосвязанных действий или функций. В **содержание** управления многие исследователи (П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.) включают

совокупность управленческих функций: информационно-аналитическую, мотивационно-целевую, планово-прогностическую, контрольно-диагностическую, организационно-исполнительскую, регулятивно-коррекционную. Мы придерживаемся этой же позиции.

Следующий компонент модели представляет собой матричную структуру управления, в которую входят администрация факультета, преподаватели факультетов (по специальности, по иностранному языку), студенты (руководители и исполнители проектов), а также преподаватели и студенты-партнёры по проекту.

Технологический компонент – это совокупность методов, способов и механизмов, ведущих к получению положительного результата управленческой деятельности. На основе интеграции педагогического менеджмента и внутрифирменного управления были определены следующие методы управления подготовкой студентов к разработке и реализации международных телекоммуникационных проектов в сфере туризма: мотивационные (актуализация позитивных мотивов и торможение негативных мотивов: требование-рекомендация, требование-просьба, оценка и поощрение, убеждение, открытие перспектив, организация успеха, выполнение представительских функций, проявление персонального внимания, обсуждение); организационные методы (методы обучения выбору оптимальных действий: инструктирование, планирование, чёткая организация и мониторинг проектной деятельности); социально-психологические (оказание психологической и языковой помощи в виде разработанной системы психотренингов и языковых упражнений, обмен опытом международного взаимодействия и др.)

Вторым блоком модели является **управляемая система**, под которой понимается подготовка студентов к разработке и реализации международных телекоммуникационных проектов в сфере туризма. В **целевой компонент** данного блока входят цели и задачи. Целью подготовки студентов к разработке и реализации международных телекоммуникационных проектов в сфере туризма является формирование мотивационной, операционно-деятельностной и личностной готовности студентов к международному сотрудничеству в сфере туризма.

В **содержательный компонент** подготовки студентов входит межпредметный интегративный спецкурс «Разработка и реализация международных телекоммуникационных проектов в сфере туризма».

**Организационно-деятельностный компонент подготовки** представлен этапами разработки и реализации международного телекоммуникационного проекта в сфере туризма: этап организации международного телекоммуникационного взаимодействия, этап подготовки международного телекоммуникационного взаимодействия, этап разработки совместного проекта, этап реализации совместного проекта, этап саморефлексии, этап подведения итогов международного телекоммуникационного взаимодействия.

В **структурно-телекоммуникационный компонент** подготовки входят следующие субъекты международного взаимодействия: преподаватели, которые являются модераторами (посредниками) и координаторами международного общения и взаимодействия; студенты – партнёры по проекту, которые в будущей профессиональной деятельности могут стать потенциальными клиентами, партнёрами, конкурентами, а также специалисты в области туризма, которые являются наставниками проекта в содержательном аспекте.

**Продуктивный компонент подготовки** выражается в непосредственном продукте проектной деятельности – международных телекоммуникационных проектах в сфере туризма, таких как «Россия как туристическая дестинация», «Санаторный туризм в Белокурихе», «Экономический потенциал новых туристических комплексов (на примере «Бирюзовой Катунь»)), «Развитие делового туризма на Алтае», «Вклад международного туризма в экономику России и Финляндии», «Сравнение средств рекламы в России и Финляндии» и другие.

**Диагностический компонент** подготовки включает в себя критерии и показатели готовности студентов к разработке и реализации международных телекоммуникационных проектов в сфере туризма: мотивационный, операционально-деятельностный, личностный. Мотивационный критерий (показатели: мотивация к участию в международной телекоммуникационной проектной деятельности, удовлетворённость участием в международной телекоммуникационной проектной деятельности). Операционально-деятельностный критерий (показатели: проектные умения, умения международного телекоммуникационного взаимодействия, языковые умения). Личностный критерий (показатели: активность – инициативность и ответственность).

**Результативный компонент** выражается в формировании мотивационной, личностной и операционально-деятельностной готовности. **Мотивационная готовность** предполагает наличие интересов, потребностей студентов, в совокупности обеспечивающих устойчивую мотивацию к разработке и реализации международных телекоммуникационных проектов в сфере туризма. Данная готовность характеризуется такими показателями, как интерес к международной проектной деятельности, потребность в изучении иностранного языка, приобретению, обогащению знаний по специальности в про-

цессе использования международного опыта, направленность на повышение своей профессиональной квалификации. **Операционально-деятельностная готовность** определяется систематизацией профессиональных знаний, умений и опыта их применения. В структуру данной готовности входят проектные умения, умения международного телекоммуникационного взаимодействия, языковые умения. **Личностная готовность**. В рамках системы профессионально важных качеств будущего специалиста основополагающей была выделена активность студентов, базирующаяся на таких личностных качествах, как инициативность и ответственность.

Таким образом, предложенная модель как инструмент исследования позволяет наглядно представить сложный процесс управления подготовкой студентов к разработке и реализации международных телекоммуникационных проектов в сфере туризма, определяемый как целенаправленное взаимодействие управляющей и управляемой систем, состоящих из взаимосвязанных компонентов, способствующих формированию готовности студентов к международной телекоммуникационной проектной и будущей профессиональной деятельности.

*Статья поступила в редакцию 12.04.10*

УДК 159.947

*Т.А. Гусева, канд. психол. наук, проф., E-mail: ta\_guseva@mail.ru; О.Ю. Зяблицкая, аспирантка, E-mail: Alby-Buffy@yandex.ru; Е.В. Вальцева, студентка БПГУ, г. Буйск, E-mail: BAGIRA.EV@yandex.ru.*

## ИССЛЕДОВАНИЕ СТИЛЕЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МОЛОДЕЖИ СУБКУЛЬТУРЫ «ОТАКУ»

В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования стилей познавательной активности молодежи, принадлежащей к субкультурному объединению «отаку».

**Ключевые слова:** субкультурные объединения, «отаку», стиль познавательной активности.

Актуальность данной темы обуславливается наличием большого количества субкультурных объединений современной молодежи и отсутствием описания их влияния на развитие личности, в частности, на проявления социальной, интеллектуальной и познавательной активности человека. Под субкультурными объединениями понимаются молодежные объединения, имеющие нечеткую иерархию и проводящие собрания в определенное время по совместной договоренности.

Неформальные субкультуры открывают для своих членов новые возможности, малодоступные ранее. Во-первых, это относительная лёгкость самовыражения. Если рассмотреть историю любой отдельно взятой неформальной субкультуры, можно увидеть, что это один из главных критериев – сбор некоторых характеристик, который отличает члена данной субкультуры от остальных людей и по которому можно оценить уровень его «крутости», то есть привлекательности именно как участника субкультуры. Данные критерии обычно нигде не задокументированы, они воспринимаются всеми участниками субкультуры на почти подсознательном уровне, благодаря постоянному пребыванию в ней, а, следовательно, схожести большей части поступающей извне информации, особенно если она касается самой субкультуры, и взглядов на мир, что, в свою очередь, определяет способ обработки этой информации.

Во-вторых, это уже достаточно устоявшаяся система ценностей и правил, что часто очень удобно для человека юношеского возраста. Казалось бы, зачем устанавливать новые правила, ведь общество уже сформировало достаточно стойкую систему ценностей и моральных норм? Но юношеский возраст является периодом становления приоритетов, выбора линии поведения. Когда человек ещё только пробует вступить во взрослую жизнь, часто ему не хватает уверенности в том, что общественные нормы оправданы, а иногда и в том, что они подходят для него в той же степени, что и для всех остальных. Ведь в желании показать свою исключительность часто можно перейти от простой самопрезентации к

направленному поиску у себя уникальных черт, а вслед за этим и поверить в свою исключительность, которую сам человек может оценить как положительно, так и в виде досадной помехи. Субкультура в данном случае выступает как собственный сборник норм, которые гарантированно окажутся верны, так как проверены многими предшественниками, критерии мышления которых близки новоступившему, а потому данных людей можно сразу же посчитать достаточно авторитетными для того, чтобы прислушаться к их мнению.

В-третьих, появляется возможность общения с единомышленниками. Познавание себя является одним из приоритетов юношества. Оно невозможно без общения, ведь только при общении можно получить информацию о том, как тебя воспринимают другие люди. К тому же, само по себе, общение важно и является в этом возрасте необходимым. Всё это дополняется красивой атрибутикой, а также чувством принадлежности к определённой группе и является в целом позитивной средой для развития человека в юношеском возрасте.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что субкультура является отражением стиля взаимоотношения человека с миром. В настоящее время существует множество субкультур, которые способны помочь человеку в его самовыражении, поддержать, найти единомышленников, которые видят мир похожим образом. Но существование мнения, утверждающие негативное влияние субкультур, при этом в качестве отрицательно влияющих факторов приводится слепое следование сформированным правилам, похожесть одежды («все будто клонированные») и узость взглядов. Логично предположить, что субкультура, обеспечивая особые пристрастия молодежи, способна влиять на развитие личности, в том числе, на проявление познавательной активности.

Анализ научных работ в области психологии активности показал новую тенденцию современных исследований, характеризующую стилевую проблематику (А.А. Волочков, Б.А. Вяткин, Т.А. Гусева, Т.Я. Решетова и др.). Так, в исследованиях Т.А. Гусевой описываются стили, представленные в рам-

ках концепции системно-стилевого исследования познавательной активности (Т.А. Гусева, 2009). Автор характеризует стили, выделенные в соответствии с блоками структуры познавательной активности: мотивационно-потребностным, регуляторным, динамическим, продуктивным, рефлексивным. Кроме того, показаны агармоничный и гармоничный стили, свидетельствующие о низком и высоком уровне развития познавательной активности. Выявлены общие и специфические характеристики стили по половозрастным и профильным признакам. Доказана возрастная устойчивость стилей студентов с тенденцией проявления агармоничности познавательной активности к зрелому возрасту, выявлен широкий спектр гендерных различий в проявлении стили (доминирование агармоничности и стили потенциальной активности у женщин, общего уровня активности в познании и регуляторного и динамического стилей у мужчин), определено наличие профильной специфики стилей познавательной активности, проявляющееся в доминировании гармоничности у респондентов гуманитарных специальностей по сравнению с техническими специальностями.

Эти данные доказывают как возможность развития стили, так и наличие ряда факторов, обеспечивающих его становление. В качестве одного из таких факторов, на наш взгляд, может выступать и принадлежность человека к определенной субкультуре.

Довольно распространенной в современном молодежном обществе является субкультура «отаку». Она представляет собой сообщество поклонников японской анимации («аниме») и японских графических романов («манга»). Предполагаем, что субкультура «отаку» может оказывать определенное влияние на проявление стилей познавательной активности, в связи с чем и было организовано это исследование.

Эмпирическое исследование особенностей проявления познавательной активности молодежи субкультуры проводилось в глобальной сети на сайте <http://anime-fantasy.ru> и на факультете психологии ГОУВПО «БПГУ» (г.Бийск). Выборку составили 60 человек в возрасте от 16 до 20 лет, из них 30 юношей и девушек, представляющих субкультуру «отаку» и 30 человек, не являющихся представителями субкультуры.

В качестве методов исследования использовались эмпирические (анкетирование, тестирование) и методы обработки данных (количественного и качественного анализа результатов, математической статистики (угловое преобразование Фишера).

На первом этапе была реализована разработанная нами ознакомительная анкета, с помощью которой выяснялось, как давно испытуемый увлекается аниме, есть ли у него другие увлечения, каковы успехи в школе, вузе и др.

Далее определялись стили познавательной активности посредством использования опросника Т.А. Гусевой (2008). Опросник «Стили познавательной активности» состоит из 45 утверждений, с которыми испытуемый может согласиться или нет. В результате обработки данных определяются стили познавательной активности: стиль потенциальной активности, регуляторный стиль, динамический стиль, продуктивный стиль, метакогнитивный стиль. Кроме этих стилей диагности-

руются показатели гармоничности и агармоничности познавательной активности.

Затем осуществлялся сравнительный анализ проявления познавательной активности молодежи субкультуры «отаку» и молодежи, не входящей в данную субкультуру. Для статистической обработки результатов исследования, предполагавшей сравнение процентных долей в двух группах, нами использовалась процедура углового преобразования Фишера.

Результаты ознакомительной анкеты показали, что у молодежи «отаку» проявляются разнообразные и глубокие интересы в области астрономии, философии, психологии, изучении культур и традиций разных стран и народов (в большинстве случаев Японии). Многие из них заинтересованы учебной и учебно-профессиональной деятельностью в школе и других учебных заведениях (69%).

Диагностика стилей познавательной активности у испытуемых «отаку» показала преобладание динамического стили (37%), выраженность стили потенциальной («дремлющей») активности (23%), наличие регуляторного стили у 17% респондентов, агармоничного стили у 13%, продуктивного стили у 7%, гармоничного стили у 3%.

Исследование стилей познавательной активности молодежи, не входящей в субкультуру «отаку» показало следующее. У 37% испытуемых преобладает продуктивный стиль познавательной активности, у 20% – регуляторный стиль, по 17 % приходится на динамический стиль и гармоничный стиль, 6% демонстрируют стиль потенциальной активности и 3% агармоничный стиль.

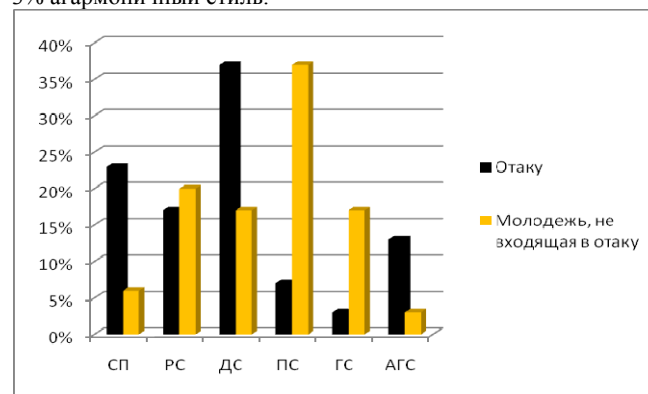


Рис. Результаты сравнительного исследования стилей познавательной активности испытуемых

Примечание: СП – стиль потенциальной активности, РС – регуляторный стиль, ДС – динамический стиль, ПС – продуктивный стиль, ГС – гармоничный стиль, АГС – агармоничный стиль.

С целью оценки статистической значимости различий в стилях познавательной активности молодежи субкультуры «отаку» и молодежи, не входящей в субкультуру, был использован критерий Фишера (метод углового преобразования), который позволил выделить те стили, частота встречаемости которых достоверно различается. Результаты статистической обработки результатов приведены в таблице.

Таблица

Результаты статистического сравнения стилей познавательной активности N=60

СПА	Распределение по стилям молодежи «отаку» (N=30)	Распределение по стилям молодежи, не принадлежащей к субкультуре (N=30)	Критерий Фишера	Уровень значимости
СП	23%	6%	1,95	p<0,01
РС	17%	20%	-0,3	незначим
ДС	37%	17%	1,79	p<0,05
ПС	7%	37%	-3,01	p<0,05
ГС	3%	17%	-1,96	p<0,05
АГС	13%	3%	1,52	незначим

Уровень значимости отличий зафиксирован в проявлениях стили потенциальной активности (23% - у «отаку», 6% - у молодежи, не входящей в «отаку»), динамического стили (37% - у «отаку», 17% - у молодежи, не входящей в «отаку»),

продуктивного стили (7% - у «отаку», 37% - у молодежи, не входящей в «отаку») и гармоничного стили (3% - у «отаку», 17% - у молодежи, не входящей в «отаку»). Из этого следует, что продуктивный стиль менее свойственен молодым людям

субкультуры «отаку», так как они не очень любят «выставлять напоказ» свои цели, устремления и какие-либо показатели. Вероятно, их меньше интересует результат активности, нежели сам процесс познания, о чем свидетельствуют высокие проявления динамического стиля. Так же для них свойственно проявления стиля потенциальной активности, так как этот стиль предполагает наличие скрытых потенциальных познавательных возможностей, их внутренняя активность преобладает над внешними проявлениями. Они не стараются выделяться, их активность можно назвать «дремлющей». При этом отмечаются низкие значения гармоничности познавательной активности, при которой все блоки в структуре феномена достаточно сформированы.

Таким образом, можно сделать вывод, что у молодежи субкультуры «отаку» преобладающим является динамический

стиль познавательной активности, характеризующийся выраженными признаками информативной стратегии, при которой субъект готов принимать и осваивать новую информацию. Он часто и многообразно реализует любознательные намерения,

которые побуждаются системой мотивов разного порядка (внешними, внутренними), могут сопровождаться сильными эмоциональными переживаниями. Человек с этой стратегией обладает достаточным багажом знаний, но может быть пассивен в реализации познавательной активности. Данная стратегия присуща субъектам с высокими интеллектуальными показателями и может характеризовать тип «интеллектуала».

Результаты исследования свидетельствуют о том, что данная субкультура не влияет на человека негативно, а, скорее, обеспечивает некоторые специфические характеристики познания, в частности стилевые.

Субкультурные движения в нашей стране сейчас являются малоизученными, но уже достаточно разрослись, чтобы представлять серьёзный научный интерес. Они объединяют людей с общими взглядами на мир и обеспечивают дальнейшее познание самого мира в соответствии с этими взглядами. Поэтому резонно предположить, что члены одной субкультуры будут обладать сходством некоторых познавательных характеристик, а также мотивационных установок.

#### Библиографический список

1. Волочков, А.А. Индивидуальный стиль учебной активности в младшем школьном возрасте / А.А. Волочков, Б.А. Вяткин // Вопросы психологии. - 1999. - №5.
  2. Вяткин, Б.А. Стиль активности как фактор интегрального исследования индивидуальности // Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения. – Пермь: Перм. пед. ин-т, 1992.
  3. Гусева, Т.А. Психологическая характеристика стиля познавательной активности субъекта // Известия РГПУ имени А.И. Герцена: общественные и гуманитарные науки. – СПб., 2008. - №11 (62)
  4. Системное познание личности: теория и практика исследований: монография / под ред. Т.А. Гусевой. - Бийск: БПГУ им. В.М. Шукшина, 2009.
  5. Решетова, Т.Я. Силевые характеристики психической активности субъекта: авторефер. дис. ... д-ра психол. наук. – Сочи, 2003.
- Статья поступила в редакцию 16.04.10

УДК:378:371.4

*А.С. Ильина, аспирант ЧелГУ, г. Челябинск, E-mail: ilina\_@bk.ru*

#### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОДЕЙСТВИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ-МИГРАНТОВ В ВУЗЕ

В статье анализируется проблема педагогического содействия социально-культурной адаптации студентов-мигрантов в условиях вуза. Автор выявляет сущность социально-культурной адаптации применительно к образовательной миграции, описываются условия, обеспечивающие эффективность данного процесса.

**Ключевые слова:** социально-культурная адаптация, образовательная миграция, педагогическое содействие социально-культурной адаптации студентов-мигрантов.

Образовательная миграция для Российской Федерации выступает сегодня научным, экономическим, демографическим потенциалом. В условиях старения и сокращения населения России, действующая система высшего образования уже испытывает недостаток абитуриентов. В этой ситуации рациональнее не сокращать имеющиеся возможности научно-образовательного комплекса, который формировался на протяжении многих лет, а ориентироваться на привлечение абитуриентов, студентов, магистрантов и аспирантов из-за рубежа на платной (контрактной) основе. По статистике двое из ста студентов в мире являются иностранными студентами. Выход на мировой рынок образовательных услуг связан не только с наличием конкурентоспособного комплекса, способного предоставлять такие услуги на качественном уровне, но и с планомерным, комплексным формированием учебных миграционных потоков, чему пока в Российской Федерации уделяется крайне мало внимания.

Кроме своего прямого эффекта, учебная миграция может выступать как дополнительный демографический ресурс, когда при миграционной политике, направленной на поощрение натурализации, Россия дополнительно сможет получить высокообразованных молодых граждан, уже адаптировавшихся к российским условиям. Также не получила пока должного внимания в практике регулирования миграционных процессов

в России идея пополнения численности населения и трудоспособного населения за счет учебной миграции.

В этом контексте особую **актуальность** приобретают проблемы социально-культурной адаптации студентов-мигрантов в вузе, возникает необходимость внедрения в образовательный процесс программ педагогического содействия их социально-культурной адаптации.

Исследуя данную проблему мы столкнулись с необходимостью разрешения **противоречий** между необходимостью реформирования сферы миграционной политики, регулирования образовательной миграции и теоретической неразработанностью проблемы педагогического содействия социально-культурной адаптации студентов-мигрантов; между объективно существующей потребностью модернизации высшей школы в сфере работы с иностранными студентами и низким уровнем активности преподавателей по внедрению инновационных форм работы с данной категорией студентов.

Учитывая актуальность проблемы, **идея** нашего исследования заключается в поиске и выборе педагогических возможностей, обеспечивающих социально-педагогическое содействие социально-культурной адаптации студентов-мигрантов в вузе.

Социально-культурная адаптация студентов-мигрантов – это часть сложного и многогранного социального явления: социализации. С целью теоретического обоснования про-

блемы обратимся к философскому осмыслению ее сущности, так как педагогические проблемы образования необходимо решать с позиции методологической стратегии.

Анализ научной литературы показал, что социально-культурная адаптация студентов-мигрантов в вузе возможна лишь при социально-педагогическом содействии социально-культурной адаптации студентов мигрантов в вузе.

В этой связи потребовалось определить основополагающие понятия нашего исследования. К ним мы относим понятия: «*социально-культурная адаптация*», «*образовательная миграция*» и «*социально-педагогическое содействие социально-культурной адаптации студентов-мигрантов*». Конкретизация данных понятий в контексте предметно-профессиональной специализации составляет **научную новизну исследования**. При их определении мы опирались на современные концепции профессионального потенциала личности, подходы к определению механизмов его формирования и развития, сложившиеся в последние годы в психологии и педагогике.

*Социально-культурная адаптация студентов-мигрантов в вузе* определяются нами как процесс и результат активного приспособления студентов-мигрантов к условиям новой социально-культурной среды вуза посредством педагогического содействия. Такое понимание определило наши подходы к организации педагогического содействия социально-культурной адаптации студентов-мигрантов: культурологический, личностно-ориентированный, индивидуально-дифференцированный. Выбор данных научных подходов был обусловлен тем, что они позволяют выявить сущностную характеристику процесса социально-культурной адаптации студентов-мигрантов, выделить структуру, определить содержание и уровни формирования; способствовать выявлению педагогических условий эффективной социально-культурной адаптации студентов мигрантов в вузе и разработке методики их реализации.

Следует учесть, что в категориальном отношении социально-культурная адаптация является разновидностью социальной адаптации и поэтому обладает рядом родовых характеристик последней: процесс вхождения человека в социальную роль, усвоение ценностей, норм, требований, предъявляемых обществом к этой роли; комплексное взаимодействие человека и социальной среды; ответные реакции человека на стимулирующее воздействие среды; соответствие между новой информацией и прежним опытом; способность личности разрешать трудности и проблемы, защищаться от деструктивного воздействия среды. Отсюда очевидна многоплановость и качественная сложность социально-культурной адаптации, по своей сути не сводящейся лишь к простому приспособлению и в единстве включающей в себя как сохранения мигрантами в новой среде позитивного эмоционального состояния и психологического здоровья, так и приобретение ими социальных умений, знаний навыков, необходимых для успешного выполнения задач повседневной жизни [1, с. 53].

Одним из существенных свойств феномена социально-культурной адаптации становится его определенная внутренняя организация, «оформленность», т.е. наличие у него некой структуры, характеризующей состав целого, соподчиненность его элементов и устойчивые, «конститутивные» связи между ними. Структурообразующей составляющей социально-культурной адаптации выступает базовая интерактивная матрица «субъекты адаптации (адаптанты) – адаптивная среда (принимающее этнокультурное сообщество)»; все прочие структурные элементы актуализируются в данном контекстуальном поле. Исходная категория «субъекты адаптации» требует некоторой конкретизации. В частности, зарубежными специалистами выделяются три основополагающих критерия, позволяющих дифференцировать индивидуальных и этногрупповых адаптантов: наличие или отсутствие перемещения в пространстве; добровольность или вынужденность миграций; временные рамки миграций [2, с. 71].

*Образовательная миграция* в нашем исследовании выступает как миграция, целью которой является получение об-

разование, основными представителями являются «образовательные мигранты» – активные молодые люди, которые сознательно и свободно осуществляют миграцию локальную по времени и с четко определенными целями профессионального развития [3, с. 170].

*Социально-педагогическое содействие* мы понимаем как социально-педагогическую деятельность педагога по созданию в образовательном процессе вуза условий для социально-культурной адаптации студентов-мигрантов. Согласно мнению Т.В. Бурковской, оно предполагает наличие у педагогов, работающих со студентами мигрантами, знаний о миграционных процессах и адаптации личности, готовность к взаимодействию с данными студентами, готовность к использованию в профессиональной деятельности технологий оптимизации адаптационного процесса [4, с. 98].

При этом педагогическое содействие социально-культурной адаптации студентов-мигрантов мы рассматриваем как неотъемлемую часть процесса профессионального становления студента, закономерное, целенаправленное изменение внутренней структуры ценностных ориентаций и внешних форм их проявления, в результате чего возникают новые качественные состояния, основой которых выступает диалектическое единство возможного и действительного, а также как саморегулирующийся процесс.

Важнейшим внешним фактором в процессе социально-педагогического содействия социально-культурной адаптации студентов-мигрантов в вузе является создание в образовательном процессе условий, при которых происходит усвоение природных и общественных явлений, проявляется оценочная функция суждений с точки зрения определенной нравственной позиции, необходимая для гармоничного профессионального становления и карьерного роста.

Вместе с тем педагогические условия социально-культурной адаптации студентов-мигрантов в вузе не были предметом педагогического анализа в теории и практике педагогики высшей школы: недостаточно исследована сущность понятия «социально-культурная адаптация студентов-мигрантов», не выявлены педагогические условия и средства их формирования. Здесь сказывается узость понимания сущности процесса образовательной миграции, недооценка психологической готовности к социально-культурной адаптации студентов-мигрантов, вследствие чего у молодежи из иностранных государств нередко складывается созерцательная позиция, неприятие наших ценностей, образа жизни. Сами мигранты, переживая трудности культурной и социально-экономической адаптации, острее чувствуют свою этническую неидентичность и противопоставляют себя новой среде. Разработка же психолого-педагогических основ организации процесса социально-культурной адаптации студентов-мигрантов в процессе учебной деятельности является актуальным и перспективным направлением как в теоретическом, так и в практическом плане.

При выявлении педагогических условий формирования ценностных ориентаций будущих специалистов по социальной работе в вузе мы исходили из социально обусловленных требований общества к уровню профессиональной подготовки специалистов в высшей школе. В результате были выдвинуты следующие педагогические условия:

- 1) формирование толерантности к иностранным студентам в вузе;
- 2) включение студентов-мигрантов в социально-культурную среду вуза;
- 3) разработка и реализация программы социально-педагогического содействия адаптации студентов-мигрантов в вузе.

Выделенные нами условия опираются на возможности высшего образования как наиболее технологичной и подвижной части культуры, организующей наследование общечеловеческих ценностей, способствующих формированию личностных качеств, предопределяющих и адаптацию студентов-мигрантов к окружающей среде.

Выделение такого условия, как *формирование толе-*

рантности к иностранным студентам в вузе, в настоящий момент обусловлено растущей долей их в российских вузах. Задача подготовки молодежи к жизни в поликультурном мире названа в числе приоритетных в документах ООН и ЮНЕСКО. Доклад Международной Комиссии по образованию для XXI века подчеркивает, что одна из важнейших функций вуза – научить людей жить вместе, помочь им преобразовать существующую взаимозависимость государств и этносов сознательную солидарность. В этих целях образование должно способствовать тому, чтобы, с одной стороны, человек осознавал свои корни и тем самым мог определить место, которое он занимает в мире, а с другой, – привить ему уважение к иным культурам. Со многими проблемами мигранты сталкиваются из-за негативного, боязненного отношения со стороны коренного населения. Среди имеющихся стереотипов распространены представления о мигрантах, как о потенциальных преступниках, людях, легко вовлекающихся в теневую экономику, криминальный бизнес.

Второе условие – включение иностранного студента в новую социально-культурную среду, имеет важное значение в процессе социально-культурной адаптации, влияющее на дальнейшее его успешное протекание.

Под включением студентов-мигрантов в социально-культурную среду, понимается процесс интеграции индивида в новую социально-культурную среду, через познание и принятие норм культуры, присущих данной среде.

В данном исследовании мы предположили, что при включении в новую социально-культурную среду важное значение приобретает межкультурная коммуникативная компетенция как основной фактор социально-культурной адаптации студентов-мигрантов. Сформированные межкультурные коммуникативные компетенции становятся необходимой составляющей в профессиональной подготовке иностранных студентов, способствуют их успешной социально-культурной адаптации в вузе.

Третье условие подчинено разработке и реализации программы социально-педагогического содействия адаптации

студентов-мигрантов в вузе и представляет собой единство целей, задач, форм и методов. Программа строится на основе гуманистической направленности, сотрудничества, культуросообразности, незавершенности воспитания, социализации индивида. При этом, главное практическое следствие нашего исследования состоит в том, что помощь в адаптации необходима не только на ранних этапах, а на всем протяжении обучения. Работа по адаптации должна осуществляться систематически, с учетом национальных особенностей студентов. Акценты, «фокус» адаптационных программ для учащихся подготовительного факультета и студентов старших курсов, естественно, должны быть разными. Адаптационные программы должны быть комплексными, использовать различные методы и формы – инструктажи и ориентировочные беседы, общекультурные и культурно-специфические методы, тренинги межкультурного взаимодействия и «культурные ассимиляторы». Вся система адаптационных мероприятий должна быть направлена на помощь и поддержку студентов в этот нелегкий период, на развитие и оптимизацию навыков межкультурного взаимодействия.

Таким образом, выделенные педагогические условия представляет собой ориентировочную основу для выстраивания процесса педагогического содействия социально-культурной адаптации студентов-мигрантов в вузе. Результатами исследования рассмотренной проблемы явились обоснованные теоретические и методические рекомендации по педагогическому содействию социально-культурной адаптации студентов-мигрантов в вузе, которые дают возможность педагогам, работающим со студентами-мигрантами, наиболее эффективно разрабатывать способы и средства организации учебного процесса.

Все педагогические условия были проверены опытно-экспериментальным путем. Анализ полученных результатов показал, что данные условия в полной мере обеспечивают эффективность процесса социально-педагогического содействия социально-культурной адаптации студентов-мигрантов в вузе.

#### Библиографический список

1. Самара, Г. Социокультурная адаптация мигрантов в Германии // Вестник высшей школы, 2006. – № 1.
2. Южанин, М.А. О социокультурной адаптации в иноэтнической среде: концептуальные подходы к анализу // Социологические исследования. – 2007. – № 5.
3. Радина, Н.К. Проблема социально-психологической адаптации студентов из КНР в вузах РФ / А.С. Радина, Н.К. Радин // Актуальные проблемы социально-психологической адаптации мигрантов в современном мире: мат-лы н/п конф. /отв. ред. В.В. Константинов. – Пенза: ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2008.
4. Бурковская, Т.В. Социальнокультурная адаптация подростков из семей мигрантов: теоретические и технологические аспекты. – Орёл, 2007.

Статья поступила в редакцию 16.04.10

УДК 378.14

Л.М. Калнини, канд. пед. наук, доц. БГПУ, г. Благовещенск, E-mail: laima\_k@mail.ru

### СУЩНОСТЬ И ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ ИНФОРМАЦИОННО-ДИДАКТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА САМОРАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

В статье раскрывается сущность и основные характеристики авторского подхода к организации информационно-дидактического пространства саморазвития учителя, в основу которого положена педагогическая среда профессионального общения и взаимодействия, раскрыты воспитательные, образовательные и развивающие возможности последней в личностно-профессиональном саморазвитии педагога.

**Ключевые слова:** воспитательное пространство, образовательное пространство, информационно-дидактическое пространство саморазвития учителя, педагогическая среда профессионального общения и взаимодействия, включенное личностно-профессиональное саморазвитие.

Новая стратегия развития образования диктует необходимость поиска резервов совершенствования подготовки учителя, которые большей частью смещаются в сторону развития их активности и инициативы, создания условий для саморазвития и профессиональной самореализации. Эти тенденции актуализируют проблему активизации мотивов к непрерывному личностно-профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию, вовлечению педагога в планирование и

оценивание своей жизненной и профессиональной перспективы.

Одним из путей решения данной проблемы мы считаем организацию единого информационно-дидактического пространства саморазвития учителя в системе вуза и непрерывного послевузовского образования, в которое погружаются будущие учителя (студенты старших курсов, предположительно получившие степень бакалавра) и практикующие



педагоги посредством организации профессионально-динамической системы саморазвития учителя. В название рассматриваемого пространства включены несколько понятий, которые в педагогике имеют свою сущность и содержание. При этом информационно-дидактическая составляющая названия предполагает использование информационно-телекоммуникационных средств в создании педагогического сообщества для профессионального общения, взаимодействия, обучения, повышения квалификации, обмена опытом и пр.

Вопросы организации образовательного (воспитательного) пространства находили свое отражение в истории научных поисков ряда исследователей (Б.З. Вульф, Г.М. Коджаспирова, Л.Н. Куликова, О.Е. Манаков, Л.И. Новикова и др.) и в психолого-педагогических словарях, где имеются определения данного феномена. Вышесказанное позволяет обобщить имеющийся опыт и использовать его в разработке методологических основ информационно-дидактического пространства саморазвития учителя.

Так в психолого-педагогическом словаре Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова *«воспитательное пространство»* представляется как «педагогически целесообразно организованная педагогическая среда, окружающая определенные группы и сообщества и оказывающая позитивное влияние» [1, с. 275]. *«Пространство образовательное»* предполагает «сохранение общегосударственного единства в образовании при проведении децентрализации управления образованием с тем, чтобы не разрушалась взаимосвязь и преемственность отдельных образовательных структур, и соблюдались права каждого гражданина государства в получении полноценного образования вне зависимости от места проживания» [Там же].

Отмеченные определения позволяют сделать заключение, что в педагогике принято представление об образовательном пространстве, и в рамках нашего исследования информационно-дидактическое пространство саморазвития учителя можно рассматривать как пространство, созданное на основе современных информационных технологий, в котором соблюдается общегосударственное единство в педагогическом образовании, учтены права как будущих учителей, так учителей-практиков, их интересы и возможности, а так же обеспечиваются условия для личностно-профессионального саморазвития.

Исследования О.Е. Манакова позволили осмыслить общие признаки образовательного пространства и в нашем исследовании представить признаки информационно-дидактического пространства, которыми являются *многомерность, полиструктурность, амбивалентность*. Каждый из признаков отражает свою содержательную характеристику.

Амбивалентность предполагает наделение информационно-дидактического пространства саморазвития учителя такими взаимоисключающими свойствами как протяженность и фрагментарность, прерывистость и непрерывность [2]. Примером проявления данного признака служит одна из особенностей информационного обеспечения данного пространства, которое не имеет временных и территориальных границ для взаимодействия и получения образовательной информации, другая – внутри информационно-дидактического пространства саморазвития учителя предполагается общение и взаимодействие профессионалов, регулируемое личной активностью учителя.

Полиструктурность, как признак пространства наделяет его особой структурой, в ее состав включены элементы, порядок расположения которых зависит от специфики образовательного пространства. Структура пространства представляет собой совокупность устойчивых связей между множеством элементов пространства, которые обеспечивают его целостность и характер связей внутри системы. В качестве элементов структуры пространства как организованной системы могут выступать подсистемы, процессы и пр. [2].

Согласно нашему исследованию в структуру информационно-дидактического пространства, понимаемого в качестве системы включены несколько автономно существующих,

объединенных общей идеей, самостоятельно функционирующих подсистем. Главными участниками педагогического взаимодействия первой подсистемы являются студенты старших курсов и преподаватели вуза, второй подсистемы, реализующей задачи повышения квалификации учителей-практиков, – те же преподаватели вуза и учителя, работающие в школах, или педагоги дополнительного образования. Объединяющую и координирующую деятельность пространства саморазвития и, соответственно, автономных подсистем осуществляет *профессионально-динамическая система саморазвития учителя* (ПДССУ), в которую входит организационное управление, включающее ведущих преподавателей вуза и учителей, имеющих опыт активной, творческой деятельности [3]. Структурными единицами информационно-дидактического пространства являются взаимосвязанные подсистемы вуза и непрерывного педагогического образования, объединенные педагогической специализацией (к примеру, учителя математики или студенты, обучающиеся по соответствующей специальности).

Многомерность информационно-дидактического пространства саморазвития учителя, как следующий признак, присущий любому образовательному пространству, необходимо рассматривать с позиции нескольких плоскостей [2], отвечающих содержательной направленности – обеспечение поддержки личностно-профессионального саморазвития педагога.

Вопросы личностно-профессионального саморазвития учителя не новы, они рассматривались исследователями ранее. Однако эти исследования изучали подготовку педагогов либо в довузовский период, либо в вузе, либо, отдельно, в послевузовский период. Попытка создать единое информационно-дидактическое пространство саморазвития учителя пока не нашла своего полного отражения в творческих исследованиях педагогов.

Объединение студентов старших курсов и практикующих педагогов в рамках одной системы основывается на идее о том, что студенты старших курсов – это начинающие педагоги, подошедшие в своей учебной деятельности к педагогической практике в школе, открытые для принятия педагогического опыта, наделенные определенным уровнем личностно-профессиональных качеств, которые являются отправной точкой в выстраивании их собственной личностно-профессиональной траектории [3].

Вместе с тем, при рассмотрении каждой возрастной группы, например, студентов и практикующих учителей можно заметить существенные различия. В каждой возрастной группе доминируют ведущие виды деятельности. В студенческом возрасте таковыми являются учебно-познавательная, научно-исследовательская и творческая деятельности. Для успешно практикующего учителя важными становятся методическая, научно-исследовательская и творческая деятельности. Однако если рассматривать студентов старших курсов, получивших степень бакалавра и осознанно выбравших продолжение образования по педагогическому профилю, их предпочтения в выборе деятельности становятся такими же, как у работающих учителей [4; 5].

Таким образом, погружение студентов старших курсов и учителей-практиков в единое информационно-дидактическое пространство наполняет общим смыслом организуемую совместную деятельность, направленную на личностно-профессиональное саморазвитие педагогов.

Обобщая определения, представленные в словарях, а также материалы исследований Л.Н. Куликовой и Л.И. Новиковой, сообразно нашей работе мы приходим к выводу о том, что *воспитательным пространством становится тогда, когда целенаправленно наполняется воспитательной средой, в которой осознанно и не осознанно впитываются информация, примеряются способы поведения и деятельности* [6; 7].

Таким образом, изучение различных категорий педагогических пространств (социальных и его самостоятельных производных – образовательного, воспитательного и разви-

вающего), позволило установить, что первоосновой любого пространства является среда. С одной стороны она встроена в пространство, с другой – функционирует и существует пространство благодаря среде [2].

С этих позиций информационно-дидактическое пространство объединяет, результирует конструктивную, созидательную и интегрирующую деятельность различных образовательных сред, направленных на создание условий для личностно-профессионального саморазвития учителя в системе вуза и непрерывного послевузовского образования. Таким образом, среда в пространстве становится средством передачи смысла личностно-профессионального саморазвития учителя.

Подтверждение своим выводам мы находим в работах Л.Н. Куликовой, согласно которым личностно-профессиональное саморазвитие учителя мы можем рассматривать как «целенаправленное саморазвитие как самодостраивание...», которое, как считает тот же автор, – «прежде всего опирается на воспитательную среду... Это происходит как осознанно, когда он (учитель – Л.К.) принимает среду в виде комплекса условий и потенциалов саморазвития, так и неосознанно, через психологические механизмы бессознательного – заражение, подражание, внушение. В последнем случае в еще большей степени человек испытывает влияние среды как контекста собственного становления – и как «рассола», ингридентами которого он пропитывается (В.А. Караковский), и как «текста», в рамках которого иначе понимается и интерпретируется окружающими поведение и деятельность..., и как «носителя надличностных смыслов» [6, с. 191].

Вышесказанное убеждает нас в необходимости принять позицию Л.Н. Куликовой, связанную с трактовкой педагогической среды как источника потенциалов личностно-профессионального роста учителя, основы порождения смыслов его самоизменения, творца социальных стандартов и ценностных эталонов, определяющих вектор личностно-профессионального саморазвития педагога, поля профессиональной самореализации личности, арены развития индивидуального опыта, «заказчика» и адресата социальной продуктивности, носителя внешних оценок успешности профессиональной деятельности [6; 7].

Таким образом, педагогическая среда, формирующая информационно-дидактическое пространство саморазвития учителя, определяет важнейшие характеристики процесса личностно-профессионального саморазвития педагога: его субъективность, профессиональную направленность и активность.

Современные педагогические исследования (Л.Н. Куликова, Ю.С. Мануйло, Л.И. Новикова) позволяют на основе гуманистической, ценностно-личностной парадигмы воспитания взойти от «горизонтального», линейного видения педагогического влияния среды к видению многомерному, разноректорному синергетическому, обосновывающему своеобразные «бифуркационные точки» личностно-профессионального саморазвития учителя. В них влияние среды будет учитываться во всей сложности и противоречивости, как будирующее не только актуальную, но прежде всего потенциальную зону личностно-профессионального саморазвития учителя, «как определяющее стратегию его сознательного самовыстраивания на динамичном, многократно «перешиваемом» (М.М. Бахтин) согласовании собственных жизненных целей и средовых условий» [6, с. 192].

В современных условиях гуманистическая педагогика направляет свой поиск в решении проблем, в том числе проблем личностно-профессионального саморазвития учителя, в область психолого-педагогических механизмов, которые способствуют реализации главного смысла всей совокупности средовых влияний, с позиции нашего исследования – активизации полноты субъективности на различных этапах личностно-профессионального саморазвития. Именно в таком подходе к пониманию сущности средовых влияний на личностно-профессиональное саморазвитие педагога видятся сегодня перспективы создания новой педагогической среды, положенной в основу информационно-дидактического пространства.

Данная среда должна быть нацелена не на создание жесткой, зажимающей «клетки» тотального социального контроля (Л.Н. Куликова), а на развитие сложных взаимосвязей: взаимодополняющих, конкурентных, вдохновляющих на творчество, воспитательная, образовательная и развивающая эффективность которых будет обеспечиваться совместной деятельностью будущих учителей и практиков по развитию профессионального опыта и его использования для личностно-профессионального саморазвития.

Саморазвитие человека, в том числе будущего учителя и педагога практика, по мнению современных исследователей С.Л. Рубинштейна, В.П. Зинченко, В.А. Петровского, И.С. Кона и других, связано с активизацией и углублением самопознания. Они считают, что фактически вся информация о самом себе у человека не возникает абсолютно «изнутри», а всегда является «отраженным эффектом». В основе углубленного самопознания «лежат внешние оценки, выраженные со стороны среды разными способами: признанием успеха, достигаемого вследствие наличия умения использовать шанс, или неуспеха при избегании риска и ответственности; принятием-непринятием на межличностном уровне и тем или иным средовым статусом; критическим анализом деятельности и личности; предоставлением пространства для самореализации или отказом в нем и пр.» [6, с. 193 – 194]. Таким образом, информационно-дидактическое пространство, наполненное соответствующей средой профессионального общения и взаимодействия, становится источником для самопознания, сравнения себя с другими, что еще раз убеждает нас в целесообразности его организации.

Важное для нашей работы значение педагогической среды отмечают Л.И. Новикова и целый ряд ее последователей – В.Д. Семенов, Н.Л. Селиванова и др. Они отмечают, что «среда создает необходимость постоянного анализа, оценивания совокупности устойчивых, основанных на привычках качеств, характеризующих отношения человека – к себе, «другим», деятельному общению, к материальным и духовным ценностям, своему характеру» [Цит. по: 6, с. 194].

Среда общения профессионалов создает определенные образцы поведения, стереотипы профессиональной деятельности, в ней начинается не только самопознание, но создаются предпосылки для создания своего образа «идеального Я профессионала», в котором будущим учителем «принимаются» типы поведения и общения, зависит степень уверенности в себе, его достоинство. Таким образом, заинтересованное включение во взаимодействие со средой, переключение внимания на процесс и результативность профессиональной деятельности и общения позволяет частично снять у будущих педагогов и начинающих учителей комплекс неполноценности, перенести вовнутрь «локус контроля» – соблюдения лишь внешнего подражания поведению на мотивацию, чувства, побуждения, ценности (Л.Н. Куликова).

Информационно-дидактическое пространство саморазвития учителя выступает «питательной» средой другого важного процесса, составляющего личностно-профессиональное саморазвитие педагога – повышение собственной продуктивности (Э. Фромм). Она, прежде всего, несет в себе стимулы повышения самоэффективности педагога. Истоки потребности современного учителя в повышении собственной продуктивности заключаются, по мнению В.И. Андреева и др., в осознании необходимости быть конкурентоспособным, в потребности чувствовать себя достойным уважения, а так же в стремлении ощутить защищенность своей компетентностью и качеством профессиональной деятельности, в надежде на открывающиеся перспективы дальнейшего профессионального самоопределения [6; 7; 8].

В среде профессионального взаимодействия, лежащей в основе информационно-дидактического пространства саморазвития учителя, появляется возможность для создания целого комплекса условий работы личности педагога по повышению собственной продуктивности: социальная и практическая востребованность каждого организуемого дела, открытость результатов деятельности, многообразие форм одобре-

ния, соотносимость достижений разных участников взаимодействия, востребованность инициативы и собственного выбора и т.д. Вследствие такого насыщения среды мотиваторами личностно-профессионального саморазвития учитель способен совершенствовать свое профессиональное мастерство, осваивать модели разнообразной предметной деятельности, осуществлять творческий поиск в решении проблем обучения, заниматься научной работой и пр.

Основой саморазвития в процессе взаимодействия со средой как будущего учителя, так педагога-практика выступает индивидуальный опыт, он является источником убеждений, определяющим личностный рост, в нем выражается целостность личности учителя в ее непохожести с другими, что рождает стремление к достижению более высокого уровня развития. Подтверждение своим выводам мы находим в работах Л.Н. Куликовой, которая обобщила в этом направлении научный опыт А. Адлера, К. Роджерса, К. Юнга. При взаимодействии со средой в индивидуальном опыте, как считают названные авторы, а мы принимаем их мнение за основу в нашей работе, закладываются эффективные формы и методы саморазвития, непосредственно осуществляемые в ходе профессиональной педагогической деятельности и профессионального общения – назовем их *включенным личностно-профессиональным саморазвитием учителя*.

Таким образом, профессиональная среда общения, взаимодействия и обмена опытом создает множественные ситуации, в которых происходит становление личностно-профессионального опыта, готовности учителя к самостоятельным ответственным решениям, творческой реализации в решении профессиональных проблем, что приводит к увеличению профессиональной самоэффективности педагога по мере сформированности его личностно-профессионального опыта.

Исходя из актуальности для современного общества подготовки учителя с развитой общей и профессионально-педагогической культурой, необходимо отметить влияние организованной среды на соответствующие процессы. В работах современных исследователей В.И. Андреева, Э.Ф. Зеера, М.С. Кагана, В.Д. Симоненко и др. отмечается, что для того, чтобы культура интенсивно развивалась она должна иметь внутри себя мощный человекообразующий потенциал, кото-

рый может рассматриваться и как культуурообразующий. Это позволяет нам считать, что при организации соответствующей профессиональной среды необходимо наполнить ее потенциалы таким содержанием, которые отвечают социально-культурным интересам общества. В основе таких потенциалов и лежит «определенное равновесие интересов социального целого и каждого члена этого целого, а значит – относительное равновесие в самом индивиде тех качеств, которые объединяют его с другими, и тех, которые его от них отличают, то есть того что делает его представителем данного общества и того, что делает его своеобразной, неповторимой, уникальной личностью» [9, с. 311].

Итак, обобщая вышесказанное, следует вывод о том, что педагогическая среда профессионального общения и взаимодействия, наполняющая смыслами информационно-дидактическое пространство саморазвития учителя является необходимым комплексом условий для личностно-профессионального саморазвития педагога в современном обществе. Воспитательный, образовательный и развивающий потенциал профессиональной педагогической среды, в которую погружены будущие педагоги и учителя-практики, несет в себе нагрузку зоны ближайшего личностно-профессионального развития учителя, создает условия для активизации и самоуглубления самопознания и самоанализа на основе сравнения с другими коллегами, обеспечивает возможности для включенного личностно-профессионального саморазвития учителя, благодаря которому происходит накопление опыта, авансирование взаимной профессиональной симпатии, что служит решению проблем профессионального самоопределения и способствует вызреванию творчества в профессиональной деятельности, культуры педагога. От уровня педагогизации профессиональной среды информационно-дидактического пространства саморазвития учителя, характера связей в ней, личностно-профессионального статуса педагога в этой среде зависит эффективность процессов, направленных на формирование смыслов жизнедеятельности, обогащение профессиональной мотивации, профессионального становления, развития и саморазвития учителя, его личностного и профессионального самоощущения.

#### Библиографический список

1. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н / Д: Издательский центр «МарТ», 2005.
2. Манаков, О.Е. Жизненное пространство как элемент управления образовательным процессом // Теоретические проблемы и технологии инновационного менеджмента в образовании: сб. науч. ст. / сост. О.С. Орлов. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000.
3. Калинин, Л.М. Информационно-педагогическое сопровождение личностно-профессионального саморазвития учителя // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 5.
4. Зеер, Э.Ф. Профориентология: Теория и практика: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Н.О. Садовникова. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006.
5. Маркова, А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.
6. Куликова, Л.Н. Проблемы саморазвития личности. – Хабаровск: Изд-во ХГПУ, 1997.
7. Куликова, Л.Н. Теоретико-методологические основания саморазвития личности // Проблемы саморазвития личности в образовательном пространстве: мат-лы н/м конф. / под общ. ред. Е.В. Шишмаковой. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2000.
8. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006.
9. Каган, М.С. Философия культуры. – СПб, 1996.

Статья поступила в редакцию 16.04.10

УДК 378

*И.В. Алеева, методист Сургутского ГПУ, г. Сургут, E-mail: o11@mail.ru*

#### ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ФИЗИКИ КАК ИНСТРУМЕНТАЛЬНОЕ СРЕДСТВО КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

В статье автор соотносит категории «ключевая квалификация» и «профессионально значимые качества», приводит результаты проведенного экспериментального исследования, представляет способы формирования профессионально значимых качеств у студентов педагогической специальности в процессе преподавания физики.

**Ключевые слова:** профессионально значимые качества, компетентностный подход, ключевые квалификации, метаобразовательный компонент.

Концепция модернизации Российского образования определяет главную задачу – обеспечение его современного качества на основе сохранения фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества, государства. Требования к уровню подготовки выпускников вузов направлены, в частности, «...на формирование обобщенных способов учебной деятельности (общих учебных умений и навыков), специальных способов учебной деятельности по отдельным учебным дисциплинам, обобщенных способах познания...» [1]. В условиях постнеклассического общества наблюдается становление новой парадигмы образования, характеризующейся изменением представлений о личности учащегося. В настоящее время, когда полученные знания быстро устаревают, необходимо «такое развитие личности студента в процессе образования, которое даст ей в дальнейшем опережать существующую в данный момент времени востребованность знаний путем собственной познавательной активности, умения сочетать достаточно широкие общие знания с возможностью постижения ограниченного числа дисциплин» [2].

Одним из приоритетных направлений на цели образования, по мнению В.В. Да-выдова, П.Я. Гальперина, Э.Ф. Зеера, В.Д. Шадрикова, является компетентностный подход. Инструментальными средствами компетентностного подхода являются: компетентности, компетенции и метаобразовательный компонент – ключевые квалификации.

Ключевые квалификации – это метапрофессиональные образования широкого радиуса использования, включающие базовые компетентности, ключевые компетенции и метапрофессиональные качества. Ключевые квалификации – это личностные и межличностные качества, способности, умения и навыки, которые обуславливают продуктивность деятельности специалиста в многообразных ситуациях профессиональной жизни [3].

Понятие «ключевая квалификация» и понятие «профессионально значимые качества» синонимичны, они составляют метаобразовательный компонент в подготовке современного специалиста.

В словаре синонимов русского языка понятие «ключевой» является синонимом понятию «главный». Понятие «главный» расшифровывается, как главнейший, первый, ключевой, важнейший, имеющий первостепенное значение [4]. В психолого-педагогическом словаре понятие квалификация (от лат. *qualis*- какой по качеству, *facio*- делаю) – уровень развития способностей работника, позволяющий ему выполнять трудовые функции определенной степени сложности в конкретном виде деятельности, уровень профессиональной подготовленности, к какому-либо виду труда [5].

Ранее нами было установлено соотношение категорий «специальные способности» и профессионально значимые качества» (ПЗК) [6]. Способности входят в состав ПЗК наряду с личными качествами, интересами, склонностями. ПЗК представляют собой интегральные психофизиологические и психологические образования, которые формируются в процессе профессиональной деятельности как специальные (профессиональные) способности по механизму функциональных систем [7].

Из вышеизложенного следует, что в рамках компетентностного подхода в образовании в настоящее время можно говорить о формировании ПЗК, как специальных способностей.

В Западной Европе и США состав ключевых квалификаций специалистов определялся на основе опросов менеджеров, предпринимателей, руководителей различных профессиональных сфер. В разработке данной проблемы принимали участие немецкие педагоги и психологи А. Shelten, J. Zebek,

R. Bader, U. Klein и др. Их исследования послужили основой составления каталогов ключевых квалификаций.

Под ключевой квалификацией понимается комплекс психологических качеств, способностей в структуре общей квалификации специалиста, которые имеют широкий радиус действия, обеспечивая доступ к эффективному выполнению общепрофессиональных функций.

В зависимости от функциональной принадлежности ключевые квалификации делят на качества узкого радиуса действия (функциональные), среднего радиуса действия (полифункциональные) и широкого радиуса действия (экстрафункциональные). Функциональные ключевые квалификации характеризуют отдельную профессию или специальность, непосредственно связана со специфическими профессиональными функциями, которые обслуживают операционную сторону деятельности. Полифункциональные качества направлены на успешную деятельность специалиста в профессиональной среде, обеспечивая качество и надежность труда в рамках родственных профессий, остаются актуальными в течение продолжительного срока. Экстрафункциональные профессиональные качества не связаны с конкретными профессиональными функциями. Они обеспечивают общую направленность профессиональной деятельности, помогают специалисту гибко ориентироваться на рынке труда [3].

С целью определения уровня сформированности знаний о профессионально значимых качествах современного специалиста нами было проведено анкетирование студентов 2 курса специальности «Адаптивная физическая культура» (АФК) Сургутского государственного педагогического университета. В опросе принимали участие 18 студентов. Студентам было предложено проранжировать личностные качества, интересы, склонности по степени важности, а также качества, обеспечивающие успешность выполнения профессиональной деятельности. Данные качества были взяты из профессиональной программы «Учитель» [8].

В таблице 1 представлены результаты проведенного исследования.

Наиболее значимыми качествами (1 – 3 ранги) студенты считают коммуникативные и организаторские способности, также рефлексию.

На основе анализа результатов проведенного исследования нами были сформулированы следующие задачи:

- 1) изучить уровень развития коммуникативных и организаторских способностей у студентов данной группы.
- 2) исследовать уровень развития рефлексии.

Таблица 1

Профессионально значимые качества, обеспечивающие успешность выполнения профессиональной деятельности специалиста АФК СурГПУ

Степень значимости	Способности
Наиболее важные качества (1 – 3 ранги)	- коммуникативные - организаторские - рефлексия
Важные качества (4 – 7 ранги)	- вербальные - ораторские - хорошее развитие памяти - преподавательские
Наименее важные качества (8 – 10 ранги)	- высокий уровень распределения внимания - психическая и эмоциональная уравновешенность - эмпатия

Результаты исследования коммуникативных и организаторских способностей у студентов исследуемой группы представлены диаграммой 1 и 2.

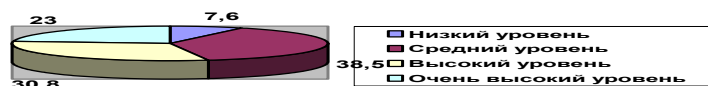


Рис. 1. Распределение уровней развития коммуникативных склонностей (%)

Анализируя данную диаграмму, мы можем говорить о том, что в данной группе преобладает (38,5%) средний уровень развития коммуникативных склонностей. Это говорит о стремлении к установлению контактов, межличностному взаимодействию. Но в ряде случаев в процессе общения могут возникать различные трудности, вызванные, например, незнанием элементарных правил коммуникации, барьеров в общении и пр. Кроме того, им трудно адекватно реагировать на обратную связь. Все это может стать причиной возникновения конфликтов.

Студентов с высоким уровнем развития коммуникативных склонностей, немного меньше – 30,8%. Они умеют быстро ориентироваться в новой обстановке. Знают основные механизмы делового общения, активно принимают групповые и индивидуальные решения, моделируют, участвуют в деловых ситуациях.

Третью позицию по распространенности занимает показатель «очень высокий уровень развития» – 23%. Про таких студентов можно сказать, что они инициативны, принимают самостоятельные решения. Отстаивают свое мнение и добиваются принятия собственных решений. Кроме того, они быстро ориентируются в трудных ситуациях, непринужденно ведут себя в новом коллективе.

Всего 7,6% от группы демонстрируют низкий уровень развития коммуникативной компетентности. Студенты с такими показателями характеризуются низким знанием основных механизмов общения, им сложно управлять процессом принятия решения, разрабатывать алгоритм ведения переговоров.

В целом, анализируя результаты по группе, можно говорить о достаточном уровне развития коммуникативных компетенций.



Рис. 2. Распределение уровней развития организаторских склонностей

Данный показатель представлен в группе всего двумя градациями: высокий и средний уровень развития. Преобладает средний уровень – 61,5%, что говорит об их способности ориентироваться в сложной ситуации, принимать самостоятельные решения в трудных, нестандартных случаях. Однако потенциал организаторских склонностей не отличается высокой устойчивостью.

Высокий уровень организаторских склонностей отмечен у 38,5% выборки. Как правило, такие студенты они инициативны, принимают самостоятельные решения в сложных ситуациях, конструктивно разрешают споры, отстаивают свое мнение. Студенты умеют предвидеть ход и результат событий; выбирать подходящие средства для достижения цели; контролировать ход своей деятельности и корректировать в случае несовпадения с запланированным результатом.

С целью изучения уровня развития рефлексии у студентов была использована методика диагностики индивидуальной меры выраженности рефлексивности А.В. Карпова.

Количественные показатели, полученные с помощью данной методики, варьируются от «0» до «3» стенов (максимум 10). Соответственно, качественная обработка данного показателя констатирует развитие рефлексии у всех студентов данной выборки на низком уровне. Это свидетельствует о полной несформированности соответствующих компетенций.

Низкий уровень развития некоторых общих способностей (в данном случае рефлексии), диктует необходимость

введения элементов профессионализации в процессе преподавания общеобразовательных дисциплин.

Так, например физика является предметом, входящим в перечень дисциплин учебного плана, для подготовки специалиста АФК (ЕН.Ф.03). Работа над наполнением содержания предмета гуманитарной составляющей, позволит акцентировать внимание учащихся на гуманистическом аспекте научного мировоззрения, откроет новые и эффективные возможности для более убедительной мотивации изучения предмета. Задания, связанные с профессиональной деятельностью специалиста АФК, помогут студентам развить навыки самооценки, самоанализа. Проектный метод работы способствует развитию коммуникативных и организаторских способностей.

Для реализации вышеизложенного считаем необходимым включение в учебный процесс интегративного курса «Физика и человек».

Цель курса: создание в сознании учащихся картины многообразных связей физики и человека

Задачи курса:

- 1) усвоение студентами места человека в окружающем мире;
- 2) распознавание диалектики связи человека и природы;
- 3) развитие процесса познания природы и себя, как составной ее части.

Содержание предлагаемого курса можно условно разделить на нижеследующие блоки.

1. Место человека в окружающем мире (человек – физический объект; человек – физическая система; физические возможности человека).

2. Диалектика связи человека и природы (человек – часть природы: природа – сфера бытия и объект практической деятельности человека; экология природы и экология человека).

3. Процесс познания человеком природы и себя как ее составляющей (Человек-субъект познания) [9].

При подборе задач по физике для специалистов АФК большее внимание необходимо уделить вопросам и задачам, в которых человек является перемещающимся или взаимодействующим объектом, в которых рассматриваются процессы, происходящие в организме человека, позволяющие оценить физические характеристики человека, позволяющие определить место человека в окружающем мире. Проблематика исследовательских работ студентов будет направлена на гуманизацию содержания физики.

Темы исследовательских работ можно будет апробировать во время прохождения педагогической практики на базе образовательного учреждения под руководством учителя физической культуры.

Примерные темы для исследований раздела физики «Механика»:

1) определение мощности человека в различных физических упражнениях;

2) вычисление длин дистанций при беге, перемещений бегунов;

3) вычисление физических возможностей человека при передвижении в соотношении с лучшим результатом в классе, школе, городе;

4) знакомство с мировыми спортивными рекордами в справочниках и расчет средних значений скоростей спортсменов на зачетных дистанциях, построение графиков зависимостей;

5) определение времени реакции человека;

6) изучение характеристик полета спортивных снарядов;

7) оценка возможностей прыжка в длину с места и разбега; сравнение с мировыми рекордами;

8) исследование нагрузок на позвоночный столб;

9) использование отягощений для коррекции осанки.

Показателями качества образования в процессе вышеизложенной работы будут сформированы как некоторые виды компетенций, так и метаобразовательный компонент – ПЗК.

#### Библиографический список

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестник образования. – 2002. – № 6.
2. Зеер, Э.Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования // Образование и наука. – 2002. – № 2.
3. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие. – М.: МПСИ, 2005.
4. Александрова, З.Е. Словарь синонимов русского языка. Практический справочник. – М.: Русский язык, 2001.
5. Мищериков, В.А. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998.
6. Алеева, И.В. Соотношение понятий «способности» и «профессионально важные качества // Методология и методика формирования научных понятий у учащихся школ и студентов вузов: мат-лы XVI Междунар. н/п конф. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2009. – Ч.1.
7. Карпов, А.В. Психология труда: учеб. для студентов вузов. – М.: Владос-пресс, 2005.
8. Романова, Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. – СПб.: Питер, 2006.
9. Чандаева, С.А. Физика и человек. – М.: Аспект-Пресс 1994.

Статья поступила в редакцию 16.04.10

УДК 378

*Р.И. Уразалиева, ст. преп. ЗКИТУ, Казахстан, г. Уральск, E-mail: kp1967@mail.ru*

#### К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ КРЕДИТНОЙ СИСТЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

В статье охарактеризованы особенности формирования умений самообразовательной деятельности студентов в кредитно-модульной системе организации обучения, раскрыты соответствующие этапы и педагогические условия, рассмотрен понятийный ряд по проблеме.

**Ключевые слова:** деятельность, самообразовательная деятельность, умения, умения самообразовательной деятельности, педагогическая технология.

Современные социокультурные преобразования в России ставят перед системой высшего профессионального образования задачи подготовки специалиста, способного к самообразованию, обладающего умениями самообразовательной деятельности.

Вместе с тем, продолжается внедрение кредитно-модульной системы обучения, представляющей собой модель такой организации учебного процесса, которая основывается на единстве модульных технологий и зачетных образовательных единиц. Обучение по кредитно-модульной системе предусматривает организацию усвоения студентами учебного материала в дискретном режиме по заранее разработанной модульной программе, состоящей из логически завершенных частей учебного материала (модулей) со структурным содержанием каждого модуля и системы оценивания знания студента. Это не может не предъявлять новых требований в умениях самообразовательной деятельности обучаемых.

В контексте соотношения оценки качества образования в категориях «кредит» и «компетентность», нами теоретически обоснованы и апробированы следующие группы умений самообразовательной деятельности.

Первая группа включает умения планирования самостоятельной работы; отбора источников по проблеме; использования современного справочно-библиотечного аппарата, библиографических и источниковедческих справочников, в т.ч. компьютерных банков данных; применения методики партикулярного ознакомительного чтения, скорочтения; составления рефератов и обзоров по разным информационным материалам, планов, конспектов и текстов публичных выступлений.

Вторую группу составили умения прогнозирования результатов самостоятельной работы; формулирования цели, гипотезы, способов ее проверки; использования различных методов обработки полученных результатов, в т.ч. математической статистики;

И, наконец, следующую группу составили умения осуществлять самоконтроль за работой, объективно оценивать результат; рефлексивные умения.

Реализация всех умений требовала от студента использования «основ гигиены умственного труда» (В.А. Сластенин), необходимой для повышения эффективности самообразовательной деятельности.

Формирование любых умений обучаемых происходит в рамках образовательного процесса, поэтому уточним понятия

«процесс» и «формирование». Понятие «процесс» многозначно. В науке оно рассматривается и как последовательная смена явлений, состояний развития чего-нибудь; и как «совокупность последовательности действий для достижения какого-нибудь результата». Процесс содержит в себе как внутренние, так и внешние факторы развития личности; сопряжен с понятием «деятельность», посредством которой обеспечивается непрерывная смена следующих друг за другом этапов развития.

Формирование (от латинского *formo* – придаю форму, создаю, строю) – придание определенной формы, законченности чему-либо, причем формирование должно быть устремлено к созданию целостного облика (В.Е. Гмурман). Эта направленность исключительно важна для исследователя. Ее мы имели в виду, когда ставили задачу формирования умений самообразовательной деятельности студента в условиях кредитно-модульной организации обучения в вузе.

Относительными характеристиками понятия «формирование», заставившими нас остановиться на нем свой выбор, являются «законченность» и «управляемость». Управляемость особенно актуализирует роль преподавателя в процессе самостоятельной работы студента, его готовность к управлению данным процессом. При этом мы помним о том, что умениям и знаниям нельзя научить: они приобретаются самим студентом при создании преподавателем специальных организационно-педагогических условий.

В основу предлагаемой нами методики формирования умений самообразовательной деятельности в условиях кредитно-модульной организации обучения положена теория деятельности, разработанная С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым, и учение о типах ориентировки П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной. Ориентировочная основа является важнейшей частью психологического механизма действия.

Ориентировочную основу 1-го типа составляют только образцы действия и его продукт. Никаких указаний на то, как нужно выполнять действие, не дается. Студенты ищут пути выполнения методом проб и ошибок. В результате таких поисков задание может быть выполнено, но действие, с помощью которого оно выполнено, остается неустойчивым, не воспроизводится при изменении условий, при переносе в новые ситуации.

Ориентировочная основа 2-го типа содержит не только образцы действия, но и все указания на то, как выполнять действия с новым материалом. В этом случае обучение идет быстро и без ошибок. Студент приобретает определенное умение анализировать материал с точки зрения предстоящего действия, последнее обнаруживает устойчивость при изменении условий и переносится на новые задания. Однако этот перенос ограничен, он происходит при наличии в составе новых заданий элементов, идентичных с элементами уже освоенных заданий.

Ориентировочная основа 3 типа не дается студенту в готовом виде. Он должен составить ее сам. При обучении этому типу ориентировки преподаватель создает такие условия, которые побуждают студента самостоятельно составлять ориентировочную основу действия и затем действовать по ней. По мнению указанных выше психологов нужно научить студента выделять в предложенном материале такие существенные свойства и отношения, которые могли бы служить опорными точками для выполнения любого задания данной области. Для этого студенту необходимо понимание общего принципа построения изучаемого материала (или структуры усваиваемого действия), владение приемами анализа, которые позволили бы обнаружить этот принцип.

Для успешного формирования умения выполнять то или иное действие преподавателю необходимо самому проанализировать структуру действия, четко представить, из каких элементов (операций) оно складывается. Вычленив отдельные шаги (элементы) в структуре действия, надо определить наиболее целесообразную их последовательность и организовать систему упражнений, направленных на выработку умения

выполнять эти действия. Такие умения необходимо доводить до автоматизма. На этой основе можно переходить к формированию умения выполнять более сложные действия, для чего предлагаются специальные задания.

В процессе формирования умений А.В. Усова, А.А. Бобров [1] выделяют следующие этапы:

- осознание обучаемым значения умения выполнять данное действие (мотивационная основа действия);
- определение цели действия;
- уяснение научных основ действия;
- определение основных структурных компонентов действия, которые были бы общими для широкого круга задач и не зависели от условий, в которых выполняется действие (опорные точки действия);
- определение наиболее рациональной последовательности выполнения операций, из которых складывается действие;
- построение модели (алгоритма) действия путем коллективных и индивидуальных поисков учащихся;
- выполнение небольшого количества упражнений, при которых преподаватель контролирует действия с точки зрения их соответствия нормам;
- обучение самоконтролю за выполнением данного действия;
- организация упражнений, требующих от студента умения самостоятельно выполнять данное действие в видоизменяющихся условиях;
- использование умения выполнять данное действие в процессе овладения новыми, более сложными умениями в более сложных видах деятельности.

Рассмотренный способ формирования умений обеспечивает активное участие студента в выявлении структуры действия и рациональной последовательности выполнения отдельных операций, из которых оно складывается.

Другие исследователи (В.А. Беликов, Т.Е. Климова) выделяют несколько иные этапы формирования умений. Отмечается, что на начальном этапе студенты впервые получают знания о новом для них способе учебной деятельности: о его цели, о содержании способа учебной работы, о порядке выполнения действий. На промежуточном этапе знакомый прием учебной работы находит применение в иных условиях: когда осваивается качественно новый материал или источник знаний, когда перед учеником ставятся принципиально новые задачи. На заключительном этапе учащиеся усваивают все действия, составляющие способ деятельности, в результате их многократного повторения и осознанного применения в ходе работы с материалом более сложного характера. Перенос усвоенных действий на новые объекты выполняется с каждым разом все более самостоятельно, творчески.

Усвоение теоретико-методологических основ теории деятельности и формирования умений преподавателем и студентом, как показал наш эксперимент, повышает культуру педагогической деятельности на уровне рефлексивного профессионализма (Л.Б. Соколова).

Успешному формированию умений самообразовательной деятельности студента, благодаря внедрению в учебный процесс модульного метода обучения, способствует кредитно-модульная система организации обучения. Семантический смысл термина «модульное обучение» связан с международным словом «модуль» (лат. *modulus*), – функциональный узел. Идеи модульного обучения особенно активно разрабатывались И. Прокопенко, П.А. Юцявичене при создании вузовских учебников и учебных пособий. Распространению идей модульного обучения во многом способствовали исследования в области сравнительной педагогики Н.Д. Никандрова, И.Б. Марцинковского.

Наиболее глубоко и системно дидактическую специфику модульного обучения удалось исследовать и описать П.А. Юцявичене [2]. По мнению ученого, «сущность модульного обучения состоит в том, что обучающийся более самостоятельно или полностью самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, содержащей в себе целевую программу



действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. При этом функции педагога могут варьироваться от информационно-контролирующей до консультативной – координирующей».

Подчеркнем принципиальные отличия модульного обучения от других видов обучения:

1) в условиях модульного обучения его содержание представляется в законченных, самостоятельных, комплексных модулях, одновременно являющихся банком информации и методическим руководством по его усвоению;

2) взаимодействие педагога и обучающегося в учебном процессе осуществляется на принципиально иной основе – с помощью модулей обеспечивается осознанное самостоятельное достижение обучающимися определенного уровня предварительной подготовленности к каждой педагогической встрече;

3) сама суть модульного обучения требует неизбежного соблюдения приоритетных субъект-субъектных взаимоотношений между педагогом и обучающимися в учебном процессе.

Остановимся на принципах модульного обучения, которые были положены в основу этой дидактической системы авторами данной теории.

Принцип модульности – центральный принцип. Он определяет весь подход к организации обучения: отбор целей, содержания, форм и методов обучения. В соответствии с этим принципом содержание обучения структурируется в форме отдельных блоков – модулей. При реализации принципа модульности большое внимание уделяется самостоятельной работе студента. Более того, самостоятельная работа студента с учебными модулями становится основным видом учебной и самообразовательной деятельности.

Принцип паритетности в модульном обучении требует соблюдения некоторых правил: 1) модульная программа должна освободить педагога от чисто информационной функции преподавания и создавать условия для более яркого проявления консультативно-координирующей функции; 2) модульная программа должна создать условия для совместного выбора преподавателем и студентом содержания и метода самостоятельной работы; 3) педагог в процессе модульного обучения как бы делегирует некоторые функции педагогического управления модульной программой, в которой эти функции трансформируются в функции самоуправления.

Технология проблемно-модульного обучения, как показали экспериментальные исследования М.А. Чошанова [1], создают надежную основу для индивидуальной и групповой самостоятельной работы студентов и приносят до 30% экономии учебного времени без ущерба для полноты и глубины изучаемого материала. Наша опытно-экспериментальная работа показала, что, кроме всего прочего, достигается гибкость и мобильность в формировании умений самообразовательной деятельности студента, развивается его критическое мышление. Для достижения высокого уровня компетентности при составлении заданий на основе проблемно-модульного обучения М.А. Чошанов предложил «инварианты» в формулировке вопросов, заданий, которые были соотношены с целями обучения. Данные рекомендации широко применялись нами при создании модульных программ самостоятельной работы студента с преподавателем в условиях системы кредитно-модульной организации обучения.

В основу модульного обучения была положена концепция П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной [4] о поэтапном формирования умственных действий. В основе этой теории лежит фундаментальный принцип отечественной психологии – деятельностный подход к процессу психических новообразований, признание единства психики и деятельности человека.

Исходя из вышесказанного, с учетом специфики предмета нашего исследования мы приняли следующее определение: учебный модуль – это относительно самостоя-

тельный блок учебной информации, включающий в себя цели и учебную задачу, методические рекомендации, ориентировочную основу действий и средства самоконтроля (рефлексию успешности выполнения самообразовательной деятельности).

Разработка нами модульных обучающих программ показала, что процесс «конструирования» модулей позволяет «отсечь» всю избыточную учебную информацию, которая затрудняет усвоение нового материала. Модульный подход в формировании умений самообразовательной деятельности в условиях кредитно-модульной системы организации обучения позволяет систематизировать и структурировать большой по объему учебный материал и в необходимых пределах уплотнить его.

Сформулируем ряд достоинств модульного обучения в условиях кредитной системы оценивания результатов. В данном случае появляется возможность:

1) соотнести цели обучения точно с достигнутыми результатами каждого студента;

2) уплотнить учебную информацию и представить ее блоками;

3) задать индивидуальный темп учебной деятельности;

4) дать определенную гарантию эффективности обучения путем внедрения поэтапного модульного контроля сформированности, в нашем случае, умений самообразовательной деятельности.

Кроме того, как показывает наше исследование, целесообразны:

1) последовательная реализация модулей, позволяющая интенсифицировать самообразовательную деятельность в течение всех ее этапов;

2) сочетание изучения теории и формирования умений самообразовательной деятельности;

3) варьирование проблемных задач и заданий с типовыми, требующими воспроизводящей деятельности студента;

4) применение наряду с основными дидактическими материалами справочной литературы (философской, социологической, культурологической, специальной).

Формирование умений самообразовательной деятельности студентов происходит в процессе включения их в различные виды самостоятельных работ: воспроизводящие, реконструктивно-вариативные, эвристические, творческие.

Одним из условий формирования умений самообразовательной деятельности студента в рамках кредитной системы организации обучения мы считаем внедрение в обучение современных инновационных педагогических технологий. Образовательный процесс на современном этапе развития характеризуется разнообразием инновационных технологий, при этом педагогические инновации определяются как введение в практику образования новшеств, позволяющих эффективно решать назревающие проблемы, в том числе и проблему формирования умений самообразовательной деятельности студентов в условиях системы кредитной организации обучения.

Так применение компьютерных (новых информационных) технологий способствует формированию умений работать с информацией, а именно осуществлять поиск, переработку информации, ее анализ, выделять главное, обобщать, использовать ее для создания вторичного документа.

Наиболее универсальными перспективными технологиями образования, обеспечивающими доступ в систему информационных ресурсов, являются Internet-технологии. В ней могут быть реализованы различные способы, методы и средства обучения: электронные учебники и библиотеки, тестирующие системы, средства общения студента и преподавателя и др. При их использовании у студентов появляется возможность: развивать технические навыки и умения, необходимые пользователям Internet для коммуникации и сбора информации; следить за развитием и изменениями новых информационных технологий; учиться синтезировать данные, приобретенные через Internet, в единое целое; использовать различные поисковые системы.

В последние годы проблему самообразования в своих работах затрагивали многие авторы. Так вопросы формирования у учащихся умений самообразования рассматривались и рассматриваются в трудах А.П. Авдеева, С.В. Калинин, И.А. Редковец, Г.Б. Сабировой, Н.Г. Ковалевской. Некоторые из ученых обращались к вопросу изучения особенностей развития самообразования студентов в условиях педагогических учи-лиц и колледжей (А.С. Маслов, О.Л. Назарова, П.Н. Осипов). Анализ данных исследований позволил выявить наиболее существенные признаки самообразовательной деятельности студента, а именно: а) более высокий уровень активности и самостоятельности познания; б) недопустимость принуждения к самообразованию, но, в то же время, постановка учащихся в положение необходимости заниматься самообразованием: изучение дополнительных источников; в) более избирательный характер самообразовательной деятельности в контексте интересов учащихся; г) целенаправленность, систематичность и планомерный характер, более высокий уровень саморегуляции, самоорганизации в процессе познания, откуда возникают умения самостоятельно управлять систематической познавательной деятельностью – выдвигать цели, ставить познавательные задачи, выбирать средства их достижения; д) выдвигание целей развития и освоения новых способностей, новых способов действий, перенос знаний и умений в новые ситуации, открытие новых знаний и способов самостоятельного познания.

Формирование умений самообразовательной деятельности студента – непрерывная работа. Эта проблема актуальна не только в нашей стране. Она волнует фактически все мировое сообщество. Американский педагог Филипп С. Шлехти

считает, что в современном обществе необходимы люди, «которые умеют учиться самостоятельно» [7]. Естественно, что такая задача достаточно сложна, но явно видится необходимость ее решения, т.к. способность учащихся и студентов к самообразованию ведет к воспитанию более квалифицированных специалистов. При нарастающих темпах развития науки и производства, появлении новых технологий, в том числе и информационных, работодатели становятся, заинтересованы в таком работнике, который: умеет думать самостоятельно и решать разнообразные проблемы (т.е. применять полученные знания для их решения); обладает критическим и творческим мышлением; владеет богатым словарным запасом, основанном на глубоком понимании гуманитарных знаний.

Наше исследование показало, что переход на кредитно-модульную систему организации обучения способствуют формированию умений самообразовательной деятельности при создании следующих педагогических условий:

1) включение студента в различные виды самостоятельных работ (воспроизводящие, реконструктивно-вариативные, эвристические);

2) в качестве диалектической альтернативы оценки в кредитах, ориентированной на нормирование содержательных единиц, использовать объективные методы диагностики умений самообразовательной деятельности студента (наблюдение, защита портфелей, экспертиза продуктивной самостоятельной работы);

3) включение студентов в разработку индивидуализированных проектов самообразовательной деятельности, создание банка вариативного методического обеспечения.

#### Библиографический список

1. Усова, А.В. Формирование у учащихся учебных умений / А.В. Усова, А.А. Бобров. – М.: Знание, 1987.
2. Юцявичене, П.А. Основы модульного обучения. – Вильнюс, 1989.
3. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. – М., 1996.
4. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М., 1984.
5. Phillip C. Schlechty. Schools for the 21-st Century. Leadership Imperatives for Educational Reform. – San Francisco, 1990.
6. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая компетентность подхода в образовании: труды методол. семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М.: ИЦ проблем качества подготовки специалистов, 2009.
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под. ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.

Статья поступила в редакцию 16.04.10

УДК 371.14

**К.А. Куна**, соискатель НИИПКУПРО, г. Новосибирск, E-mail: oep\_2003@mail.ru.

## НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

В статье рассмотрено содержание научно-методологической составляющей современного школьного обществоведческого образования, предложена перспектива его использования как научно-методологического ресурса совершенствования готовности учителей обществознания к эффективной образовательной деятельности.

**Ключевые слова:** школьное обществоведческое образование, научно-методологические ресурсы, учитель обществознания.

В советский период на общественные науки была возложена миссия идеологического обслуживания системы, и единственной методологической парадигмой являлось марксистское учение. В современном социально-гуманитарном знании наблюдается множественность концептуально-теоретических схем социальной реальности и возможность их свободного выбора является нормой для этого знания. В условиях методологического плюрализма, вариативности учебных программ, учебников, учебно-методических пособий, самостоятельной разработки элективных курсов, современному учителю обществознания необходимо придерживаться определенных научно-методологических позиций, обусловленных его системой ценностей, сложившейся в результате ценностного самоопределения вследствие присвоения и личной переработки духовных ценностей культуры.

В системе общего образования обществознанием (обществоведением) называется учебный предмет, представляющий систему знаний об обществе, кроме собственно исторических, которые представлены в другом учебном предмете – истории. Обществознание изучается с опорой на исторические знания, история – с использованием понятий, формируемых в курсе обществознания. По мнению Л.Н. Боголюбова, фундаментальное ядро современного обществоведческого образования составляют научные знания, а структура курса обществознания может быть основана на логической структуре научного знания [1, с. 24–25]. Специфика научного знания заключается в том, что его результаты – «системны, отражают основные свойства изучаемых объектов, опережают существующую практику, выражены специальным языком» [1, с. 25], т.е. формализованы в понятия, модели, теории на основе определенной научной методологии.

В школьном курсе обществознания знания об обществе представлены в обобщенном виде и в наибольшей степени обращены к современности. На основе накопленного социально-гуманитарными науками обобщенного социального опыта формируется мировоззрение, предпринимаются попытки получить четкое представление о природе и движущих силах развития человеческого общества, его периодизации, смысле истории, типологии, моделях общественного развития. Для того, чтобы сформировать картину общественного развития, учитель обществознания в своей профессиональной деятельности должен опираться на определенную методологию, т. е., по определению В. В. Краевского, – общие принципы, положения (теории, концепции, гипотезы), методы и средства организации деятельности [2, с. 13–14], которые позволяли бы упорядочить имеющийся учебный материал и создавать эффективные объясняющие модели.

Научно-методологическая составляющая современного школьного обществоведческого образования отражает общие тенденции развития методологии общественных наук и соответствуют выделенным Н. С. Розовым трем основным мыслительным направлениям: традиционалистскому, антирационалистическому и рационалистическому [3, с. 3–4]. Первое характеризуется утерявшей сегодня объективной заданностью и ясностью в используемых понятиях, суждениях и умозаключениях, и от того его представители предлагают путь «возрождения традиций», где это имело место быть. Второе направление, наоборот, основывается на тезисе о том, что неповторимость и уникальность явлений общественного развития исключает всякую возможность применения к ним общих понятий и теорий. Третье направление сформировалось в среде академической и вузовской науки на основе кибернетического, системного и функционалистского подходов, и стоит на позициях принципиальной возможности и развития аппарата теоретической истории – всей совокупности направлений, характерных применением научной логики теоретических понятий, гипотез и теорий к выявлению моделей общественного развития в относительно крупных социально-пространственных и временных масштабах [3, с. 30; 4, с. 32–34].

В соответствии с указанными направлениями исследователями данной проблематики выделяются три основных методологии анализа общественного развития, определяющих развитие современного школьного обществоведческого образования.

В первой половине XX века Э. Бернгейм, Р. Дж. Коллингвуд, Э. Трёльч и другие предприняли попытки классификации методологий общественного развития. За основу классификации брались определённые критерии, что породило их множественность и синкретичность. Первые две методологические позиции утвердились на рубеже XIX – XX веков и дальнейшее их развитие является по существу лишь развитием классических историософских парадигм. Современные исследователи данной проблемы, М.А. Барг, В.С. Барулин, П.К. Гречко, Г.Г. Дилигенский, А. С. Панарин и другие, считают перспективным выделение в методологии двух традиций, при этом предлагая различные варианты названий: направленного и ненаправленного развития общества, линейной и ковариантной, монистической и плюралистической, гарантированной и альтернативной истории, и др. В настоящей статье используется вариант: методологии линейного развития общества и культурно-исторических кругов, типов или циклов.

Анализируя зародившийся во второй половине XX – начале XXI веков третий методологический подход – теоретическую историю, нельзя не заметить, что он базируется на двух принципиальных познавательных установках: возможности применения теоретического анализа к сферам духовной жизни и теоретического синтеза. Первая отвечает на вызов точки зрения о невозможности приложения к анализу общественного развития номотетических методов познания (В. Виндельбанд, Г. Риккерт, К. Поппер и другие), вторая – на тезис о принципиальной невозможности теоретического и методологического синтеза [5; 6].

Данные исследований П.К. Гречко, Р. Дж. Коллингвуда, А.С. Панарина, Э. Трёльча и других, работы И. Гердера, И. Канта, Г. Гегеля, К. Маркса и Ф. Энгельса, К. Ясперса как сторонников линейного развития общества; Н.Я. Данилевского, К.Н. Леонтьева, О. Шпенглера, П. Сорокина, А. Тойнби – представителей традиции культурно-исторических кругов, типов или циклов, позволили определить теоретические основания двух методологических традиций, обуславливающих определенную картину мира.

Традиции линейного развития реализуются в фундаментальной парадигме «развитие общества достигает цели в отдельном регионе и распространяет достигнутое состояние на остальной мир». Традиции линейного развития общества имеют следующие теоретические основания:

- рационально необоснованное «ядро» общественного развития как начало всего, что можно констатировать, служащее универсальным методологическим принципом интерпретации процесса общественного развития и формирования социально-гуманитарных понятий, одновременно являющееся универсальной (субстанциональной) движущей силой общественного развития в иерархии движущих сил (обычно деятельности человека);
- закономерный характер общественного развития, вызванный реализацией «ядра» развития общества посредством большей частью бессознательной деятельности человека и социальных групп;
- «прогресс» («регресс») как направленность процесса развития общества, как идея универсальной, достигаемой всем человечеством конечной цели;
- в основе периодизации – постепенное прогрессивное (регрессивное) «движение» (как изменение за определенный период свойств состояния) ядра к цели (как смысл или содержание общественного развития);
- достижение «ядром» абсолютного состояния как цель развития общества и конец истории.

Традиции культурно-исторических кругов, типов или циклов, реализующие фундаментальную парадигму «каждая историко-социальная конструкция (или организм) – индивидуальна и борется за сохранение своей индивидуальности», стоят на таких теоретических основаниях, как:

- (ир)рационально обоснованная историко-социальная конструкция (или организм), рассматривающаяся как «монада» (наиболее адекватным мы считаем использование здесь данного термина, введенного Г. - В. Лейбницем [7, с. 414]) общественного развития, служащая универсальным методологическим принципом интерпретации истории и формирования собственного категориального аппарата («культура», «цивилизация» и пр.) и методологии;
- поток бытия историко-социальных «монад» как содержание развития общества;
- отсутствие в общественном развитии закономерностей, цели и смысла, проблемы периодизации, начала и конца истории не ставятся;
- сведение перечисленных онтологических проблем общественного развития к бытию историко-социальной «монады»;
- связывание расцвета «монады» с использованием и мобилизацией внутренних материальных и духовных ресурсов и ценностей, ее агонии – с поиском последних за ее пределами.

Мы придерживаемся позиции тех ученых, которые утверждают, что возникшая в методологии вышеизложенная проблема может быть решена через исследование и нахождение такого сопряжения методологических традиций, которое может быть плодотворно приложено к задачам крупномасштабного членения исторического процесса, к анализу исторической деятельности различных народов, протекающей в определенных географических, социально-экономических и культурных условиях, к реализации в педагогической практике. По замечанию А.Я. Гуревича, «сосуществование различных формаций и цивилизаций в одном синхронном срезе, их параллельное и пересекающее развитие – неотъемлемая

черта всемирно-исторического процесса» [8, с. 20]. Поэтому каждая из рассматриваемых методологий необходима и важна как в научных исследованиях, так и при реализации в педагогической практике, в том числе и в общеобразовательной школе, где формируются картина мира через преподавание предмета «обществознание».

Методологам третьего направления теоретическая история «видится... как синтез разнородных парадигм социального и исторического знания» [3, с. 31], как «дисциплина, направленная на изучение закономерностей, результатов и направленности крупных качественно-количественных изменений в истории... путем заимствования из других наук, синтеза и проверки гипотез, моделей и теорий, через сопоставление их с данными традиционной эмпирической истории» [4, с. 4]. «Здесь речь идет об истории «больших длительностей» (Ф. Бродель), выявлении универсальных законов в истории (К. Гемпель), системном и кибернетическом подходах к истории (Л. фон Берталанфи, К. Боулдинг, Е. Ласло), анализе исторических систем, мировых систем (И. Валлерстайн, А. Г. Франк, К. Чейз-Дани, Т. Холл), синтезе истории, социологии, политической науки (М. Вебер, Э. Дюркгейм, Ч. Тилли, М. Манн, Д. Широ, Р. Коллинз), макросоциологии и теории социальной эволюции, включающей в качестве центрального аспекта большие исторические закономерности (М. Харрис,

Г. Ленски, С. Сандерсон), новых недогматичных, неидеологизированных версиях исторического материализма (И. Дьяконов)» [3, с. 30].

В настоящее время обсуждается проблема содержания и направлений совершенствования научно-методологической культуры учителей обществознания (В.Е. Рогулин [9], А.Б. Соколов [10] и другие), где констатируется, что традиционно реализуемые в педагогической практике учителями обществознания формационный и цивилизационный подходы (в рамках методологий линейного развития общества и культурно-исторических кругов, типов или циклов соответственно) сегодня исчерпали свои дидактические возможности.

В «Концепции социально-гуманитарного (обществоведческого) образования в современной школе» зафиксировано, что сегодня в школе «преобладают учителя предпенсионного и пенсионного возраста, получившие базовые знания 20-30 лет назад, когда современные общественные науки не преподавались...» [11, с. 18; 12], поэтому фундаментальные научные знания, методологии научного познания, теории социальных наук сегодня нужно рассматривать не только как дидактические ресурсы учителей обществознания, но, прежде всего, как научно-методологические ресурсы совершенствования их готовности к эффективной образовательной деятельности.

#### Библиографический список

1. Боголюбов, Л. Н. Основные компоненты содержания школьного обществоведческого образования // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2009. – № 7.
2. Краевский, В. В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя. – Самара: Издательство СамГПИ, 1994.
3. Розов, Н. С. Начала рациональной философии истории. Постановка и обоснование проблем. – Новосибирск: НГУ, 1997. – Вып. 1.
4. Розов, Н. С. Начала рациональной философии истории. Апология теоретической истории. – Новосибирск: НГУ, 1998. – Вып. 3.
5. Методологический синтез: прошлое, настоящее, возможные перспективы / под ред. Б.Г. Могильницкого. – Томск: Издательство ТГУ, 2002.
6. Розов, Н. С. Структура цивилизации и тенденции мирового развития. – Новосибирск: Издательство НГУ, 1992.
7. Лейбниц, Г.–В. Монадология // Лейбниц, Г.–В. Сочинения в 4-х тт. / ред. и сост., авт. вступит, статьи и примеч. В.В. Соколов; перевод Я.М. Боровского [и др.]. – М.: Мысль, 1982. – Т. I.
8. Гуревич, А.Я. Философия и историческая наука // Вопросы философии. – 1988. – № 10.
9. Рогулин, В.Е. Пути повышения научно-методологической культуры преподавания истории // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2006. – № 6.
10. Соколов, А.Б. Методология истории и практика школьного обучения // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2008. – №5.
11. Концепция социально-гуманитарного (обществоведческого) образования в современной школе / Л.Н. Боголюбов [и др.] // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2008. – № 7. – Ч. 1.
12. Концепция социально-гуманитарного (обществоведческого) образования в современной школе / Л.Н. Боголюбов [и др.] // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2008. – № 8. – Ч. 2.

Статья поступила в редакцию 29.03.10

УДК 37.012+374

*Н.В. Свиридова, соискатель НИПКиПРО, г. Новосибирск, E-mail: snadvik@yandex.ru*

#### ОРГАНИЗАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ДЕТСКОМ МУЗЕЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Для современного образования детские музеи – это инновационные площадки, открытые для педагогических экспериментов. В статье освещены этапы организации экспериментальной работы, охарактеризованы диагностические методики, приведены результаты целенаправленного воздействия на основные сферы жизнедеятельности воспитанников детского музея, которые свидетельствуют об успешности эксперимента.

**Ключевые слова:** детский музей, педагогический эксперимент, сферы жизнедеятельности, интерактивность, амплификация.

Организация и проведение экспериментальной работы вызывает интерес, как теоретиков, так и практиков педагогической деятельности, несмотря на всестороннюю изученность данного метода исследования [1]. Чаще всего педагогические эксперименты проводятся в области дидактики и методик обучения отдельным предметам, так как в этой сфере действие субъективных факторов можно минимизировать. В области воспитательной работы от педагога-исследователя требуется учёт множества факторов – как социальных, так и биологических, как объективных, так и субъективных. Для педагога-исследователя эксперименты в данной сфере, по нашему мнению, наиболее интересны, так как позволяют активно включаться в изучаемые процессы, эффективно влиять на развитие личности своих воспитанников.

Современная педагогическая ситуация характеризуется наличием множества экспериментально-педагогических площадок, поддержанных властными структурами и общественностью на разных уровнях. Как правило, подобные площадки открываются в образовательных учреждениях нового типа – гимназиях, лицеях, частных школах. Но до сих пор остаётся обойдённым вниманием такой феномен, как *детский музей*, который является наиболее интересным и перспективным педагогическим явлением современной России.

Первые отечественные детские музеи были созданы ещё в первой трети XX века, но, в силу политических причин, не получили развития. С начала 1990-х годов детские музеи стали вновь создаваться в России, как в форме временных выставочных проектов традиционных государственных музеев, так и в форме самостоятельных детских музеев. Некоторые из них

просуществовали недолго, но многие успешно развиваются до сих пор.

Предметом нашего исследования стал детский музей, являющийся структурным подразделением учреждения дополнительного образования. Детский археолого-краеведческий музей «Мастерская предков» был создан в 1994 году совместными усилиями автора и воспитанников клуба юных археологов «Потомки» при Доме пионеров Кировского района г. Новосибирска (ныне – МОУ ДОД - ДДТ «Кировский»). Интерьер музея стилизован под первобытную мастерскую, экспозиционное пространство состоит из нескольких рабочих зон: мастерской по обработке камня и кости, зон гончарства, ткачества и плетения. Принцип интерактивности в организации экспозиционного пространства детского музея выражается в отсутствии «витринных» экспозиций, в насыщенности действующими моделями, которые позволяют детям освоить древние технологии, ощутить себя «в шкуре древнего человека».

Ведущей целью экспериментальной работы было выявление условий повышения эффективности жизнедеятельности воспитанников детского музея учреждения дополнительного образования. В ходе эксперимента предполагалось выяснить, при каких условиях работа в детском музее наиболее эффективно влияет на основные сферы жизнедеятельности подростков: когнитивно-креативную, эмоционально-волевую, социально-коммуникативную.

Экспериментально-педагогическая работа проводилась в два этапа: I этап - 2002 – 2005 гг., II этап – 2006 – 2009 гг. Подготовить условия для масштабного формирующего педагогического эксперимента удалось в предшествующий период (1995 – 2001 гг.). В этот период была создана авторская программа «Полчаса в прошлом», которая охватывала работу музея в трёх направлениях:

1 Практические занятия клуба юных археологов «Потомки».

2 Проведение тематических занятий для кружковцев всех объединений данного учреждения.

3 Массовая экскурсионная работа со школьниками района и города.

Программа стала лауреатом Всероссийского конкурса методических материалов по туризму и краеведению в 1998 г. Данный период в истории музея завершился знаковым событием - в 2001 году он прошел паспортизацию, музею было присвоено Свидетельство школьного музея государственного образца. За это время сменилось два поколения ребят – активных сотрудников музея, утвердились основные традиции, выработались неповторимый стиль и устойчивая система жизнедеятельности, сложились условия для проведения масштабного формирующего педагогического эксперимента.

**Содержание первого этапа эксперимента.** Для диагностики результативности экспериментальной работы на первом этапе были сформированы несколько групп: две экспериментальные (ЭГ-1 - из ребят, пришедших в детский музей ещё на подготовительном этапе и к началу экспериментальной работы закончивших два курса обучения по программе «Полчаса в прошлом», и ЭГ-2 - из воспитанников набора 2002 года); две контрольные группы (КГ-1 – из учеников 7-8 классов школ №№ 108 и 63, не занимавшихся музейной работой, и КГ-2 – из членов советов музеев школ №№ 108, 63, 182). Всего диагностическими процедурами на первом этапе было охвачено 130 человек.

На этом этапе в дополнение к авторской программе «Полчаса в прошлом» была создана авторская технология, главной целью которой было создание оптимальных условий для формирования основ культурно-исторического сознания школьников. Для этого предполагалось использовать следующие средства музейной педагогики:

1. Развитие и обогащение музейного образовательного пространства.

2. Раскрытие воспитательного потенциала музея-мастерской через социально значимую проектную деятельность.

Воспитанники музея анализировали теорию и практический опыт музейного проектирования, активно осваивали формы и методы проектной деятельности, самостоятельно разрабатывали социальные проекты в сфере сохранения историко-культурного наследия, участвовали в акции «Я - гражданин России». За время осуществления авторской технологии детским музеем «Мастерская предков» было реализовано 5 социально значимых проектов, поддержанных грантами мэрии, областной администрации, международных гуманитарных и экологических организаций [2].

Для изучения влияния активной социально-проектной деятельности на развитие воспитанников музея была выбрана методика КОС (выявления коммуникативных и организаторских склонностей) [3, с. 525 – 527].

Опрос и обработка результатов осуществлялись дважды: в начале реализации авторской технологии, для получения исходного представления об уровне сформированности коммуникативных и организаторских навыков, и на заключительном этапе – для выявления реальных изменений в результате целенаправленного педагогического воздействия.

И в экспериментальной, и в контрольной группе на первом этапе обследования отсутствовали дети с очень высоким уровнем развития коммуникативных и организаторских склонностей. Ребят, показавших высокий уровень развития данных способностей было 46 % в экспериментальной, и 6 % в контрольной группах.

В результате активной социально-проектной деятельности, организованной в 2003 - 2005 гг. в детском музее «Мастерская предков», воспитанники музея значительно повысили уровень своих коммуникативных и организаторских способностей, процент ребят со средним уровнем КОС сократился на 34 %, и выявилась значительная группа ребят с очень высоким уровнем развития коммуникативных и организаторских способностей - 35%.

Результаты итоговой диагностики показали, что в контрольной группе значительных сдвигов в уровне коммуникативных и организаторских склонностей не наблюдалось, видимо в связи с отсутствием в данном образовательном учреждении системы целенаправленных мер по развитию у школьников этих способностей. Воспитанники детского музея на заключительном этапе диагностики продемонстрировали постоянное стремление к расширению круга общения, способность принимать самостоятельное решение в трудных ситуациях, потребность в коммуникативной и организаторской деятельности, инициативность, настойчивость, стремление влиять на сверстников.

Большое значение для выявления творческих способностей воспитанников музея «Мастерская предков» имела районная деловая игра «Музейный бум» (2004 г.), в которой на равных участвовали члены советов школьных музеев и ребята, не занимавшиеся музейной работой. Содержание игры включало проектирование воображаемого музея и работу в нём. Для диагностики уровня творчества участников игры были выделены следующие критерии:

- разнообразие тематики придуманных музеев;
- оригинальность работ;
- количество выбранных ролей и направлений музейной деятельности.

Как показал анализ результатов диагностической игры «Музейный бум», воспитанники детского музея «Мастерская предков» проявили нестандартный подход к выбору тематики музеев, разнообразие и широту интересов, свободное творческое фантазирование. Ребята из контрольных групп предпочитали использовать известные шаблоны и довольствовались стандартным набором тем. Анализ творческих работ, выполненных воспитанниками детского музея «Мастерская предков» в ходе деловой игры «Музейный бум» позволяет утверждать, что к концу первого этапа педагогического эксперимента ребята свободно владели понятийным аппаратом и необходимыми навыками во всех направлениях музейной работы, могли творчески применять полученные знания.

**Содержание второго этапа педагогического эксперимента.** Для диагностики результативности экспериментальной работы на втором этапе были сформированы две группы – контрольная КГ-3 (из 60-ти учеников 7-8 классов школ №№ 63, 108, 182) и экспериментальная ЭГ-3 (из воспитанников музея набора 2006 года – 30 чел.).

Второй этап опытно-экспериментальной работы совпал с разработкой и внедрением новой программы работы музея на 2006 – 2010 гг. К 2006 году был произведён новый набор детей (уже четвёртое поколение), изменились требования к содержанию и оформлению программных документов, были проанализированы результаты первого этапа эксперимента.

В новой программе подготовки воспитанников музея было выделено больше часов для практической работы в фондах детского музея. Много внимания уделялось обучению детей методам и приёмам экспозиционной работы. На данном этапе экспериментальной работы для амплификации креативно - когнитивной сферы жизнедеятельности воспитанников детского музея были использованы разнообразные формы – выполнение творческих работ для фестивалей и конкурсов различного уровня, подведение итогов образовательных путешествий в виде публикаций в СМИ.

В течение второго этапа эксперимента для различных фестивальных конкурсов ребятами были выполнены следующие работы: игровые путеводители по музею, мультимедийные презентации по музейной тематике, рекламно-информационные буклеты, сценарии театрализованных экскурсий, проекты музейного сайта, литературные и живописные работы по теме «Мой музей». Все работы создавались по законам проектной деятельности. Каждый ребёнок под руководством педагога прошёл путь от целеполагания и разработки стратегии достижения задач до конечного творческого продукта. В завершении работы над каждым заданием проводилась рефлексия. Результаты позитивных изменений в креативно - познавательной сфере подтвердили призовые места и лауреатские звания, которыми были отмечены активисты «Мастерской предков» за свои творческие работы.

Для изучения динамики изменений в когнитивной сфере жизнедеятельности воспитанников был использован ШТУР – школьный тест умственного развития [4, с. 323 - 335].

Школьники из контрольных групп КГ-1 и КГ-3, которые не занимались музейной работой, во время начальной и итоговой диагностики показывали невысокие результаты – от 5 до 40% выполнения заданий. Позитивное изменение показателей при повторной диагностике было невысоким – от 0 до 10% правильно выполненных заданий.

Испытуемые из КГ-2, которые состояли в школьных советах музеев, показали хорошие результаты по 1 и 2 набору заданий – от 45 до 75% выполненных заданий. Школьники были достаточно осведомлены и владели многими терминами, предложенными тестом, очевидно, сказался гуманитарный склад ребят, привлечённых к музейной работе. Однако значительной динамики в развитии их умственных способностей не наблюдалось.

Воспитанники детского музея «Мастерская предков» из экспериментальных групп ЭГ-1, ЭГ-2 и ЭГ-3 заполняли анкеты данного теста дважды. Результаты начальной и итоговой диагностики разительно отличались. Повторная диагностика показала природу правильно выполненных заданий от 10 до 15%. Результаты диагностики показали, что ребята из экспериментальных групп демонстрируют отличное понимание таких логических связей, как причина - следствие, род – вид; наиболее усвоенные ими дисциплины – общественно-гуманитарного цикла; они не испытывают затруднений при поиске аналогий, при проведении обобщений по конкретным и категориальным признакам. Позитивная динамика развития интеллектуальных способностей воспитанников детского музея, зафиксированная тестом ШТУР, обеспечена регулярным занятием учебно-исследовательской деятельностью, овладением методикой экспериментальной и исследовательской работы, постоянным общением с учёными, участием в семинарах и кон-

ференциях разного уровня и другими познавательными традициями детского музея.

Для исследования изменений в эмоционально-волевой сфере жизнедеятельности воспитанников детского музея был использован метод включённого педагогического наблюдения. Наблюдение проводилось непрерывно среди участников экспериментальных групп и периодически среди участников контрольных групп. Для фиксации результатов педагогического наблюдения была составлена карта наблюдений, включавшая характеристики волевых качеств, предложенные психологами Высоцким А.И., Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. [5, с. 224 – 226]. Были выделены признаки каждого качества, средний балл по каждому качеству для экспериментальных и контрольных групп и составлены характеристики групп на начальном и итоговом этапах.

Для группы ЭГ-1, состоявшей к началу 2002/2003 уч. г. из воспитанников музея третьего года обучения, были присутствовали достаточный уровень дисциплинированности, организованности и инициативности и средний уровень развитости остальных волевых качеств. К концу 2005/2006 уч. г., когда эти ребята стали выпускниками детского музея, признаки решительности и настойчивости достигли у них достаточного уровня, признаки выдержки остались на прежнем, среднем уровне, а максимальную оценку получили такие качества, как самодисциплина, организованность и инициативность.

Ребята из ЭГ-2, пришедшие в детский музей в 2002 году, по данным начального педагогического наблюдения демонстрировали средний уровень дисциплинированности, самостоятельности и организованности, недостаточный уровень выдержки и настойчивости и крайне низкий уровень проявления решительности. Включение этих ребят в активную жизнедеятельность детского музея, постоянное моделирование ситуаций, в которых они должны были планировать и организовывать свою деятельность, соотносить свои желания с намерениями детского коллектива, регулировать проявление своих эмоций, повлекло за собой значительные изменения в их эмоционально-волевой сфере. Они стали более выдержанными и настойчивыми в достижении своих целей, достигли максимального уровня организованности и инициативности.

Отсутствие заметных позитивных изменений в комплексе волевых качеств ребят из контрольных групп очевидно связано со стихийным характером формирования данных качеств и недостаточным вниманием к этому процессу со стороны педагогов.

Таким образом, научно-экспериментальная работа, проведённая в детском археолого-краеведческом музее «Мастерская предков», показала, что разработанные способы амплификации сфер жизнедеятельности воспитанников музея позволили оптимизировать развитие личности детей, что подтверждается следующими характеристиками:

1) в наблюдаемых группах заметно повысился уровень когнитивно – креативных способностей;

2) достигнута положительная динамика развития научно-исследовательских навыков; 3) значительно возросла социальная активность воспитанников детского музея, повысились их коммуникативные и организаторские способности; 4) улучшились показатели развития эмоционально-волевых качеств – дисциплинированности, инициативности, самостоятельности, организованности, выдержки и пр.

• Результаты экспериментально-педагогической работы в основном подтвердили выдвинутую нами гипотезу и дают основание сформулировать выводы о том, что детский музей как особая форма организации жизнедеятельности детей в учреждении дополнительного образования эффективно реализует свой воспитательный-образовательный потенциал и создаёт условия развития личности воспитанников музея, если:

1. Детский музей основан на принципах интерактивности, в соответствии с методологическими подходами, разработанными музейной педагогикой. Это обеспечивается, в первую очередь, специальной организацией музейного пространства (доступностью музейных предметов для тактильного воспри-

ятия, созданием действующих моделей для практического освоения, наличием специальных рабочих зон для творческого труда), во-вторых, особыми формами культурно-образовательной деятельности (использованием ролевых игр, диалоговых форм музейных занятий, активным социальным проектированием и пр.).

2. Направления деятельности детского музея охватывают все сферы развития личности ребёнка. Поэтому детский музей

представляет в роли универсального института, в котором воспитанники музея получают возможность и социальной адаптации, и реализации своих интересов в самых разных областях. Это позволяет рассматривать данный образовательный институт как площадку инновационного развития системы дополнительного образования детей и источник позитивного опыта для музеев других образовательных учреждений.

#### Библиографический список

1. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований (дидактический аспект). - М.: Педагогика, 1982; Введение в научное исследование по педагогике: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. В.И. Журавлёва. - М.: Просвещение, 1988; Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. - М.: Педагогика, 1982.
2. Свиридова, Н.В. Опыт социального проектирования в учебном музее // Профессионал: Рабочая тетрадь заместителя директора учреждения дополнительного образования детей: Центр развития учреждений многопрофильного типа (ОЦОДОД), 2005. - Вып. 7-Н.
3. Головей, Л.А. Практикум по возрастной психологии / Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. - СПб: Речь: Сфера, 2001.
4. Шевандрин, Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. - М.: ВЛАДОС, 1998.
5. Основы психологии. Практикум / ред.-сост. Л.Д. Столяренко. - Ростов н/Д.: изд-во «Феникс», 2000.

Статья поступила в редакцию 29.03.10

УДК 612.821

*А.Ю. Каразаева, соискатель НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: kkk.aaa@mail.ru*

### ОСОБЕННОСТИ МЕЖПОЛУШАРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРИ ОБРАЗНОЙ И ВЕРБАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ В ГРУППАХ АБСОЛЮТНЫХ ПРАВШЕЙ И ЛЕВШЕЙ

С помощью многоканальной регистрации ЭЭГ оценивали особенности межполушарного взаимодействия в маргинальных группах студентов (5 левшей, 5 правшей) в фоне и при решении задач на образную и вербальную креативность. Анализ показателей когерентности биопотенциалов в шести частотных диапазонах показал достоверные различия в полушарном взаимодействии между левшами и правшами для тета1, альфа2 и бета2 ритмов. Межгрупповые различия были наиболее выражены в состоянии функционального «покоя» и характеризовались более тесным межполушарным взаимодействием в передних отделах коры у правшей.

**Ключевые слова:** левши и правши, ЭЭГ, межполушарные взаимодействия.

Одним из важнейших свойств индивидуальности является функциональная асимметрия мозга, которая в большей степени определяет особенности восприятия, мышления и эмоциональных переживаний человека. Индивидуальные профили асимметрии разнообразны, однако можно выделить группы абсолютных правшей или левшей. Существуют противоречивые данные об особенностях когнитивных функций в этих маргинальных группах. С одной точки зрения леворукость сопровождается более низкими умственными способностями и худшими показателями нервно-психической деятельности по сравнению с правшами [1]. Согласно другой, напротив - более высокими адаптационными возможностями [2]. С левшеством связывают также более выраженную интеллектуальную и творческую одаренность [3; 4]. Успешность мыслительных операций у левшей может опираться на функциональное доминирование у них правого полушария.

Предпринятые в последнее время психофизиологические исследования активности мозга при решении творческих задач выявили специфику межполушарного взаимодействия [5] и особое значение правого полушария при успешной творческой деятельности [6; 7]. Установлено, что высококреативные персоны характеризуются большей правополушарной активностью ЭЭГ [6], а также двусторонней лобной активацией коры головного мозга, чем низкокреативные [8]. Менее выраженная у левшей асимметрия полушарного и корково-подкоркового взаимодействия может быть нейрофизиологической основой их большей креативности вследствие расширенных возможностей для эффективного принятия нестандартных решений по типу озарения («инсайта») [9].

Вследствие этого целью исследования стало определение особенностей полушарного взаимодействия по показателям ЭЭГ в маргинальных группах правшей и левшей в функциональном состоянии «покоя» и при экспериментальной творческой деятельности.

**Материалы и методы.** В исследовании принимали участие абсолютные левши и абсолютные правши (по 5 человек в каждой группе), которые были выделены на основе результатов предварительного определения профиля функциональной

асимметрии у студентов Новосибирского государственного педагогического университета (250 человек).

Для определения профиля функциональной асимметрии использовали батарею сенсомоторных проб: 4 пробы для оценки функциональной асимметрии зрения, 3 пробы для оценки функциональной асимметрии слуха, 11 проб для оценки функциональной асимметрии рук и 6 проб - для оценки асимметрии ног [10].

В качестве экспериментальных творческих заданий использовали образный субтест Торренса «Неоконченные фигуры» и модифицированный вариант вербальной задачи «Когнитивный синтез» [11]. В первой серии - образном эксперименте необходимо было, используя элемент, предъявляемый на мониторе персонального компьютера в течение 1 минуты, создать в своем воображении образы, включающие данный элемент, во второй - придумать предложение с использованием триады слов - существительных из отдаленных семантических категорий. Каждая серия эксперимента включала предъявление пяти фигур-стимулов или - пяти триад слов. Согласно инструкции испытуемым необходимо было стремиться придумать наиболее оригинальный образ (или предложение). Предъявлению образных или вербальных стимулов предшествовала стадия записи фонового состояния.

Регистрацию и анализ ЭЭГ выполняли при сотрудничестве с лабораторией физиологии когнитивной деятельности НИИ физиологии СО РАМН. ЭЭГ регистрировали в фоне (с открытыми и закрытыми глазами) и при выполнении заданий в отведениях  $Fp1$ ,  $Fp2$ ,  $F3$ ,  $F4$ ,  $F7$ ,  $F8$ ,  $C3$ ,  $C4$ ,  $T3$ ,  $T4$ ,  $T5$ ,  $T6$ ,  $P3$ ,  $P4$ ,  $O1$ ,  $O2$  с объединенным референтным ушным электродом. Аналого-цифровое преобразование сигнала проводили с частотой дискретизации 256 Гц. Расчет параметров спектра мощности и когерентности биопотенциалов ЭЭГ выполняли по программе «Нейрокартограф» фирмы МБН (Москва). Для анализа выбирали 29 эпох длительностью 2 сек (с перекрытием в 50 %) в период поиска решения проблемы или на стадии покоя (с открытыми глазами). Для каждого отведения методом быстрого преобразования Фурье были получены значения спектральной плотности ЭЭГ в частотных диапазо-



нах: тета1 (4-6 Гц), тета2 (6-8) Гц, альфа1(8-10 Гц) и альфа2(10-13 Гц), бета1(13-20 Гц) и бета2 (20-30 Гц). Показатели когерентности ЭЭГ определяли для всех 120 возможных комбинаций меж- и внутриполушарных пар отведений.

Статистический анализ показателей когерентности после их усреднения по пяти пробам в образном или в вербальном эксперименте проводили методами непараметрической статистики. Межгрупповое сравнение данных выполняли отдельно для каждого частотного диапазона.

### Результаты и их обсуждение

Наиболее выраженные межгрупповые различия показателей межполушарной когерентности обнаружены в тета1, альфа2 и бета2 диапазонах. На частоте тета1 ритма достоверные различия в когерентности биопотенциалов, зарегистрированных в гомологичных отведениях левого и правого полушария, были представлены в фоне с закрытыми глазами. В этом случае правши характеризовались большими значениями межполушарной когерентности для биопотенциалов, зарегистрированных в передних отделах коры (отведения F7-F8, C3-C4) ( $0.02 < p < 0.04$ ) и на уровне тенденции - для пар отведений F3-F4 и T3-T4 ( $p < 0.08$ ). Для биопотенциалов центральной части коры это соотношение показателей когерентности сохранялось во всех экспериментальных ситуациях, тогда как в других указанных парах отведений различия между левшами и правшами и в фоне с открытыми глазами, и при выполнении креативных заданий исчезали.

На частоте альфа2 диапазона правши также отличались достоверно большими значениями когерентности биопотенциалов в гомологичных отведениях по сравнению с левшами. В фоновом состоянии с закрытыми глазами этот эффект был достоверен для передне-лобных отведений, с открытыми глазами различия исчезали, а при выполнении творческих заданий вновь появлялись: в образной серии экспериментов - для передневисочной части коры, а в вербальной - для всех трех пар отведений (Fp1-Fp2, F3-F4, F7-F8) (табл.1).

Таблица 1

Результаты сравнения показателей межполушарной когерентности альфа2 ритма в гомологичных отведениях в фоне и при выполнении творческих заданий в группах правшей и левшей

Пары отведений	Фон		Образная задача		Вербальная задача	
	Z	p-level	Z	p-level	Z	p-level
Fp1-Fp2	<b>2,193</b>	<b>0,028</b>	1,837	0,066	<b>2,236</b>	<b>0,025</b>
F3-F4	1,462	0,144	1,347	0,178	<b>2,236</b>	<b>0,025</b>
C3-C4	1,358	0,175	-	0,122	1,043	0,297
P3-P4	1,044	0,296	0,367	0,713	0,596	0,551
O1-O2	0,104	0,917	0,000	1,000	0,745	0,456
F7-F8	1,776	0,076	<b>2,327</b>	<b>0,020</b>	<b>2,087</b>	<b>0,037</b>

### Библиографический список

- Доброхотова, Т.А. Левши / Т.А. Доброхотова, Н.Н. Брагина. - М.: Книга, ЛТД. 1994.
- Безруких, М.М. Леворукий ребенок в школе и дома. - Екатеринбург: У-Фактория, 2003.
- Межполушарная асимметрия мозга, интеллектуальная одаренность и близнецы / А.А. Фингелькурц, А.А. Фингелькурц // Вопросы психологии. - 2000. - № 5.
- Differences between left- and right-handers on a measure of creativity / Newland, G. A. // Perceptual and Motor Skills. -1981.
- Differences in cognitive processes between gifted, intelligent, creative, and average individuals while solving complex problems: An EEG study / Jau-sovec Norbert // Intelligence-2000. - vol. 28, #3.
- Разумникова, О.М. Мышление и функциональная асимметрия мозга. -Новосибирск: Издательство СО ПАМН, 2004.
- Brain correlates underlying creative thinking: EEG alpha activity in professional vs. novice dancers / Andreas Fink, Barbara Graif and Aljoscha C Neubauer // Neuroimage. - 2009.
- On the neurobiology of creativity. Differences in frontal activity between high and low creative subjects / Ingegerd Carlsson, a, Peter E. Wendt and Jarl Risberg, b // Neuropsychologia - 2000. - 38 (6).
- Жаворонкова, Л.А. Правши-левши: межполушарная асимметрия электрической активности мозга человека. - М.: «Наука», 2006.
- Леутин, В.П. Психофизиологические механизмы адаптации и функциональная асимметрия мозга / В.П. Леутин, Е.И. Николаева. - Новосибирск: Наука, 1988.
- Разумникова, О.М. Способы определения креативности: методические материалы по психологии. - Новосибирск: НГТУ, 2002.

Статья поступила в редакцию 29.03.10

T3-T4	0,836	0,403	0,857	0,391	1,193	0,233
T5-T6	1,253	0,210	1,347	0,178	-	0,298

Примечание. Жирным шрифтом выделены отведения, где значения когерентности достоверно различаются по критерию Манна-Уитни

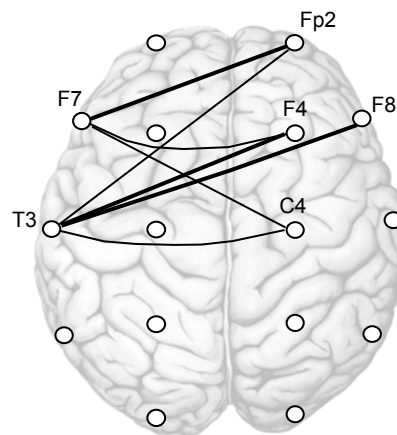


Рис. Карта когерентных связей, различающихся между группами правшей и левшей (толстые линии -  $p < 0.05$ , тонкие -  $p < 0.08$ ).

На частотах альфа2 диапазона множественные межгрупповые различия в показателях межполушарной когерентности для биопотенциалов в негомологичных отведениях были отмечены для фона с закрытыми глазами. Правши отличались большими тесным взаимодействием полушарий в передних областях коры с «фокусами» в отведениях F7 и T3 (рисунок). В экспериментальных ситуациях эти различия сглаживались: при выполнении вербального задания большие значения межполушарных связей были отмечены в T3-C4 и T5-F8, а для образного - только в T5-F8.

На частоте бета2 диапазона различия между группами левшей и правшей были достоверны только в ситуации фона (как с открытыми, так и с закрытыми глазами). Большие значения когерентности высокочастотных биопотенциалов в задневисочных отведениях T5-T6 были характерны для левшей в сравнении с правшами.

Таким образом, можно заключить, что выявленные различия в полушарном взаимодействии между правшами и левшами наиболее выражены в состоянии функционального «покоя» и свидетельствуют о более тесных связях передних областей левого и правого полушарий у правшей. Наиболее информативны для дифференциации корковых связей правшей и левшей альфа2 колебания.

УДК 378

*О.В. Мицук, соискатель НИПКиПРО, г. Новосибирск, E-mail: michukO@yandex.ru*

## МАСТЕР-КЛАСС КАК ФОРМА САМОПЕРЕЗЕНТАЦИИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье проводится анализ понятия «мастер-класс» и его функционального назначения применительно к системе дополнительного профессионального образования; раскрываются особенности рассматриваемого феномена как формы самопрезентации учителя-мастера на высшей стадии профессионализации и как формы «информального образования» при организации повышения квалификации опытных учителей. В заключение на основе анализа факторов, препятствующих достижению учителем технологии и предпринимательства педагогического мастерства, представлены общие положения методологии мастер-класса и некоторые рекомендации по проведению мастер-класса в образовательном процессе учреждений дополнительного профессионального образования.

**Ключевые слова:** профессиональное самосовершенствование учителя, педагогическое мастерство, учитель-мастер, мастер-класс, самопрезентация.

Современное состояние педагогической практики характеризуется активным развитием образовательных процессов. Сегодня накоплен огромный опыт педагогических инноваций, авторских школ, учителей-новаторов, учителей-мастеров, который необходимо постоянно обобщать, систематизировать и распространять. В этих условиях изменились требования к деятельности и личности специалиста, в частности к учителю технологии: это должен быть не только мастер – «золотые руки», но и педагог-наставник, умеющий передать свой профессиональный опыт молодым. Одновременно с этим в профессиональном становлении молодых учителей ведущая роль отводится саморазвитию, самообучению, в рамках которых они овладевают не только новыми востребованными знаниями и способами деятельности, но и готовы к принятию инновационного опыта.

По данным исследований ученых С.Г. Вершловского, Э.Ф. Зеера, Л.М. Митиной, А.К. Марковой, и др., приобретая профессиональный опыт, специалист становится субъектом собственной деятельности, ставит и реализует цели в практике работы, выходит на уровень обобщения, систематизации и самостоятельного анализа собственной деятельности, проектируя ее в дальнейшем на более высоком уровне, повышая свою компетентность – от квалифицированного специалиста через профессиональное самосовершенствование до профессионального мастерства. Наряду со склонностью к глубокому осознанию своего опыта мастерство учителя проявляется не только во владении нормами профессиональной деятельности, общения, в следовании ориентирам профессиональных ценностей и способности вносить в деятельность уникальное, неповторимое, в умении находить решения в нестандартных ситуациях. К числу ведущих особенностей завершающего этапа профессионализации учителя относится потребность в наставнической деятельности и передаче профессионального опыта. Новаторскую, творческую деятельность, обогащающую профессиональный опыт в целом, необходимо презентовать. Поэтому владение умениями самопрезентации также становится одной из характеристик учителя-мастера.

Одной из популярных форм обобщения и презентации опыта работы учителя является «мастер-класс». В настоящее время мастер-классы активно используются при проведении научно-практических конференций, семинаров, стажерских площадок и других мероприятий, где предполагаются различного рода презентации инновационного опыта. Независимо от места применения такая форма организации профессионального взаимодействия предоставляет педагогам возможности для взаимообмена опытом, мастерством, инновационными идеями, находками и решениями. Основное назначение мастер-класса для учителя - представить аудитории себя, свои идеи, проблемы, способы их решения и творческий продукт. В результате знакомства с опытом работы учителя-мастера аудитория получает представление о нем, о способах и продукте его деятельности, о возможности их использования в собственной практике. В данной связи мастер-класс рассматривается не только как форма презентации педагогического опыта, но и как одна из эффективных форм обучения у учи-

теля-мастера. Как показывает опыт работы, при широком использовании этой формы взаимодействия в образовательной практике учитель-мастер испытывает ряд затруднений при подготовке и проведении данного мероприятия.

Анализ профессиональной деятельности учителей технологии и предпринимательства в рамках экспериментального исследования в период с 2005 года по настоящее время позволил выявить ряд факторов, препятствующих достижению высокого уровня педагогического мастерства:

- слабое владение умениями самопроблематизации - умение четко сформулировать свои проблемы и потребности в сфере профессиональной деятельности, если они не касаются социальных и материально-технических условий труда – это отмечают 72% учителей, принимавших участие в эксперименте;
- недостаточное владение умениями обобщения и систематизации своего опыта работы, самоанализа, низкий уровень владения методикой самопрезентации – соответственно данную позицию показывают 56%, 73%, 66% учителей;
- сложившиеся в профессиональной среде принципы, нормы, ценностные представления далеко не всегда согласуются с профессиональной позицией учителя – на это указывают 46% опрошенных учителей;
- личный жизненный и профессиональный опыт, составляющий богатство учителя и одновременно перерастающий в профессиональные стереотипы, становится барьером для восприятия новых идей – данная позиция характеризует 48% учителей.

При этом, согласно исследованиям ряда ученых (С.Г. Вершловский, А.Ю. Панасюк и др.), профессиональные стереотипы присущи не только учителям с низким уровнем профессионализма, они свойственны и тем, кто достиг достаточно высокого уровня педагогического мастерства [2; 5].

В решении обозначенных проблем значимую помощь учителю-мастеру оказывает повышение квалификации как одно из звеньев системы непрерывного образования, профессионального становления и развития.

Рассматривая альтернативные направления модернизации современного образования и технологии обучения, «мастер-класс» представляется нам как «форма передачи опыта мастеров педагогического труда, новаторов, ученых небольшого кругу заинтересованных собеседников в непринужденной атмосфере творческой мыслительности и переживания». (Г.К. Селевко). С другой стороны - это «ярко выраженная форма ученичества именно у мастера, т.е. передача мастером ученикам опыта, мастерства, искусства путем прямого и комментируемого показа приемов работы» [3, с. 71]. Именно эта вторая сторона мастер-класса открывает широкие возможности для его использования в образовательном процессе учреждений дополнительного профессионального образования в качестве формы повышения квалификации опытных учителей непосредственно у мастера.

По мнению ряда исследователей, в том числе группы французских учителей «Французская группа нового воспитания ЖФЭН (GFEN)», Г.К.Селевко и др. понятие «мастер-

класс» неразрывно связывается с технологиями мастерских и представляется как разновидность, как одна из форм организации учебного процесса в рамках реализации данных технологий [4, с. 631]. Учитель-мастер в технологии мастерских не учитель, передающий свои знания и умения «незнающему и неумеющему» ученику. Он лишь создает алгоритм действий, инициируя поисковый, творческий характер деятельности обучающихся в его мастерской, выстраивая обучение на основе индукции, самоконструкции, социоконструкции, социализации, коррекции, творческого конструирования знания [4, с. 655]. Участие в этом процессе принимают все, включая самого мастера. Такое взаимодействие в творческом процессе предполагает высокий уровень самомотивации обучающихся, субъектную позицию, подкрепляющуюся наличием деятельностно-ценностного умения учиться, готовностью к освоению новых способов и приемов действий, новаторского опыта, к профессиональному самосовершенствованию, одновременно с этим учитель-мастер совершенствует педагогическое мастерство, навыки самопрезентации.

Организация деятельности участников мастерской в составе малой группы - 7-15 человек может рассматриваться как основа организации и методики проведения мастер-класса в качестве формы повышения квалификации под руководством опытного учителя. Так, алгоритмы организации деятельности обучающихся, разработанные в технологии мастерских, сегодня находят широкое применение в практике работы образовательных учреждений дополнительного профессионального образования. Особенно продуктивно использование формы мастер-класса в организации учебного процесса на занятиях, предусматривающих знакомство и изучение передового педагогического опыта, авторских методик, технологий, техник, представляемых автором в рамках профессионального проекта, а также освоение методики презентации опыта работы.

Мастер-класс как форма презентации педагогического опыта с одной стороны и как форма повышения квалификации – с другой, расширяет арсенал «информального образования», решая различные задачи и выполняя различные функции, как-то:

1. *популяризаторскую* - для популяризации, тиражирования и использования творческих продуктов, проектов, индивидуального педагогического опыта в профессиональной деятельности и повседневной жизни, или в качестве методического фонда по преподаванию учебного предмета;

2. *научно-просветительскую* или *образовательную* - для внедрения социо-культурных проектов, дидактических разработок в образовательное пространство. В данном случае целесообразно представление продукта в качестве методических пособий, разработок, учебного или дидактического материала, наработанного в педагогической практике или в опыте одного человека;

3. *научно-исследовательскую* - *информационную* - для освещения результатов научно-педагогических исследований, новых фактов и т.п. Мастер-класс такого характера предназначен для узкого круга специалистов. В этом случае наиболее эффективно использование электронных версий, которые применяются в качестве «носителей», «хранилищ» информации и могут быть полезны при проведении дальнейших исследований в практике работы другими учителями для:

- документирования коллекций, источников, экспонатов;
- систематизации исследований, новых фактов и т.п.;
- каталогизации;
- обеспечения доступа к вне библиотечным базам данных;
- организации работы не с самими документами, а с их электронными копиями.

4. *коммуникативную* с целью поиска единомышленников, выхода на сотрудничество.

Отметим, что популяризаторская цель зачастую совпадает с научно-просветительской и, в последнее время, до-

вольно часто рассматривается как рекламная. Учитель, посещающий мастер-класс, как правило, настроен на то, чтобы увидеть «что-то новенькое, интересное, полезное», что можно использовать в его собственной педагогической практике. Поэтому важно, чтобы проект, предлагаемый для представления в рамках мастер-класса или результаты его реализации, отвечали, по крайней мере, трем требованиям: практико-ориентированная направленность, творческий характер и новизна.

Например, практико-ориентированный проект должен быть нацелен на решение образовательных задач, отражающих интересы его участников или его внешних потребителей. Эти проекты отличает четко обозначенный с самого начала результат деятельности, который может быть использован в жизни класса, школы, микрорайона и т.д., а также в профессиональной деятельности учителя. Форма конечного продукта может быть достаточно разнообразной - от учебного пособия для кабинета искусства или мастерской до пакета рекомендаций по модернизации образовательной системы в целом. Ценность такого проекта заключается в реальности его использования на практике, в способности решить конкретную проблему.

Проект может иметь творческое направление, где учитель-мастер представляет свой опыт в овладении тем или иным мастерством (ремеслом). Это предполагает максимально свободный и нетрадиционный подход к выполнению проекта и демонстрации его результатов. Так могут быть представлены произведения изобразительного или декоративно-прикладного искусства, технического творчества, музыкальные произведения, альманахи, театрализации, видеофильмы и т. п., и связанные с ними новые технологии, нетрадиционные техники исполнения или обработки различных материалов и т.д., где учитель-мастер раскрывает секреты своего мастерства.

С целью повышения эффективности работы с учителями при проведении курсовой подготовки и различного рода мероприятий сотрудниками кафедры ОО «Искусство» и «Технология» Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования разработаны краткие методические рекомендации по технологии мастер-класса, а также рекомендации для представления результатов работы в форме письменной теоретико-методической разработки. Повысить эффективность работы учителя, обучающегося у мастера, помогают рекомендации по анализу учебного мероприятия [5].

В рамках данной статьи мы не преследовали цель знакомить читателя с разработками в полном объеме, поэтому ограничимся лишь общими положениями методологии мастер-класса и рекомендациями. Некоторые из них:

Цель мастер-класса формулируется в зависимости от того, что будет представлять учитель (презентация образовательной программы, методики, отдельных инновационных методов работы и т.д.).

Тема отражает главную решаемую проблему, принципиальную идею, суть предъявляемой системы работы, основные направления и характерные особенности деятельности.

Профессиональное взаимодействие участников мастер-класса выстраиваются на основе системно-деятельностного подхода, что предполагает организацию условий, инициирующих действие обучающегося, а также реализацию принципов субъектной активности и авторской позиции обучающихся; диалогичного, рефлексивного взаимодействия; творческой образовательной среды [1].

Особенности деятельности учителя-мастера и обучающегося обуславливают принципы отбора содержания образования: целостности и системности, ценностной ориентированности, информативности, интегративности, практической направленности и действенности. Соответственно, содержание мастер-класса отражает следующие аспекты:

- ценностный аспект - этический, эстетический, культурологический и т.п.;
- научно-познавательный аспект - информационность, мышление, познавательный интерес;

• деятельно-творческий аспект - проективность, оригинальность, результативность, социализация.

Специфика содержания образования определяет выбор методов работы в рамках мастер-класса, среди которых наряду с традиционными, широко используются активные и интерактивные методы: программированный, проблемный, модельный, метод проектов, анализ конкретных ситуаций, тренинги и др.

Формы проведения мастер-класса могут быть различными - мини-лекция; доклад; выступление-презентация; практикум; интегрированное, комбинированное (лекционно-практическое) занятие.

Возможные формы представления результатов работы:

- письменные теоретико-методические разработки;
- методические иллюстрации в виде схем, таблиц, алгоритмов, моделей;
- эскизные видеозаписки фрагментов уроков, факультативов, бесед и др.

Методика проведения мастер-класса, как правило, включает три этапа:

1 этап - теоретический: общее представление.

2 этап - практический: демонстрация приемов работы при активном включении обучающихся в процесс, главное на данном этапе - показать работу, сам процесс, а не результат работы.

3 этап - рефлексивный: обобщение и систематизация знаний, умений, активность аудитории в процессе обсуждения на данном этапе рассматривается как показатель результативности мастер-класса.

Примерное распределение времени по этапам предлагается следующее:

1 этап - 20 мин.; 2 этап - 50 мин.; 3 этап - 20 мин.

Библиографический список

1. Вершловский, С.Г. Взрослый как субъект образования // Педагогика. - 2003. - № 8.
2. Вершловский, С.Г. Профессионализм и мастерство. - Санкт-Петербург: Информационное агентство «ПРОАТОМ» [Э/п]: E-mail: [info@proatom.ru](mailto:info@proatom.ru), [webmaster@proatom.ru](mailto:webmaster@proatom.ru).
3. Селевко, Г.К. Альтернативные педагогические технологии. - М.: НИИ школьных технологий, 2005. - Серия «Энциклопедия образовательных технологий».
4. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 тт. - М.: НИИ школьных технологий, 2006. - Т. 1. - Серия «Энциклопедия образовательных технологий».
5. Панасюк, А.Ю. Система повышения квалификации и психологическая перестройка кадров: метод. пособие. - М.: Высш. шк., 1991.
6. «Педагогическое эхо» 2003. - спец. выпуск - сентябрь. - прилож. к ж-лу «Сибирский учитель».

Статья поступила в редакцию 29.03.10

УДК 378+152.32

**А.Ф. Сиволопов**, доц.; **В.А. Порфирьев**, соискатель; **А.А. Тюрин**, соискатель НВВКУ(ВИ), г. Новосибирск,  
E-mail: [nvku@academ.org](mailto:nvku@academ.org)

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТА В ВОЕННОМ ВУЗЕ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

В статье рассматриваются личностные и профессиональные качества, необходимые преподавателю военного ВУЗа, и предлагается модель системы подготовки военных курсантов, которая включает в себя четыре основных компонента: информационный, самоактуализационный, практический, аналитико-исследовательский.

**Ключевые слова:** педагогическое мастерство, военный ВУЗ, профессиональная направленность.

Реформирование российского образования вышло на новый виток переустройств в его структуре, содержании, критериях результативности [1]. В русле идеи модернизации приоритетными на сегодняшний день выступают принципы инновационного развития и задачи повышения качества образования, ориентация на компетентностный подход. Эти вопросы касаются и преподавателей высшей военной школы, которая имеет свою специфику. Как показывает практика, инновации в военном образовании в большинстве случаев свелись к внедрению в образовательный процесс новых информационных и телекоммуникационных технологий, в то время как определение ключевых компетентностей и критериев качества образования до сегодняшнего дня остается самым дискуссионным

Учителю-мастеру необходимо учитывать основные требования к выступлению перед аудиторией:

- уметь преподносить небольшим группам людей идеи и новые факты в привлекательной, интересной и убедительной форме;
- иметь четкое представление о методике подготовки выступления;
- опираться на жесткий алгоритм подготовки и проведения мастер-класса;
- иметь навыки работы с аудиторией.

В заключение отметим, что устранение причин, препятствующих достижению учителем высокого уровня педагогического мастерства, связано с целым комплексом мероприятий по усовершенствованию форм организации учебного процесса и деятельности преподавателей системы повышения квалификации. Среди них наряду с расширением функций самообразования, выбором содержания и планирования учителем своих знаний, значимая роль отводится использованию опыта педагогической работы учителей-мастеров.

Введение мастер-класса в образовательный процесс учреждений дополнительного профессионального образования как формы повышения квалификации позволяет расширить рамки «информального образования», которое учитель «выстраивает» в соответствии со своими потребностями. Посещение мастерской учителя-мастера становится продуктивной формой самообразования учителя, основанной на самопроблематизации и самостоятельном целеполагании. Критическое осмысление инновационного опыта, основанное на потребности в самообразовании, приводит к рефлексивному анализу собственной деятельности, «преобразованию» интуитивно верно найденных решений в сознательную профессиональную деятельность учителя как мастера.

вопросом. При этом первостепенное место в военном образовательном процессе остается за преподавателем, от мастерства которого зависит, в какой мере будущие офицеры смогут соединить свою профессиональную компетентность с высокой нравственностью и социальной активностью.

Восточный философ Конфуций подчеркивал, что преподавание обнажает слабости и недостатки учителя и побуждает его учиться самому, и считал, что учить и учиться – это неразрывно связанные понятия. Если учеба требует восприимчивости, то учительство – активности. Учителя должны вести и мягко поощрять своих учеников, не пытаясь заставлять их учиться; иначе ученики теряют интерес и перестают любить науку. В современных сложных и противоречивых социально-

экономических условиях развития России, на фоне качественных преобразований в военном деле, перестройки всех сфер жизнедеятельности и повышения значимости человеческого фактора, усиления роли военного в нестабильной политической обстановке значительно возрастают требования к преподавателю военного вуза. Сегодня требуется преподаватель нового типа: с одной стороны - теоретически высококачественно подготовленный военный специалист, с другой стороны - это должен быть разносторонне развитый человек, способный оперативно перестраиваться и воспринимать новации в быстроменяющемся мире, творчески перерабатывать поступающую информацию, адаптировать ее с целью улучшения качества образования военного специалиста. Современный преподаватель военного вуза должен быть прекрасным психологом и в совершенстве владеть дидактическими приемами. Это должна быть творческая личность, с активной жизненной позицией, с умением увлечь за собой учеников и эффективно формировать у них качества, необходимые современному военному: постоянную боевую готовность, крепкую воинскую дисциплину, выполнение требований военной присяги и воинских уставов.

Перечисление этих качеств, необходимых преподавателю военного вуза, можно обозначить термином «педагогическое мастерство». Это понятие включает определенные личностные компоненты, в первую очередь, педагогическую направленность личности, интерес и склонность к педагогической деятельности, ответственное отношение к своим функциональным обязанностям. Педагогическое мастерство включает имманентное уважение к своим ученикам, заботу о них, неформальное, отеческое отношение к ним, что, естественно, не может быть навязано преподавателю, а является его личностным свойством. Способность создавать вокруг себя окрашенный оптимизмом микроклимат, создавать творческое настроение, будить интерес к профессии - эти личностные свойства уже граничат с искусством.

Наблюдения за особенно успешными преподавателями показывают, что им присущи следующие профессиональные качества:

- высокий профессионализм, безусловное знание своего дела;
- педагогическая направленность, любовь к педагогической профессии;
- уважение и любовь к своим ученикам, забота о них;
- способность докладывать свой материал свободно, без конспектов, быстро реагировать на настроение аудитории, перестраиваться в процессе занятия с целью возобновления интереса слушателей, если он утрачивается;
- способность регулировать темп занятия в зависимости от состояния слушателей;
- высокая заинтересованность в том, чтобы все слушатели усвоили преподаваемый урок.

Немаловажным свойством необходимо отметить чувство юмора, общую эрудицию, интеллигентность, психологическую грамотность, чувство эмпатии преподавателя. Духовность, интеллигентность, нравственная чистота, увлеченность своей работой занимают центральное место в личности настоящего педагога. Труд педагога можно сравнить с работой режиссера, художника, по содержанию вдохновения, интуиции и импровизации. Эти личностные качества преподавателя необходимы для формирования у будущего военного любви к своей профессии, неформального, заинтересованного отношения к своим обязанностям.

Деятельностные и поведенческие аспекты педагогического мастерства преподавателя военного вуза также отличаются своеобразием.

Специфика военного труда такова, что наряду с известным консерватизмом и следованиям инструкции необходимо не подавлять, а развивать творческое мышление и потребность в активном поиске. Обыденность, серость и скука противопоставлены военному делу, поскольку, как следует из физиологических исследований, запоминается и осмысливается только эмоционально окрашенная информация. Творческий

склад мышления преподавателя позволяет ему непрерывно совершенствовать стиль, методы и приемы своей деятельности, искать и находить новые пути решения возникающих старых проблем, отказаться от сложившегося стереотипа в мышлении, создавая и подогревая таким образом интерес к неинтересным на первый взгляд вещам. Это тоже определенное искусство.

Творческий подход к делу - это объективная необходимость нашего времени, продиктованная возрастающей конкурентностью и развитием новых технологий. Успешное решение сложных проблем учебно-воспитательной деятельности в современных условиях невозможно без личной инициативы преподавателя.

Однако нельзя отвергать богатый опыт и педагогическое наследие военной педагогики прошлого. Мысли и высказывания А.В. Суворова, М.И. Кутузова, М.И. Драгомирова и других русских полководцев, военных деятелей о боевой подготовке войск и поныне стимулируют активность не только солдат и офицеров, но и преподавателей военного дела. Этой же цели служат и материалы по истории советской военной педагогики и психологии. Неисчерпаемый источник творчества представляет опыт Великой Отечественной войны.

Творческий подход к педагогической деятельности при обучении будущих военных тесно связан с научно-исследовательской деятельностью. Опыт показывает, что педагоги, активно включенные в научно-исследовательский процесс, увлеченные своим делом, являются более эффективными преподавателями, обладающими высокой педагогической успешностью. Гармоничное сочетание учебно-воспитательной и научно-исследовательской работы позволяет повысить эффективность подготовки курсантов и поднимает педагога в его развитии на более высокий уровень.

Перечисленные содержательные компоненты педагогического мастерства преподавателя военного вуза требуют от него систематической работы над своим всесторонним развитием, необходимости идти в ногу со временем. Исследования последних лет вскрыли немало проблем в жизни, развитии и воспитании молодежи, которая приходит учиться в военные вузы. Отмечая тенденцию к политизации молодежи, нельзя не заметить, что она идет как со знаком «плюс», так и со знаком «минус». Налицо растущее стремление молодых людей к ценностям нашей культуры, рост патриотических настроений, социального оптимизма. И в то же время мы вынуждены говорить об усилении тенденции бездуховности, которая выражается в целой совокупности проявлений: прагматизме, вещизме и потребительстве, иждивенчестве и эгоизме, индивидуализме и пессимизме. Среди молодежи в последние годы усилилось пьянство, наркомания, что коснулось и Российской Армии. У молодежи во многом утрачен интерес к серьезной социально-философской, экономической, технической литературе, нарастает тенденция безразличного и отрицательного отношения к труду.

Перечисленные социальные проблемы молодежи не должны оставаться равнодушными преподавателей военных вузов, а должны являться отправными пунктами применения педагогического мастерства. Молодежь из военного вуза должна отвечать тем потребностям и ожиданиям, которые сформировались у общества по отношению к ней и усилятся в будущем. Мы должны признать объективную закономерность возрастания роли военных лиц и военной молодежи в жизни нашего общества в условиях интенсификации общественного развития. Военные вузы должны осознать необходимость выработки новой, более сильной молодежной политики государства, усиления роли военного в современном обществе.

Психологический аспект педагогической деятельности в военном учебном учреждении является одной из важных составляющих учебного процесса, что обусловлено необходимостью активизации человеческого фактора в интересах успешного решения задач, стоящих при подготовке высококвалифицированных офицерских кадров. Одним из ведущих психологических свойств личности офицера является направленный

ность, представляющая собой систему внутренних побуждений и жизненных целей. Формирование и развитие военно-профессиональной направленности у будущих офицеров – сложный и противоречивый процесс, затрагивающий как мировоззрение личности, так и его потребностно-мотивационную сферу, его идеалы, цели, установки, перспективы.

Проблема формирования военно-профессиональной направленности тесно переплетается с воспитательным процессом, который становится все более приоритетным по отношению к процессу обучения. Наблюдается разрыв между обученностью и воспитанностью курсантов, при котором воспитанность «отстает» от обученности. Воспитание представляет собой управляемый целенаправленный процесс социализации курсанта в военной среде, осуществляемый в интересах общества и личности. Социальная и личностная ценность воспитания курсанта определяется развитием возможностей человека реализовать свой творческий потенциал в реальных условиях военного дела. Основные задачи воспитания курсанта являются общечеловеческими: это формирование самосознания, ценностного отношения к человеческой жизни, реализация потребностно-мотивационной сферы в соответствии с требованиями социума, формирование потребности в высоких культурных ценностях, формирование общечеловеческих норм гуманистической морали, развитие внутренней свободы, способности к объективной самооценке и саморегуляции поведения, чувства собственного достоинства, воспитание уважения к закону, нормам коллективной жизни, развитие потребности в здоровом образе жизни. Из общечеловеческих норм вытекают задачи, которые можно считать профилирующими для курсантов военного училища: это развитие социальной ответственности, формирование военно-политических и профессиональных убеждений, осознание благородства выбранной профессии, потребность в совершенствовании знаний по своей воинской специальности, готовность безусловной и безграничной самоотдачи в условиях современного боя. Офицер должен быть хорошим психологом и хорошо ориентироваться в психологических факторах, влияющих на поведение его подчиненных.

Необходимо учитывать, что целенаправленная и стихийная социализация курсантов реализуется параллельно друг другу, и именно в процессе стихийной социализации могут формироваться неблагоприятные черты, например, склонность к расширению мотивов для употребления алкоголя, деформация мотивационного поля с превалированием материальной и корыстной мотивации в ущерб общегуманистическим и военным идеалам.

Подготовка будущих военнослужащих к профессиональной военной деятельности может осуществляться в рамках общей психолого-педагогической подготовки как контекстное образование. Она предусматривает своеобразное «сквозное» обучение, способствующее накоплению курсантами все большего количества знаний по психологическому сопровождению и наполнению военной службы, формированию соответствующих умений и навыков, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-ценностного отношения к военной деятельности.

Моделирование процесса такой подготовки учитывает реалии современного образовательного пространства военного вуза как института целенаправленной профессиональной социализации будущих офицеров Российской Армии, который включает в себя различные формы и методы работы: лекции, семинары, практические занятия, самостоятельная работа курсантов, научно-поисковая работа курсантов (курсовые и дипломные проекты). Модель системы подготовки военных курсантов включает в себя четыре основных компонента: информационный, самоактуализационный, практический, аналитико-исследовательский. Каждый компонент несет определенную функцию по отношению к формированию профессионализма военного применительно к структурным составляющим военного института. Реализация каждого компонента при подготовке военного вносит свои изменения в структуру его

профессионального саморазвития и готовности решать практические проблемы.

**Информационный компонент** представляет собой базу данных (по всем курсам), обеспечивающую единое информационное пространство обучения, позволяющее курсанту усвоить основные вопросы военной специальности не только на уровне знания, но и на уровне понимания – знания в совокупности с переживанием личностной значимости проблемы, как постижения сущности феномена, ощущения единства своей личности с выбранной воинской специальностью. Информационный компонент системы психолого-педагогической подготовки курсантов должен претерпевать изменения в соответствии с нововведениями современной науки, педагогической практике. Он должен быть представлен как на уровне устойчивой информации (фундаментальные исследования по проблеме), так и на уровне ситуативной информации, претерпевающей определенную динамику (технологические разработки, специальные авторские курсы, тренинги, психолого-педагогические практики).

**Самоактуализационный компонент** системы психолого-педагогической подготовки будущего офицера представляет собой формирование готовности курсанта к осознанию и реализации собственных возможностей как индивидов, личностей и субъектов деятельности. Необходимо помочь раскрыть курсанту адекватные представления о его возможностях, развить и скорректировать их в нужном направлении. Такие явления, как завышенная или заниженная самооценка, ярко выраженные акцентуации характера, непродуктивные стратегии взаимодействия в конфликтных ситуациях, неконструктивные механизмы психологических защит и т.п. выступают значимыми дестабилизирующими факторами, нарушающими процессы психической адаптации курсанта. Необходимо диагностика и самодиагностика курсантами своих индивидуальных особенностей, учет их социальных проявлений. Необходим учет достоинств и недостатков собственной личности, критическое к ним отношение, стремление к самосовершенствованию, через реализацию принципа индивидуально-рефлексивного подхода. Профессиональная самоактуализация курсанта как процесс осознанного, активного, адекватного самопроявления личности на всех уровнях ее структуры, может быть сформирована уже в процессе психолого-педагогической подготовки.

**Практический компонент** системы психолого-педагогической подготовки курсантов представляет собой формирование готовности к военной деятельности во всех ее проявлениях, формирование способности интегрировать свои знания и умения в конкретной обстановке. Здесь используется широкий арсенал средств, приемов, форм деятельности.

**Аналитико-исследовательский компонент** системы психолого-педагогической подготовки курсантов реализуется через научную работу курсантов по решению тех или иных проблем, возникающих в процессе взаимодействия внутри группы или между группами. Курсанты учатся решать психологические проблемы, возникающие в современных условиях, опираясь на нормативную базу, используя достижения науки, грамотно анализируя ситуацию, используя различные диагностические процедуры, осуществляя психолого-педагогический эксперимент и верифицируя результаты. Это одно из наиболее сложных направлений подготовки, которое может качественно выполняться только на заключительном этапе, когда курсанты имеют определенный запас знаний, профессиональную мотивировку и некоторый жизненный и профессиональный опыт.

Предлагаемый подход формирования профессиональной направленности курсантов военного ВУЗа осуществляется при практической деятельности группы специалистов – педагогов, психологов и профессиональных военных. Определение ведущих методологических компонентов открывает возможность рассмотрения профессиональной деятельности будущего офицера Российской Армии как целостного развивающегося процесса, затрагивающего все стороны психолого-педагогической деятельности.

## Библиографический список

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (специальность 031300 – социальная педагогика). – М., 2000.

Статья поступила в редакцию 29.03.10

УДК 616.8

*А.В. Буркова, аспирант НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: 26ta@mail.ru*

## ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОФИЛЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ АСИММЕТРИИ ДЕТЕЙ 3-7 ЛЕТ С ОСОБЕННОСТЯМИ ИХ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Показано, что увеличение в популяции патологической или компенсаторной леворукости наряду с увеличением числа детей с определенными отклонениями (агрессивностью, гиперактивностью, дефицитом внимания, и т.д.), может свидетельствовать об актуализации одного и того же дизонтогенетического патогенетического механизма.

**Ключевые слова:** функциональная асимметрия мозга, психология развития.

Трудно найти человека, который ничего не слышал бы об асимметрии мозга. Психология и физиология накопили к настоящему времени огромное количество материала, часто противоречивого, в отношении данной темы. Противоречивость обусловлена отсутствием единых методов оценки латеральных признаков человека, неодинаковыми подходами, используемыми исследователями и одновременным сосуществованием гипотез, выдвинутых на различных этапах изучения столь сложного феномена, как межполушарные взаимоотношения.

Особенно наблюдается дефицит достоверной информации о причинах возникновения и взаимосвязи степени асимметрии с нарушениями психического развития детей. Существует разнообразие мнений по поводу психологических особенностей детей с различными моторными и сенсорными функциями. С одной стороны, не выявляется связь между рукостью и особенностями развития. С другой стороны, есть данные, что 70% детей, испытывающие трудности в обучении, являются леворукими. Существует также мнение, что степень асимметрии не коррелирует ни с общим интеллектом, ни со специальными способностями [1; 2].

Знание закономерностей и этапов формирования функциональной асимметрии позволило бы нам понимать ее связь с физиологическими и психологическими характеристиками ребенка, и, соответственно, своевременно применять необходимые психокоррекционные приемы.

Рассмотрим подробнее закономерности и этапы формирования межполушарного взаимодействия в онтогенезе. Формирование межполушарного взаимодействия в онтогенезе человека содержит ряд ступеней, эволюционное содержание которых состоит в обеспечении целостной психической деятельности. Этот процесс, предшествующий функциональной латерализации мозга, затем идет параллельно с ней по всем правилам гетерохронии и асинхронии и имеет свою периодизацию, то есть протекает по универсальным законам развития. Его конечной точкой можно считать межполушарную интеграцию высшего уровня, когда парная работа мозга как основополагающая система подчиняет себе латерализованную функциональную специализацию полушарий – составляющую часть этой системы. Включение каждого последующего этапа парной работы мозга предполагает ассимиляцию, интеграцию предыдущего, который начинает исполнять подчиненную роль, продолжая уже в свернутой форме подконтрольно обеспечивать базовые свои функции. В целом морфологический и функциональный цереброгенез стремится к поэтапному закреплению иерархии дифференцированных подкорково-корковых, внутри- и межполушарных взаимодействий [2].

Дебют этого онтогенетического новообразования (по Н. Гешвинду) может быть отнесен к 3–5 месяцам беременности и связан с активизацией системного гормона тестостерона. Это – фундамент функциональной латерализации. Данное эмбриогенетическое событие отражает нейробиологическую заданность функциональной асимметрии человеческого мозга.

Но реализовываться этот механизм начинает, по-видимому, в момент выхода ребенка из внутриутробных условий невесомости; ведь вследствие акта рождения дитя впервые попадает под действие сил гравитации, что является определяющим источником резкой активации его стволовых образований. Последовательность дальнейших церебральных модификаций обеспечивает адаптацию ребенка к тем требованиям, которые предъявляются ему в процессе развития; востребованность извне превращает потенциальные ресурсы тех или иных церебральных систем в актуальные и детерминирует характер их онтогенеза [3].

Существует три основных уровня организации межполушарного взаимодействия в онтогенезе. На первом этапе (от внутриутробного периода до 2–3 лет), в рамках 1-го функционального блока мозга (ФБМ), закладывается базис для межполушарного обеспечения нейробиологических, нейрогормональных и нейрохимических асимметрий, лежащих в основе соматического, аффективного и когнитивного статусов ребенка. Именно здесь «локализован» основополагающий онтогенетический фактор – механизм импринтинга, являющийся запускателем шага, ритма – наиболее жестких, архетипических, генетически обусловленных вариантов реагирования. На этом уровне впервые заявляют о себе глубинные нейробиологические предпосылки формирования будущего психофизиологического «стиля» поведения ребенка. Организуется в значительной мере основа его потенциальных адаптивных возможностей в рамках таких дихотомий, как стимулантность (статика, ригидность) – сукцессивность (кинетика, пластичность); асимметрия доминантно-субдоминантных, агрессивно-аверсивных, психосексуальных, ритмологических и иных этологических паттернов, обеспечивающихся, в свою очередь, гормональными, электрохимическими, биохимическими асимметриями. Благодаря церебральным системам этого уровня организуются сенсомоторные горизонтальные (например, конвергенция глаз и взаимодействия конечностей) и вертикальные (например, опто-оральные и орально-мануальные) синергические и реципрокные взаимосвязи [3].

Уже внутриутробно, не говоря о последующих этапах его жизни, ребенок (благодаря активности своего мозга) во многом сам определяет ход своего развития. В обратном случае, к определенному моменту, например, родов, неизбежна родовая травма, поскольку процесс рождения не в последнюю очередь зависит от психосоматической деятельности ребенка. К этому революционному моменту у него уже полностью, первыми из всех сенсорных, должны быть готовы болевые системы ретикулярной формации. Должны быть достаточно зрелы для первой встречи с внешним миром и дыхательные, сосательные и другие витальные рефлексы.

Заключительным этапом функциональной активности межполушарных связей данного уровня является избирательно латерализованная стволовая активация по М. Кинсборну, возникающая в период адаптации к речи (2–3 года) [4]. Она проявляется в том, что усиливаются восходящие активирующие



влияния на левое полушарие при выполнении ребенком вербальных задач; в обратном случае аналогичные нейрофизиологические процессы направлены на правое полушарие. Это является залогом и базой для закрепления устойчивых предпосылок функциональной речевой латерализации и формирования вообще полушарных локусов контроля в настоящий момент и на следующих этапах взросления. Недаром именно в этом возрасте часто наблюдаются элементы регресса речевых функций у многих леворуких детей и истинный регресс при аутизме.

Второй этап — возрастной период от 3 до 7-8 лет. На этом отрезке онтогенеза закрепляются и автоматизируются все основные межполушарные асимметрии операционального уровня — уровня 2-го ФБМ. Формируется доминантность полушарий мозга по руке и речи, фиксируется право- или левополушарный локус контроля за актуализацией когнитивных (вербальных и невербальных) и эмоциональных психологических факторов и функций.

Третий этап, завершающий становление межполушарных взаимодействий ребенка продолжается от 7 до 12—15 лет. Психофизиологически это подкрепляется формированием центрального механизма произвольного внимания. Именно морфологическая и функциональная зрелость мозолистого тела, главная роль которого в фило- и онтогенезе состоит в обеспечении межфронтальных (лобных) взаимодействий, обуславливает иерархию и устойчивость уже достигнутых в ходе развития ступеней. Они обеспечивают межполушарную организацию психических процессов на наиболее важном для социальной адаптации — регуляторном, социокультуральном опосредствованном уровне их протекания (3-й ФБМ), уровне когнитивных стилей личности, базовых произвольных детерминант отражения себя в окружающем мире и через окружающий мир. Благодаря межполушарным взаимодействиям на этом уровне возможно закрепление функционального приоритета лобных отделов левого полушария, что позволяет ребенку не только выстраивать свои собственные программы поведения, ставить перед собой ясно определенные цели, но и контролировать (корректировать) их в зависимости от постоянно изменяющихся условий в соответствии с требованиями природного окружения и социума. Степень сформированности такой произвольной саморегуляции существенно расширяет границы пластичности поведенческих реакций, позволяя в каждый момент времени использовать ту стратегию, которая наиболее адекватна и сбалансирована с точки зрения соответствия внутренних и внешних истоков, условий и механизмов адаптации [3].

Следует подчеркнуть, что данный уровень как наиболее молодой и поздносозревающий (как в фило-, так и в онтогенезе) в соответствии с эволюционными законами является наиболее уязвимым. Ведь при любой девиации формирования нижележащих структур, в силу системно-динамических механизмов, эти высшие функциональные системы будут развиваться в условиях постоянного энергетического обкрадывания, что прямо или косвенно актуализируется при любой форме отклоняющегося развития.

В целом же практически не существует варианта дезадаптивного поведения человека, при котором не обнаруживался бы в той или иной степени дефицит этого уровня опосредования психической деятельности.

В настоящее время наблюдается резкое увеличение количества левшей в популяции, что объясняется следующими основными причинами. Во-первых, этот факт действительно имеет место в связи с прекращением поголовного переучивания неправоруких. Во-вторых, этот скачок не в последнюю очередь связан с повсеместным ростом числа детей, у которых наблюдается дизонтогенез вышеописанных систем.

В целом все перечисленное требует привлечения к этим проблемам пристального внимания и глубокого анализа. «Увеличение леворукости» (главным образом — патологической или компенсаторной) наряду с известными фактами об увеличении числа детей с определенными отклонениями (агрессивностью, гиперактивностью, дефицитом внимания, неготовностью к обучению, снижение иммунных механизмов адаптации ребенка и т.д.), по нашему мнению свидетельствует об

актуализации одного и того же дизонтогенетического патогенетического механизма.

Для подтверждения данной гипотезы нами было проведено исследование детей в возрасте 5-7 для определения латеральных показателей. Полученные результаты были соотнесены с показателями уровня развития их эмоционально-волевой и познавательной сфер, с целью выявить взаимосвязь функциональной асимметрии мозга со степенью нарушения психического развития детей дошкольного возраста.

Нами было проведено исследование двух групп детей. В первую, экспериментальную группу вошли испытуемые старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) одного из коррекционных детских домов для детей с проблемами здоровья. Испытуемыми контрольной группы были 40 детей в возрасте 5-7 лет одного из детских садов г. Новосибирска.

Были оценены: длина и ширина кистей рук и ступней ног с помощью станка, специально изготовленного для этой цели в экспериментальном цехе Института ядерной физики СО РАН. Ошибка измерения составляла  $\pm 0,5$  мм. В один день проводили три измерения конечностей, а общее число таких дней для одного ребенка было три. Таким образом, всего было проведено на одном ребенке  $3+3+3=9$  замеров одного показателя. Измерение правой и левой конечности чередовали. Так, если в один день начинали первое измерение с правой ноги, то затем второе измерение начинали с левой и т.д. Замеры проводили в течение одной недели. Результаты измерения каждого дня вносились в разные протоколы, поэтому не было возможности при фиксации данных сопоставить измерения этого дня с замерами предыдущего.

Все остальные пробы оценивали у каждого ребенка три раза за один экспериментальный день и повторяли их в течение 3-5 дней. В бланк вносили одно результирующее значение по пробе за один день. Если из трех измерений первые два давали противоположные результаты, то замеров было не 3, а 4. Если первые два были одинаковыми, а третий результат отличался, то вывод делали на основании превалирования двух показателей, не увеличивая число замеров. Это позволяло зафиксировать одинаковую вовлеченность конечности в действие. Следовательно, сама процедура исследования способствовала выявлению симметричных реакций у детей. Таким образом, каждая проба была повторена 3-5 раз в течение 3 месяцев. Вычисляли изменчивость измерений как процент детей, меняющих доминантность (левую или правую) при выполнении пробы в разные дни, от общего числа детей, участвующих в исследовании. Для выявления доминантной руки использовали 7 проб: переплетение пальцев рук, поза Наполеона, плечевой тест, аплодирование, рисование с закрытыми глазами круга и квадрата, а также учет того, какой рукой ребенок берет калейдоскоп и пишет. Надо заметить, что исследование проводилось на дошкольниках, поэтому у них еще не было выработано привычки писать определенной рукой. Рука, совершавшая действие, считалась ведущей.

Для оценки ведущей ноги ребенку предлагали следующие 7 проб: закинуть ногу на ногу, подпрыгнуть на одной ноге, подняться вверх на ступеньку, наступить на бумажную тарелку, сделать шаг назад, шаг вперед, пнуть мяч. Нога, совершавшая движение, считалась ведущей.

Доминантный глаз определяли с помощью следующих 5 проб: зажмуривание одного глаза, прицеливание, «дырка в карте», тень от лампы, гаптическая проба. Активный глаз считался ведущим. В пробах «зажмуривание» и прицеливание ведущим считался открытый глаз.

Для оценки ведущего уха предлагали прослушать тикание часов. Отмечалось, каким первым ухом ребенок наклонялся к часам и каким ухом, как он утверждал, лучше слышал, каким ухом прислушивался к шуму за спиной, при прослушивании каким ухом точнее воспроизводил три цифры, которые экспериментатор произносил шепотом.

У детей выявляли ведущую руку, ногу, глаз и ухо по преобладанию левых или правых признаков в пробах. В тех

случаях, когда преобладания не было, показатель описывали как симметричный.

Затем детей разделили на 3 группы. В первую вошли испытуемые, характеризующиеся левосторонней асимметрией показателей зрения, слуха, реакции рук и ног. Вторую группу составили лица, обладающие полной симметрией зрения, слуха, реакций ног и рук. В 3-ю группу вошли испытуемые, у которых зрение, слух, реакции рук и ног характеризовались правосторонней асимметрией.

В нашем исследовании были также изучены устойчивость внимания, объем памяти, скорость сенсомоторной реакции, развитие моторики кисти ведущей руки. Был исследован уровень развития эмоционально-волевой сферы детей на выявление тревожности, агрессивности и уровня адаптации детей к новым социальным условиям.

В результате проведенного нами обследования были получены следующие результаты (табл. 1, 2; рис. 1, 2).

Из 40 обследуемых детей с задержкой психического развития 20 % детей относятся к 1 группе (левый профиль), 17% - ко 2 группе (симметричный профиль), 64% детей – к 3 группе (правый профиль).

Таблица 1

Распределение детей экспериментальной группы по типам профиля функциональной сенсомоторной асимметрии

Число детей экспериментальной группы	профиль		
	левый	симметричный	правый
40	20%	17%	64%

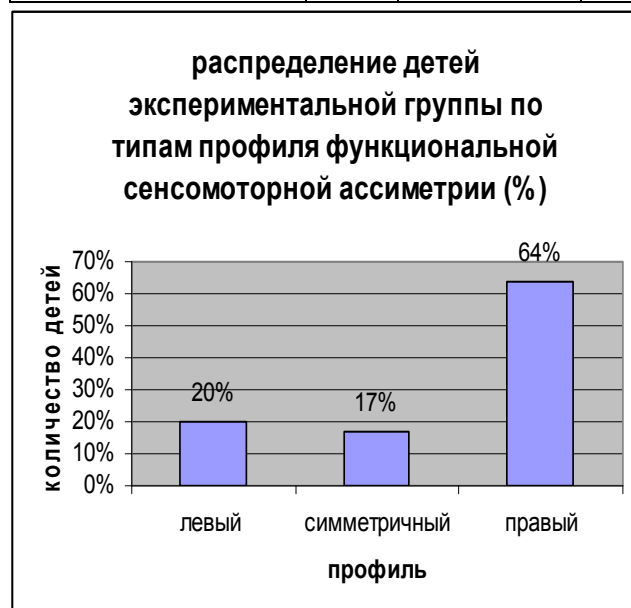


Рис. 1.

Из 40 обследуемых детей контрольной группы лишь 5% детей относятся к 1 группе (левый профиль), 20% - ко 2 группе (симметричный профиль), 75% детей – к 3 группе (правый профиль).

Таблица 2

Распределение детей контрольной группы по типам профиля функциональной сенсомоторной асимметрии

Число детей контрольной группы	профиль		
	левый	симметричный	правый
40	5%	20%	75%

### распределение детей контрольной группы по типам профиля функциональной сенсомоторной асимметрии (%)

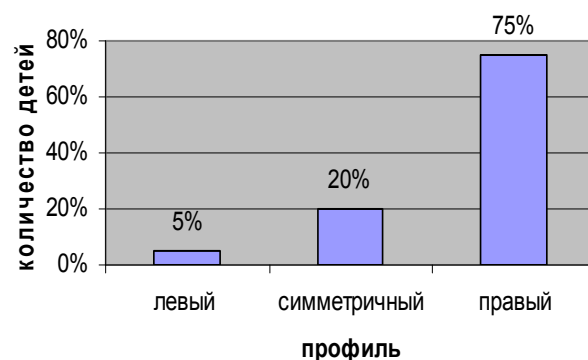


Рис. 2.

Из полученных результатов следует, что в экспериментальной группе количество детей с левым профилем на 15% выше, чем количество детей данной категории в контрольной группе. Соответственно, число детей с правым профилем в экспериментальной группе оказалось меньше на 11%, чем аналогичный показатель в контрольной группе.

В результате полученных нами данных можно сделать выводы, что основной причиной возникновения левых признаков у детей с ЗПР, проживающих в условиях детского дома, является преимущественно их патологическое происхождение, обусловленное дизонтогенетическим патогенетическим механизмом. Не стоит забывать, что большинство обследуемых детей экспериментальной группы в раннем возрасте проживали в неблагополучных семьях в условиях сенсорной и эмоциональной депривации, что являлось причиной возникновения проблем при восприятии внешних стимулов – звуковых, световых, тактильных, а недостаток словесной и чувственной информации препятствовал развитию разных полушарий. Это говорит также о воздействии средовых факторов на формирование функциональной асимметрии.

В нашем исследовании были также изучены устойчивость внимания детей, объем памяти, пространственное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление, скорость сенсомоторной реакции, развитие моторики кисти ведущей руки. Был исследован уровень развития эмоционально-волевой сферы детей на выявление тревожности, агрессивности и уровня их адаптации к новым социальным условиям. Оказалось, что дети с правым типом профиля имели лучшие показатели познавательных способностей по сравнению с детьми с левым и симметричными типами профиля, а также более низкий уровень тревожности, агрессивности и более эффективную адаптацию к условиям среды.

Кроме того, во время наблюдений у детей с преимущественно левыми и симметричными признаками чаще проявлялись случаи срыва при стрессе по сравнению с другими вариантами профиля. Дети с выраженными левыми признаками оказались более эмоциональными, любые межличностные конфликты в существенной мере изменяли результаты их интеллектуальной деятельности и способствовали развитию тревоги, страха. Дети с правым или смешанным типом профиля лучше дистанцировались от взрослых и детей и проще относились к конфликтным ситуациям.

В заключение, необходимо отметить, что понимание закономерностей и причин вышеописанных проблем отклоняющегося развития позволит в дальнейшем с большей осведомленностью и корректностью создавать новые технологии психолого-педагогического сопровождения различных вариантов и типов онтогенеза.

## Библиографический список

1. Хомская, Е.Д. Нейропсихология: 4-е издание. – СПб.: Питер, 2005.
2. Леутин, В.П. Функциональная асимметрия мозга: мифы и действительность / В.П. Леутин, Е.И. Николаева. – СПб., Речь, 2005.
3. Geschwind, N. Specialization of Human Brain // The Brain. - New York: W.H. Freeman Company, 1979.
4. Kinsburne, M. The Mechanisms of hemisphere asymmetry in man // Hemispheric Disconnection and Cerebral Function. - N.Y., 1974.

Статья поступила в редакцию 29. 03. 10

УДК 159.922

*Е.В. Ветерок, соискатель НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: mba3@sibmail.ru*

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА В ОТНОШЕНИИ ХИМИЧЕСКИХ АДДИКЦИЙ

На основании проведенной диагностики были выявлены и описаны психологические и психофизиологические особенности подростков группы риска в отношении химических аддикций: степень риска формирования аддикций, психологические защиты, сенсомоторная интеграция.

**Ключевые слова:** аддиктивное поведение, психологические защитные механизмы, сенсомоторная интеграция.

Проблема аддикции начинается тогда, когда стремление ухода от реальности, связанное с изменением сознания, начинает доминировать в сознании, становится центральной идеей [1]. Любая аддикция формируется на основе последовательного чередования специфических психологических состояний, при которых переживание напряжения, эмоциональной боли, чувства одиночества сменяется сильным положительным ощущением и запоминается путь приобретения этого опыта устранения негативных эмоций. Аддиктивная реакция развивается как субъективная фиксация на том, что человек считает для себя безопасным и успокаивающим [2]. Механизмы развития аддиктивного состояния являются общими для разного вида аддикций, о чем свидетельствует легкость перехода из одной аддикции в другую [3].

Факторами, способствующими формированию аддиктивного поведения подростков, являются характерные для этого периода реакции группирования. Группы, в которых оказываются подростки, позволяют им повысить самооценку, но также они приобщают подростков к алкоголю, табаку и наркотикам. Не менее важным фактором становится восприятие подростками реальности как однообразной, монотонной, скучной. Как следствие, подросток снижает активность в реальной жизни и переносит ее в те области, которые приносят ему удовлетворение [4].

Характерным при выраженном аддиктивном поведении является изменение социальной коммуникации, уход от реальности, изоляция и нарушение эмоциональных отношений с людьми [5]. В связи с этим, изучение психофизиологических механизмов, которые включены в процесс социальной изоляции подростков, актуально для современной психологии и психофизиологии.

**Цель исследования:** выявление психофизиологических и психологических особенностей подростков, злоупотребляющих алкоголем и табаком.

**Материал и методы исследования.** В работе принимали участие три группы подростков. В первую вошли подростки, злоупотребляющие алкоголем и табаком. Всего 39 девочек, 9 мальчиков. 16 человек из социально-психологического центра «Родник», что составляет 33 %; 11 человек из МОУ средняя школа № 105, что составляет 23 %; 21 человек из Сибирского политехнического колледжа, что составляет 44 %. Всего 39 девочек, 9 мальчиков, средний возраст 13,83±0,56.

Вторую группу составили нормативно развивающиеся подростки. Всего 33 девочки, 13 мальчиков. 25 человек из МОУ средняя школа № 105, что составляет 51 %; 21 человек из Сибирского политехнического колледжа, что составляет 49 %. Всего 33 девочки, 13 мальчиков, средний возраст 13,67±0,56.

Третью группу составили социально изолирующиеся подростки из Новосибирских клубов для лиц с измененной сексуальной ориентацией: 14 подростков из Новосибирского клуба «Зона», что составляет 24 %; 28 подростков из клуба «Точка G», что составляет 49 %; 16 подростков с места встреч

в центре города «Плах», что составляет 27 %. Всего 39 девочек, 19 мальчиков, средний возраст 14,05±0,56.

Все подростки заполняли:

1) опросник оценки степени риска формирования аддикций в детском возрасте В.Г. Каменской и С.Н. Никифоровой (Каменская, 2009);

2) диагностика типологий психологической защиты (Р. Плутчик в адаптации Л. И. Вассермана, О.Ф.Ерышева, Е.Б. Клубовой и др.) (2002);

3) компьютерный вариант авторской программы комплексной рефлексометрии В.Г. Каменской «Исследование физиологических характеристик реакции испытуемого на потоки стимулов контролируемой временной организации» (Каменская, 2007).

**Результаты исследования.** Средние данные по шкалам опросника, направленного на оценку степени риска формирования аддикций в детском возрасте, представлены в таблице 1. Из нее видно, что нормативно развивающиеся подростки отличаются от двух других групп по контрольной шкале и шкале алкогольно-наркотической осведомленности. Нормативно развивающиеся подростки более искренни в своих ответах, что и следовало ожидать. У них меньшие величины по шкале социальной безнадзорности, но различия не достигают уровня значимости. Они менее осведомлены относительно алкоголя и наркотиков по отношению к группе подростков, злоупотребляющих табаком и алкоголем.

Таблица 1

Особенности аддиктивного поведения подростков разных групп (в баллах)

Группа	Название шкалы			
	Алкогольно-наркотическая осведомленность	Компьютерно-интернетная осведомленность	Социальная безнадзорность	Контрольная
1	28,2±2,8	12,8±0,8	13,8±0,8	8,9±0,2
2	15,3±1,7	11,3±0,7	10,4±0,9	5,9±0,1
3	20,5*±2,0	10,5±0,8	12,8±0,8	9,1*±0,2

Примечания: 1 – подростки, злоупотребляющие алкоголем и табаком; 2 – нормативно развивающиеся подростки; 3 – социально изолирующиеся подростки. \* – отличия результатов социально изолирующихся подростков от данных нормативных подростков, с уровнем значимости  $p \leq 0,05$ ; ^ – от подростков, злоупотребляющих алкоголем и табаком, с уровнем значимости  $p \leq 0,05$ ; ^ – отличия результатов нормативно развивающихся подростков от данных, полученных для подростков, злоупотребляющих табаком и алкоголем, с уровнем значимости  $p \leq 0,05$ .

Средние данные по шкалам опросника, направленного на выявление психологических защитных механизмов, представлены в табл. 2.

Таблица 2

## Напряженность и структура психологических защит подростков (в %)

Группа	Название шкалы								
	Напряженность Защит	Отрицание	Вытеснение	Регрессия	Компенсация	Проекция	Замещение	Интеллектуализация	Реактивное образование
1	56,3±0,6	53,3±0,4	58,1±0,5	22,4±0,4	27,2±0,4	52,4*±0,5	14,6±0,5	11,8±0,5	23,1*±0,4
2	48,6±0,4	52,7±0,5	39,0±0,5	12,6±0,5	16,3±0,5	15,6±0,5	47,8±0,5	29,6±0,5	54,3±0,5
3	52,7±0,4	24,3±0,4	53,2±0,4	54,1±0,4	61,3±0,4	53,2±0,4	19,0±0,5	12,1±0,4	37,1±0,4

Примечания: обозначения как в таблице 1.

Из нее видно, что для нормативно развивающихся подростков типичны реактивное образование, отрицание, замещение. Структура защит подростков, злоупотребляющих табаком и алкоголем, иная: вытеснение, отрицание, проекция. Это защиты низшего уровня, что и объясняет возможность их поведения. У социально изолирующихся подростков высокие значения отмечаются для регрессии, компенсации и проекции.

Анализ результатов простой рефлексометрической серии, в которой подросткам предлагалось как можно быстрее реагировать на поток стимулов разной модальности, показал, что подростки, злоупотребляющие алкоголем и табаком, со-

вершают наибольшее количество пропусков по отношению к двум другим группам. Социально изолирующиеся подростки значительно лучше выполняют условия эксперимента по отношению как к нормативно развивающимся подросткам, так и к подросткам, злоупотребляющим алкоголем и табаком. Кроме того, у них значительно меньше время реакции на звук по отношению к нормативно развивающимся подросткам. Индекс Херста у подростков, злоупотребляющих алкоголем и табаком, и у социально изолирующихся подростков больше 0,5, что свидетельствует о том, что они работают, не замечая закономерности подачи сигнала (Табл. 3.).

Таблица 3

## Результаты сенсомоторных реакций подростков (скоростная серия)

Группы	Параметры серии 1.1				
	Время реакции на цвет	Абсолютное значение времени реакции на цвет	Время реакции на звук	Пропуски	Индекс Херста
1	130,9±29,9	233,5±17,1	198,2±37,9	5,6±4,3	0,54±0,1
2	127,7±34,5	244±22,8	224,8±29,6	2,6±1,9	0,47±0,1
3	103,9*±26,9	176,4*±15,2	133±20,6**°	1,2±1,1*°°	0,53±0,1

Примечания: 1 – подростки, злоупотребляющие алкоголем и табаком; 2 – нормативно развивающиеся подростки; 3 – социально изолирующиеся подростки. \* – отличия результатов нормативно развивающихся подростков от данных, полученных для социально изолирующихся подростков, с уровнем значимости  $p \leq 0,05$  (Т- критерий Стьюдента); \*\* –  $p \leq 0,01$ ; ° – отличия результатов социально изолирующихся подростков от данных, полученных для подростков, злоупотребляющих табаком и алкоголем, с уровнем значимости  $p \leq 0,05$ ; °° –  $p \leq 0,01$ .

Анализ результатов выполнения более сложной дифференцировочной серии, требующей привлечения произвольного внимания подростков, показал, что общей для всех испытуемых закономерностью является увеличение времени

реакции на все сенсорные стимулы, увеличение фальшстартов, пропусков сигналов.

Таким образом, имеются существенные различия в психологических и психофизиологических показателях у подростков с разной степенью риска аддиктивного поведения.

## Библиографический список

1. Короленко, Ц.П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития // Обзор психиатрии и медицинской психологии. – 1991.
2. Чухрова, М.Г. Некоторые общие нейрофизиологические механизмы алкогольного и пищевого аддиктивного поведения / М.Г. Чухрова, В.П. Леутин // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 2007.
3. Goodman, I. Addiction: definition and implications // Brit. J. Addic. – 1990. – Vol. 85. – №11.
4. Менделевич, В.Д. Клиническая и медицинская психология: Практическое руководство. – М.: МЕДпресс, 2001.
5. Николаева Е.И. Психофизиологические, психологические и социальные механизмы формирования аддикции. – СПб.: РГПУ, 2008.

Статья поступила в редакцию 29.03.10

УДК 37.0+378

*А.А. Миллер, доц. НВБКУ(ВИ), г. Новосибирск, E-mail: manja.cream@mail.ru***ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОЙ КНИГИ (ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА) В ОБУЧЕНИИ КУРСАНТОВ ТЕХНИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ**

В статье раскрываются проблемы и порядок их преодоления в использовании электронной книги (электронного учебника) как информационного образовательного ресурса, в обучении курсантов техническим дисциплинам.

**Ключевые слова:** информационный образовательный ресурс, электронный учебник.

Развитие технических средств обучения, внедрение в учебный процесс курсантов электронно-вычислительных машин, новых информационных технологий в настоящее время приобретает особое значение. Задачи строительства и дальнейшего всемерного укрепления обороноспособности Российской Федерации настоятельно требуют все более квалифицированного обучения в военных училищах (институтах). В этой связи появляются новые тенденции в подготовке специалистов, трансформируется сам процесс обучения, возрастают требования к знаниям выпускников высших военных учебных заведений по военно-технической подготовке. Военно-техническая подготовка курсантов военных училищ является составной частью высшего военно-специального образования.

«Изменения, происходящие в науке и технике, ведут к обострению противоречия между ростом объема знаний, навыков, умений, компетенций, необходимых военным специалистам, и возможностью их усвоения в установленные сроки обучения. Дальнейшее увеличение сроков обучения не представляется возможным по ряду объективных (экономических, социальных) причин. Поэтому повышенное внимание в последние годы уделяется проблеме совершенствования учебно-воспитательного процесса и повышению эффективности в применении технических средств с использованием новых информационных технологий» [1, с. 313].

Баданов А.А. пишет: «Человечество вступило в XXI век на новом этапе своего развития – этапе информационного общества. Лавинообразный рост объема информации, ее качественные измерения, развитие информационных технологий – все это привело к качественным изменениям самого общества» [2, с. 13].

«Компьютерные технологии, проникая в сферу образования, позволили использовать уникальные средства и методы для улучшения процесса обучения, организации новых форм передачи и контроля знаний, умений и навыков» [3, с. 149].

К сожалению, многие курсанты высших военных учебных заведений, получая высшее образование, не испытывают потребности в дальнейшем самообразовании и повышении уровня своей профессиональной компетентности, важной составляющей которой является информационная культура, умение правильно качественно воспринимать и перерабатывать информацию. Неумение правильно ориентироваться в большом потоке информации приводит к нежеланию принимать и перерабатывать информацию. Заинтересованность курсантов в получении информации, связанной с дальнейшим профессиональным совершенствованием в военных учебных заведениях, в последние годы очень низкая. Информация, интернет, электронные книги (электронные учебники) не всегда находятся на доступном уровне для курсантов.

Сегодня библиотечно-информационное обслуживание курсантов не имеет четкой концепции, является фрагментарным, носит во многом эпизодический характер. Библиотеки пока не располагают полными знаниями относительно требований, предъявляемых к уровню и качеству информационного обслуживания курсантов. Отсутствует комплексное целевое обслуживание различных групп курсантов, ведь будущие офицеры нуждаются в многоаспектном изучении их профессиональных информационных, образовательных и досуговых потребностей, оказании целенаправленной информационной поддержки средствами библиотеки.

Библиотечный фонд в военных учебных заведениях в большинстве учебных заведений не отвечает современным требованиям. Устаревший библиотечный фонд не может дать возможность качественно подготовиться будущим специалистам. Поэтому в настоящее время повсеместно получают развитие электронные библиотеки, которые создаются на базе существующих библиотек и библиотечного фонда в военных учебных заведениях, появляются электронные книги (электронные учебники) для обучения курсантов.

Создание электронной книги (электронного учебника) по техническим дисциплинам в военном учебном заведении позволит решить проблему пошаговой подачи сложного учебного материала, усилит индивидуализацию обучения, т.к. курсант самостоятельно будет работать с программой, сможет выбрать нужный ему темп, при необходимости вернуться к ключевому материалу. В результате применения электронного учебника происходит эффективное обучение самоуправлению, самоконтролю и коррекции учебной деятельности, осуществляется поэтапное управление учебной деятельностью, ее формирование на основе сконструированных алгоритмов.

Современные электронные книги (электронные учебники) представляют собой тематически организованные тексты с множеством иллюстраций, таблиц и даже с мультимедийными возможностями. Нередко в электронные книги (электронные учебники) большинство авторов включают элементы для самоконтроля обучающихся на основе тестов. Такие тесты можно использовать, например, для зачетного аудиторного тестирования. Электронные тесты применяются и в локальной сети для проведения тестирования как одного обучающегося, так и группы одновременно, таким образом в данных условиях появляется возможность дистанционно принимать зачеты, экзамены, проверять знания курсантов.

Электронная книга (электронный учебник) коренным образом отличается от классической книги, несмотря на то, что многие авторы стараются её графически представить в виде книги. Учитывая, что в настоящее время появляются многочисленные варианты электронных книг (электронных учебников), процесс создания таких учебников еще не устоялся, имеет смысл систематизировать те требования, которым он должен соответствовать. Это особенно важно, если учебник предназначен для использования в системе дистанционного обучения курсантов как с применением кейс-технологии, так и с использованием сетевой Internet-технологии.

Создание на кафедрах училища качественной электронной книги и тем более электронного учебника – это процесс длительный, очень трудоемкий и требующий материальных затрат. При этом необходимо наличие хорошо организованной команды квалифицированных специалистов: автора (авторский коллектив) текста учебника, web-дизайнера, программиста, художника, педагога и психолога.

В одиночку практически невозможно выполнить весь объем работ, поскольку в этом случае автор учебника должен выступать одновременно в нескольких лицах, иметь профессиональные знания и навыки при работе с программным продуктом. Хотя исключения могут быть, и они есть на кафедрах училища. «Тем не менее, несмотря на необходимость участия в создании учебника большого авторского коллектива, основной автор у учебника несущий полную ответственность за качество отбора учебного материала, его методическую проработку, стиль и язык изложения, должен быть один. В крайнем случае в роли авторов могут выступать не более чем два

единомышленника. Как показывает практика, это максимально устойчивая группа, менее всего подверженная разного рода конфликтам при деятельности подобного рода. Именно за автором должно быть последнее слово во всех спорных вопросах, не касающихся технической или дизайнерской стороны процесса создания учебника. В противном случае коллективная ответственность по схеме, предлагаемой, например, в работе, может свести на нет все благие намерения и превратить созданный учебник в бледное подобие аналогичных печатных вариантов, но на ином информационном носителе» [4].

По мнению Мордвинова В.Ф.: «Авторы учебного материала в соответствии с учебной программой по дисциплине разрабатывают традиционные учебно-методические издания (учебники, учебные пособия, курсы лекций).

Компьютерные методисты – это специалисты, владеющие компьютерной дидактикой и образовательными информационными технологиями. Они должны формировать информационно-логическую модель учебного материала и архитектуру компьютерных средств обучения; определять виды и формы представления учебного материала и контроля знаний; осуществлять структуризацию имеющегося учебно-методического материала; вырабатывать базовые программно-технические решения (выбор инструментальных средств, формат данных, пользовательский интерфейс) и координировать деятельность специалистов по разработке компьютерных средств.

Разработчики компьютерных средств (программисты) осуществляют непосредственную реализацию компьютерных средств обучения с использованием авторских инструментальных средств или систем (языков) программирования» [5, с. 40].

Первоначально создание электронных учебников, учебных пособий на кафедрах сводилось к тому, что большинство авторов использовали наиболее известные продукты и программы Word, PowerPoint, Adobe Acrobat и др. При разработке тестов применяли программу ExaMINATOR®. Данные программы универсальны и тем более являются сертифицированными продуктами, что немаловажно в военной среде.

Развитие электронных технологий, оснащение кафедр компьютерными классами дали возможность для создания электронных учебников с использованием программы Acrobat Reader, появились электронные учебники в формате PDF. Была отработана технология создания электронного учебника в формате PDF со средствами эффективного самоконтроля на базе Персонального пакета ExaMINATOR®. Эта технология проста и выглядит следующим образом:

1) готовится текст электронного учебника с помощью программы Word и тесты в формате ExaMINATOR® по главам и разделам, где это необходимо;

2) подготовленный текст со всем графическим материалом, шрифтами и особенностями оформления конвертируется с помощью программы Acrobat в формат электронных документов PDF;

3) в полученный документ в требуемых местах вставляются гиперссылки (иконки) на соответствующие тесты.

В дальнейшем данный электронный учебник записывается на компакт-диск, кроме электронного учебника и заранее подготовленных педагогами тестов записывается и программа Acrobat Reader и персональный пакет ExaMINATOR®. Эти программы обучающийся должен установить на свой компьютер до начала работы с электронным учебником.

Используя созданный электронный учебник, курсанты получают возможность обращения к источникам специальной учебной информации, при этом у них повышается творческий, интеллектуальный потенциал за счет самоорганизации, стремления к знаниям, формируется конструктивное мышление и умение взаимодействовать с компьютерной техникой и появляется навык самостоятельно принимать квалифицированные, профессиональные, компетентные решения.

Преимуществом созданного электронного учебника является и то, что такие программы как Word, PowerPoint, Adobe Acrobat широко распространены и доступны. Стоимость подготовки этого электронного учебника совсем невысока. Контрольные тесты электронных учебников в формате ExaMINATOR® могут без изменений использоваться для аудиторного тестирования и, наоборот, могут включаться в учебные материалы и обновляться из базы аудиторного тестирования. При необходимости автор или руководство кафедры могут предусмотреть ограничение использования электронных учебных пособий, например, по времени или по группам обучающихся. Для этого применяются механизмы защиты, которые встроены в пакеты ExaMINATOR®.

«Современные информационные технологии предоставляют практически неограниченные возможности в создании и совершенствовании электронных учебников. Огромное значение при внедрении электронных учебников в обучение «имеет педагогическая содержательность обучающего материала и создание условий для самообучения. Имеется в виду не только отбор содержания материала для обучения, но и структурная организация учебного материала. Включение в обучение не просто автоматизированных обучающих программ, а интерактивных информационных сред, целостное взаимосвязанное функционирование всех процессов познания и управления им» [3, с. 149-150].

Использование электронной книги (электронного учебника) в обучении курсантов техническим дисциплинам предоставляет возможность профессорско-преподавательскому составу трансформировать традиционную систему обучения. Применение электронной книги (электронного учебника) в качестве нового и динамично развивающегося средства обучения, изменит систему форм и методов преподавания технических дисциплин и возможно технику обучения курсантов в военных учебных заведениях. Целесообразно электронные книги (электронные учебники) внедрять в обучение техническим дисциплинам курсантов военных учебных заведений, так как они являются средством информационной поддержки в организации учебного процесса и позволяют развивать такие качества личности у обучающихся, как организованность, стремление к освоению новых знаний, при этом повышается творческий и интеллектуальный потенциал.

#### Библиографический список

1. Батуринов, Н.В. Применение технических средств и новых информационных технологий в обучении курсантов / Н.В. Батуринов, А.А. Миллер: сб. науч. тр. – Новосибирск: НВВКУ(ВИ), 2008.
2. Баданов, А.А. Информационная культура курсанта в современном мире // Комплексная оценка деятельности военного института как отражение качества подготовки офицерских кадров: материалы межвузовской научно-практической конференции 19.03.09 / А.А. Баданов, В.Ю. Яковлев. – Новосибирск: НВИ ВВ МВД России, 2009.
3. Хорошавин, В.П. Применение современных информационных технологий в организации самостоятельной работы курсантов по инженерной подготовке // Комплексная оценка деятельности военного института как отражение качества подготовки офицерских кадров: материалы межвузовской научно-практической конференции 19.03.09 – Новосибирск: НВИ ВВ МВД России, 2009.
4. Ясинский, В.Б. Карагандинский государственный технический университет (yas@kstu.kz).
5. Мордвинов, В.Ф. Организационно-методические аспекты создания компьютерных средств обучения // Военная Мысль военно-теоретический журнал. – Москва: Военная Мысль, 2007.

Статья поступила в редакцию 29.03.10

УДК 372.853

*Ю.В. Акулова, соискатель СибГУПС; В.Ф. Глушков, профессор СибГУПС, г. Новосибирск, E-mail: mba3@sibmail.ru***ТЕХНИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО УЧАЩИХСЯ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ «ШКОЛА – ТЕХНИЧЕСКИЙ ВУЗ»**

В статье рассматривается проблема организации технического творчества учащихся в процессе профильной технической подготовки. Представлены результаты экспериментального исследования по развитию технического творчества старшеклассников при изучении физики.

**Ключевые слова:** техническая подготовка, техническое творчество учащихся.

В условиях непрерывно изменяющегося производства и происходящих социально-экономических преобразований в стране, все большую значимость приобретает творческий труд. Только творчески относящийся к деятельности человек в состоянии решить весь комплекс практических и теоретических задач, которые ставит перед ним научно-технический прогресс.

Подготовка учащихся к научно-творческой деятельности должна осуществляться на всех этапах профессионального образования, одним из которых является профильное обучение в образовательной системе «школа – технический вуз». Учебно-воспитательный процесс в системе «школа – технический вуз» имеет ряд существенных особенностей, характерных только для него. При налаженной системе взаимодействия школьного и вузовского образования реализуется принцип опережающего обучения, обеспечивается преемственность в становлении личности обучающегося, в содержании, методах и средствах обучения. Важным элементом довузовского обучения в системе «школа – технический вуз» является ориентация учащихся на получение инженерно-технического образования. В рамках подготовки к будущей инженерной деятельности в задачи профильного обучения в системе «школа – технический вуз» входит развитие технического творчества учащихся.

В психолого-педагогической литературе содержится широкий спектр определений понятия «техническое творчество учащихся». На наш взгляд, наиболее развернутым является определение, предложенное В.Е. Алексеевым, А.И. Влазиевым и Д.М. Комским. Техническое творчество учащихся – это самостоятельная педагогически направляемая, осуществляемая на уроках и внеклассных занятиях деятельность учащейся молодежи, направленная на решение творческих технических задач, создание объективно и субъективно новых общественно или индивидуально полезных технических объектов и эффективно способствующая формированию знаний, умений, навыков и качеств личности, присущих изобретателям [1, с. 114 -115].

Развитие технического творчества учащихся мы рассматриваем как закономерное, направленное и необратимое качественное изменение по линиям:

- 1) познавательной сферы (развитие пространственного воображения, творческого технического мышления);
- 2) психологической структуры и содержания деятельности (развитие мотивации, освоение способов и средств творческой деятельности);
- 3) личности (наблюдательность, самоорганизация).

В нашем исследовании основной формой организации обучения учащихся техническому творчеству является урок. В качестве других форм привлечения учащихся к творческой технической деятельности мы использовали: домашние задания, семинары, факультативные занятия, научно-практические конференции, олимпиады, экскурсии, вечера по физике и технике.

Организация технического творчества учащихся в процессе обучения физике включает следующие действия со стороны учителя при подготовке к уроку и его проведении:

- анализ уровня подготовленности учащихся к усвоению нового материала, решению задач, выполнению практических и лабораторных работ, осуществлению творческой технической деятельности.
- постановка целей и задач урока;

- отбор учебного материала, определение структуры урока;
- выбор методов, средств, организационных форм работы учащихся;
- организация деятельности учащихся на уроке;
- анализ результатов урока.

При подготовке к уроку подбор учебного материала необходимо осуществлять с учетом его возможностей для организации деятельности учащихся, способствующей развитию технического творчества. Так, целесообразно использовать материал, раскрывающий суть физических законов, явлений, процессов, теорий на основе использования специальных демонстрационных установок; материал, иллюстрирующий применение изучаемых физических явлений и законов в технике и принципы действия некоторых технических устройств и установок; материал, на основе которого возможны организация и проведение учащимися самостоятельных исследований, экспериментов, конструирования технических устройств.

Определяя структуру и содержание урока, следует учитывать факторы, способствующие развитию технического творчества учащихся при обучении физике.

1. Организация разнообразной творческой технической деятельности учащихся (решение творческих технических задач; выполнение лабораторных работ исследовательского характера; выполнение творческих заданий, требующих самостоятельного обоснования и доказательства рассматриваемых физических явлений и закономерностей и др.).
2. Создание учителем проблемных ситуаций и приобретение учащимися к их решению.
3. Осознание учащимися сущности творческой технической деятельности и её основных этапов.
4. Постановка перед учащимися ближайших и перспективных целей в их учебной и творческой деятельности.
5. Постановка перед учащимися заданий, требующих:
  - обнаружения и формулировки технической проблемы;
  - анализа проблемной ситуации;
  - мысленного эксперимента;
  - прогнозирования, выдвижения и обоснования гипотезы;
  - установления причинно-следственных связей и отношений;
  - рассмотрения одних и тех же физических фактов, явлений и закономерностей под различным углом зрения и др.
6. Систематическая организация самостоятельной работы учащихся по овладению:
  - формально-логическими операциями и приемами умственной деятельности (анализ, синтез, сравнение, классификация и др.);
  - основами методов научных исследований;
  - некоторыми методами решения творческих технических задач;
  - приемами планирования, самоконтроля, регулирования.
7. Активизация познавательного интереса учащихся:
  - анализ истории великих открытий, анализ деятельности ученых на пути к открытию и изобретению;
  - новый подход к рассмотрению ранее известных или уже изученных явлений, закономерностей;



- ознакомление учащихся с современными достижениями науки и техники;
- показ жизненно-практической значимости рассматриваемой проблемы.

8. Организация деятельности различных категорий учащихся (уровневая дифференциация).

9. Поощрение творческой деятельности учащихся.

10. Использование способов постановки задач, обеспечивающих высокую степень познавательной активности учащихся (например, видео-задачи, парадоксы, софизмы и др.).

11. Соблюдение меры трудности предлагаемых учащимся творческих технических задач. Выполнение задания должно быть доступно учащимся, но при этом требовать определенных усилий.

12. Организация в процессе творческой деятельности учащихся ситуаций соревнования, конкурса (защита выдвинутых гипотез, «проектов», приборов, моделей; обоснование «открытий» и «изобретений» с элементами дискуссий и обсуждений).

Под методами вовлечения учащихся в творческую техническую деятельность мы понимаем способы работы педагогов и учащихся, в процессе которой достигается усвоение последними знаний, умений и навыков, необходимых для технического творчества, формирования положительного отношения к этой деятельности, развитие творческой активности [2].

В процессе работы с учащимися по развитию технического творчества мы использовали следующие методы: конструирование и моделирование; экспериментальные исследования; теоретический анализ; решение творческих технических задач; мысленный эксперимент. Экспериментальное исследование показало, что применение этих методов способствует развитию творческих способностей учащихся и повышению у них интереса к технике.

В зависимости от целей урока и его содержания, мы применяли различные организационные формы работы: 1) работа со всем классом; 2) работа с дифференцированными по уровням группами; 3) работа со смешанными по составу группами; 4) индивидуальная работа.

Основным средством реализации процесса развития технического творчества учащихся профильных классов при обучении физике в образовательном комплексе «школа – технический вуз» являлась специально разработанная система задач, ориентированных на приобретение учащимися знаний, умений и навыков в области техники; опыта творческой технической деятельности; развития творческого технического мышления.

В результате анализа научных работ (В.Е. Володарский, И.Я. Лернер, Т.А. Пушкина, А.И. Уман, В.А. Черкасов и др.) и собственного педагогического опыта были сформулированы основные принципы построения системы задач, которые способствуют развитию способностей к творческой технической деятельности.

1. *Принцип научности* требует соответствия содержания предлагаемых учащимся задач уровню современной науки.

2. *Принцип полноты охвата основных приемов творческой технической деятельности* требует специальных задач, в процессе анализа и решения которых учащиеся могли бы обучаться:

- всем формально-логическим операциям и приемам умственной деятельности (сравнение, анализ, синтез, обобщение, классификация и др.);
- основам методов научных исследований (экспериментальный, математический, моделирование);
- некоторым методам решения творческих технических задач;
- приемам планирования, самоконтроля, регулирования.

3. *Принцип связи теории с практикой* предполагает подбор задач, иллюстрирующих практическую значимость изучаемого материала. При этом способы постановки учебных

задач должны быть максимально приближены к проблемам, возникающим в реальной жизни.

4. *Принцип доступности* предполагает последовательное усложнение выполняемых учащимися учебных задач и заданий с соблюдением меры трудности.

5. *Принцип преемственности* – проявляется в реализации взаимосвязей при решении учебных задач между знаниями, умениями и навыками, полученными учащимися на разных этапах обучения.

6. *Принцип вариативности* предусматривает возможность выбора обучающимися лично значимых задач. Т. е. в системе должны быть предусмотрены задачи, позволяющие организовать деятельность различных категорий учащихся на всех этапах усвоения знаний.

Оценка эффективности разработанной системы задач производилась по следующим критериям:

1. Соответствие знаний, умений, навыков учащихся требованиям государственного стандарта к уровню подготовки выпускников средней школы.

2. Полнота сформированности умений к осуществлению творческой технической деятельности.

3. Динамика изменения направленности и уровня развития внутренней мотивации учебной творческой деятельности при изучении физики.

4. Критерий  $\chi^2$ , применяемый для оценки вероятности распределения учащихся контрольной и экспериментальной групп по уровням соответствия требованиям государственного стандарта, уровням сформированности умений к осуществлению творческой технической деятельности.

Для оценки полноты сформированности умений к осуществлению творческой технической деятельности мы определили четыре уровня развития технического творчества учащихся (таблица 1).

Таблица 1

Характеристика уровней развития технического творчества учащихся

Уровень	I. Постановка проблемы, формулировка технической задачи. <i>Умение видеть, анализировать техническую проблему и формулировать техническую задачу.</i>
1	Наличие технической проблемы устанавливает учитель. Анализ проблемы и формулировку технической задачи осуществляет учитель.
2	Постановка технической проблемы, её анализ и формулировка технической задачи осуществляются при помощи учителя.
3	Наличие технической проблемы устанавливается с помощью учителя. Анализ технической проблемы и формулировка технической задачи осуществляется учащимся самостоятельно.
4	Учащийся самостоятельно устанавливает техническую проблему, анализирует её и формулирует техническую задачу.
Уровень	II. Работа с различными источниками информации. <i>Умение находить и отбирать необходимую информацию по рассматриваемой технической проблеме.</i>
1	Информация по технической проблеме предоставляется учителем.
2	Для получения информации по технической проблеме учащиеся используют только учебную литературу, часть необходимой информации предоставляет учитель.
3	Учащиеся самостоятельно отбирают информацию по технической проблеме из источников, рекомендованных учителем.
4	Учащиеся самостоятельно находят необходимую информацию по рассматриваемой технической проблеме, используя различные источники: учебную литературу, научно-популярные журналы, Интернет и др.
Уровень	III. Поиск идеи решения технической задачи. <i>Умение выдвигать предположения и гипотезы.</i>
1	Идею решения задачи предлагает учитель.

2	Учащиеся выбирают одну идею решения из нескольких, предложенных учителем.
3	Учащиеся самостоятельно выдвигают одну гипотезу решения технической задачи.
4	Учащиеся самостоятельно находят несколько идей решения технической задачи.
Уровень	IV. Решение технической задачи. <i>Умение находить новые методы решения технических проблем.</i>
1	Задачу решает учитель, учащиеся усваивают метод решения.
2	Решение задачи осуществляется учащимися ранее известными методами под руководством учителя.
3	Учащиеся самостоятельно применяют ранее усвоенные методы решения технических задач в новой ситуации.
4	Учащиеся самостоятельно находят новые методы решения технической задачи.
Уровень	V. Оценка правильности решения. <i>Умение теоретически или экспериментально доказывать гипотезу.</i>
1	Способ проверки гипотезы предлагает учитель, проверку осуществляют учащиеся под руководством учителя.
2	Способ проверки гипотезы предлагает учитель, проверка осуществляется учащимися.
3	Способ проверки гипотезы разрабатывается учащимися при помощи учителя, проверку гипотезы учащиеся осуществляют самостоятельно.

4	Учащиеся самостоятельно разрабатывают способы проверки гипотезы и осуществляют их на практике.
Уровень	Мотивация творческой технической деятельности при обучении физике.
1	Учащиеся не стремятся к самостоятельным действиям, у них преобладает внешняя мотивация учения, их активность носит вынужденный характер.
2	Для учащихся характерно стремление к репродуктивному виду деятельности. Они успешно действуют по алгоритму в стандартной ситуации с опорой на частичную помощь учителя.
3	У учащихся интерес к решению творческих технических задач заметно выше, чем к репродуктивному виду деятельности.
4	У учащихся этого уровня сильно выражены интерес и стремление к решению именно творческих технических задач.

Базой экспериментального исследования являлись Центр довузовского образования ГОУ ВПО «Сибирский государственный университет путей сообщения», Технический лицей №128, МОУ СОШ №23, №100, №184 г. Новосибирска. В эксперименте приняли участие 496 учащихся, экспериментальная группа составила 243 учащихся, контрольная – 166 учащихся. Результаты экспериментального исследования сформированности у учащихся умений к осуществлению творческой технической деятельности представлены в таблицах 2,3. Достоверность результатов оценивалась по  $\chi^2$  – критерию Пирсона, при уровне значимости 0,05.

Таблица 2

Динамика изменения коэффициентов полноты сформированности у учащихся умений к осуществлению творческой технической деятельности

Умения №	Значения $K$					
	ЭГ			КГ		
	1 срез	2 срез	3 срез	1 срез	2 срез	3 срез
I.	0,34	0,45	0,62	0,34	0,35	0,37
II.	0,36	0,48	0,65	0,37	0,39	0,41
III.	0,34	0,43	0,59	0,34	0,35	0,37
IV.	0,34	0,42	0,63	0,34	0,35	0,39
V.	0,34	0,41	0,61	0,34	0,36	0,38

Примечание: ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа,  $K$  – коэффициент полноты сформированности конкретного умения.

Таблица 3

Распределение контрольных и экспериментальных групп по уровням развития технического творчества

№ среза	Группа	Число учащихся	Число учащихся, достигших данного уровня				$\frac{T_{набл}}{T_{крит}}$
			I	II	III	IV	
1.	ЭГ	243	161	71	11	0	0,02
	КГ	166	110	48	8	0	7,82
2.	ЭГ	243	108	95	33	7	17,46
	КГ	166	104	51	11	0	7,82
3.	ЭГ	243	47	48	130	18	99,20
	КГ	166	99	44	21	2	7,82

Примечание: ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа,  $T_{крит}$  – критическое значение  $\chi^2$  – критерия Пирсона,  $T_{набл}$  – значение  $\chi^2$  – критерия Пирсона по результатам срезов.

Результаты проведенного эксперимента свидетельствуют о положительном влиянии целенаправленной организации творческой технической деятельности старшеклассников по

решению специально разработанной системы задач при обучении физике в системе «школа – технический вуз».

#### Библиографический список

1. Алексеев, В.Е. Деятельность учащихся в сфере техники: сущность основных понятий и педагогический аспект / В.Е. Алексеев, А.И. Влазнийев, Д.М. Комский // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. – Екатеринбург, 1995. – Вып. 1.
2. Зеер, Э.Ф. Подготовка учащихся школ и профтехучилищ к творческому техническому труду на предприятии // Психолого-педагогические особенности подготовки учащихся к творческому техническому труду: сб. науч. трудов. – Свердловск: Свердловский гос. пед. институт, 1981.

Статья поступила в редакцию 29.03.10

УДК 159.922

*О.А. Кожмякина, соискатель НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: mba3@sibmail.ru*

## ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ И ДЕПРИВАЦИИ НА СОЦИАЛЬНУЮ АДАПТАЦИЮ ПОДРОСТКОВ

Проблема социальной адаптации депривированных подростков предполагает комплексный подход в решении психологических проблем личности. Выявление особенностей депривированных подростков одна из задач психологии. Была выявлена и описана специфика личностных особенностей депривированных подростков, влияющих на процесс социальной адаптации.

**Ключевые слова:** личностные особенности, депривация, подростки, социальная адаптация.

Воспитание детей в условиях сиротства или в ситуациях семейного неблагополучия, неудовлетворение основных потребностей (органических, потребностей в принадлежности и любви, в безопасности, в новых впечатлениях) влекут формирование депривированной личности (состояния психической депривации) со специфическим отношением к миру, деятельности, окружающим, себе. Соматические и нервно-психические болезни сопровождаются астеническими и церебральными состояниями; искажение или задержка развития затрудняют процессы усвоения знаний, формирования школьных и трудовых умений и навыков, и осложняют процесс адаптации к среде [1].

Основными проявлениями особенностей развития депривированных детей и подростков выступают деформация самосознания и коммуникативных навыков; узость ценностно-нормативных представлений; дисгармоничность эмоционально-волевой сферы; снижение интеллектуального развития; ограниченность резервов психической деятельности и функциональных возможностей организма, которые обнаруживаются, помимо прочих условий, вне зависимости от сезонных изменений (Дубровина И.В., Божович Л.И., Лисина М.И., Прихожан А.М., Толстых Н.Н., Баилова Т.А. и др.) [2].

**Цель исследования:** выявление взаимосвязи между личностными особенностями, депривацией и социальной адаптацией подростков.

**Гипотеза исследования:** социальная адаптация имеет определенный характер взаимосвязи с личностными особенностями депривированных подростков, проявляющимися в высокой самооценке, самопринятии, самосимпатии, ожидании положительного отношения в отношениях других.

**Материалы и методы исследования:** практическое исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 105 г. Новосибирска. Все подростки развивались в условиях эмоциональной депривации. В исследовании приняло участие 60 подростков, из них 40 мальчиков и 20 девочек. Группа испытуемых подростков была исследована с помощью следующих

методик на выявление личностных особенностей и социальной адаптации:

1. *Методика диагностики социально-психологической адаптации* (К. Роджерс, Р. Даймонд). Личностный опросник предназначен для изучения особенностей социально-психологической адаптации и связанных с этим черт личности.

2. *Исследование самооценки с помощью процедуры ранжирования (модификация методики С.А.Будасси)*. Методика позволяет проводить количественное исследование самооценки личности, то есть ее измерение. В основе данной методики лежит способ ранжирования.

3. *Исследование самооценки по методике Дембо – Рубинштейн*. С помощью методики Дембо-Рубинштейна изучался уровень самооценки подростков по отдельным параметрам. Данная методика основана на непосредственном оценивании (шкалировании) школьниками ряда личных качеств, таких как здоровье, способности, характер и другие. Под каждой линией написано, что она обозначает.

4. *Методика исследования самооотношения Пантелеева Р.С. – Столина В.В.* Тест - опросник самооотношения построен в соответствии с разработанной В. В. Столиным иерархической моделью структуры самооотношения. Данная версия опросника позволяет выявить три уровня самооотношения, отличающихся по степени обобщенности: 1) глобальное самооотношение; 2) самооотношение, дифференцированное по самоуважению, аутоимпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе; 3) уровень конкретных действий (готовностей к ним) в отношении к своему «Я».

После чего была проведена математическая обработка результатов исследования, сравнительный анализ на корреляцию переменных с помощью критерия Спирмена с использованием компьютерной программы Статистика 11.0.

#### Результаты исследования.

1. Уровни социально-психологической адаптации по методике К.Роджерса и Р. Даймонда.

Таблица 1

Критерии	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
Адаптация	25 человек (41.7%-полная адаптация)	25 человек (41.7%-частичная адаптация)	10 человек (16.6-дезадаптация)
Самопринятие	50 человек (83.3%)	10 человек (16.7%)	
Принятие других	30 человек	15 человек	15 человек

	(50%)	(25%)	(25%)
Эмоциональный комфорт	20 человек (33.3%)	25 человек (41.7%)	15 человек (25%)
Интернальность	60 человек (100%)		
Стремление к доминированию	5 человек (8.3%)	35 человек (58.4%)	20 человек (33.3%)

Таким образом, из табл. 1 видно, что полную адаптацию имеют только 41.7% респондентов, что еще раз подтверждает, что процесс адаптации у депривированных подростков затруднен и имеет свои сложности и отклонения. Проблема депривированного ребенка заключается в нарушении его связи с миром, бедности контактов со сверстниками и взрослыми, в ограниченном общении семьей, недоступности ряда культурных ценностей. Эта проблема является следствием не только субъективного фактора, каковым является состояние психического здоровья ребенка, но и результатом социальной политики и сложившегося общественного сознания. Кроме того, 40 подростков имеют не высокий эмоциональный комфорт, что свидетельствует о психологическом дискомфорте, что связано с неуверенностью в своих силах, с низкой самооценкой. При этом неадекватная оценка своих возможностей может служить серьезной помехой для достижения более реальных жизненных целей. 55 человек из 60 являются «ведомыми», имеют слабую силу воли, не имеют собственного мнения, отсутствие желания выразить свое мнение и добиться своих целей.

При этом следует отметить, что подростки имеют свой внутренний стержень и контроль, они способны в определенных условиях принимать решения и прислушиваться к мнению окружающих.

2. *Исследование самооценки с помощью процедуры ранжирования (модификация методики С.А.Будасси).* Наибольшее количество учащихся имеют адекватную среднюю самооценку (50%) и адекватную высокую самооценку (41%). Наиболее благоприятна средняя адекватная самооценка (50%), предполагающая равное признание человеком, как своих достоинств, так и недостатков. Адекватная завышенная самооценка (41%) может подтверждать личностную незрелость, неумение правильно оценить результаты своей деятельности, сравнивать себя с другими; такая самооценка может указывать на существенные искажения в формировании личности нечувствительность к своим ошибкам, неудачам, замечаниям и оценкам окружающих. Наименьшее количество учащихся имеют высокую неадекватную самооценку (3,1%) и низкую адекватную самооценку (5,9%).

3. В результате обработки методики Дембо-Рубинштейн нами получены следующие данные: наибольшее количество учащихся имеют реалистический уровень притязаний (72%), что говорит о реальном представлении о своих возможностях. Значения по уровню самооценки, свидетельствуют об адекватной самооценке (84,3%). Адекватная самооценка, предполагающая равное признание человеком, как своих достоинств, так и недостатков.

4. Полученные результаты по опроснику «Самоотношения». Высокие значения интегральной шкалы, свидетельствуют о том, что испытуемые принимают собственное «Я» (оценки «за»). Высокие оценки по шкале самоинтерес, самоуверенность, самосимпатия, говорят о том, что у ребят высо-

кий уровень интереса и симпатии к себе, а так же что они самоуверенны, имеют представление о себе как о сильной личности, обладающей достаточной свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о ее смысле.

Результаты корреляционного анализа при сопоставлении личностных характеристик и уровнями социальной адаптации схематично изображены на рис. 1 (значимые корреляции). Тесные очень сильные взаимосвязи, выявленные на высоком уровне значимости:

Психологическая переменная «*Самоуверенность*» и высокий уровень адаптации  $r_s = 0,729$  при уровне значимости корреляции  $p \leq 0,001$ ; Даная связь свидетельствует о том, что чем выше уровень самоуверенности, тем больше доминирует у них высокий уровень адаптации.

Психологическая переменная «*Ожидание положительного отношения*» и низкий уровень адаптации  $r_s = 0,754$  при уровне значимости корреляции  $p \leq 0,001$ ; данный отрицательный коэффициент свидетельствует о том, что чем выше ожидания положительного отношения от других, тем больше доминирует у них низкий уровень адаптации.

Психологическая составляющая «*Отношения других*» и средний уровень адаптации  $r_s = -0,739$  при уровне значимости корреляции  $p \leq 0,001$ ; Даная связь свидетельствует о том, что чем выше у подростков отношения других, тем реже проявляется у них средний уровень адаптации.

На среднем уровне значимости прокоррелировали следующие переменные: Психологическая переменная «*Самопринятие*» и высокий уровень адаптации  $r_s = 0,588$  при уровне значимости корреляции  $p \leq 0,01$ ; данный положительный коэффициент свидетельствует о том, что чем выше уровень самопринятия, тем чаще у них высокий уровень адаптации. Составляющая «*Самосимпатия*» и высокий уровень адаптации  $r_s = 0,650$  при уровне значимости корреляции  $p \leq 0,01$ ; данный положительный коэффициент свидетельствует о том, что чем выше уровень самосимпатии, тем чаще к ним высокий уровень адаптации. Составляющая «*Отношения других*» и низкий уровень адаптации  $r_s = 0,654$  при уровне значимости корреляции  $p \leq 0,01$ ; данный положительный коэффициент свидетельствует о том, что чем выше уровень отношения других, тем чаще у них выявляется низкий уровень адаптации.

Выявленные корреляционным анализом корреляции на высоких уровнях значимости подтверждают выдвинутую нами вначале исследования гипотезу о том, что личностные особенности депривированных подростков выступают условием формирования уровня адаптации.

Таким образом, на высокий уровень социальной адаптации влияют такие личностные особенности депривированных подростков, как самоуверенность, самопринятие, самосимпатия. А высокие значения психологических показателей «ожидание положительного отношения», «отношения других» снижают уровень социальной адаптации подростков.

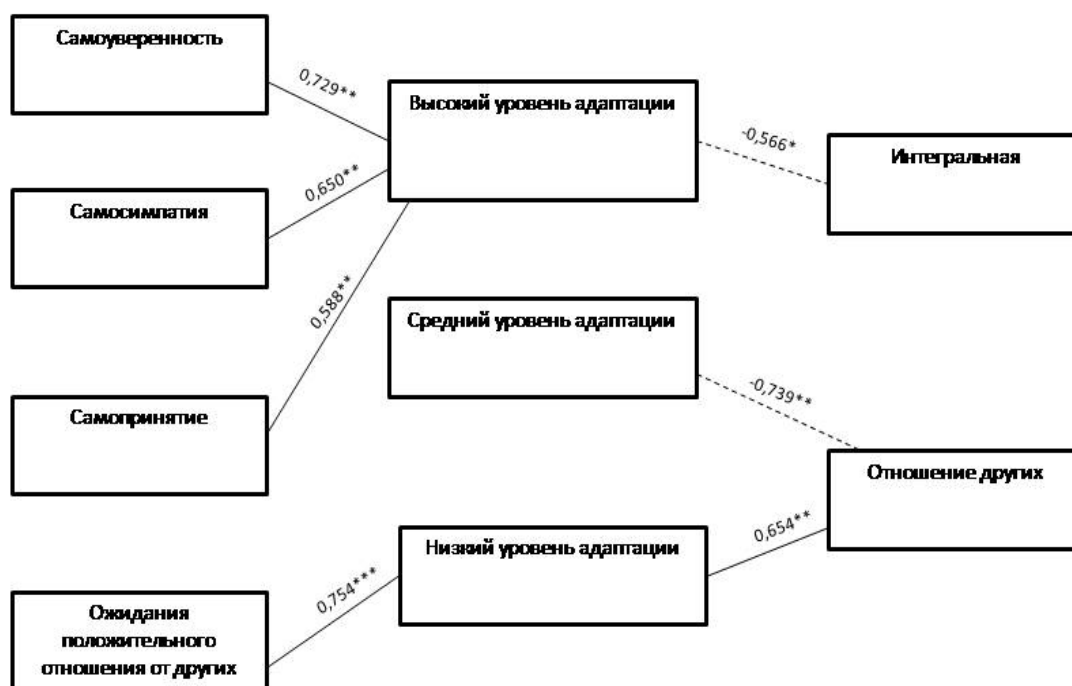


Рис.1. Схема корреляционных связей между уровнями адаптации и параметрами личностных характеристик депривированных подростков

Примечание: Знаком \* отмечены значимые коэффициенты корреляции при уровнях:

\*\*\*- высокий уровень значимости ( $p \leq 0,001$ );

\*\* - средний уровень значимости ( $p \leq 0,01$ );

\* - низкий уровень значимости ( $p \leq 0,05$ ).

----- Обратная направленность связи;

\_\_\_\_\_ Прямая направленность связи

#### Библиографический список

1. Назарова, И.Б. Дети-сироты // Россия: 10 лет реформ. Социально-демографическая ситуация". Под ред. Н.М. Римашевской. М., РИЦ ИСЭПН, 2002.
2. Герасименко Ю.А. Развитие взглядов на эмоциональную депривацию в детском возрасте // Особенности эмоциональной сферы личности: сборник научных трудов. — Шадринск, 2000.

Статья поступила в редакцию 29.03.10

УДК 159.9:6/4.2(470)

**В.А. Пак**, канд. психол. наук; **А.В. Гафарова**, канд. мед. наук; **В.В. Гафаров**, д-р. мед. наук, проф.; **И.В. Гагулин**, ст. науч. сотрудник УРАМН МЛЭ ССЗ СО РАМН, УРАМН НИИ терапии СО РАМН, г. Новосибирск,  
E-mail: valery.gafarov@gmail.com

### УРОВЕНЬ ОБРАЗОВАНИЯ, КАК ПОКАЗАТЕЛЬ СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА И ЕГО СВЯЗЬ С ПСИХОСОЦИАЛЬНЫМИ ФАКТОРАМИ И ИБС

Изучены связи уровня образования (УО), как показателя социального статуса с ишемической болезнью сердца (ИБС) и другими психосоциальными факторами в популяции мужчин 25-64 лет в рамках программы ВОЗ «MONICA – психосоциальная». УО в мужской популяции 25-64 лет приблизительно одинаков, за исключением начального образования, доля которого ниже. Более низкие УО были определены среди рабочих и пенсионеров, у руководителей различных уровней и ИТР чаще имело место высшее и незаконченное высшее / среднее специальное образование. Доля лиц с ИБС намного больше при наличии начального образования.

**Ключевые слова:** уровни образования, ишемическая болезнь сердца, другие психосоциальные факторы.

#### Введение

Как было указано ранее в докладе Всемирного банка, имеется очень тесная взаимосвязь между Валовым Национальным продуктом (ВВП) и продолжительностью жизни. Для Западных стран в течение последних 30 лет средняя продолжительность жизни увеличивалась вместе с уровнями их ВВП. Это увеличение могло быть связано не только с улучшением общественного здоровья и медицинского обслуживания, но и с другими причинами. Следует сказать, что имеется разброс в средней продолжительности жизни вокруг данных о ВВП и показано, что уровни смертности взрослого населения связаны с уровнями образования [1]. Уровень образования

населения является индикатором вклада общества в своих граждан, в т.н. "человеческий капитал". Даже бедные страны, которые делают вклады в "человеческий капитал" будут иметь лучшее здоровье своих граждан, чем те, которые этого не делают.

В связи с этим мы изучили уровни образования в исследуемой популяции и его связь с патологией.

#### Материалы и методы

В рамках 3-го (1994 г.) скрининга программы изучения тенденций контроля и сердечно-сосудистых заболеваний (MONICA) [2], и подпрограммы "MOPSY-MONICA-психосоциальная" [3] нами была обследована случайная репрезента-

тивная выборка мужчин в возрасте 25-64 лет одного из районов г. Новосибирска (по 200 человек в каждом десятилетии; респонс составил 82% или 657 лиц, средний возраст был  $44,3 \pm 0,4$ ). Общее обследование проводилось по стандартным методикам принятыми в эпидемиологии и включёнными в программу "MONICA". Учитывался социальный статус: семейное положение, образование и профессия. Социальный стресс изучали тестом Спилберга (уровень личностной тревожности, подшкала тревожность – как свойство личности) [4]; депрессия (Д), враждебность (ВР), жизненное истощение (ЖИ) определялись с помощью опросников MOPSY. Социальная поддержка (СП) оценивалась при помощи теста Брекман-Сим; рассчитывался индекс близких контактов (ICC) и индекс социальных связей (SMI). Кодировка теста заключалась в построении компонентов индексов и расчёте баллов в соответствии с предложенным алгоритмом [2] Нарушение сна, самооценка состояния здоровья, отношение к курению, питанию изучались анкетой «Знание и отношение к своему здоровью» [5], адаптированной к изучаемой популяции.

### Результаты

По нашим данным уровень образования (УО) в мужской популяции 25-64 лет составил: высшее - 29,2%, незаконченное высшее / среднее специальное - 28,4%, среднее - 23,3%, незаконченное среднее / начальное - 19,2%.

Чаще всего в возрасте 25-34 лет встречались лица с незаконченным высшим / средним специальным образованием (34%); в 35-44 (26%), 55-64 лет – с незаконченным средним / начальным (52%); в 45-54 лет – средним образованием (37,7%). Отмечено снижение в старших возрастных группах лиц с высшим, незаконченным высшим / средним специальным образованием и увеличения лиц со средним, незаконченным средним / начальным образованием. Причем количество лиц с незаконченным средним / начальным образованием достигает своего максимума в возрасте 55-64 лет (в 4-10 раз больше, чем в остальных возрастных группах); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=6,993$   $df=2$ ,  $p=0,03$ .

Более низкие УО были определены среди рабочих и пенсионеров (среднее, незаконченное среднее / начальное образование), причем у рабочих тяжелого физического труда отмечены самые низкие уровни образования (31,5%). У руководителей различных уровней и ИТР чаще всего имело место высшее и незаконченное высшее / среднее специальное образование; причем в категории "руководители" как первое, так и второе встречалось с одинаковой частотой); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=278,51$   $df=3$ ,  $p=0,00000001$ .

Исследовали наличие других психосоциальных факторов у лиц с различным УО. Высокий уровень ЛТ (тест Спилберга) растет со снижением УО, достигая максимума у лиц с начальным образованием (60,4%); а средний – снижается (38,5%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=6,993$   $df=2$ ,  $p=0,03$ . Такая же картина при Д (односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=9,11$   $df=2$ ,  $p=0,0105$ ) и ВР (односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=12,1$   $df=2$ ,  $p=0,00709$ ), только с тем отличием, что при них со снижением образования растут и средние уровни показателей. Наибольшие уровни высокого ЖИ отмечены у лиц с высшим образованием (42%), среднего - с начальным (61%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=16,723$   $df=2$ ,  $p=0,00342$ . Категории "очень хороший сон" (8,3%), "хороший сон" (36,7%) уменьшаются, а "плохой сон" (11,7%), "удовлетворительный сон" (42,5%) растут, достигая максимума у лиц с начальным образованием; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=7,252$   $df=4$ ,  $p=0,123$ . Социальная поддержка (индекс близких контактов и индекс социальных связей) существенно не различаются у лиц с различными УО - чаще всего низкие и реже всего высокие; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=0,43$   $df=2$ ,  $p=0,8066$  для ICC и односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=1,761$   $df=3$ ,  $p=0,623$  для SNI. Отмечена тенденция в еще большем

снижении индекса социальных связей у лиц со средним и начальным образованием.

Доля лиц с определенной ИБС при начальном образовании в 2 - 4 раза больше, чем при остальных УО, возможной - существенно не различается; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=6,723$   $df=3$ ,  $p=0,0346$

Изучили взаимоотношение УО и отношения к своему здоровью, его профилактическим проверкам, медицинской помощи, профилактике болезней.

Самооценка состояния здоровья с уменьшением УО снижается и значения категорий "не совсем здоров", "болен" достигают максимума при начальном образовании (56,6% и 12,3%, соответственно); здесь же отмечены и наименьшие уровни категории "здоров" (17,2%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=10,19$   $df=4$ ,  $p=0,0373$ . Естественно, что в связи с этим, при начальном образовании более часто отмечены жалобы на свое здоровье (73,6%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=1,324$   $df=1$ ,  $p=0,0249$ , но заботятся о своем здоровье эти лица явно недостаточно (52%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=20,389$   $df=2$ ,  $p=0,00004$ . Нет разницы между группами лиц с различным УО при оценке возможности заболеть в течение ближайших 5-10 лет; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=1,192$   $df=2$ ,  $p=0,551$ .

При ответе на вопрос "о возможности заболеть, если бы были приняты предупредительные меры?" отметили, что у лиц с более высокими УО имеется тенденция в увеличении числа ответов "да, безусловно можно" (56,3%) (т.е. они не сомневаются в этом); у лиц с начальным образованием - "может быть, да" (48,4%) (т.е. есть сомнения); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=0,312$   $df=2$ ,  $p=0,855$ . В тоже время при ответе на вопрос "может ли современная медицина предупредить болезни сердца?" наблюдается противоположная картина; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=14,6$   $df=4$ ,  $p=0,0056$ . Также нужно рассматривать ответ на вопрос "можно ли в настоящее время успешно лечить болезни сердца?". Отмечается тенденция в увеличении числа ответов "да, все" (17,2%) у лиц с начальным образованием; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=7,602$   $df=4$ ,  $p=0,1072$ . Нет существенной разницы при различных УО по доверию мнению врача; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=4,544$   $df=2$ ,  $p=0,103$ . Среди лиц с начальным образованием наблюдаются наибольшие уровни как регулярной проверки своего здоровья (18,3%), так и не желания обращаться к врачам даже при болезни (25,8%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=15,764$   $df=3$ ,  $p=0,00126$ . Видно, что население чаще всего не испытывает приятных переживаний, связанных с медицинским обслуживанием; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=7,67$   $df=4$ ,  $p=0,1044$ .

При ответе на вопрос "если на работе Вы почувствовали себя не совсем хорошо, то что Вы делаете?" у лиц с начальным образованием отмечено снижение почти в два раза ответа о более частом сокращении работы с отдыхом (26,7%), но в тоже время они чаще обращаются к врачам (24,8%), чем лица с остальными УО; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=23,788$   $df=2$ ,  $p=0,000007$ . Это так же связано с профессиональной принадлежностью.

Отсутствует разница между группами лиц с различными УО по отношению к профилактической проверке своего здоровья - в подавляющем большинстве случаев все согласны, что она полезна; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=3,67$   $df=3$ ,  $p=0,159$ .

Исследование УО и стресса на рабочем месте показало, что лица с низкими УО менее склонны менять свою специальность (61,4%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=0,677$   $df=1$ ,  $p=0,410$ ; они чаще перестают выполнять дополнительную работу (14,8%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=18,214$   $df=2$ ,  $p=0,000111$ . У них в 2 раза ниже уровень увеличения ответст-

венности на работе в последний год, по сравнению с лицами с высшим образованием; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=19,923$  df=2,  $p=0,000047$ . Также выявляет и оценка ответственности на работе в последний год и самими лицами; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=19,79$  df=3,  $p=0,000188$ .

У лиц с начальным образованием реже имеется возможность расслабиться или отдохнуть после обычного рабочего дня в течение последнего года; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=10,336$  df=4,  $p=0,035$ .

Изучение УО и стресса в семье указывает, что тяжело болел или умер кто-либо из ближайших родственников в течение последнего года у приблизительно одинакового числа лиц с различными УО; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=1,02$  df=1,  $p=0,312$ . То же по уровню конфликтов в семье; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=1,11$  df=3,  $p=0,0774$ , и изменению семейного положения; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=2,742$  df=2,  $p=0,253$ . Со снижением УО при ответе на вопрос "мешает ли Вам что-либо отдохнуть дома?" чаще говорят "Да"; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=3,917$  df=1,  $p=0,0477$ .

Было определено взаимоотношение УО и поведенческих характеристик (отношение к курению, изменению питания, физическим нагрузкам).

По отношению к курению среди лиц с начальным образованием отмечено наличие более низкой частоты "никогда не куривших" (16,4%) и более высокой частоты "курящих, не пытавшихся бросать" (19,75%), чем с высшим образованием (30% и 10%, соответственно); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=20,499$  df=5,  $p=0,001$ . У лиц с начальным образованием имеются более низкие уровни в течение последнего года снижения отсутствия курения и снижения его интенсивности; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=13,859$  df=3,  $p=0,0031$ .

Нет разницы у лиц с различными УО по отношению к питанию - чаще всего звучит ответ "что им не нужно соблюдать диету"; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=8,707$  df=4,  $p=0,0688$ .

А вот по отношению к физической активности наблюдается противоположная картина. Лица с начальным образованием чаще, чем с высшим, при ответе на вопрос "делаете ли Вы физзарядку, кроме производственной", отвечают "что им это не нужно" (40,7%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=25,272$  df=43,  $p=0,000044$ . На этом фоне, естественно, они проводят свой досуг чаще пассивно (18,1%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=7,015$  df=3,  $p=0,0714$ . В течение последнего года лица с начальным образованием стали менее активными; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=0,716$  df=2,  $p=0,699$ , но сами этого не осознают; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=7,73$  df=4,  $p=0,1011$ .

### Обсуждение

Уровни образования в мужской популяции 25-64 лет приблизительно одинаковы, за исключением начального, доля которого ниже. Более низкие УО были определены среди рабочих и пенсионеров (среднее, незаконченное среднее / начальное образование), причем у рабочих тяжелого физического труда отмечены самые низкие уровни образования. У руководителей различных уровней и ИТР чаще всего имело место высшее и незаконченное высшее / среднее специальное образование; причем в категории "руководители" как первое, так и второе встречалось с одинаковой частотой.

Хочется сразу оговориться, почему в категории "руководители" это происходит. Это связано с тем, что типичный район города более всего насыщен промышленными предприятиями, на которых основную массу этой категории составляют лица с незаконченным высшим / средним специальным образованием, и они же проживают в этом районе, составляя наиболее многочисленную часть населения этой категории.

Доля лиц с ИБС намного больше при наличии начального образования, чем при остальных УО. К увеличению лиц с ИБС в этой группе ведет то, что в ней значительно чаще встречается ЛТ, Д, НС, ВР, более низкие уровни социальной поддержки, чем при других УО; в то же время наибольшие уровни ЖИ отмечены среди лиц с высшим образованием.

Следовательно, исходя из вышеизложенного, можно сказать, что низкий уровень образования ведет к неквалифицированному тяжелому физическому труду, который, вызывая нарушения психоэмоциональной сферы, приводит к последующему частому развитию и смертности от ИБС.

Взаимоотношения УО и отношения к своему здоровью, его профилактическим проверкам, медицинской помощи, профилактике болезней показывает, что увеличивается негативная оценка состояния здоровья, жалобы на него с падением УО, достигая максимума у лиц с начальным образованием, но заботятся о своем здоровье эти лица явно недостаточно. Увеличению негативной оценки состояния здоровья способствует также значительно большая частота выявления патологии в этой группе.

Нужно отметить, что лица с начальным образованием чаще сомневаются в том, что они не заболеют, если принять предупредительные меры. В то же время они не сомневаются в успехах лечения уже существующих болезней. Очень интересным является тот факт, что среди лиц с начальным образованием наблюдаются наибольшие уровни как регулярной проверки своего здоровья, так и не желания обращаться к врачам даже при болезни. Возникновение такого парадокса становится понятным при рассмотрении профессиональной принадлежности в этой группе - рабочих тяжелого физического труда и пенсионеров. Первые не желают лечиться даже при болезни; вторые - регулярно проверяют свое здоровье. Это положение подтверждает и отношение к своему здоровью при болезни - часть лиц с начальным образованием чаще, чем лица с другими УО, продолжают работать при болезни; другая часть - чаще обращается к врачам.

Население чаще всего не испытывает приятных переживаний, связанных с медицинским обслуживанием и в то же время подавляющее большинство населения при всех УО согласно, что профилактическая проверка полезна для здоровья.

Лица с низким УО имеют значительный стресс на рабочем месте, но нет разницы по уровню стресса в семье.

Отмечено значительно меньшее число никогда не куривших и бросивших курить в течение последнего года среди лиц с начальным образованием, чем с высшим. Это вполне естественно, так как образование предполагает знание вреда для здоровья, которое приносит курение. А вот по отношению к питанию наблюдается противоположная тенденция - для всех УО чаще всего звучит ответ "что им не нужно соблюдать диету". При отношении к физической активности вновь образование играет значительную роль - лица с начальным образованием чаще, чем с высшим, при ответе на вопрос "делаете ли Вы физзарядку, кроме производственной", отвечают "что им это не нужно", реже "регулярно делают физическую зарядку", проводят свой досуг чаще пассивно, но сами этого не осознают.

### Выводы

1. Уровни образования в мужской популяции 25-64 лет приблизительно одинаковы, за исключением начального, доля которого ниже.

2. Более низкие УО были определены среди рабочих и пенсионеров, у руководителей различных уровней и ИТР чаще имело место высшее и незаконченное высшее / среднее специальное образование.

3. Доля лиц с ИБС намного больше при наличии начального образования.

4. У лиц с начальным уровнем образования чаще встречается ЛТ, Д, НС, ВР, низкие уровни СП, чем при других УО; в то же время наибольшие уровни ЖИ отмечены среди лиц с высшим образованием.



5. Негативная оценка состояния здоровья, жалобы на него и большая частота выявления патологии увеличивается с падением УО.

6. Лица с начальным образованием чаще сомневаются в том, что они не заболеют, если принять предупредительные меры, они не сомневаются в успехах лечения уже существующих болезней и среди них наблюдаются наибольшие уровни как регулярной проверки своего здоровья, так и нежелания обращаться к врачам даже при болезни.

7. Лица с низким УО имеют значительный стресс на рабочем месте, но нет разницы по уровню стресса в семье.

8. Отмечено значительно меньшее число никогда не куривших и бросивших курить в течение последнего года среди лиц с начальным образованием, чем с высшим.

9. Лица с начальным образованием чаще, чем с высшим, физически не активны и проводят свой досуг чаще пассивно.

#### Библиографический список

1. World Bank. World Development Report 1993. Oxford University Press, 1993.
2. Proposal for the Multinational Monitoring of Trends in cardiovascular disease. - Geneva, 1985.
3. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested measurement instruments. WHO Facsimile Urgent 3037 MRC, 1988
4. Spielberger, C.D. Anxiety as an emotional state / In: C.D. Spielberger (Ed), Anxiety: Current trends in theory and research. - New York: Academic Press, 1972
5. Гафаров, В.В. Эпидемиология и профилактика хронических неинфекционных заболеваний в течение 2-х десятилетий и в период социально-экономического кризиса в России / В.В. Гафаров, В.А. Пак, И.В. Гагулин, А.В. Гафарова. – Новосибирск, 2000.

Статья поступила в редакцию 05.04.10

УДК 616.127-005.8+616.12-008.331.1]-055.1-02

**В.В. Гафаров**, д-р. мед. наук, проф.; **А.В. Гафарова**, канд. мед. наук; **И.В. Гагулин**, с.н. с.; **В.А. Пак**, канд. психол. наук  
УРАМН МЛ Э ССЗ СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

### ВРАЖДЕБНОСТЬ И ЕЁ СВЯЗЬ С ДРУГИМИ ПСИХОСОЦИАЛЬНЫМИ ФАКТОРАМИ И ИБС

Изучены связи враждебности (В), и других психосоциальных факторов в популяции мужчин 25-64 лет в рамках программы ВОЗ «MONICA – психосоциальная». Показано, что распространенность высокого В высока и более распространена в молодых возрастных группах с максимумом в 25-34 лет. Доля лиц с ИБС как при наличии враждебности, так и без неё существенно не различается. При высоком уровне В наблюдается высокий уровень личностной тревожности (ЛТ), жизненного истощения (ЖИ), нарушение сна (НС), но с другой стороны низкий уровень депрессии (Д). С другой стороны, несмотря на то, что уровни ИБС при враждебности ниже, чем при Д и ЖИ, они не ниже, чем при отсутствии враждебности.

**Ключевые слова:** *враждебность, ишемическая болезнь сердца, другие психосоциальные факторы.*

#### Введение

По мнению одних авторов враждебность (ВР) – это длительное, устойчивое негативное отношение или система оценок, применяемая к окружающим людям, предметам и явлениям. По мнению других – это антагонистическое отношение к людям, включающее когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты. Аффективный компонент представляет собой целый ряд взаимосвязанных эмоций, включая гнев, раздражение, обиду, негодование, отвращение и т.п.; когнитивный содержит негативные убеждения в отношении человеческой природы в целом (цинизм) и убеждения в недоброжелательности других людей по отношению к данному субъекту (враждебные атрибуции, недоверие, подозрительность); поведенческий компонент включает разнообразные формы проявления ВР в поведении, часто скрытые – агрессию, негативизм, нежелание сотрудничать, избегание общения и т.д.

Есть определение ВР как тенденции переживать аффект гнева по отношению к другим людям, понимая ее как личностную черту.

Кроме того, предлагают определять ВР как комплекс негативных отношений (вражда, неприязнь, недоброжелательность), убеждений и оценок других людей; как вероятный источник фрустрации, обмана, провокации и т.п.

Традиционно считалось, что враждебно настроенные люди чаще болеют ИБС. Еще в начале 20 века психоаналитики определяли гнев, враждебность и, связанные с ними интрапсихические конфликты, как потенциальные причины гипертонии и патологии, определяемой сейчас как ИБС. Наконец, попытки обнаружить ключевые моменты внутри так называемого поведения типа А привели к необходимости рассмотрения враждебности в качестве его основного элемента.

В результате проведенных ранее исследований ВР были получены противоречивые результаты.

Carroll D. et al. [1] в исследовании Whitehall II изучали связь между реакциями АД на стресс, враждебной циничностью и социально-экономическим статусом у 1091 мужчин,

государственных служащих. Результаты показали, что изменения систолического артериального давления на стресс положительно коррелирует со степенью занятости: чем выше занятость, тем больше реакция. ВР отрицательно коррелирует со степенью занятости, и вопреки предыдущим исследованиям отрицательно связана с реактивностью АД, и также отрицательно связана с интеллектуальным стрессом.

Целью Stockholm Heart Epidemiology Program (SHEEP) было изучение гнева, как причины острого инфаркта миокарда (ОИМ) и исследование потенциального эффекта изменения обычного стиля поведения, связанного с ВР [2]. В каждом случае ОИМ сравнивались периоды непосредственно предшествующие ОИМ и наблюдения. С апреля 1993 года по декабрь 1994 года проведен опрос 699 пациентов, поступивших в кардиологическое отделение в Стокгольме. В течение 1 часа после эпизода гнева, с интенсивностью как «очень злой», относительный риск ОИМ был 9.0. При исключении из анализа пациентов, имевших предшествующие симптомы ОИМ, риск был 15.7. В заключении, была еще раз поддержана гипотеза о том, что гнев вызывает ОИМ, риск продолжается в течение 1 часа после гнева. Также было высказано предположение, что степень риска может быть изменена с помощью персонального стиля поведения.

Benotsch I.G. et al. сравнивали в амбулаторных условиях показатели АД у мужчин и женщин, предварительно разделенных по уровню ВР (высокий и низкий) и изучали ежедневный межличностный стресс как вероятный посреднический механизм [3]. В амбулаторных условиях измерялось АД и ЧСС у мужчин и женщин – студентов, имевших низкий и высокий уровень ВР. Кроме того обследуемые прошли тестирование на социальную поддержку, межличностный стресс, образ жизни. Результаты свидетельствуют о том, что лица имевшие высокий уровень по шкале ВР имели высокие цифры АД в сравнение с лицами с низким уровнем ВР, даже при контроле по традиционному фактору риска – курению. Лица, имевшие высокий уровень ВР сообщили также о высоком

межличностном стрессе и меньшей социальной поддержке в сравнении с лицами, имевшими низкий уровень ВР. У лиц с высоким уровнем ВР осознаваемый межличностный стресс частично был обусловлен связью между ВР и высоким АД. Лица с высокой ВР имели более высокий уровень систолического АД. Согласно транзактной модели ВР и здоровья, связь между ВР и АД частично можно объяснить ежедневным межличностным стрессом.

Внимание Gallacher J.E. et al. было сфокусировано на ВР, как критическом компоненте гнева, влияющем на риск ИБС [4]. Эта идея была изучена в проспективном исследовании Caerphilly study, на выборке из 2890 мужчин в возрасте 49-65 лет, жителей Caerphilly, Южный Уэльс. Гнев оценивался с помощью Фрамингемской шкалы, с разделением симптомов "гнев наружу" и "гнев дискуссии", также использовалась новая шкала - супрессированного гнева. Кроме того, изучались традиционные факторы риска ИБС и социальная поддержка. Наблюдение проводилось в течение 9 лет. Были получены следующие результаты: низкий уровень по шкале «гнев наружу» предсказывал высокий риск коронарного события относительно низкого риска. Эта связь не менялась при контроле физиологических факторов риска; психосоциальных факторов и поведенческих факторов риска. Супрессированный гнев также увеличивал риск коронарного события, как и низкий «гнев наружу». Таким образом, «гнев наружу» и супрессивный гнев являются факторами риска ИБС. Эти сочетания не имеют аналогов враждебности. Результаты исследования предполагают, что может быть существуют другие механизмы, кроме враждебности, определяющие риск ИБС, и нужен другой концептуальный подход к проблемам «гнева».

Knox S.S., Siegmund K.D., Weidner G. изучали взаимосвязь ВР, социальной поддержки и ИБС в двух группах мужчин и женщин: первая группа — исследуемые с высоким риском развития ИБС, вторая — случайно отобранная группа [5]. Случайная выборка содержала 2447 человек (47,1% мужчин) из 576 семей, и выборка высокого риска — 2300 человек (45,5% мужчин) из 542 семей. Проводился контроль по возрасту, образованию, индексу массы тела, физической нагрузке, анамнезу употребления алкоголя и курению. Были получены следующие результаты: у женщин из группы высокого риска, имеющих в анамнезе инфаркт миокарда и у мужчин из этой же группы, с анамнезом атерокоронарного шунтирования была выявлена связь с враждебностью. Также женщины высокого риска с высокой социальной поддержкой имели уменьшение шансов инфаркта миокарда, а женщины из случайной выборки с большой социальной сетью имели уменьшение риска инфаркта миокарда и стенокардии.

В связи с такими разноречивыми результатами, мы с использованием программы ВОЗ "МОНИКА - психосоциальная" в рамках одномоментного эпидемиологического исследования в 1994 г. изучили на основе случайной репрезентативной выборки мужчин в возрасте 25-64 лет одного из районов г. Новосибирска враждебность и связанные с ней нарушения.

#### Материалы и методы

В рамках 3-го (1994 г.) скрининга программы изучения тенденций контроля и сердечно-сосудистых заболеваний.

(MONICA) [6], и подпрограммы "MOPSY-MONICA-психосоциальная" [7] нами была обследована случайная репрезентативная выборка мужчин в возрасте 25-64 лет одного из районов г. Новосибирска (по 200 человек в каждом десятилетии; респонс составил 82% или 657 лиц, средний возраст был  $44,3 \pm 0,4$ ). Общее обследование проводилось по стандартным методикам принятыми в эпидемиологии и включенными в программу "MONICA". Социальный стресс изучали тестом Спилбергера (уровень личностной тревожности, подшкала тревожность — как свойство личности) [8]; депрессия (Д), враждебность (ВР), жизненное истощение (ЖИ), нарушение сна (НС) определялись с помощью опросников MOPSY. Социальная поддержка (СП) оценивалась при помощи теста Брекман-Сим; рассчитывался индекс близких контактов (ICC) и индекс социальных связей (SMI). Кодировка теста заключалась в построении компонентов индексов

и расчёте баллов в соответствии с предложенным алгоритмом [7]. Нарушение сна, самооценка состояния здоровья, отношение к курению, питанию изучались анкетой «Знание и отношение к своему здоровью» [9], адаптированной к изучаемой популяции.

#### Результаты

По нашим данным уровень ВР в мужской популяции 25-64 лет составил 76,9% (низкая- 25,3%, средняя - 19,1%, высокая - 32,5%). В зависимости от возраста наибольшая частота высокой ВР была найдена в возрасте 25-34 лет — 28,5%. Отмечено снижение в старших возрастных группах уровней высокой ВР с наименьшими значениями в возрасте 55-64 лет — 23,3%. В отличие от возраста 25-54 лет, где частота отсутствия ВР, низкие и средние ее уровни, существенно не различаются, в возрасте 55-64 лет существенно увеличивается уровень отсутствия ее (37,5%), низких форм ВР -31,5% и снижение среднего уровня -20,4%; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=10,63$  df=3,  $p=0,01393$ .

Высокая ВР чаще встречается среди лиц со средним специальным образованием - 30,1%. Отсутствие ВР -21,3% и высокая ВР -24,9% встречаются одинаково часто среди лиц со средним образованием. Ниже всего высокая ВР имеет место среди лиц с начальным образованием -19,7%; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=10,63$  df=3,  $p=0,01389$ .

Наибольшие уровни высокой ВР были определены среди руководителей высшего звена - 56%, частота которой в 2,5 раза превышает уровни ее отсутствия (24%) и в 4-10 раз средние (4%) и низкие (16%) уровни; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=7,44$  df=4,  $p=0,1439$ .

Исследовали наличие других психосоциальных факторов у лиц с различным уровнем ВР. Высокие уровни ЛТ (63,4%) (тест Спилбергера) растут с увеличением уровней ВР; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=32,94$  df=2,  $p=0,000001$ . Также при высокой ВР отмечены и высокие уровни ЖИ - 48,8%; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=48,483$  df=3,  $p=0,000001$ ; а вот уровни Д самые низкие -24,8%; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=50,683$  df=3,  $p=0,0000001$ .

Хороший сон уменьшается при средней - 34,8% и высокой ВР -40,4% и увеличивается удовлетворительный (51,8% и 45,2%, соответственно); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=12,4$  df=4,  $p=0,14611$ .

Средний и низкий уровень SNI (индекс социальных связей) имеют тенденцию встречаться чаще всего (39% и 33,9% соответственно при отсутствии ВР и 34,5%, 42,4% - низкая ВР). При средней и высокой ВР растут как высокий (9% и 4%, соответственно), так средний 2 уровни SNI (12% и 22,5%, соответственно) и снижается средний (40% и 25,4%, соответственно); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=6,393$ , df=3,  $p=0,0938$ . Низкий индекс близких контактов существенно увеличивается с ростом уровня ВР (60,4%, 66% и 64,7%, соответственно) и соответственно падает средний (28,1%, 19%, 23,1%, соответственно) и высокий (11,5%, 15%, 12,1%, соответственно); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=6,465$  df=2,  $p=0,03945$ .

Частота как определенной, так и возможной ИБС у лиц с (10,6%, 2,7%, соответственно) и без ВР (7,6%, 3%, соответственно) существенно не различается; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=2,097$  df=2,  $p=0,3505$ .

Было изучено взаимоотношение и отношения к своему здоровью, его профилактическим проверкам, медицинской помощи, профилактике болезней.

С увеличением уровня ВР падает положительная оценка состояния здоровья "здоров" 31,4% и увеличивается негативная оценка "не совсем здоров" -49,2%, "болен" -8,9%; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=14,29$  df=4,  $p=0,006438$ . Более 59,5%-69,9% лиц с ВР имеют жалобы на свое здоровье (односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=5,966$  df=1,  $p=0,0147$ ) и, вероятно, поэтому больше согласны с тем, что заботятся о своем здоровье явно

недостаточно (односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=4,389$  df=2,  $p=0,1114$ ); но действительно заботятся о своем здоровье очень незначительное число лиц с ВР (10,4%) и разница между группами с ней и без нее (10,2%) отсутствует. В тоже время отмечается, что лица с ВР (46,8%) склонны к менее пессимистическим прогнозам о возможности заболеть в ближайшие 5-10 лет, чем без нее – 60,6%; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=5,042$  df=2,  $p=0,0803$ .

При ответе на вопрос "о возможности заболеть, если бы были приняты предупредительные меры?" отметили, что нет существенной разницы у лиц без и с ВР по этому вопросу. Подавляющее большинство ответили "да, безусловно можно" (59,1% и 56,6%, соответственно); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=1,149$  df=2,  $p=0,563$ . Это подтверждается ответом на вопрос "может ли современная медицина предупредить болезни сердца?" у лиц с выраженной ВР имеется существенное увеличение ответов "да, все болезни сердца" -16,1%, "да, большинство болезней" -26%; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=11,43$  df=2,  $p=0,02213$ . Также нужно рассматривать ответ на вопрос "можно ли в настоящее время успешно лечить болезни сердца?". Отмечается тенденция в увеличении числа ответов "да, все" – 12% и снижении числа ответов "нет, только несколько болезней" - 10,4%, "нет, ни одной" -2,1% у лиц высокой ВР; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=8,929$  df=4,  $p=0,062894$ . Лица при высокой ВР менее доверяют мнению врача - 40,2%; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=5,586$  df=2,  $p=0,0612$ . Нет разницы по обращению к врачам лиц с – 11,8% и без ВР-9,4%; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=1,816$  df=3,  $p=0,0611$ . Такая же картина и при испытании приятных переживаний, связанных с медицинским обслуживанием (односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=6,405$  df=4,  $p=0,1708$ ). Это наблюдается и при ответе на вопрос "если на работе Вы почувствовали себя не совсем хорошо либо гриппуете, то что Вы делаете?", т.е. чаще всего работают дальше; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=1,56$  df=2,  $p=0,4584$ .

Отсутствует разница между группами лиц без (78,5%) и с наличием ВР (82,6%) по отношению к профилактической проверке своего здоровья - в подавляющем большинстве случаев все согласны, что она полезна; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=1,256$  df=3,  $p=0,7396$ .

Исследование ВР и стресса на рабочем месте показало, что лица с ВР менее склонны менять свою специальность - 52,3%; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=0,251$  df=1,  $p=0,6163$ ; при низких и средних уровнях ВР отмечается тенденция в снижении выполнения дополнительной работы (12,3% и 15,7%, соответственно), при высокой – увеличение -16,1%; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=1,242$  df=2,  $p=0,5374$ ; отмечается существенное снижение оценки их работы как "нравится" -43% и увеличение оценок "очень нравится" -7,5%, "средне" -41,4%; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=10,34$  df=4,  $p=0,03508$ . У них отмечена тенденция в увеличении ответственности на работе в последний год (33,3% без ВР до 39,1% с высокой ВР) и снижении уровня отсутствия изменений (с 56,8% -без ВР до 51,1% с высокой ВР); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=0,949$  df=2,  $p=0,622134$ . Также выглядит и оценка ответственности на работе в последний год и самими лицами: возрастает оценка ответственности как "высокая" (с 3% без ВР до 9,2% с высокой ВР); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=5,865$  df=3,  $p=0,11835$ .

Трудоспособность как у лиц той, так и другой групп существенно не отличается и чаще всего в течение последнего года не изменилась; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=3,775$  df=3,  $p=0,2868$ .

У лиц с и без ВР нет разницы в возможности расслабиться или отдохнуть после обычного рабочего дня в течение

последнего года; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=4,071$  df=4,  $p=0,3964$ .

Изучение ВР и стресса в семье указывает на то, что тяжело болел или умер кто-либо из ближайших родственников в течение последнего года с одинаковой частотой как у лиц с ВР, так и без; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=0,958$  df=2,  $p=0,6193$ . С ростом уровня ВР увеличивается и количество конфликтов в семье, но разницы в изменении в семейного положения как у лиц с ВР и без нее не найдено; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=21,55$  df=3,  $p=0,000081$ . С увеличением конфликтов в семье также связано и то, что лица при наличии ВР при ответе на вопрос "мешает ли Вам что либо отдохнуть дома?" чаще говорят "да" - 35,1%, чем при ее отсутствии -20,6%; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=8,297$  df=1,  $p=0,00397$ .

Было определено взаимоотношение ВР и поведенческих характеристик (отношение к курению, изменению питания, физическим нагрузкам).

По отношению к курению среди лиц с высокой ВР отмечена тенденция в наличии более низкой частоты "никогда не куривших" -16,4%; "курящих, но менее" -13,2%, и более высокой частоты "курящих, делавших попытки бросить курить" -19% и "курю, не пытался бросать" -16,9%; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=9,615$  df=5,  $p=0,0869$ . Отмечено незначительное снижение курения среди лиц с ВР -18,7%, чем без -24,8%; в остальном различий нет; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=4,928$  df=3,  $p=0,177149$ .

По отношению к питанию нет разницы между лицами с и без ВР. Основной ответ: "им не нужно соблюдать диету"; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=2,017$  df=4,  $p=0,7326$ .

Тогда и по отношению к физической активности: чаще всего на вопрос "делаете ли Вы физзарядку, кроме производственной", следует ответ "им это не нужно", они проводят свой досуг в основном активно и менее пассивно; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=3,474$  df=3,  $p=0,3242$ . В течение последнего года нет изменений в физической активности как у лиц с ВР, так и без и лица высокой ВР стали более активными; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=2,041$  df=2,  $p=0,360$ .

### Обсуждение

Таким образом, распространенность ВР в мужской популяции 25-64 лет высока. Доля лиц с ИБС как при наличии ВР, так и без нее существенно не различается (т.е. уровни средние популяционные), несмотря на высокий уровень ЛТ, ЖИ, некоторые нарушения сна. Но с другой стороны имеют место низкие уровни Д. Здесь срабатывает социальный компонент в виде более высокого образования (социальный класс); социальной иерархии (лица с выраженной враждебностью занимают чаще всего руководящие посты); социальной поддержки (более высокий уровень SNI), что говорит о более высокой социальной активности у этих лиц.

Следовательно, исходя из вышеизложенного, можно сказать, что более высокий уровень образования (социальный класс), социальная поддержка приводит к стабилизации психоэмоциональной сферы с последующим более редким развитием и смертностью от ИБС. Стабилизация психоэмоциональной сферы сказывается также и на оценке своего здоровья - лица с враждебностью чаще не сомневаются в том, что они не заболеют, если принять предупредительные меры, а также в успехах лечения уже существующих болезней, хотя мнению врача они доверяют мало (учитывая, что в этой группе больше руководителей высшего звена, а также лиц самой молодой возрастной группы). Подавляющее большинство населения в обеих группах согласно, что профилактическая проверка полезна для здоровья.

Следует также констатировать тот факт, что лица с выраженной враждебностью имеют более низкий стресс на рабочем месте в связи с наличием заинтересованности в работе

и ввиду большей свободы принятия решений (срабатывает механизм "высокие требования / высокий контроль").

Нет разницы в изменении трудоспособности, возможности отдохнуть дома после рабочего дня, стресса в семье, изменений в семейном положении у лиц с враждебностью и без нее. То же и в отношении курения. Отмечено, что основной ответ по изменению питания и физической активности звучит так - "мне это не нужно".

И опять это связано с возрастом (лица в возрасте 25-34 лет).

В нашем исследовании, несмотря на то, что уровни ИБС при враждебности ниже, чем при депрессии и жизненном истощении, они не ниже, чем при ее отсутствии. В некоторых работах было продемонстрировано, что даже несмотря на высокую враждебность, заболеваемость среди этих лиц была ниже, чем в других популяциях при более низком уровне враждебности [10,11]. Это объясняется состоянием общества. В стабильном обществе заболеваемость патологией при враждебности значительно ниже общепопуляционных значений, а в нестабильном такая же, либо даже выше. Россия 1994 г. представляла из себя крайне нестабильное общество (пик социально-экономических преобразований) [9].

#### Выводы

1. Распространенность ВР в мужской популяции 25-64 лет высока, особенно среди младшей возрастной группы 25-34 лет.

#### Библиографический список

1. Carrol D; Davey Smith G., Sheffield D., Marmot M.G. The relationship between socioeconomic status, hostility, and blood pressure reactions to mental stress in men: data from the Whitehall 11 study. *Health Psychosom.*, 1997.
2. Moller J., Hallqvist J. Do episodes of trigger myocardial infarction? A case-crossover analysis in the Stockholm Heart Epidemiology Program (SHEEP). *Psychosom. Med.*, 1999.
3. Benotsch E.G., Chrestensen A.J., McKelvey L. Hostility, social support and ambulatory cardiovascular activity. *J. Behav. Med.*, 1997.
4. Gallacher J.E., Yarnell J.W. et al. Anger and incident heart disease in the Caerphilly study. *Psychosom. Med.*, 1999.
5. Knox S.S., Siegmund K.D., Weidner G., Ellison R.C. et al. Hostility, social support, and coronary heart disease in the National Heart, Lung, and Blood Institute Family Heart Study. *Am. J. Cardiol.*, 1998.
6. Proposal for the Multinational Monitoring of Trends in cardiovascular disease. - Geneva, 1985.
7. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested measurement instruments. WHO Facsimile Urgent 3037 MRC, 1988.
8. Spielberger, C.D. Anxiety as an emotional state/ In: C.D. Spielberger (Ed), *Anxiety: Current trends in theory and research*. New York: Academic Press, 1972.
9. Гафаров, В.В. Эпидемиология и профилактика хронических неинфекционных заболеваний в течение 2-х десятилетий и в период социально-экономического кризиса в России / В.В. Гафаров [и др.]. – Новосибирск, 2000.
10. Knox S., Unden A., Elofson S., Viigimaa M. Psychosocial factors and cardiovascular risk in Swedish and Estonian men and women. NATO advanced research workshop. Hungary, 2000.
11. Kristenson M. Chronic stress and rising CHD mortality in Eastern Europe: study of Swedish and Lithuanian. NATO advanced research workshop. Hungary, 2000.

Статья поступила в редакцию 05.04.10

УДК 616.127-005.8-055.1-02-07

**В.А. Пак**, канд. психол. наук; **В.В. Гафаров**, д-р. мед. наук, проф.; **И.В. Гагулин**, ст. науч. сотрудник; **А.В. Гафарова**, канд. мед. наук УРАМН МЛ Э ССЗ СО РАМН, УРАМН НИИ терапии СО РАМН, г. Новосибирск,  
E-mail: valery.gafarov@gmail.com

#### ДЕПРЕССИЯ, ЕЁ РАСПРОСТРАНЁННОСТЬ, И СВЯЗЬ С ИБС И ДРУГИМИ ПСИХОСОЦИАЛЬНЫМИ ФАКТОРАМИ

Изучены связи депрессии (Д), как одного из ведущих психосоциальных факторов, с ишемической болезнью сердца (ИБС) и другими психосоциальными факторами в популяции мужчин 25-64 лет в рамках программы ВОЗ «MONICA – психосоциальная». Показано, что распространённость высокого Д высока и более распространена в молодых возрастных группах с максимумом в 35-44 лет, среди лиц с низким уровнем образования и занимающихся тяжелым неквалифицированным физическим трудом. Доля лиц с ИБС намного больше при наличии Д, чем без него.

**Ключевые слова:** депрессия, психосоциальные факторы, ишемическая болезнь сердца.

Имеются две из наиболее связанных между собой проблем здоровья населения во многих странах, как, например, в США - это депрессия (Д) и ишемическая болезнь сердца (ИБС). Поэтому Д будем рассматривать в связи именно с этой патологией. Более 12 млн. жителей в США перенесли инфаркт миокарда или имеют стенокардию, или и то и другое [1]. В тоже время распространённость Д в национальной вероятной выборке была выше 17% [2]. При такой высокой распространённости не удивительно, что Д и ИБС обычно сопровождают

2. Доля лиц с ИБС как при наличии ВР, так и без нее существенно не различается, тем не менее, несмотря на то, что уровни ИБС при враждебности ниже, чем при Д и ЖИ, они не ниже, чем при ее отсутствии.

3. При наличии ВР наблюдается высокий уровень ЛТ, ЖИ, некоторые нарушения сна, но имеют место низкие уровни Д.

4. У лиц с ВР более высокое образование; чаще занимают руководящие посты; и более высокий уровень SNI.

5. Лица с ВР чаще не сомневаются в том, что они не заболеют, если принять предупредительные меры, а также в успехах лечения уже существующих болезней, хотя мнению врача они доверяют мало.

6. Мужчины с выраженной ВР имеют более низкий стресс на рабочем месте; нет разницы в изменении трудоспособности, возможности отдохнуть дома после рабочего дня, стресса в семье, изменений в семейном положении у лиц с ВР и без нее.

7. Основной ответ по изменению питания и физической активности звучит так у лиц с ВР - "мне это не нужно".

8. В стабильном обществе показатель заболеваемости при враждебности значительно ниже общепопуляционных значений, а в нестабильном – такой же, либо даже выше.

и усиливают воздействие друг друга. Индивидуально каждый из них накладывает огромные экономические трудности на общество. Ежегодно 44 миллиарда \$ тратится на лечение Д, включая стоимость медикаментозной терапии, госпитализаций, потерянной производительности и самоубийств [3]. В 1995 г. затраты, понесенные при госпитализации больных ИБС составили 24.6 миллиарда \$ [1], которые не включали потерянной производительности и издержки, понесенные другими страховыми компаниями. Ровно также общество не-

сет большие финансовые потери, когда Д и ИБС сопровождают друг друга. Ассоциация между Д и ИБС анализировалась в некоторых исследованиях. Первое сообщение, предполагающее, что Д была связана с увеличением смертности от сердечно-сосудистых заболеваний (ССЗ), появилось более 60 лет назад [4]. Но только через 40 лет начали изучаться уровни смертности у лиц с большой депрессией (БД). У них были найдены увеличенные уровни общей и сердечно-сосудистой смертности [5; 6]. Некоторые авторы указывают, что смертность от ССЗ на 50% больше в группе лиц с Д, чем без нее [7]. Это подтверждается и другими исследователями [8; 9; 10; 11; 12]. Они находят, что смерть, вызванная ССЗ, была связана чаще всего с Д. Она была идентифицирована как триггер для нефатального и фатального инфаркта миокарда [13; 14; 15; 16]. Депрессия связана как с физической дисфункцией, так, и с многими другими болезнями, включая АГ, СД, артрит, ЗЖКТ, ХОБЛ [7; 18]. Нарушения, связанные с ней по воздействию на ежедневную жизнедеятельность были значительно большими, чем связанные с болезнями, указанными выше.

Воздействие Д на социальное функционирование личности было столь же большим, как и воздействие на эту функцию ИБС [18].

Социальная дисфункция была в два раза выше у лиц с ИБС и Д, чем при наличии одного из этих состояний.

Однако увеличивает ли Д риск развития патологии или патология увеличивает сферу действия депрессии не ясно. В тоже время было продемонстрировано, что Д неблагоприятно воздействует на течение и прогноз ССЗ.

В связи с этим, мы с использованием программы "МОНИКА - психосоциальная" в рамках одномоментного эпидемиологического исследования в 1994 г. изучили на основе случайной репрезентативной выборки мужчин в возрасте 25-64 лет одного из районов г. Новосибирска депрессию и связанные с ней нарушения.

#### Материалы и методы

В рамках 3-го (1994 г.) скрининга программы изучения тенденций контроля и сердечно-сосудистых заболеваний

(MONICA) [19], и подпрограммы "MOPSY-MONICA-психосоциальная" [20] нами была обследована случайная репрезентативная выборка мужчин в возрасте 25-64 лет одного из районов г. Новосибирска (по 200 человек в каждом десятилетии; респонс составил 82% или 657 лиц, средний возраст был  $44,3 \pm 0,4$ ). Общее обследование проводилось по стандартным методикам принятыми в эпидемиологии и включенными в программу "MONICA". Социальный стресс изучали тестом Спилбергера (уровень личностной тревожности, подшкала тревожность – как свойство личности) [21]; депрессия (Д), враждебность (ВР), жизненное истощение (ЖИ), нарушение сна (НС) определялись с помощью опросников MOPSY. Социальная поддержка (СП) оценивалась при помощи теста Брекман-Сим; рассчитывался индекс близких контактов (ICC) и индекс социальных связей (SMI). Кодировка теста заключалась в построении компонентов индексов и расчёте баллов в соответствии с предложенным алгоритмом [20]. Нарушение сна, самооценка состояния здоровья, отношение к курению, питанию изучались анкетой «Знание и отношение к своему здоровью» [22], адаптированной к изучаемой популяции.

#### Результаты

По нашим данным уровень Д составил 29 % (умеренная - 25,9%, большая - 3,1%), что согласуется с данными других исследований [23]. В зависимости от возраста наибольшая частота большой депрессии (БД) была найдена в возрасте 35-44 лет (47,4%), умеренной (УД) - в 25-34 лет (28,7%); односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=7,280$  df=3,  $p=0,0634$ . Отмечено снижение в старших возрастных группах 45-54 и 55-64 лет, как УД (25,5%-24,8%), так и БД (15,8%-5,3%) с наименьшими значениями в возрасте 55-64 лет.

Чем ниже образование, тем выше уровень Д и БД в два раза чаще встречается среди лиц с начальным образованием (42,1%), чем среди остальных; односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=9,453$  df=3,  $p=0,0238$ . Наибольшие

уровни БД были определены среди рабочих тяжелого физического труда (31,6%), исключая пенсионеров (26,3%), что превышает популяционные значения; УД - в категориях "руководители" (9,6%), "рабочие с тяжелым физ. трудом", (21,7%) "рабочие со средним физ. трудом" (28), исключая учащихся (1,9%) и пенсионеров (12,1%); односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=13,762$  df=8,  $p=0,089$ .

При исследовании наличие других психосоциальных факторов у лиц с различным уровнем Д, таких как ЛТ, ЖИ, оказалось что у них УД, БД встречаются в два раза чаще, чем при отсутствии Д, т.е. ЛТ (тест Спилбергера) 76,5% -БД, 81,3%- УД; односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=66,099$  df=2,  $p=0,000001$ ; ЖИ - (УД-66,9%, БД - 32,6%); односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=121,735$  df=2,  $p=0,000001$ . ВР же с увеличением уровня Д снижается (49,7%-УД) и ее снижение достигает максимума при БД (24,8%) (в три раза); односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=50,683$  df=3,  $p=0,000001$ . Ярко выражена разница в нарушениях сна. Очень хороший сон уменьшается в два раза при наличии УД (7,3%) и в 4 раза при БД (2,3%) по сравнению с ее отсутствием (14,3%). Соответственно, растет частота ответов "удовлетворительно" (50,7% -БД и 33,1%-УД), "плохо" (8% - БД и 6,5% -УД), "очень плохо" (1,7% - БД и 0,4 -УД); односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=93,26$  df=4,  $p=0,000001$ . СП (индекс близких контактов и индекс социальных связей) существенно не различаются у лиц с и без Д - чаще всего низкая (УД -65%, БД -61,1% для ICC и УД - 48,6%, БД -38,9% для SMI) и реже всего высокая (УД -10% и БД -11,1 для ICC и УД -2,9% и БД-5,6% для SMI); односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=1,806$  df=2,  $p=0,405$  для ICC и односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=6,060$  df=3,  $p=0,108$  для SMI.

Учитывая вышеизложенное, вполне естественно, что доля лиц с определенной ИБС при УД в 2 раза (12,1%), а при БД в 6 раз больше (36,8%), чем при ее отсутствии (6,4%). Частота возможной ИБС при наличии Д также возрастает, но не так круто как определенной ИБС (УД- 3,4% и БД - 5,3%); односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=13,855$  df=2,  $p=0,00098$ .

Было изучено взаимоотношение депрессии и отношения к своему здоровью, его профилактическим проверкам, медицинской помощи, профилактике болезней.

Очень наглядной является самооценка состояния здоровья в зависимости от уровня Д. Четко видны ножницы: с увеличением уровня Д падает положительная оценка состояния здоровья "здоров" (в два раза) (15,8%) и увеличивается негативная оценка "болен" (в 6 раз) (31,6%); односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=32,526$  df=4,  $p=0,000001$ . Более 75,5%-84,2% лиц с Д имеют жалобы на свое здоровье (односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=19,084$  df=1,  $p=0,0000013$ ) и, вероятно, поэтому больше заботятся о своем здоровье (УД - 7,1% и БД -21,8%); односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=10,643$  df=2,  $p=0,004885$ . Нет разницы между группами лиц с отсутствием (очень возможно -45,8% и возможно - 53%) и наличием Д (при УД "очень возможно" -55,5%, "возможно" - 43,2% и при БД "очень возможно" - 42,1% и "возможно" -52,6%) при оценке возможности заболеть в течение ближайших 5-10 лет; односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=3,682$  df=2,  $p=0,158$ .

При ответе на вопрос "о возможности заболеть, если бы были приняты предупредительные меры?" отметили, что у лиц без (57,4%) и с УД (60,4%) имеется тенденция в увеличении числа ответов "да, безусловно, можно"; у лиц с БД - "может быть, да" (63,2%); односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=0,049$  df=2,  $p=0,976$ . Это подтверждается ответом на вопрос "может ли современная медицина предупредить болезни сердца?" у лиц с Д наблюдается тенденция в увеличении ответов "нет, ни одной" (5,3%), "нет, только некоторые" (26,3%) по сравнению с лицами без Д (2,3% и 13,7% соответственно); односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=0,0449$  df=2,  $p=0,976$ . В этом же ракурсе нужно

рассматривать ответ на вопрос "можно ли в настоящее время успешно лечить болезни сердца?". Отмечается тенденция в снижении числа ответов "да, большинство болезней сердца" (УД - 27,1% и БД - 10,5%, без депрессии -33,8%) и увеличение числа ответов "нет, только несколько болезней" (УД-7,1% и БД -15,8%, без депрессии -8,2%), "нет, ни одной" (УД -1,9%, БД -5,3% и без депрессии -2,6%) у лиц без и с Д соответственно, причем у лиц с БД это наиболее ярко видно; односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=5,346$  df=4,  $p=0,253$ . Лица при БД больше доверяют мнению врача (47,1%); односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=2,497$  df=2,  $p=0,286$ . Становится понятным, в этой связи, почему лица с БД (18,8%) значительно чаще проверяются у врачей, чем без нее (8,7%); односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=7,989$  df=3,  $p=0,0462$ .

Видно, что население чаще всего не испытывает приятных переживаний, связанных с медицинским обслуживанием ("никогда" у УД -39,6%, БД -50% и без депрессии -51,2%); односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=10,402$  df=4,  $p=0,0341$ .

При ответе на вопрос "если на работе Вы почувствовали себя не совсем хорошо, то, что Вы делаете?" у лиц с БД отмечена тенденция в более частом сокращении работы с отдыхом (47,1%) и обращении к врачам (29,4%); односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=2,833$  df=2,  $p=0,242$ .

Отсутствует разница между группами лиц без (82,1%) и с наличием Д (УД- 77,2% и БД -70,6%) по отношению к профилактической проверке своего здоровья - в подавляющем большинстве случаев все согласны, что она полезна; односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=3,775$  df=2,  $p=0,289$ .

Исследование депрессии и стресса на рабочем месте показало, что лица с БД менее склонны менять свою специальность (64,7%); односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=2,069$  df=1,  $p=0,150$ ; они чаще перестают выполнять дополнительную работу (22,2%); односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=0,0599$  df=2,  $p=0,741$ ; их работа им не очень нравится (61,1%); односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=23,422$  df=4,  $p=0,0001$ . У них ниже уровень увеличения ответственности на работе в последний год (11,1%); односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=0,499$  df=2,  $p=0,779$ ; и выше уровень отсутствия изменений (36,8%); односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=26,429$  df=3,  $p=0,000008$ . Также выглядит и оценка ответственности на работе в последний год и самими лицами: снижается оценка ответственности как "высокая" (27,8%), "средняя" (38,9%) и возрастает (более, чем в два раза) оценка как "незначительная" (33,3%); односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=15,723$  df=3,  $p=0,0012$ .

С одной стороны это связано с тем, что среди этих лиц преобладают лица, занимающиеся неквалифицированным тяжелым физическим трудом и пенсионеры, а с другой - снижением трудоспособности почти на 60% в течение последнего года, в отличие от лиц без Д. У лиц с Д реже имеется возможность расслабиться (УД- 26,8%, БД -31,3%) или отдохнуть (УД -6%, БД - 6,3%) после обычного рабочего дня в течение последнего года; односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=7,948$  df=4,  $p=0,0935$ .

Изучение депрессии и стресса в семье указывает на то, что тяжело болел или умер кто-либо из ближайших родственников в течение последнего года у 40 % лиц с Д (УД -40%, БД -21,1%), что значительно выше, чем при ее отсутствии (27,4%); односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=5,403$  df=1,  $p=0,02$ . С ростом уровня Д увеличивается и количество конфликтов в семье (УД -25,6% и БД -33,3%); односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=24,766$  df=3,  $p=0,000017$ ; и, вероятно, в этой связи у лиц с БД (22,2%) было значительно больше изменений в семейном положении, чем у лиц с УД (3,4%); а у них, больше, чем без Д (1,9%); односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=7,777$  df=32,  $p=0,02$ . С увеличением конфликтов в семье также связано и то, что лица при наличии Д при ответе на

вопрос "мешает ли Вам что либо отдохнуть дома?" чаще говорят "ДА" (УД -48,4% и БД -36,8%), чем при ее отсутствии (24,9%); односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=26,811$  df=1,  $p=0,00001$ .

Было определено взаимоотношение депрессии и поведенческих характеристик (отношение к курению, изменению питания, физическим нагрузкам).

По отношению к курению среди лиц с БД отмечена тенденция в наличии более низкой частоты "никогда не куривших" (15,8%); "курящих, но менее" (5,3%) и более высокой частоты "бросивших курить" (31,6%), "курящих, делавших попытки бросить курить" (26,3%), чем с УД (21%, 12,7%, 18,5% и 18,5%, соответственно) и без нее (20,9%, 13,7%, 16,1%, 19,2%); односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=1,957$  df=5,  $p=0,855$ . Лица с БД отмечают в течение последнего года рост отсутствия курения (42,9%) и снижение его интенсивности (21,4%); односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=2,462$  df=3,  $p=0,482$ .

По отношению к питанию видна тенденция в снижении числа лиц, которые отвечают "что им не нужно соблюдать диету" (60,4%, 48,6% и 47,4%) и рост ответов "я должен соблюдать диету, но этого не делаю" (20%, 23,6%, 36,8%), "я изменил питание и теперь соблюдаю диету" (2,7%, 3,4%, 0%) от лиц без Д - к лицам с БД; односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=7,021$  df=4,  $p=0,134$ .

А вот по отношению к физической активности наблюдается противоположная картина. Лица с БД имеют тенденцию чаще отвечать на вопрос "делаете ли Вы физзарядку, кроме производственной" (10,5%), что "им это не нужно" (36,8%) и что "она им противопоказана" (5,3%); односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=3,136$  df=4,  $p=0,535$ . На этом фоне, естественно, они проводят свой досуг, в основном, пассивно (15,8%) и очень часто он вообще отсутствует (5,3%); односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=21,237$  df=4,  $p=0,0000094$ . В течение последнего года лица с Д стали менее активными почти в 50% случаев; односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=15,818$  df=2,  $p=0,000367$ ; и что самое интересное - они сами осознают это (15,8%- БД); односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=19,146$  df=4,  $p=0,000736$ .

### Обсуждение

Итак распространенность Д, как одного из показателей социального стресса, в мужской популяции 25-64 лет в 1994 г. высока и оказывает значительное влияние на социальное функционирование индивидов. Доля лиц с ИБС намного больше при наличии Д, чем без нее. К увеличению лиц с ИБС в этой группе ведет еще и то, что в ней значительно чаще также встречается ЛТ, ЖИ, НС, низкое образование, тяжелый физический труд [23].

Увеличение в младших возрастных группах Д с максимумом в 35-44 объясняется, тем что резко увеличилась нагрузка в этих возрастных группах в период экономической нестабильности (особенно 1994 г.), как и при ЛТ [22].

Следовательно, исходя из вышеизложенного, можно сказать, что социальная депривация, приводящая к низкому уровню образования, неквалифицированному тяжелому физическому труду приводит к нарушениям психоэмоциональной сферы с последующим частым развитием и смертностью от ИБС.

Взаимоотношения при наличии Д и отношения к своему здоровью, его профилактическим проверкам, медицинской помощи, профилактике болезней показывает, что увеличивается негативная оценка состояния здоровья, жалобы на него и, в связи с этим, увеличивается забота о своем здоровье. Этому способствует также значительно большая частота выявления патологии в этой группе, чем у здоровых.

Нужно отметить, что лица с БД чаще сомневаются в том, что они не заболеют, если принять предупредительные меры, а также в успехах лечения уже существующих болезней, хотя мнению врача они доверяют больше, чем без нее.

Население чаще всего не испытывает приятных переживаний, связанных с медицинским обслуживанием и в тоже

время подавляющее большинство населения в обеих группах согласно, что профилактическая проверка полезна для здоровья.

Следует также констатировать тот факт, что лица с Д имеют значительный стресс на рабочем месте в связи с отсутствием заинтересованности в работе ввиду того, что она чаще всего состоит из неквалифицированного тяжелого труда.

У лиц, как с УД, так и с БД отмечаются значительные уровни стресса в семье.

Отмечено увеличение числа случаев отказа от курения, снижение интенсивности курения, увеличение попыток соблюдать диету либо ее соблюдение при Д. Но имеет место значительное снижение физической активности. Вероятно, это связано с тем, что лица с Д значительно чаще считают себя не вполне здоровыми, а часть действительно больна, и это с одной стороны заставляет их отказываться от вредных привычек, соблюдать рекомендации по диете, а с другой - ограничивать физическую активность.

#### Выводы

1. Распространенность Д в мужской популяции 25-64 лет в 1994 г. высока, с максимумом в 35-44 лет.

2. Доля лиц с ИБС намного больше при наличии Д, чем без нее.

3. У мужчин с Д значительно чаще также встречается ЛТ, ЖИ, НС, низкое образование, тяжелый физический труд, значительный стресс на рабочем месте и в семье.

4. При наличии Д увеличивается негативная оценка состояния здоровья, жалобы на него и, в связи с этим, увеличивается забота о своем здоровье. Этому способствует также значительно большая частота выявления патологии в этой группе, чем у здоровых.

5. Лица с БД чаще сомневаются в том, что они не заболеют, если принять предупредительные меры, а также в успехах лечения уже существующих болезней, хотя мнению врача они доверяют больше, чем без нее.

6. У мужчин с Д отмечено увеличение числа случаев отказа от курения, снижение интенсивности курения, увеличение попыток соблюдать диету либо ее соблюдение при Д. Но имеет место значительное снижение физической активности.

#### Библиографический список

1. American Heart Association. 1999 heart and stroke statistical update. Dallas (TX). American Heart Association, 1998.
2. Kessler RC, McGonagle KA, Zhao S, et al. Lifetime and 12-month prevalence of DSM-III-R psychiatric disorders in the United States: results from the National Comorbidity Survey. Arch Gen Psychiatry, 1994.
3. Greenberg PE, Stiglin LE, Finkelstein SN, et al. The economic burden of depression in 1990. J Clin Psychiatry, 1993.
4. Malzberg B. Mortality among patients with involuntarily melancholia. Am J Psychiatry, 1937.
5. Anda R, Williamson D, Jones D, et al. Depressed affect, hopelessness, and the risk of ischemic heart disease in a cohort of US adults. Epidemiology, 1993.
6. Weeke A, Vaeth M. Excess mortality of bipolar and unipolar manic-depressive patients. J Affect Disord, 1986.
7. Weeke A. Causes of death in manic-depressives. In: Schou M, Stromgren E, editors. Origin, prevention and treatment of affective disorders. London: Academic Press, 1979.
8. Black DW, Warrack G, Winokur G. Excess mortality among psychiatric patients: the Iowa record-linkage study. JAMA, 1985.
9. Bruce ML, Leaf PJ, Rozal GPM, et al. Psychiatric status and 9-year mortality data in the New Haven Epidemiologic Catchment Area Study. Am J Psychiatry, 1994.
10. Murphy JM, Monson RR, Olivier DC, et al. Affective disorders and mortality: a general population study. Arch Gen Psychiatry, 1987.
11. Norton B, Whalley LJ. Mortality of a lithium-treated population. Br J Psychiatry, 1984.
12. Vestergaard P, Aagaard J. Five-year mortality in lithium-treated manic-depressive patients. J Affect Disord, 1991.
13. Barefoot JC, Schroll M. Symptoms of depression, acute myocardial infarction, and total mortality in a community sample. Circulation, 1996.
14. Everson SA, Goldberg DE, Kaplan GA, et al. Hopelessness and risk of mortality and incidence of myocardial infarction and cancer. Psychosom Med, 1996.
15. Aromaa A, Raitasalo R, Reunanen A, et al. Depression and cardiovascular diseases. Acta Psychiatr Scand Suppl, 1994.
16. Pratt LA, Ford DE, Crum RM, et al. Depression, psychotropic medication, and risk of myocardial infarction: prospective data from the Baltimore ECA follow-up. Circulation, 1996.
17. Wells KB, Burnam MA, Rogers W, et al. The course of depression in adult outpatients: results from the Medical Outcomes Study. Arch Gen Psychiatry, 1992.
18. Wells KB, Stewart A, Hays R, et al. The functioning and well-being of depressed patients: results from the Medical Outcomes Study. JAMA, 1989.
19. Proposal for the Multinational Monitoring of Trends in cardiovascular disease. - Geneva, 1985.
20. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested measurement instruments. WHO Facsimile Urgent 3037 MRC, 1988.
21. Spielberger, C.D. Anxiety as an emotional state/ In: C.D. Spielberger (Ed), Anxiety: Current trends in theory and research. New York: Academic Press, 1972.
22. Гафаров В.В. Эпидемиология и профилактика хронических неинфекционных заболеваний в течение 2-х десятилетий и в период социально-экономического кризиса в России / В.В. Гафаров, [и др.]. - Новосибирск, 2000.
23. Behavioral Research in Cardiovascular, Lung, and Blood Health and Disease. U.S. DEPARTMENT OF HEALTH AND HUMAN SERVICES. Public Health Service National Institutes of Health, 1998.

Статья поступила в редакцию 05.04.10

УДК 616.127-005.4-058-07

**И.В. Гагулин**, ст. науч. сотрудник; **А.В. Гафарова**, канд. мед. наук; **В.В. Гафаров**, д-р. мед. наук, проф.; **В.А. Пак**, канд. психол. наук УРАМН МЛ Э ССЗ СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

### ЖИЗНЕННОЕ ИСТОЩЕНИЕ И ЕГО СВЯЗЬ С ДРУГИМИ ПСИХОСОЦИАЛЬНЫМИ ФАКТОРАМИ И ИШЕМИЧЕСКОЙ БОЛЕЗНЬЮ СЕРДЦА

Изучены связи жизненного истощения (ЖИ), как одного из ведущих психосоциальных факторов, с ишемической болезнью сердца (ИБС) и другими психосоциальными факторами в популяции мужчин 25-64 лет в рамках программы ВОЗ «MONICA – психосоциальная». Показано, что распространенность высокого ЖИ высока и более распространена в молодых возрастных группах, среди лиц с низким уровнем образования и занимающихся тяжелым неквалифицированным физическим трудом. Доля лиц с ИБС намного больше при наличии ЖИ, чем без него.

**Ключевые слова:** жизненное истощение, психосоциальные факторы, ишемическая болезнь сердца.

Жизненное истощение (ЖИ), т.е. сочетание усталости, повышенной раздражительности, чувства безнадёжности, потеря libido и развития ИБС.



Некоторыми авторами было показано, что потеря энергии, использование стимулянтов, расстройства, связанные с болями в грудной клетке, недомогание были более часто обусловлены ЖИ. Оно же связано с сердечно-сосудистыми жалобами и анамнезом ИБС [1].

Для выяснения независимой (от характера сна, депрессии и физической активности) связи между ИБС и ЖИ Cole S.R., Kawachi I. et al. было проведено изучение чувства истощения у 5053 мужчин, бывших учащихся колледжа, не имевших ИБС, рака и хронических обструктивных заболеваний легких. В 1980 году им был задан вопрос: как часто вы испытывали чувство усталости (за исключением усталости от физической нагрузки). За 12-летний период наблюдения 815 мужчин умерло, 25% - от ИБС. После статистической стандартизации на возраст, индекс массы тела, курение, СД и АД, частота чувства усталости ассоциировалась с увеличением смертности от ИБС в 2 раза. После дополнительной стандартизации на бессонницу, продолжительность сна, прием снотворных и транквилизаторов, физическую активность, депрессию в анамнезе, прием алкоголя, отношение шансов практически не изменилось. Был сделан вывод о том, что ЖИ связано с риском смерти от ИБС у мужчин [2].

Одним из психосоциальных факторов, приводящих к превалированию смертности от ИБС в четыре раза у мужчин в Вильнюсе (Литва), чем в Ливингордия (Швеция) являлось ЖИ [3].

Изучение ЖИ у лиц с острым коронарным синдромом также показало, что у 75% лиц с ОИМ и нестабильной стенокардией наблюдался более высокий уровень психологического истощения, чем без патологии [4].

Ввиду выше изложенного, исследование ЖИ в различных популяциях является актуальным.

**Целью** нашего исследования было изучения связи ЖИ с ИБС и другими психосоциальными факторами.

#### Материалы и методы

В рамках 3-го (1994 г.) скрининга программы изучения тенденций контроля и сердечно-сосудистых заболеваний.

(MONICA) [5], и подпрограммы "MOPSY-MONICA-психосоциальная" [6] нами была обследована случайная репрезентативная выборка мужчин в возрасте 25-64 лет одного из районов г. Новосибирска (по 200 человек в каждом десятилетии; респонс составил 82% или 657 лиц, средний возраст был  $44,3 \pm 0,4$ ). Общее обследование проводилось по стандартным методикам принятыми в эпидемиологии и включенными в программу "MONICA". Социальный стресс изучали тестом Спилбергера (уровень личностной тревожности, подшкала тревожность - как свойство личности) [7]; депрессия (Д), враждебность (ВР), жизненное истощение (ЖИ), нарушение сна (НС) определялись с помощью опросников MOPSY. Социальная поддержка (СП) оценивалась при помощи теста Брекман-Сим; рассчитывался индекс близких контактов (ИСС) и индекс социальных связей (СМИ). Кодировка теста заключалась в построении компонентов индексов и расчёте баллов в соответствии с предложенным алгоритмом [6]. Нарушение сна, самооценка состояния здоровья, отношение к курению, питанию изучались анкетой «Знание и отношение к своему здоровью» [8], адаптированной к изучаемой популяции.

#### Результаты

По нашим данным уровень ЖИ в мужской популяции 25-64 лет составил 67% (средний - 52,4%, высокий - 14,6%). В зависимости от возраста наибольшая частота высокого ЖИ была найдена в возрасте 25-34 (32,6%), 35-44 лет (32,6%); наименьшая - в 55-64 лет (9%). Несмотря на то, что в возрасте 25-34 лет (29,6%) также зафиксирована наибольшая частота среднего ЖИ, в 35-44 лет (20,1%) - она наименьшая. В более старших возрастных группах среднее ЖИ и его отсутствие растут достигая максимума в 55-64 лет (25,5%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=43,245$  df=3,  $p=0,000001$ .

При распределении ЖИ в зависимости от образования видно, что чем ниже образование, тем выше уровень ЖИ и

высокое ЖИ в два раза чаще встречается среди лиц с начальным образованием (23,6%), чем среди остальных. Такая же картина и при среднем ЖИ (20,1% - с начальным образованием), но менее выраженная; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=17,257$  df=2,  $p=0,000626$ .

Наибольшие уровни высокого ЖИ были определены в категориях "рук. высшего звена" (18,5%), "рабочие со средним физ. трудом" (15,8%),

"учащиеся" (13,3%), "пенсионеры" (28,3%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=11,78$  df=3,  $p=0,002765$ .

Исследовали наличие других психосоциальных факторов у лиц с различным уровнем ЖИ. ЛТ (тест Спилбергера) (83,3% при высоком ЖИ и 58,7% - среднее ЖИ); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=133,437$  df=2,  $p=0,000001$ , Д (УД-53,5% и ВД -14% при высоком ЖИ; УД-31,2% и ВД -1,9% при среднем ЖИ); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=116,7$  df=2,  $p=0,000001$ , высокая ВР (35,9% - среднее ЖИ и 48,8% - высокое ЖИ) (односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=48,483$  df=3,  $p=0,000001$ ) и среднее, высокое ЖИ встречаются в 2-4 раза чаще, чем при отсутствии его. Выражена разница в нарушениях сна. Хороший сон уменьшается в 1,5 раза при наличии среднего ЖИ (42,1%) и в 5 раз при высоком (13,6%), по сравнению с его отсутствием (66,8%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=93,26$  df=4,  $p=0,000001$ . Индекс близких контактов (ИСС) и индекс социальных связей (СНИ) (социальная поддержка) имели тенденцию к снижению у лиц с высоким ЖИ (66,3% и 51,8%, соответственно).

Доля лиц с определенной ИБС при среднем ЖИ в 3 раза (10,5%), а при высоком более чем в 5 раз больше (17,4%), чем при его отсутствии (3%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=18,057$  df=2,  $p=0,00012$ . Частота возможной ИБС при наличии ЖИ также возрастает (3,9% и 2,3%, соответственно).

Было изучено взаимоотношение ЖИ и отношения к своему здоровью, его профилактическим проверкам, медицинской помощи, профилактике болезней.

Самооценка состояния здоровья в зависимости от уровня ЖИ еще хуже, чем при Д. С увеличением уровня ЖИ падает положительная оценка состояния здоровья "здоров" (в 6 раз) (48,5% - нет ЖИ, 31,4% - среднее ЖИ, 1,1% - высокое ЖИ) и увеличивается негативная оценка "не совсем здоров" (в 2 раза) (31,7%, 50,9%, 56,8%, соответственно), "болен" (в 20 раз) (0,5%, 7,9%, 26,1%, соответственно); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=93,144$  df=4,  $p=0,000001$ . Более 68,5% - 86,5% лиц с ЖИ имеют жалобы на свое здоровье, но заботятся о своем здоровье явно недостаточно; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=51,705$  df=1,  $p=0,000001$ . Лица с наличием ЖИ при оценке возможности заболеть в течение ближайших 5-10 лет существенно чаще отвечают "очень возможно" (59,1%), в отличие от лиц без него (43,1%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=6,25$  df=2,  $p=0,0439$ .

При ответе на вопрос "о возможности заболеть, если бы были приняты предупредительные меры?" отметили, что у лиц как без (59,4%), так и с ЖИ (56,8%) имеется значительное превалирование ответов "да, безусловно можно"; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=0,646$  df=2,  $p=0,7238$ . Хотя, с другой стороны, при ответе на вопрос "может ли современная медицина предупредить болезни сердца?" у лиц с ЖИ наблюдается увеличение ответов "это зависит от того, какая болезнь" (56,8%) и снижение ответов "да, большинство болезней" (13,6%) по сравнению с лицами без него (42,3% и 29,9%, соответственно). Также нужно рассматривать ответ на вопрос "можно ли в настоящее время успешно лечить болезни сердца?" Ответ «зависит от того, какая болезнь» у лиц с высоким ЖИ - 58% и нет ЖИ-44,5%; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=7,884$  df=4,  $p=0,09591$ . Лица при высоком ЖИ существенно реже доверяют мнению врача (29,1%), чем без ЖИ (32,3%); односто-

ронный дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=2,033$   $df=2$ ,  $p=0,3618$ . Становится понятным, в этой связи, почему лица с высоким ЖИ существенно чаще не обращаются к врачу даже при сильной боли (27,5%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=8,007$   $df=3$ ,  $p=0,045877$ . Но несмотря на выше изложенное, у лиц с высоким ЖИ отмечена тенденция в увеличении приятных переживаний, связанных с мед.обслуживанием (3,6%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=6,852$   $df=4$ ,  $p=0,1439$ .

При ответе на вопрос "если на работе Вы почувствовали себя не совсем хорошо, то что Вы делаете?" лица со средним (51,8%), высоким ЖИ (49,4%) достоверно чаще продолжают работу и менее часто обращаются к врачам; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=8,366$   $df=2$ ,  $p=0,01525$ .

Хотя и отсутствует разница между группами лиц без и с наличием ЖИ по отношению к профилактической проверке своего здоровья - в подавляющем большинстве случаев все согласны, что она полезна, отмечена тенденция в снижении этого показателя среди лиц с ЖИ; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=2,882$   $df=3$ ,  $p=0,236667$ .

Исследование ЖИ и стресса на рабочем месте показало, что нет разницы между лицами с ЖИ и без него по смене специальности в течение последних 12 лет; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=0,042$   $df=1$ ,  $p=0,83743$ ; лица с ЖИ чаще стали выполнять дополнительную работу (37,6%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=1,041$   $df=2$ ,  $p=0,5941$ ; их работа им не очень нравится (51,2%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=16,898$   $df=4$ ,  $p=0,00202$ . Нет разницы в увеличении ответственности на работе в последний год между группами с ЖИ и без него, хотя в группе с о высоким ЖИ отмечена тенденция к снижению этого показателя (16%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=5,249$   $df=2$ ,  $p=0,07247$ . Оценка ответственности на работе в последний год самими лицами выглядит несколько иначе: снижается оценка ответственности как "высокая" (26,5%) и возрастает оценка как "незначительная" (41%) и "очень высокая" (10,8%), причем существенно; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=9,444$   $df=3$ ,  $p=0,0239$ .

Отмечено снижение трудоспособности в течение последнего года в группе лиц с ЖИ (при среднем - в два раза (18%), при высоком - в 4 раза (31,5%)) в отличие от лиц без ЖИ (7,5%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=41,485$   $df=3$ ,  $p=0,0000001$ . После обычного рабочего дня отдохнуть дома в течение последних 12 месяцев лицам с ЖИ удается существенно реже (4,8%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=32,181$   $df=4$ ,  $p=0,0000002$ .

Изучение ЖИ и стресса в семье указывает на то, что тяжело болел или умер кто-либо из ближайших родственников в течение последнего года у 40,2 % лиц с высоким ЖИ, что значительно выше, чем при его отсутствии (24,1%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=8,052$   $df=2$ ,  $p=0,004545$ . С ростом уровня ЖИ увеличивается и количество конфликтов в семье (33%) (односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=29,531$   $df=3$ ,  $p=0,0000002$ ); и, вероятно, в этой связи у лиц с высоким ЖИ было значительно больше изменений (15,5%) в семейном положении, чем у остальных (односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=9,586$   $df=2$ ,  $p=0,008286$ ). С этим связано и то, что лицам при наличии высокого ЖИ удается отдохнуть и расслабиться после обычного рабочего дня в течение последнего года существенно реже (49,4%), чем при его отсутствии (18,4%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=29,74$   $df=12$ ,  $p=0,0000001$ .

Было определено взаимоотношение ЖИ и поведенческих характеристик (отношение к курению, изменению питания, физическим нагрузкам).

По отношению к курению среди лиц с высоким ЖИ отмечена тенденция в наличии более низкой частоты "никогда не куривших" (15,7%); "курящих, но менее" (6,7) и более вы-

сокой частоты "бросивших курить" (25,8%), "курящих, делавших попытки бросить курить" (19,1%), "пытался изменить курение" (21,3%), чем со средним ЖИ (19,3%, 15,2%, 18%, 19,6%, 16,5%, соответственно) и без него (24,2%, 14,1%, 12,6%, 17,2%, 17,7%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=10,814$ ,  $df=5$ ,  $p=0,055194$ . Лица с высоким ЖИ отмечают в течение последнего года рост интенсивности курения (41,1%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=1,032$   $df=3$ ,  $p=0,7934$ .

По отношению к питанию видно существенное снижение числа лиц, которые отвечают "что им не нужно соблюдать диету" (64,4%, 56,9, 44,2%) и рост ответов "я должен соблюдать диету, но этого не делаю" (14,1%, 25,1%, 23,3%), "я пытаюсь соблюдать диету, но безуспешно" (5,2%, 5,8%, 12,8%) я соблюдаю диету, но не регулярно" (12,6%, 10,2%, 16,3%) от лиц без ЖИ к лицам с высоким ЖИ; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=12,259$   $df=4$ ,  $p=0,015524$ .

Лица с высоким ЖИ чаще при ответе на вопрос "делаете ли Вы физзарядку, кроме производственной", отвечают, что "я должен делать физ. зарядку, но этого не делаю" (38,6%), "им это не нужно" (34,1%), "она им противопоказана" (9,1%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=12,303$   $df=4$ ,  $p=0,015233$ . На этом фоне у них досуг проводится чаще пассивно (18%) или вообще отсутствует (4,5%), чем у лиц без ЖИ (8,5% и 1,5%, соответственно); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=12,693$   $df=3$ ,  $p=0,005349$ . В течение последнего года лица с ЖИ стали менее активными почти в 50% случаев и, как при Д, они сами осознают это; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=35,307$   $df=2$ ,  $p=0,000001$ .

#### Обсуждение

Таким образом, распространенность ЖИ в мужской популяции 25-64 лет еще выше, чем Д. Доля лиц с ИБС намного больше при наличии ЖИ, чем без него. К увеличению лиц с ИБС в этой группе ведет еще и то, что в ней значительно чаще также встречается ЛТ, Д, ВР, НС, низкое образование, неквалифицированный тяжелый физический труд.

Увеличение частоты высокого ЖИ в младших возрастных группах с максимумом в 25-34 объясняется тем же, чем и при ЛТ и Д.

Взаимоотношения при наличии ЖИ и отношения к своему здоровью, его профилактическим проверкам, медицинской помощи, профилактике болезней показывает, что негативная оценка состояния здоровья, жалобы на него еще больше, чем при Д, но забота о своем здоровье недостаточна.

Нужно отметить, что лица с высоким ЖИ чаще сомневаются в том, что они не заболеют, если принять предупредительные меры, а также в успехах лечения уже существующих болезней, менее доверяют мнению врача, чем без него. Имеется увеличение приятных переживаний, связанных с медицинским обслуживанием у лиц с ЖИ и согласие с тем, что профилактическая проверка полезна для здоровья.

Следует также констатировать тот факт, что лица с ЖИ имеют значительный стресс на рабочем месте и в семье.

Несмотря на то, что лица с ЖИ значительно чаще считают себя не вполне здоровыми, а часть действительно больна, они увеличивают интенсивность курения, не изменяют питания и ограничивают свою физическую активность.

#### Выводы

1. Распространённость ЖИ в мужской популяции 25-64 лет очень высока и более распространена в молодых группах.
2. Уровни ЖИ достигают максимума среди лиц с низким уровнем образования, и занимающихся тяжелым неквалифицированным физическим трудом.
3. Высокое ЖИ в большем проценте случаев сочетается с большой Д., высокой ВР, ЛТ, НС, низкой СП. Лица с ЖИ имеют значительный стресс на рабочем месте и в семье.
4. Доля лиц с ИБС выше при наличии ЖИ, чем без него.
5. Лица с высоким ЖИ чаще сомневаются в том, что они не заболеют, если принять предупредительные меры, а

также в успехах лечения уже существующих болезней, менее доверяют мнению врача, чем без него.

6. Лица с ЖИ значительно чаще считают себя не вполне здоровыми, а часть действительно больна, тем не менее они

увеличивают интенсивность курения, не изменяют питания и ограничивают свою физическую активность.

#### Библиографический список

1. Kopp M.S., Falger P.R., Appels A. et al. Depressive symptomatology and vital exhaustion are differentially related to behavioral risk factors for coronary artery disease. *Psychosom. Med.*, 1998.
2. Cole S.R., Kawachi I. et al. Sense of exhaustion and coronary heart disease among college alumni. *Am.J. Cardiol.*, 1999.
3. Kristenson M., Kucinskiene Z., Bergdahl B., Calkauskas H., Urmonas V., Orth G. Increased psychosocial strain in Lithuanian versus Swedish men: the LiVicordia study. *Psychosom. Med.*, 1998.
4. Pignatelli C., Patti G., Cantin B. et al. Role of different determinants of psychological distress in acute coronary syndromes. *J. Am. Coll. Cardiol.*, 1998.
5. Proposal for the Multinational Monitoring of Trends in cardiovascular disease. - Geneva, 1985.
6. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested measurement instruments. WHO Facsimile Urgent 3037 MRC, 1988.
7. Spielberger, C.D. Anxiety as an emotional state/ In: C.D. Spielberger (Ed), *Anxiety: Current trends in theory and research*. New York: Academic Press, 1972.
8. Гафаров, В.В. Эпидемиология и профилактика хронических неинфекционных заболеваний в течение 2-х десятилетий и в период социально-экономического кризиса в России / В.В. Гафаров, [и др.]. – Новосибирск, 2000.

Статья поступила в редакцию 05.04.10

УДК 616.127-005.8:616.8-009.836]-055.1

**И.В. Гагулин**, ст. науч.; **А.В. Гафарова**, канд. мед. наук; **В.В. Гафаров**, д-р. мед. наук, проф.; **В.А. Пак**, канд. психол. наук УРАМН МЛ Э ССЗ СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

### НАРУШЕНИЯ СНА И ИХ СВЯЗЬ С ПСИХОСОЦИАЛЬНЫМИ ФАКТОРАМИ И ИБС.

Изучены связи нарушения сна (НС), с ишемической болезнью сердца (ИБС) и другими психосоциальными факторами в популяции мужчин 25-64 лет в рамках программы ВОЗ «MONICA – психосоциальная». Доля лиц с ИБС намного больше при наличии НС, чем без него. Основные факторы нарушений сна – неудовлетворенность своей жизнью, работой, климатом в семье, а в связи с этим увеличенные уровни ЛТ, ЖИ, Д, ВР и все это приводит к развитию патологии.

**Ключевые слова:** нарушения сна, психосоциальные факторы, ишемическая болезнь сердца.

#### Введение

Сон – это естественное состояние организма, необходимое для нормального функционирования всех его органов и систем, один из факторов, влияющих на здоровье.

По данным Национальной комиссии по исследованию расстройств сна в США 36% взрослых имеют проблемы, связанные с его нарушениями; около 40 млн. страдают хроническими нарушениями сна; у 20-30 млн. инсомния (бессонница) носит периодический характер, что создает достаточную угрозу возникновению различных заболеваний. В результате нарушений сна около 40 000 человек в год умирает, 250 000 получают травмы, заснув за рулем [1].

Жалобы на неудовлетворенность своим сном и отсутствие его восстановительных свойств, предъявляет 1/3 пациентов при обращении к терапевту и 2/3 – к психиатру [2].

В Японии 18,7% мужчин и 20,3% женщин имеют выраженные проблемы со сном, а 11,7% – постоянные инсомнии [3]. Население Австрии в 14% случаев отмечает неудовлетворенность своим сном [4].

Достаточно надежным показателем распространенности нарушений сна во всем мире является гигантский и все возрастающий уровень выпуска и потребления снотворных средств. Так в Англии 10% от всех выписанных врачами лекарственных средств, приходится на снотворные; в США населением ежегодно принимаются миллиарды таких таблеток, 4% взрослых пользуются снотворными, прописанными врачами, 3% получают такие препараты без рецепта [5; 6]. При нарушениях сна снижается его основная функция как восстановительного процесса, позволяющего организму максимально адаптироваться к меняющимся условиям внешней и внутренней среды. Сон тесно связан с предшествующим бодрствованием, и на него оказывает влияние насыщенность этого периода физической и умственной деятельностью, среди которых важное место занимает эмоциональный стресс [1].

Каждый человек нуждается в разной продолжительности сна, но в среднем для взрослого человека норма ночного сна – 7-8 часов [5]. Имеется значительное количество исследований указывающих, что у большого количества лиц сон короче. Так в Берлине при обследовании 1000 лиц с целью определения

длительности сна было определено, что 21,8% спят менее 7 часов [5]. В США в 1960 г. было опрошено более 800 000 человек, из них 13% мужчин и 15% женщин спят менее 7 часов. Исследования в 1992 г. показали, что доля лиц, спящих менее 7 часов, стала выше. Девятилетнее исследование в Калифорнии указало, что среди 70% лиц, длительность сна которых 6 и менее часов в сутки, уровень смертности выше, чем среди тех, кто спит 7-8 часов. Эта связь является значимой и при сопоставлении по возрасту, полу, расе, состоянию физического здоровья, физической активности и ряду других факторов [1].

Следовательно, нарушения сна требуют самого тщательного изучения на популяционном уровне.

В связи с этим были изучены уровни и динамика нарушений сна в мужской популяции 25-64 лет в рамках выполнения программы «МОНИКА – психосоциальная».

#### Материалы и методы

В рамках 3-го (1994 г.) скрининга программы изучения тенденций контроля и сердечно-сосудистых заболеваний (MONICA) [7], и подпрограммы “MOPSY-MONICA-психосоциальная” [8] нами была обследована случайная репрезентативная выборка мужчин в возрасте 25-64 лет одного из районов г. Новосибирска (по 200 человек в каждом десятилетии; респонс составил 82% или 657 лиц, средний возраст был 44,3±0,4). Общее обследование проводилось по стандартным методикам принятыми в эпидемиологии и включенными в программу “MONICA”. Социальный стресс изучали тестом Спилбергера (уровень личностной тревожности, подшкала тревожность – как свойство личности) [9]; депрессия (Д), враждебность (ВР), жизненное истощение (ЖИ) определялись с помощью опросников MOPSY. Социальная поддержка (СП) оценивалась при помощи теста Брекман-Сим; рассчитывался индекс близких контактов (ИСС) и индекс социальных связей (СМИ). Кодировка теста заключалась в построении компонентов индексов и расчёте баллов в соответствии с предложенным алгоритмом [8]. Нарушение сна, самооценка состояния здоровья, отношение к курению, питанию изучались анкетой «Знание и отношение к своему здоровью» [10], адаптированной к изучаемой популяции.

## Результаты

По нашим данным уровень нарушений сна (НС) в мужской популяции 25-64 лет в 1994 г. составил 48,3 % (оценка сна: удовлетворительно - 39,6%, плохо - 7,6%, очень плохо - 1,1%). Существенно чаще НС в виде ответа "плохо" были найдены в возрасте 25-34, 35-44 лет (36,7% и 26,5%, соответственно), в виде ответа "очень плохо" - в 45-54 лет - 42,9%. Отмечено снижение в старших возрастных группах НС с наименьшими значениями в возрасте 55-64 лет -14,3%; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=22,51$  df=3,  $p=0,000051$ .

При распределении НС в зависимости от образования видно, что наибольшие уровни НС у лиц со незаконченным высшим / средним специальным и средним образованием (спят очень плохо 42,9%). Среди лиц с высшим образованием существенной разницы по уровням НС не отмечено. Среди лиц с остальными видами образования отмечен рост уровней НС; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=4,932$  df=3,  $p=0,1768$ .

Наибольшие уровни НС были определены среди рабочих тяжелого - 42,9%, среднего физического труда -14,3% и пенсионеров - 42,9%; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=5,586$  df=2,  $p=0,0612$ .

Исследовали наличие других психосоциальных факторов у лиц с различным уровнем НС. ЛТ и плохой (57,1%), очень плохой (83,3%) сон встречаются в два раза чаще, чем при отсутствии НС (24,1% - очень хороший сон и 41,9% -хороший сон); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=32,108$  df=3,  $p=0,000001$ ; высокое ЖИ и плохой (42,2%), очень плохой (85,7%) сон имеют место в 6-7 раз чаще, чем без НС (19,4% -очень хороший сон и 4,3% - хороший); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=83,574$  df=2,  $p=0,000001$ ; большая депрессия и плохой (8,9%), очень плохой (28,6%) сон имеют место в 2-8 раз чаще, чем без НС (3,2% - очень хороший сон и 1,1% -хороший); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=21,997$  df=2,  $p=0,0000017$ ; то же и при ВР (57,1% - очень плохой сон, 27,3-плохой сон и 36,7% - очень хороший сон и 28,1% - хороший); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=22,014$  df=2,  $p=0,000065$ . Социальная поддержка (индекс близких контактов и индексе социальных связей) существенно не различаются у лиц с и без НС - чаще всего низкая и реже всего высокая; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=0,259$  df=2,  $p=0,8784$  для индекса близких контактов и односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=0,389$  df=3,  $p=0,9406$  для индекса социальных связей.

Учитывая вышеизложенное, вполне естественно, что доля лиц с определенной ИБС при плохом сне в 4 раза раз больше (28,6%), чем при его отсутствии (8,8%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=18,435$  df=2,  $p=0,000099$ .

Было изучено взаимоотношение НС и отношения к своему здоровью, его профилактическим проверкам, медицинской помощи, профилактике болезней.

Наглядной является самооценка состояния здоровья в зависимости от уровня НС. С увеличением уровня НС падает положительная оценка состояния здоровья "здоров" (в два раза) и увеличивается негативная оценка "болен" (в 10 раз); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=71,089$  df=4,  $p=0,0000001$ . Более 71,4%-79,6% лиц с НС имеют жалобы на свое здоровье; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=28,936$  df=1,  $p=0,00001$ , но заботятся о своем здоровье явно недостаточно; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=16,519$  df=2,  $p=0,00026$ . Лица с НС при оценке возможности заболеть в течение ближайших 5-10 лет чаще считают такое возможным, чем без; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=3,582$  df=2,  $p=0,166$ .

При ответе на вопрос "о возможности заболеть, если бы были приняты предупредительные меры?" отметили, что у лиц без и с самой высокой градацией НС нет разницы при

ответе на этот вопрос и он звучит "да, безусловно можно"; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=1,304$  df=2,  $p=0,52111$ . Но с другой стороны при ответе на вопрос "может ли современная медицина предупредить болезни сердца?" у лиц с самой высокой градацией НС наблюдается существенное увеличение ответов "нет, ни одной" (14,3%), "нет, только некоторые" (28,6%) по сравнению с лицами без НС (2% и 13,9, соответственно); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=5,562$  df=2,  $p=0,2343$ . В этом же ракурсе нужно рассматривать ответ на вопрос "можно ли в настоящее время успешно лечить болезни сердца?". Отмечается тенденция в увеличении числа ответов "нет, только несколько болезней" -14,3%, "зависит от того, какая болезнь" - 42,9% у лиц с НС; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=1,447$  df=2,  $p=0,8359$ . Лица с самой высокой градацией НС больше не доверяют мнению врача (50%), чем без НС (38,5%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=7,264$  df=2,  $p=0,0264$ . Становится понятным в этой связи почему лица с самой высокой градацией НС значительно чаще не проверяются и не обращаются к врачам; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=2,999$  df=3,  $p=0,3917$ . В тоже время видно, что лица с высокими градациями НС чаще испытывают приятные переживания, связанных с медицинским обслуживанием (33,3%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=9,506$  df=4,  $p=0,00496$ .

При ответе на вопрос "если на работе Вы почувствовали себя не совсем хорошо, то, что Вы делаете?" у лиц с высокими градациями НС отмечена тенденция в более частом продолжении работы - 55,8%; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=0,611$  df=2,  $p=0,7365$ .

Отсутствует разница между группами лиц без и с наличием НС по отношению к профилактической проверке своего здоровья - в подавляющем большинстве случаев все согласны, что она полезна, хотя лица с самой высокой градацией НС больше в этом сомневаются; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=3,964$  df=3,  $p=0,2654$ .

Исследование НС и стресса на рабочем месте показало, что лица с высокими градациями НС более склонны менять свою специальность; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=0,103$  df=1,  $p=0,7491$ ; они чаще выполняют дополнительную работу; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=0,947$  df=2,  $p=0,6228$ ; их работа им не очень нравится; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=7,684$  df=4,  $p=0,1038$ ; у них ниже уровень увеличения ответственности на работе в последний год; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=0,014$  df=2,  $p=0,99305$ . Также выглядит и оценка ответственности на работе в последний год и самими лицами: снижается оценка ответственности как "высокая", и возрастает "средняя"; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=3,671$  df=3,  $p=0,299$ .

Снижение трудоспособности у лиц с самой высокой градацией НС в течение последнего года в 6-10 раз больше (28,6%), чем у лиц без НС (2,9%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=35,863$  df=3,  $p=0,000001$ .

Четко видно, что лица с НС (категории: удовлетворительно, плохо, очень плохо) почти не имеют возможности расслабиться или отдохнуть после обычного рабочего дня в течение последнего года; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=18,833$  df=4,  $p=0,000848$ .

Изучение НС и стресса в семье указывает на то, что тяжело болел или умер кто-либо из ближайших родственников в течение последнего года у 43 % лиц с самой высокой градацией НС, что значительно выше, чем при ее отсутствии; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=6,06$  df=1,  $p=0,0138$ . С ростом уровня НС увеличивается и количество конфликтов в семье и ; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=6,942$  df=3,  $p=0,0737$ , вероятно, в этой связи у лиц с самой высокой градацией НС было значительно больше изменений в семейном положении (16,7%), чем без (2,1%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-

Уоллиса  $\chi^2=7,105$   $df=2$ ,  $p=0,0286$ . С увеличением конфликтов в семье также связано и то, что лица с самой высокой градацией НС при ответе на вопрос "мешает ли Вам что либо отдохнуть дома?" чаще говорят "ДА" - 57,1%, чем при ее отсутствии 36,1%; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=1,427$   $df=1$ ,  $p=0,2322$ .

Было определено взаимоотношение нарушений сна и поведенческих характеристик (отношение к курению, изменению питания, физическим нагрузкам).

По отношению к курению среди лиц с самой высокой градацией НС отмечено наличие более низкой частоты "бросивших курить" - 14,3%, "никогда не куривших" 16,7%; и более высокой частоты "делавших попытки изменить курение" - 42,9%, "курящих, но менее" - 28,6%, чем без НС (22,9%, 17,1%, 20%, 2,9%, соответственно); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=5,311$   $df=5$ ,  $p=0,379$ . Нет разницы у лиц без НС и с НС по отношению к изменению курения в течение года; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=1,261$   $df=3$ ,  $p=0,7384$ .

По отношению к питанию видно существенное снижение числа лиц, которые отвечают "что им не нужно соблюдать диету" и рост ответов "я должен соблюдать диету, но этого не делаю", "я пытался соблюдать диету, но безуспешно", "я соблюдаю диету, но не регулярно" от лиц без НС (61,1%, 8,3%, 5,6%, 13,9%, соответственно) к лицам с выраженными градациями НС (28,6%, 28,6%, 14,3%, 28,6%, соответственно); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=13,603$   $df=4$ ,  $p=0,0096$ .

Лица с выраженными градациями НС существенно чаще отвечают на вопрос "делаете ли Вы физзарядку, кроме производственной", что "они пытались ее делать, но безуспешно" - 42,9% в противоположность лицам без НС, у которых основной ответ - "им это не нужно" - 40%; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=14,425$   $df=4$ ,  $p=0,00605$ . Естественно, что на этом фоне, они чаще проводят свой досуг "пассивно" и "бывает всякое"; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=10,388$   $df=3$ ,  $p=0,0155$ . В течение последнего года число лиц с высокими градациями НС, которые стали менее активными (42,9%), почти в 3 раза превышает таковое при отсутствии НС; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=15,046$   $df=2$ ,  $p=0,00054$  и они сами осознают это; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=3,969$   $df=4$ ,  $p=0,4101$ .

### Обсуждение

Распространенность нарушений сна, как одного из показателей социального стресса, в мужской популяции 25-64 лет в 1994 г. высока и составляет 48,3%. Доля лиц с ИБС намного больше при наличии НС, чем без них. К увеличению лиц с ИБС в этой группе ведет еще и то, что в ней значительно чаще также встречается ЛТ, БД, ЖИ, ВР, низкая социальная поддержка, неквалифицированный труд [10].

Взаимоотношения при наличии НС и отношения к своему здоровью, его профилактическим проверкам, медицинской помощи, профилактике болезней показывает, что увеличивается негативная оценка состояния здоровья, жалобы на него при НС, но заботятся о своем здоровье недостаточно.

Нужно отметить, что лица с НС не сомневаются в том, что они не заболеют, если принять предупредительные меры, а вот в успехах лечения уже существующих болезней сомневаются, как и не доверяют мнению врача.

Население чаще всего не испытывает приятных переживаний, связанных с медицинским обслуживанием и в тоже время подавляющее большинство населения в обеих группах согласно, что профилактическая проверка полезна для здоровья, хотя имеются сомнения в группе с высокими градациями НС.

Следует также констатировать тот факт, что лица с НС имеют значительный стресс на рабочем месте и в семье.

Отмечено увеличение числа случаев делавших попытки "изменить курение"; "курящих, но менее" при НС и уменьшение "бросивших курить" по сравнению с отсутствием НС. Нет разницы у лиц без НС и с НС по отношению к изменению курения в течение года. Имеет место значительное снижение физической активности при НС. Вероятно, это связано с тем, что лица с НС значительно чаще считают себя не вполне здоровыми, а часть действительно больна, и это с заставляет их пытаться соблюдать рекомендации по диете.

Следовательно, основные факторы нарушений сна - неудовлетворенность своей жизнью, работой, климатом в семье, а в связи с этим увеличенные уровни ЛТ, ЖИ, Д, ВР и все это приводит к развитию патологии.

### Выводы

1. Распространенность нарушений сна, как одного из показателей социального стресса, в мужской популяции 25-64 лет в 1994 г. высока.
2. Доля лиц с ИБС намного больше при наличии НС, чем без них.
3. Среди лиц с нарушением сна чаще встречается ЛТ, БД, ЖИ, ВР, низкая социальная поддержка, неквалифицированный труд, значительный стресс на рабочем месте и в семье.
4. Увеличивается негативная оценка состояния здоровья, жалобы на него при НС, но заботятся о своем здоровье недостаточно.
5. Лица с НС не сомневаются в том, что они не заболеют, если принять предупредительные меры, а вот в успехах лечения уже существующих болезней сомневаются, как и не доверяют мнению врача.
6. Отмечено увеличение числа случаев делавших попытки "изменить курение"; "курящих, но менее" при НС и уменьшение "бросивших курить" по сравнению с отсутствием НС.
7. Имеет место значительное снижение физической активности при НС.

### Библиографический список

1. Проспись, Америка: предупреждение нации о проблемах сна. Доклад Национальной комиссии по исследованию расстройств сна. - М. 1997.
2. Романов, А.И. Организация сомнологического центра. / А.И. Романов [и др.]. - М., 1997.
3. Shirakawa S., Takahashi K. Epidemiology of sleep disorders. Nippon Rinsho, 1998.
4. Stepanky R., Asenbaum S., Saletu B et al. Sleep disorders in neurology. Hypersomnia. Wien Klin. Wochenschr., 1997.
5. Вейн, А.М. Сон человека. Физиология и патология / А.М. Вейн [и др.]. - М., 1989.
6. Инландер, Ч.Б. Как добиться хорошего сна / Ч.Б. Инландер [и др.]. - М., 1996.
7. Proposal for the Multinational Monitoring of Trends in cardiovascular disease. - Geneva, 1985.
8. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested measurement instruments. WHO Facsimile Urgent 3037 MRC, 1988.
9. Spielberger, C.D. Anxiety as an emotional state/ In: C.D. Spielberger (Ed), Anxiety: Current trends in theory and research. - New York: Academic Press, 1972.
10. Гафаров, В.В. Эпидемиология и профилактика хронических неинфекционных заболеваний в течение 2-х десятилетий и в период социально-экономического кризиса в России / В.В. Гафаров, [и др.]. - Новосибирск, 2000.

Статья поступила в редакцию 05.04.10

УДК 616.12-008.331.1-058-07

**В.А. Пак**, канд. психол. наук, **А.В. Гафарова**, канд. мед. наук; **В.В. Гафаров**, д-р. мед. наук, проф.; **И.В. Гагулин**, ст. науч. сотрудник УРАМН МЛЭ ССЗ СО РАМН, УРАМН НИИ терапии СО РАМН, г. Новосибирск,  
E-mail: valery.gafarov@gmail.com

## СЕМЕЙНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ, КАК КАТЕГОРИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ, ЕГО СВЯЗЬ С ПСИХОСОЦИАЛЬНЫМИ ФАКТОРАМИ И ИБС

Изучены связи семейного положения (СП), с ишемической болезнью сердца (ИБС) и другими психосоциальными факторами в популяции мужчин 25-64 лет в рамках программы ВОЗ «MONICA – психосоциальная. Большинство мужчин относились к категории "женат"; в категории "не был женат" преобладают молодые возрастные группы; в категории "разведен" – лица в возрасте 45-54 лет. В категории "разведен" наибольшее число лиц с незаконченным средним / начальным и незаконченным высшим / средним специальным образованием и в связи с этим чаще встречается неквалифицированный физический труд. Доля лиц с ИБС намного больше в категории "разведен", чем "женат". Среди разведенных мужчин чаще также встречается ЛТ, БД, ЖИ, нарушения сна, низкое образование, низкая СП.

**Ключевые слова:** семейное положение, ишемическая болезнь сердца, другие психосоциальные факторы.

### Введение

В своих более ранних работах, мы неоднократно указывали на важность семейного положения в развитии болезней и смертности от них [1].

Семейное положение – это одна из категорий социальной поддержки (СП), смягчающее патогенное действие стресса. Широко известно, что люди легче переносят стрессовые события или ситуации, если у них есть социальная поддержка. СП создает ощущение защиты, одобрения, признания, получаемого людьми через систему социальных связей в близких контактах с отдельными людьми, в социальной группе и обществе в целом. СП выступает в роли барьера, буфера смягчающего негативное воздействие стресса, реально отражая количество межличностных связей, в которые человек вступает в процессе жизнедеятельности. Считается, что чем больше таких связей, тем выше уровень СП. СП рассматривается, по крайней мере, в двух проявлениях – это уровень контактов с близкими друзьями, родственниками, детьми, супругом. С другой стороны – это уровень социальных связей, активное участие в различных общественных, профессиональных, политических, спортивных организациях [2; 3; 4; 5].

Следует сказать, что связь между СП и смертностью оказалась независимой от самооценки состояния здоровья, социально-экономического статуса, возраста наступления смерти, ИМТ, курения, потребления алкоголя, физической активности, уровня медицинского обслуживания и участия в профилактических мероприятиях. Оказалось, что семейные отношения и отношения с близкими друзьями и родственниками были более связаны со смертностью, чем принадлежность и активность в общественных группах или церкви [2].

Учитывая вышеизложенное, мы изучили семейные отношения в исследуемой мужской популяции 25-64 лет и его связь с патологией.

### Материалы и методы

В рамках 3-го (1994 г.) скрининга программы изучения тенденций контроля и сердечно-сосудистых заболеваний.

(MONICA) [6], и подпрограммы "MOPSY-MONICA-психосоциальная" [7] нами была обследована случайная репрезентативная выборка мужчин в возрасте 25-64 лет одного из районов г. Новосибирска (по 200 человек в каждом десятилетии; респонс составил 82% или 657 лиц, средний возраст был 44,3±0,4). Общее обследование проводилось по стандартным методикам принятыми в эпидемиологии и включенными в программу "MONICA". Учитывался социальный статус: семейное положение, образование и профессия. Социальный стресс изучали тестом Спилберга (уровень личностной тревожности, подшкала тревожность – как свойство личности) [8]; депрессия (Д), враждебность (ВР), жизненное истощение (ЖИ) определялись с помощью опросников MOPSY. Социальная поддержка (СП) оценивалась при помощи теста Брекман-Сим; рассчитывался индекс близких контактов (ICC) и индекс социальных связей (SMI). Кодировка теста заключалась в построении компонентов индексов и расчёте баллов в соответствии с предложенным алгоритмом [7] Нарушение сна, самооценка состояния здоровья, отношение к курению, пита-

нию изучались анкетой «Знание и отношение к своему здоровью» [1], адаптированной к изучаемой популяции.

### Результаты

По нашим данным семейное положение в мужской популяции 25-64 лет было следующим: не был женат – 6%, женат – 86,6%, разведен – 5,3%, вдов – 0,9%, другое – 1,2%. Мы не учитывали в своих расчетах категории "вдов" и "другое" в связи с их незначительным числом.

Основную массу во всех возрастных группах составляют женатые лица. В категории "не был женат" чаще всего встречаются лица в возрасте 25-34 лет (17,2%); в категории "разведен" – 45-54 лет (9,1%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=43,245$  df=3, p=0,0000001.

Распределение семейного положения в зависимости от образования: в категории "не был женат" преобладают лица с незаконченным высшим / средним специальным образованием (35%), затем идут лица со средним (30%) и высшим образованием (27,5%), наименьшее число лиц с начальным образованием (7,5%); в категории "женат" преобладают лица с высшим (30,5%) и незаконченным высшим / средним специальным образованием (28,4%), лица со средним (22,2%) и незаконченным средним / начальным (18,8%) образованием составляют меньшинство (такое распределение объясняется средними возрастными группами); в категории "разведен" наибольшее число лиц с незаконченным средним / начальным (31,4%) и незаконченным высшим / средним специальным (25,7%) образованием, менее всего с высшим (20%) (такое распределение объясняется более старшими возрастными группами); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=17,257$  df=3, p=0,0142.

Изучение профессиональных уровней показало, что в категории "разведен" отмечается чаще всего в группах "работчие с тяжелым физ. трудом" (20%), "работчие со средним трудом" (34,3%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=17,257$  df=3, p=0,005.

Исследовали наличие других психосоциальных факторов у лиц с различным семейным положением. Высокие уровни ЛТ (тест Спилберга) (63,3%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=133,437$  df=2, p=0,048; БД (10%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=5,155$  df=2, p=0,076; ЖИ (17,2%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=4,612$  df=2, p=0,0997; плохой сон (11,4%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=93,26$  df=4, p=0,0021; встречаются значительно чаще у разведенных, чем у женатых (2,7%, 3%, 14,6%, 0,9%, соответственно), а у не женатых еще реже (2,8%, 0%, 13,2%, 7,5%, соответственно). В отношении ВР различия не отмечено, хотя имеется тенденция к увеличению отсутствия ВР у не женатых мужчин (34,2%) и увеличения ее наличия у женатых (32,6%) и разведенных (33,3%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=5,155$  df=2, p=0,076. СП чаще всего низка во всех категориях семейного положения (индекс ICC и SNI); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=0,205$  df=2, p=0,9138 для ICC и односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=0,492$

$df=3$ ,  $p=0,8060$  для SNI. В тоже время, более высокие уровни СП отмечены среди женатых (14,1% и 19%), чем среди остальных категорий.

Учитывая вышеизложенное, вполне естественно, что доля лиц с определенной ИБС у разведенных в 2 раза больше (14,3%), чем в других категориях; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=2,983$   $df=2$ ,  $p=0,0225$ .

Было изучено взаимоотношение семейного положения и отношения к своему здоровью, его профилактическим проверкам, медицинской помощи, профилактике болезней.

Очень наглядной является самооценка состояния здоровья в зависимости от категории семейного положения: от категории "не женат" (40%) к категории "разведен" (20,6%) падает положительная оценка состояния здоровья "здоров" (в два раза) и достигает максимума негативная оценка "не совсем здоров" (50%). Также отмечена тенденция в превалировании жалоб на свое здоровье в категории "разведен" (67,6%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=51,705$   $df=1$ ,  $p=0,077$  и, вероятно, поэтому они больше заботятся о своем здоровье (20,6%) (в два раза больше больных в этой категории); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=30,543$   $df=2$ ,  $p=0,133$ . Нет разницы между различными категориями семейного положения при оценке возможности заболеть в течение ближайших 5-10 лет; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=6,25$   $df=2$ ,  $p=0,277$ .

При ответе на вопрос "о возможности заболеть, если бы были приняты предупредительные меры?" отметили, что в категории "женат" имеется тенденция в увеличении числа ответов "да, безусловно можно" (59%); в категории "разведен" - "может быть, да" (57,6%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=0,646$   $df=2$ ,  $p=0,868$ . Это подтверждается ответом на вопрос "может ли современная медицина предупредить болезни сердца?" у лиц в категории "разведен" наблюдается тенденция в увеличении ответов "нет, только некоторые" (18,2%) по сравнению с остальными; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=10,817$   $df=2$ ,  $p=0,475$ . К этому же относится и ответ на вопрос "можно ли в настоящее время успешно лечить болезни сердца?" Отмечается наибольшая тенденция в снижении числа ответов "да, большинство болезней сердца" (18,2%) и увеличение числа ответов "нет, только несколько болезней" (18,2%) в категории "разведен"; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=7,884$   $df=4$ ,  $p=0,1056$ . Лица в категории "разведен" больше доверяют мнению врача (30%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=2,033$   $df=2$ ,  $p=0,197$ . Становится понятным в этой связи, почему лица в категории "разведен" значительно чаще проверяются у врачей (14,4%), чем в других категориях; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=8,007$   $df=3$ ,  $p=0,4577$ . Видно, что население чаще всего не испытывает приятных переживаний, связанных с медицинским обслуживанием; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=6,852$   $df=4$ ,  $p=0,938$ .

При ответе на вопрос "если на работе Вы почувствовали себя не совсем хорошо, то, что Вы делаете?" у лиц в категориях "женат", "разведен" отмечена тенденция в более частом как продолжении работы (47,9% и 48,4%, соответственно), так и обращении к врачам (15% и 16,1%, соответственно), чем в категории "не женат" (28,9% и 10,5%, соответственно); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=8,366$   $df=2$ ,  $p=0,0907$ . Это же подтверждают данные, хотя лица из категории "разведен" (28,1%), менее склонны продолжать работу, чем женатые (17%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=6,908$   $df=2$ ,  $p=0,232$ .

Отсутствует разница между группами лиц по отношению к профилактической проверке своего здоровья - в подавляющем большинстве случаев все согласны, что она полезна, но лица из категории "разведен" больше в этом сомневаются; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=2,882$   $df=3$ ,  $p=0,0697$ .

Исследование семейного положения и стресса на рабочем месте показало, что нет существенной разницы между группами по изменению специальности в последние годы; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=0,042$   $df=1$ ,  $p=0,349$ , хотя есть незначительная тенденция в увеличении изменения специальности в категории "разведен"; лица в категории "разведен" чаще перестают выполнять дополнительную работу; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=1,041$   $df=2$ ,  $p=0,2104$ ; отмечена тенденция увеличения в категории "разведен" таких ответов как "работа не очень нравится" (39,7%), так и "нравится" (42,4%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=16,898$   $df=4$ ,  $p=0,559$ . Нет существенной разницы в увеличении ответственности на работе в последний год между группами; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=5,249$   $df=2$ ,  $p=0,8802$ . В тоже время оценка ответственности на работе в последний год самими лицами указывает на то, что в категории "разведен" она снизилась: снижается оценка ответственности как "высокая", и возрастает "средняя" по сравнению с остальными группами; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=9,444$   $df=3$ ,  $p=0,088$ . Лицам из категории "женат" (25,5%) реже удается расслабиться и отдохнуть после обычного рабочего дня; чаще всего это удается в категории "не женат" (36,1%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=32,181$   $df=4$ ,  $p=0,0908$ . Снижение трудоспособности течение последнего года чаще наблюдается в категории "разведен" (26,5%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=41,485$   $df=3$ ,  $p=0,3604$ .

Изучение семейного положения и стресса в семье указывает на то, что нет существенной разницы по тяжелой болезни или смерти кого-либо из ближайших родственников в течение последнего года в различных группах, но имеется тенденция в их увеличении в категориях "женат" (31,4%), "разведен" (31,4%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=8,052$   $df=1$ ,  $p=0,085$ . Естественно, что категориях "женат" (20,2%) увеличивается количество конфликтов в семье; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=29,531$   $df=3$ ,  $p=0,6539$ , а у разведенных больше изменений в семейном положении (15,6%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=9,586$   $df=2$ ,  $p=0,1697$ ; и больше возможностей спокойно отдохнуть дома (77,1%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=29,74$   $df=1$ ,  $p=0,5241$ .

Было определено взаимоотношение семейного положения и поведенческих характеристик (отношение к курению, изменению питания, физическим нагрузкам).

По отношению к курению среди лиц в категории "женат" чаще встречались лица из групп "никогда не курил" (20,8%), "курил, но бросил" (19,7%), "курю, но бросаю" (17,8%) и менее всего из группы "курю, не пытался бросать" (11,2%). В категории же "разведен" отмечена тенденция в наличии более высокой частоты групп "курю, не пытался бросать" (27,3%), "пытавшихся изменить курение" (24,2%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=10,814$   $df=5$ ,  $p=0,0655$ . Наименьшая частота группы "в течение года не курил" определена у разведенных мужчин; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=1,032$   $df=3$ ,  $p=0,4953$ .

По отношению к питанию нет существенной разницы между категориями. С другой стороны, отмечена тенденция в увеличении положительной мотивации в категории "разведен" по отношению к рациональному питанию, а регулярное соблюдение диеты - у не женатых (больше молодых и забота о своем здоровье в связи с его ухудшением); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=12,259$   $df=4$ ,  $p=0,4461$ .

А вот по отношению к физической активности наблюдается противоположная картина. Лица в категории "разведен" имеют тенденцию чаще отвечать на вопрос "делаете ли Вы физзарядку, кроме производственной", что "им это не нужно" (46,9%) и у них самая низкая положительная мотивация по этому поводу; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=12,259$   $df=4$ ,  $p=0,4461$ .



скал-Уоллиса  $\chi^2=12,303$   $df=4$ ,  $p=0,1356$ . На этом фоне они чаще проводят свой досуг пассивно, и он чаще вообще отсутствует; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=12,693$   $df=3$ ,  $p=0,7535$ . В течение последнего года лица в категории "разведен" менее активными, но сами этого не осознают; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=35,307$   $df=2$ ,  $p=0,2369$ .

#### Обсуждение

Определено, что наибольшее число обследованных мужчин относились к категории "женат"; в категории "не был женат" преобладают молодые возрастные группы; в категории "разведен" – лица в возрасте 45-54 лет.

В различных категориях семейного положения преобладают разные образовательные уровни: в категории "не был женат" – лица с незаконченным высшим / средним специальным образованием; в категории "женат" – лица с высшим и незаконченным высшим / средним специальным образованием; в категории "разведен" наибольшее число лиц с незаконченным средним / начальным и незаконченным высшим / средним специальным образованием. Образовательный уровень также объясняет существенно чаще встречающуюся категорию "разведен" среди групп "рабочие с тяжелым физ. трудом", "рабочие со средним трудом" (т.е. неквалифицированный труд).

Доля лиц с ИБС намного больше в категории "разведен", чем "женат". К увеличению лиц с патологией в этой группе ведет то, что в ней значительно чаще также встречается ЛТ, БД, ЖИ, нарушения сна, низкое образование, неквалифицированный труд, низкая СП.

Взаимоотношения семейного положения и отношения к своему здоровью, его профилактическим проверкам, медицинской помощи, профилактике болезней показывает, что увеличивается негативная оценка состояния здоровья, жалобы на него и, в связи с этим, увеличивается забота о своем здоровье в категории "разведен". Этому способствует также значительно большая частота выявления патологии в этой группе, чем у здоровых мужчин.

Нужно отметить, что лица в категории "разведен" чаще сомневаются в том, что они не заболеют, если принять предупредительные меры, а также в успехах лечения уже существующих болезней, хотя мнению врача они доверяют больше, чем в остальных категориях.

Население чаще всего не испытывает приятных переживаний, связанных с медицинским обслуживанием и в тоже время подавляющее большинство согласно, что профилактическая проверка полезна для здоровья, хотя лица из категории "разведен" больше в этом сомневаются.

#### Библиографический список

1. Гафаров, В.В. Эпидемиология и профилактика хронических неинфекционных заболеваний в течение 2-х десятилетий и в период социально-экономического кризиса в России / В.В. Гафаров [и др.]. - Новосибирск, 2000.
2. Berkman L.F., Syme L. Social networks, hostility resistance and mortality: a nine year follow-up study of Amelia County residents // Amer. J. Epidemiol., 1979.
3. Coob S. Social support as a moderator of life stress. Psychosom. Med., 1976.
4. Marmot M.G. Stress, social and cultural variations in heart disease. J. Psychosom. Res., 1983.
5. Medalie J.H. Stress, social support, coping and adjustment. J. Family Practice, 1985.
6. Proposal for the Multinational Monitoring of Trends in cardiovascular disease. - Geneva, 1985.
7. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested measurement instruments. WHO Facsimile Urgent 3037 MRC, 1988.
8. Spielberger, C.D. Anxiety as an emotional state/ In: C.D. Spielberger (Ed), Anxiety: Current trends in theory and research. New York: Academic Press, 1972.

Статья поступила в редакцию 05.04.10

УДК 616.127-005.4-02

**И.В. Гагулин**, ст. науч. сотрудник; **А.В. Гафарова**, канд. мед. наук; **В.В. Гафаров**, д-р. мед. наук, проф.; **В.А. Пак**, канд. психол. наук УРАМН МЛ Э ССЗ СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

#### ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ГРУППЫ, КАК КОМПОНЕНТ СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА, СВЯЗЬ С ПСИХОСОЦИАЛЬНЫМИ ФАКТОРАМИ И ИБС

Изучены связи профессиональных групп (ПГ), как компонента социального статуса, с ишемической болезнью сердца (ИБС) и другими психосоциальными факторами в популяции мужчин 25-64 лет в рамках программы ВОЗ «MONICA – психосоциальная». В категориях "руководители

Следует также констатировать тот факт, что лица в категории "разведен" имеют значительный стресс на рабочем месте. На этом фоне они чаще всего перестают выполнять дополнительную работу; ответственность на работе у них ниже, чем в других категориях; также снижена трудоспособность.

Исследование семейного положения и стресса в семье показало естественное положение дел - у женатых больше конфликтов в семье; у разведенных - изменений в семейном положении.

У женатых отмечено положительное влияние семьи на привычку курения и физической активности, в отличие от разведенных. Но в отношении питания более положительная мотивация на соблюдение диеты присутствует в категориях "разведен", "не женат", т.к. в первой больше больных, а во второй - больше заботы о своем здоровье, в связи с его ухудшением.

#### Выводы

1. Большинство мужчин относились к категории "женат"; в категории "не был женат" преобладают молодые возрастные группы; в категории "разведен" – лица в возрасте 45-54 лет.
2. В категории "разведен" наибольшее число лиц с незаконченным средним / начальным и незаконченным высшим / средним специальным образованием и в связи с этим чаще встречается неквалифицированный физический труд.
3. Доля лиц с ИБС намного больше в категории "разведен", чем "женат".
4. Среди разведенных мужчин чаще также встречается ЛТ, БД, ЖИ, нарушения сна, низкое образование, низкая СП.
5. Негативная оценка состояния здоровья, более пессимистичное отношение к профилактике преобладает в категории "разведен".
6. Лица в категории "разведен" чаще испытывают стресс на рабочем месте.
7. У женатых больше конфликтов в семье; у разведенных - изменений в семейном положении.
8. У женатых мужчин отмечено положительное влияние семьи на привычку курения и физической активности, в отличие от разведенных мужчин.
9. Более положительная мотивация на соблюдение диеты присутствует в категориях "разведен", "не женат", т.к. в первой больше больных, а во второй - больше заботы о своем здоровье, в связи с его ухудшением.

высшего звена", "руководители" чаще встречались лица в возрасте 35-44, 45-54 лет; в категориях "руководители среднего звена", "ИТР" - в возрасте 55-64 лет. Руководящий состав, ИТР чаще всего были с высшим образованием; 3 эшелон руководителей, как с высшим, так и с незаконченным высшим / средним специальным образованием. Рабочих тяжелого физического труда с более низким образовательным уровнем. Доля лиц с ИБС оказалась выше всего в среде руководителей 3 эшелона.

**Ключевые слова:** профессиональный статус, ишемическая болезнь сердца, другие психосоциальные факторы.

### Введение

Имеются доказательства, что психосоциальные факторы на работе могут играть большую отрицательную роль при воздействии на здоровье [1; 2; 3; 4; 5]. Связь моделей "высокие требования / низкий контроль", "несоответствие усилие / награда" с риском возникновения ИБС была доказана во многих исследованиях [6; 7; 8; 9; 10; 11; 12].

Имеются работы, которые доказывают влияние обеих моделей независимо друг от друга на здоровье работающих. К самым известным из них относится исследование Whitehall I, II [13; 10]. В течение 30 лет авторы изучали здоровье Британских государственных служащих. Смертность мужчин более молодых возрастных групп, имеющих самый низкий служебный ранг и самую низкую социальную поддержку на работе была в четыре раза выше, чем в группе самого высокого служебного административного ранга. Положение в служебной иерархии имело тесную корреляцию с риском смерти. Лица, стоящие вторыми в иерархической лестнице имеют более высокую смертность, чем те, которые стоят первыми. Канторские чиновники имеют более высокие уровни смерти, чем лица, стоящие выше их в иерархии. Зависимость от общественного положения была замечена не только для общей смертности, но и для всех основных причин смерти, включая ИБС и инсульт.

В связи с этим мы изучили профессиональные уровни и патологию в изучаемой мужской популяции 25-64 лет.

### Материалы и методы.

В рамках 3-го (1994 г.) скрининга программы изучения тенденций контроля и сердечно-сосудистых заболеваний

(MONICA) [15], и подпрограммы "MOPSY-MONICA-психосоциальная" [16] нами была обследована случайная репрезентативная выборка мужчин в возрасте 25-64 лет одного из районов г. Новосибирска (по 200 человек в каждом десятилетии; респонс составил 82% или 657 лиц, средний возраст был 44,3±0,4). Общее обследование проводилось по стандартным методикам принятыми в эпидемиологии и включенными в программу "MONICA". Учитывался социальный статус: семейное положение, образование и профессия. Социальный стресс изучали тестом Спилбергера (уровень личностной тревожности, подшкала тревожность – как свойство личности) [17]; депрессия (Д), враждебность (ВР), жизненное отношение (ЖИ) определялись с помощью опросников MOPSY. Социальная поддержка (СП) оценивалась при помощи теста Брекман-Сим; рассчитывался индекс близких контактов (ICC) и индекс социальных связей (SMI). Кодировка теста заключалась в построении компонентов индексов и расчёте баллов в соответствии с предопределённым алгоритмом [16]. Нарушение сна, самооценка состояния здоровья, отношение к курению, питанию изучались анкетой «Знание и отношение к своему здоровью» [14], адаптированной к изучаемой популяции.

### Результаты

По нашим данным профессиональные уровни (ПУ) в мужской популяции 25-64 лет составили: руководители высшего звена - 4,2%; руководители среднего звена 9%; руководители - 8,8%; ИТР - 11,7%; рабочие тяжелого физического труда - 19,7%; рабочие среднего физического труда - 25,8%; рабочие легкого физического труда - 2,6%; учащиеся - 1,1%; пенсионеры - 11,2%, другие - 5,9%.

Среди руководителей высшего звена чаще всего встречались лица в возрасте 45-54 лет (39,3%), реже всего в 35-44, 55-64 лет; среди руководителей среднего звена: чаще всего встречались лица в возрасте 55-64 лет (37,3%), реже всего в 25-44; среди руководителей: чаще всего встречались лица в возрасте 45-54 лет (36,2%), 35-44 лет (29,3%), реже всего в 55-64 лет; среди ИТР: чаще всего встречались лица в возрасте 45-

54, 55-64 лет по 31,2%, реже всего в 25-44 лет; среди рабочих тяжелого физического труда: чаще всего встречались лица в возрасте 45-54 лет (32,1%), 55-64 лет (29,8%), реже всего в 25-44 лет; среди рабочих среднего физического труда: чаще всего встречались лица в возрасте 25-34, 45-54, 55-64 лет, реже всего в 35-44 лет (20,5%); среди рабочих легкого физического труда: чаще всего встречались лица в возрасте 25-34, 45-54, 55-64 лет, реже всего в 35-44 лет (11,8%); среди учащихся: чаще всего встречались лица в возрасте 25-34; среди пенсионеров: чаще всего встречались лица в возрасте 55-64 лет (76%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=45,07$  df=2, p=0,00001.

Распределение ПУ в зависимости от образования. В категориях "руководители высшего звена", "руководители среднего звена", "ИТР" чаще встречаются лица с высшим образованием (10,9%, 26,4%, 25,9%, соответственно); в категории "руководители" с одинаковой частотой встречаются лица, как с высшим (15,5%), так и с незаконченным высшим/средним специальным образованием (13,3%).

Естественно, что среди рабочих тяжелого физического труда (т.е. неквалифицированный труд) чаще всего встречались лица с незаконченным средним / начальным и средним образованием (36,4%); среди рабочих среднего физического труда - лица с незаконченным высшим/средним специальным (35,1%), средним (39%), незаконченным средним / начальным образованием (29,1%); среди пенсионеров - лица с незаконченным средним / начальным образованием (23,6%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=278,1$  df=3, p=0,00000001.

Высокие уровни личностной тревожности (тест Спилбергера) выше у лиц рабочих специальности (54,3%), пенсионеров (63,6%), чем у руководящего состава (44,4%) и ИТР (46,7%); причем самые значительные уровни этой категории зафиксированы у пенсионеров, учащихся, рабочих тяжелого физического труда; у руководящего состава они одинаковы. В тоже время средние уровни выше у руководящего состава (50,9%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=5,1$  df=2, p=0,078.

Отмечена тенденция в превалировании БД у рабочих тяжелого физического труда (5%), пенсионеров (8,6%), чем у остальных; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=2,572$  df=2, p=0,2759.

Наибольшие уровни высокой ВР зафиксированы у руководителей высшего звена (56%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=7,44$  df=2, p=0,0591.

Более часто высокое ЖИ встречается среди руководящего состава (51,8%), снижаясь с уменьшением иерархического ранга и в тоже время растут средние его уровни; самые высокие показатели среднего уровня ЖИ фиксируются у рабочих тяжелого физического труда (62,5%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=10,8$  df=2, p=0,0044.

Среди руководящего состава самые плохие уровни сна были у руководителей высшего звена (17,9%); рабочих тяжелого (4,7%), среднего физического труда (5,4%), пенсионеров (18,8%). Со снижением уровня руководства нарушения сна уменьшаются; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=8,857$  df=4, p=0,0648.

Низкие уровни SNI (индекс социальных связей), ICC (индекс близких контактов) имеют тенденцию встречаться чаще всего при всех ПУ; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=3,542$  df=3, p=0,3154 для ICC и односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=0,433$  df=3, p=0,8055 для SNI.

Среди руководящего состава частота определенной ИБС была наибольшей у руководителей самого низкого уровня.

Уровни ИБС почти одинаковы при всех ПУ; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=6,62$   $df=2$ ,  $p=0,0365$ .

Было изучено взаимоотношение ПУ и отношения к своему здоровью, его профилактическим проверкам, медицинской помощи, профилактике болезней.

Самооценка состояния здоровья в зависимости от ПУ. Видно, что чаще всего при всех ПУ встречается категория "не совсем здоров", за исключением руководителей среднего звена. У руководителей высшего звена категория ответов "совершенно здоров" (7,1%) наибольшая и наименьшая - "болен" (6,9%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=16,7$   $df=4$ ,  $p=0,0022$ . При всех ПУ большинство лиц согласно с тем, что "могли бы заботиться о своем здоровье больше" и "заботятся о своем здоровье явно недостаточно", причем у руководителей высшего звена это более выражено, что говорит о их большей заботе о своем здоровье; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=6,75$   $df=2$ ,  $p=0,034$ . Отметим, что лица руководящего состава склонны к менее пессимистическим прогнозам о возможности заболеть в ближайшие 5-10 лет, чем лица рабочих специальностей и пенсионеры; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=4,827$   $df=2$ ,  $p=0,0895$ .

При ответе на вопрос "о возможности заболеть, если бы были приняты предупредительные меры?" отметили, что нет существенной разницы у лиц с различными ПУ по этому вопросу, за исключением руководителей высшего звена, которые более пессимистичны. Подавляющее большинство ответили "да, безусловно можно"; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=2,191$   $df=2$ ,  $p=0,334$ . В тоже время при ответе на вопрос "может ли современная медицина предупредить болезни сердца?" при всех ПУ чаще всего встречается ответ "это зависит от того, какая болезнь", за ним следует ответ "да, большинство болезней", причем у руководителей высшего звена он наименьший, что еще раз подчеркивает их пессимизм; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=11,2$   $df=4$ ,  $p=0,0246$ . С другой стороны при ответе на вопрос "можно ли в настоящее время успешно лечить болезни сердца?" чаще всего встречается ответ "это зависит от того, какая болезнь", за исключением руководителей высшего звена (у них более часто звучит ответ "да, большинство болезней"); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=3,888$   $df=4$ ,  $p=0,4214$ . Руководители высшего звена менее доверяют мнению врача, чем при остальных ПУ; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=6,27$   $df=2$ ,  $p=0,0435$ . Нет разницы по обращению к врачам лиц с различными ПУ; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=4,561$   $df=3$ ,  $p=0,2060$ . Чаще всего население не испытывает приятных переживаний, связанных с медицинским обслуживанием; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=6,995$   $df=4$ ,  $p=0,1361$ . При ответе на вопрос "если на работе Вы почувствовали себя не совсем хорошо либо gripпуете, то, что Вы делаете?" руководители высшего звена чаще всего работают дальше (57,7%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=22,6$   $df=2$ ,  $p=0,0000012$ , и менее всего склонны обращаться к врачам (65,4%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=2,055$   $df=2$ ,  $p=0,3579$ . С другой стороны категории "руководители среднего звена", "ИТР", "рабочие тяжелого и среднего физического труда", "пенсионеры" более склонны обращаться к врачу. Это объясняется наличием в этих группах лиц более старшего возраста и большим доверием к врачам, чем у руководителей высшего звена.

Хотя и отсутствует разница между различными ПУ по отношению к профилактической проверке своего здоровья - в подавляющем большинстве случаев все согласны, что она полезна, отмечена тенденция в увеличении сомневающихся в этом среди руководителей высшего звена; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=1,2$   $df=3$ ,  $p=0,5489$ .

Исследование ПУ и стресса на рабочем месте показало, что лица в категориях "руководители высшего звена" -39,3%,

"руководители среднего звена" - 43,1% чаще выполняют дополнительную работу, лица же в категориях рабочих специальностей наоборот - меньше и у них чаще она не меняется, достигая максимума у рабочих тяжелого физического труда - 28,6%; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=18,4$   $df=2$ ,  $p=0,000102$ ; отмечены самые высокие уровни оценки работы как "очень нравится" (10,7%), "нравится" (57,1) в категориях "руководители высшего звена", "руководители среднего звена" (3,4% и 55,2%, соответственно) и увеличение оценок "средне" среди лиц рабочих специальностей; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=4,334$   $df=2$ ,  $p=0,3627$ . Наиболее значимые уровни увеличения ответственности на работе в течение последних 12 месяцев зафиксированы в категориях "руководители среднего звена" (50%), "руководители" (51,7%), "рабочие легкого физического труда" (53,3%); отсутствия изменений - в категориях "рабочие тяжелого физического труда" (58,4%), "руководители высшего звена" (53,6%); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=10,7$   $df=2$ ,  $p=0,0048$ . В тоже время показатель оценки ответственности на работе в течение последнего года как "очень высокая" был наибольшим среди лиц из категории "руководители высшего звена" (17,9%); среди них же оценка ответственности как "средняя" (25%) была наименьшей; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=28,67$   $df=4$ ,  $p=0,00001$ .

Хотя чаще всего имеет место отсутствие изменений трудоспособности среди всех ПУ, но в категории "руководители высшего звена" (21,4%) она значительно повысилась по сравнению с лицами остальных ПУ в течение последнего года; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=28,9$   $df=3$ ,  $p=0,000002$ .

У лиц с категорией "руководители высшего звена" имеется тенденция в снижении возможности расслабиться или отдохнуть после обычного рабочего дня в течение последнего года; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=3,201$   $df=4$ ,  $p=0,5448$ . Это понятно, учитывая увеличение выполняемой ими дополнительной работы.

Изучение ПУ и стресса в семье указывает на то, что тяжело болел или умер кто-либо из ближайших родственников в течение последнего года с одинаковой частотой при различных ПУ; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=0,454$   $df=1$ ,  $p=0,5003$ . Не найдено существенной разницы в количестве конфликтов в семье, изменении семейного положения, ответе на вопрос "мешает ли Вам что либо отдохнуть дома?" при различных ПУ; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=3,599$   $df=3$ ,  $p=0,3081$ .

Было определено взаимоотношение ПУ и поведенческих характеристик (отношение к курению, изменению питания, физическим нагрузкам).

Следует отметить очень примечательный момент - по отношению к курению больше всего никогда не курящих (42,9%), пытавшихся изменить курение (28,6%) среди учащихся, а это самая молодая возрастная группа; бросивших курить - среди пенсионеров (33,8); односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=4,325$   $df=5$ ,  $p=0,5037$ .

Среди остальных ПУ больше всего никогда не курящих среди руководящего состава с наиболее высокими уровнями у руководителей высшего звена (28,6%) и меньше среди рабочих специальностей, с наиболее низкими уровнями среди рабочих тяжелого физического труда (18,6%); тоже в категориях "курил, но бросил", "курю, но меньше", "курю, но бросал", "пытался изменить курение". Отмечена тенденция в увеличении не курящих в течение года среди руководящего состава, и увеличение категории "курю также" среди лиц рабочих специальностей; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=3,186$   $df=3$ ,  $p=0,3639$ .

По отношению к питанию чаще всего имеет место ответ: "им не нужно соблюдать диету" при всех ПУ. Но внутри этой группы реже всего так отвечают лица из категории "руководители высшего звена". В этой же категории и у учащихся чаще звучит ответ "я должен соблюдать диету, но этого не делаю". Со снижением уровня руководства и у лиц наиболее

низких рабочих профессий растет отрицательное отношение к соблюдению диеты; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=9,68$   $df=4$ ,  $p=0,046$ . По отношению к физической активности чаще всего на вопрос "делаете ли Вы физзарядку, кроме производственной" у лиц руководящего состава следует ответ "я должен делать физзарядку, но этого не делаю"; у лиц рабочих специальностей - "им это не нужно". Очень незначительное число лиц делают физзарядку регулярно и среди них больше всего лиц из категории "руководители высшего звена"; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=2,049$   $df=3$ ,  $p=0,5624$ . Лица руководящего состава чаще проводят свой досуг активно и менее пассивно, в отличие от лиц рабочих специальностей. В течение последнего года нет существенной разницы при различных ПУ в изменении физической активности; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=0,842$   $df=2$ ,  $p=0,6565$ . В тоже время лица из категории "руководители высшего звена" свою физическую активность по сравнению с другими людьми чаще, чем при других ПУ оценивают как "значительно активнее"; односторонний дисперсионный анализ Крускал-Уоллиса  $\chi^2=12,2$   $df=2$ ,  $p=0,0157$ .

### Обсуждение

Результаты изучения профессиональных групп показали, что в категориях "руководители высшего звена", "руководители" чаще встречались лица в возрасте 35-44,45-54 лет; в категориях "руководители среднего звена", "ИТР" - в возрасте 55-64 лет. Руководящий состав 1 и 2 эшелона, а также ИТР имели чаще всего высшее образование; 3 эшелон руководителей имел одинаково как высшее, так и незаконченное высшее / среднее специальное образование. Естественно, что среди рабочих тяжелого физического труда чаще встречаются лица старших возрастных групп с более низким образовательным уровнем, чем при среднем и легком труде (более квалифицированном), при котором отмечаются более высокие образовательные уровни и более молодой возраст.

Доля лиц с ИБС оказалась выше всего в среде руководителей 3 эшелона, несмотря на более молодой возраст, за исключением пенсионеров, что согласуется с литературными данными о зависимости патологии от иерархической лестницы. С другой стороны следует обратить внимание на то обстоятельство, что уровни ИБС почти одинаковы при всех ПУ.

Нет более низких уровней ИБС среди руководящего состава, чем среди лиц рабочих специальностей. И это вновь согласуется с литературными данными о том, что в обществах с нестабильной социальной и экономической системами у руководящего состава частота ИБС может быть не ниже, а даже выше, чем при остальных ПУ. 1994 год был пиковым в нестабильном состоянии гражданского общества в России, что и объясняет ситуацию с ИБС. Если же мы возьмем также переломный (начало перестроечных процессов), но ближе к стабильному обществу в России, 1988 год, то видно, что ИБС преобладает у лиц рабочих специальностей [14].

Ситуация описанная выше вполне объяснима, если рассматривать уровни психосоциальных факторов при различных ПУ. Более высокие уровни ЛТ, Д имели место среди лиц рабочих специальностей, пенсионеров. С другой стороны более высокие уровни ВР, ЖИ зафиксированы среди руководящего состава. Как НС, так и низкие уровни социальной поддержки встречаются одинаково часто в обеих группах.

Нужно отметить, что в основном самооценка состояния здоровья при почти всех ПУ чаще всего негативная - "не совсем здоров", хотя у руководителей высшего звена категория ответов "совершенно здоров" наибольшая и наименьшая - "болен" и у них забота о своем здоровье более выражена. Лица руководящего состава более оптимистичны к прогнозам о возможности заболеть в ближайшие 5-10 лет, чем лица рабочих специальностей.

Нужно отметить, что лица почти при всех ПУ не сомневаются в том, что они не заболеют, если принять предупредительные меры, кроме руководителей высшего звена, среди которых больше сомневающихся. Это подтверждается отве-

том на вопрос о предупреждении болезней сердца. С другой стороны руководители высшего звена не сомневаются в успехах лечения уже существующих болезней, в отличие от остальных групп, хотя мнению врача они доверяют мало. Недоверие к мнению врача проявляется и при возникновении какой-либо патологии у руководителей высшего звена - они чаще продолжают работу и менее всего склонны обращаться к врачам. Подавляющее большинство населения согласно, что профилактическая проверка полезна для здоровья и вновь среди руководителей 1 эшелона больше сомневающихся в этом. Очень печально, что руководители высшего звена более уверены в лечении, чем в профилактике болезней, т.к. это в корне не правильно. А ведь именно они принимают основные решения, направленные на улучшение здоровья населения. Следовательно необходимо повышение грамотности руководящего состава в этом вопросе.

Лица в категориях "руководители высшего звена", "руководители среднего звена" чаще выполняют дополнительную работу в отличие от лиц рабочих специальностей, но с другой стороны у руководителей высшего звена отмечены самые высокие уровни оценки работы как "очень нравится", "нравится", что говорит о механизме "высокие требования / высокий контроль", т.е. более низких уровней стресса на рабочем месте ввиду протективного действия этого механизма. На этом фоне, естественно, отмечены более низкие уровни патологии в этой группе, в отличие от руководителей 3 эшелона. Более низкий стресс на рабочем месте в категории "руководители высшего звена" подтверждает и увеличение трудоспособности у лиц данной категории в течение последнего года по сравнению с лицами остальных ПУ.

Тенденция в снижении возможности расслабиться или отдохнуть после обычного рабочего дня в течение последнего года у лиц с категорией "руководители высшего звена" понятна - это увеличение выполняемой ими дополнительной работы.

Нет разницы в стрессе в семье, изменений в семейном положении у лиц с различными ПУ.

По отношению к курению наибольшее количество никогда не курящих, пытавшихся изменить курение среди учащихся, а бросивших курить - среди пенсионеров связано с тем, что как молодые, так и пенсионеры стали больше заботиться о своем здоровье. Первые ввиду его ухудшения, а вторые ввиду уже имеющихся болезней. Больше число никогда не курящих, бросивших курить, не курящих в течение года, пытавшихся изменить курение среди руководящего состава, с наибольшими уровнями у руководителей высшего звена, связано с большей их заботой о своем здоровье, чем у лиц рабочих специальностей.

По отношению к питанию чаще всего имеет место ответ: "им не нужно соблюдать диету" при всех ПУ. Но внутри этой группы реже всего так отвечают лица из категории "руководители высшего звена". В этой же категории и у учащихся чаще звучит ответ "я должен соблюдать диету, но этого не делаю". Это говорит о том, что они знают о важности диеты для здоровья, но, к сожалению, ее не придерживаются. Со снижением уровня руководства и у лиц наиболее низких рабочих профессий растет отрицательное отношение к соблюдению диеты, т.е. снижается знание о ее пользе.

По отношению к физической активности: чаще всего на вопрос "делаете ли Вы физзарядку, кроме производственной" у лиц руководящего состава следует ответ "я должен делать физзарядку, но этого не делаю"; у лиц рабочих специальностей - "им это не нужно". И вновь как и при подходе к диете, вероятно здесь играет роль уровень образования (т.е. знание о вредности гиподинамии), хотя эти знания реализуются только частично (очень незначительное число лиц делают физзарядку регулярно и среди них больше всего лиц из категории "руководители высшего звена"). Тоже относится к проведению активного досуга и изменения физической активности, физической активности по отношению к другим людям.

Изложенное выше говорит о том, что несмотря на знание поведенческих факторов риска (ФР) среди лиц высшего руко-

водящего состава (гиподинамии, избыточного питания), только очень незначительное число лиц придерживается их профилактики, за исключением курения. Со снижением уровня руководства и у лиц рабочих специальностей еще больше увеличивается их наличие, в том числе и курения. Естественно, что отсутствие у лиц высшего руководящего состава изменения своего поведения по профилактике конвекционных факторов риска приводит к тому, что они чаще сомневаются в возможностях профилактики.

#### Результаты

1. В категориях "руководители высшего звена", "руководители" чаще встречались лица в возрасте 35-44, 45-54 лет; в категориях "руководители среднего звена", "ИТР" - в возрасте 55-64 лет.

2. Руководящий состав, ИТР чаще всего были с высшим образованием; 3 эшелон руководителей как с высшим, так и с незаконченным высшим / средним специальным образованием. Рабочих тяжелого физического труда с более низким образовательным уровнем.

3. Доля лиц с ИБС оказалась выше всего в среде руководителей 3 эшелона.

4. Более высокие уровни ЛТ, Д имели место среди лиц рабочих специальностей, пенсионеров, а ВР, ЖИ зафиксированы среди руководящего состава, как НС, так и низкие уровни социальной поддержки встречаются одинаково часто в обеих группах.

5. Самооценка состояния здоровья при почти всех ПУ чаще всего негативная.

6. Лица почти при всех ПУ не сомневаются в том, что они не заболеют, если принять предупредительные меры, кроме руководителей высшего звена, у которых ниже доверие к врачам.

7. Более низкий стресс на рабочем месте наблюдается в категории "руководители высшего звена", нет разницы в стрессе в семье, изменений в семейном положении у лиц с различными ПУ.

8. Среди лиц высшего руководящего состава, только очень незначительное число лиц придерживается их профилактики гиподинамией, избыточного питания, за исключением курения.

#### Библиографический список

1. Social determinants of health (ed. by Marmot M. and Wilkinson R. G.). OXFORD UNIVERSITY PRESS, 2000.
2. Karasek, R.A. Job demands. Job decision latitude and mental strain: implications for job design. Admm. Sci. Quart., 1979.
3. Karasek R., Theorell T. Healthy work: stress, productivity, and the reconstruction of working life. Basic Books. - New York, 1990.
4. Siegrist J., Siegrist K., Weber I. Sociological concepts in the etiology of chronic disease: the case of ischaemic heart disease. Soc. Sci. Med., 1986.
5. Siegrist, J. Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. J. Occupal. Hith Psychol., 1996.
6. Schnall P.L., Landsbergis P.A. Job strain and cardiovascular disease. Ann. Rev. Publ. Hith, 1994.
7. Kristensen T.S. The demand-control-support model: methodological challenges for future research. Stress Med., 1995.
8. Karasek R.A., Theorell T. WHO, Copenhagen. Current issues relating to psychosocial job strain and cardiovascular disease research. J. Occupat Hith Psychol., 1996.
9. Hemingway H., Marmot M. Psychosocial factors in the primary and secondary prevention of coronary heart disease: a systematic review. Evidence based cardiology (ed. Yusuf S., Cairns J., Camm J., Fallen E., Gersch B.).
10. Bosma H., Peter R., Siegrist J., Marmot M.G. Alternative job stress models and the risk of coronary heart disease. Am. J. Publ. Hith, 1998.
11. Siegrist J., Peter R., Cremer P., Seidel D. Chronic work stress is associated with atherogenic lipids and elevated fibrinogen in middle-aged men. J. Int. Med., 1997.
12. Peter R., Geissler H., Siegrist J.. Associations of effort-reward imbalance at work and reported symptoms in different groups of male and female transport workers. Stress Med., 1998.
13. Marmot M.G., Feeney A. Work and health: implications for individuals and society. Health and social organisation, (ed. Blane D., Brunner E., Wilkinson R.), Routledge. - London, 1996.
14. Гафаров, В.В. Эпидемиология и профилактика хронических неинфекционных заболеваний в течение 2-х десятилетий и в период социально-экономического кризиса в России / В.В. Гафаров, В.А. Пак, И.В. Гагулин, А.В. Гафарова. - Новосибирск, 2000.
15. Proposal for the Multinational Monitoring of Trends in cardiovascular disease. - Geneva, 1985.
16. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested measurement instruments. WHO Facsimile Urgent 3037 MRC, 1988.
17. Spielberger, C.D. Anxiety as an emotional state/ In: C.D. Spielberger (Ed), Anxiety: Current trends in theory and research. - New York: Academic Press, 1972.

Статья поступила в редакцию 05.04.10

УДК 616.127-005.8:616.8-009.836]-055.1

**А.В. Гафарова**, канд. мед. наук; **В.В. Гафаров**, д-р. мед. наук, проф.; **И.В. Гагулин**, ст. науч. сотрудник; **В.А. Пак**, канд. психол. наук УРАМН МЛ Э ССЗ СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

### СОЦИАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА, УРОВНИ И ЕЁ СВЯЗЬ С ИБС, И ДРУГИМИ ПСИХОСОЦИАЛЬНЫМИ ФАКТОРАМИ

Изучены связи социальной поддержки (СП), с ишемической болезнью сердца (ИБС) и другими психосоциальными факторами в популяции мужчин 25-64 лет в рамках программы ВОЗ «MONICA – психосоциальная». Уровни СП в мужской популяции 25-64 лет очень низки, наиболее высокие уровни СП среди лиц в возрасте 45-54 лет. Высокие уровни СП наблюдаются у лиц с незаконченным высшим / средним специальным образованием в категории "руководителей", а низкие показатели СП среди категорий "руководители высшего звена", "ИТР". С ростом уровней СП снижаются показатели других психосоциальных факторов (ЛТ, УД и БД, ЖИ, ВР). Наблюдается тенденция к снижению определенной ИБС, при высоких уровнях ИСС, и рост ИБС при высоких уровнях SNI.

**Ключевые слова:** социальная поддержка, ишемическая болезнь сердца, другие психосоциальные факторы.

#### Введение

Факт, что социальная поддержка (СП) влияет на психические нарушения был известен начиная с девятнадцатого столетия [1]. Также давно было известно, что у взрослых, понесших тяжелую утрату, появляются высокие уровни непредвиденных болезней и смертности в тоже время, что и смерть близкого человека [2]. Лица, пережившие тяжелую утрату без сети друзей или родственников, к кому они могли бы обра-

титься за утешением, имели также больший риск развития длительных психических нарушений. Многие исследования показывают ясную отрицательную ассоциацию между уровнями СП и психических нарушений [3; 4; 5; 6]. Есть сведения, что объединения с высокими уровнями социального взаимодействия имеют лучшее здоровье, чем те, где они низки. Таким образом, важно распознавать частные группы, которые

увеличивают риск возникновения заболеваний за счет социальной изоляции.

В связи с вышеизложенным, была изучена СП в исследуемой мужской популяции 25-64 лет.

### Материалы и методы

В рамках 3-го (1994 г.) скрининга программы изучения тенденций контроля и сердечно-сосудистых заболеваний (MONICA) [7], и подпрограммы "MOPSY-MONICA-психосоциальная" [8] нами была обследована случайная репрезентативная выборка мужчин в возрасте 25-64 лет одного из районов г. Новосибирска (по 200 человек в каждом десятилетии; респонс составил 82% или 657 лиц, средний возраст был  $44,3 \pm 0,4$ ). Общее обследование проводилось по стандартным методикам принятым в эпидемиологии и включенным в программу "MONICA". Социальный стресс изучали тестом Спилбергера (уровень личностной тревожности, подшкала тревожность – как свойство личности) [9]; депрессия (Д), враждебность (ВР), жизненное истощение (ЖИ) определялись с помощью опросников MOPSY. Социальная поддержка (СП) оценивалась при помощи теста Брекман-Сим; рассчитывался индекс близких контактов (ICC) и индекс социальных связей (SMI). Кодировка теста заключалась в построении компонентов индексов и расчёте баллов в соответствии с предложенным алгоритмом [8] Нарушение сна, самооценка состояния здоровья, отношение к курению, питанию изучались анкетой «Знание и отношение к своему здоровью» [10], адаптированной к изучаемой популяции.

### Результаты

Уровни социальной поддержки составили: 1. индекс близких контактов (ICC): низкий - 62%, средний - 25,9%, высокий - 12,1%; 2. индекс социальных связей (SNI): низкий - 5,6%, средний - 46,2%, высокий - 39,6%, высокий - 7,6%.

В зависимости от возраста тенденция в определении самых высоких показателей ICC (односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=3,214$  df=3,  $p=0,3598$ ) и SNI (односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=3,004$  df=3,  $p=0,3910$ ) была выявлена в возрасте 45-54 лет, самых низких - в возрасте 35-44 лет. Уровни образования были связаны с СП следующим образом: самые высокие показатели ICC (односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=2,663$  df=3,  $p=0,4466$ ) и SNI (односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=1,035$  df=3,  $p=0,7926$ ) определены среди лиц с незаконченным высшим / средним специальным образованием (32,4% и 29%, соответственно); самые низкие - у лиц с высшим образованием (25,4% и 25,8%, соответственно).

По нашим данным более низкие показатели ICC были выявлены среди следующих профессиональных групп: "руководители высшего звена" - 5,2%, "ИТР" - 12,2%, "пенсионеры" - 13%; более высокие - в группах "руководители" - 12,7%, "рабочие тяжелого (23,9%) и среднего (31%) физического труда"; односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=11,1$  df=3,  $p=0,4353$ . SNI увеличивался среди руководителей и ИТР, среди лиц рабочих специальностей уменьшался; односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=9,927$  df=3,  $p=0,5369$ .

Исследовали наличие других психосоциальных факторов у лиц с СП. Высокий уровень ЛТ (тест Спилбергера) был наименьшим (37,1%, 40%), а средний (58,6%, 53,3%) - наибольшим при самых высоких показателях ICC и SNI; со снижением СП - противоположная картина (54,8%, 54,3% и 43%, 40% соответственно) односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=4,184$  df=3,  $p=0,12345$  для ICC и односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=4,091$  df=3,  $p=0,1293$  для SNI. Тоже и при ЖИ (односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=2,576$  df=2,  $p=0,2758$  для ICC и односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=5,169$  df=2,  $p=0,07544$  для SNI), ВР (односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=6,7$  df=2,  $p=0,08209$  для ICC и односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=3,064$  df=2,  $p=0,3818$  для SNI). С ростом СП (ICC и SNI) снижается как БД (2,8% и 3,3%, соответственно), так и УД (19,7% и 13,3%, соот-

ветственно) (односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=1,606$  df=2,  $p=0,44799$  для ICC и односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=1,844$  df=2,  $p=0,3977$  для SNI) и улучшается сон (односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=3,171$  df=4,  $p=0,5296$  для ICC и односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=2,799$  df=4,  $p=0,5920$  для SNI).

Доля лиц с определенной ИБС при высоких уровнях ICC имеет тенденцию к снижению (8,8), а при высоких уровнях SNI - к росту (13,8%) (односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=0,924$  df=2,  $p=0,6298$  для ICC и односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=1,327$  df=2,  $p=0,5149$  для SNI).

Изучили взаимоотношение СП и отношения к своему здоровью, его профилактическим проверкам, медицинской помощи, профилактике болезней.

Видно, что с увеличением уровня ICC и SNI негативная оценка "болен" падает, а положительная оценка состояния здоровья "здоров" увеличивается (односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=7,243$  df=4,  $p=0,1236$  для ICC и односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=2,938$  df=4,  $p=0,568$  для SNI). Чаще всего лица при всех уровнях ICC и SNI имеют жалобы на свое здоровье (односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=0,755$  df=1,  $p=0,3847$  для ICC и односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=2,622$  df=1,  $p=0,105$  для SNI), но при высоких уровнях ICC они заботятся о своем здоровье больше, чем лица с высокими уровнями SNI (односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=1,375$  df=2,  $p=0,5028$  для ICC и односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=0,786$  df=2,  $p=0,675$  для SNI).

Одинаковое число лиц при разных уровнях ICC и SNI как сомневается, так и не сомневается при оценке возможности заболеть в течение ближайших 5-10 лет (односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=3,867$  df=2,  $p=0,1446$  для ICC и односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=2,248$  df=2,  $p=0,324$  для SNI).

При ответе на вопрос "о возможности заболеть, если бы были приняты предупредительные меры?" отметили, что у лиц с высокими уровнями ICC и SNI имеется тенденция в увеличении числа ответов "да, безусловно можно" (63,9% и 61,3%, соответственно); с низкими - "может быть да" (42,5% и 40,4%, соответственно) (больше сомневающийся, потому что больше больных) (односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=1,28$  df=2,  $p=0,5274$  для ICC и односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=0,679$  df=2,  $p=0,712$  для SNI). Это подтверждается ответом на вопрос "может ли современная медицина предупредить болезни сердца?": у лиц с высокими уровнями ICC и SNI наблюдается тенденция в увеличении ответов "Да, большинство болезней" (30,6% и 38,7%, соответственно), с низкими - "нет, только некоторые" (15,7% и 16,3%) (односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=8,266$  df=2,  $p=0,00823$  для ICC и односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=11,338$  df=2,  $p=0,023$  для SNI). Также нужно рассматривать ответ на вопрос "можно ли в настоящее время успешно лечить болезни сердца?". Отмечается тенденция в увеличении числа ответов "да, большинство болезней сердца" у лиц с высокими уровнями ICC и SNI, причем при SNI это более выражено (односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=1,746$  df=4,  $p=0,7823$  для ICC и односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=2,755$  df=4,  $p=0,599$  для SNI).

Лица с высокими уровнями ICC и SNI меньше доверяют мнению врача, и опять же это более выражено при SNI (односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=0,101$  df=2,  $p=0,9507$  для ICC и односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=2,35$  df=2,  $p=0,308$  для SNI). Но с другой стороны, они чаще обращаются к врачам, если что-то их беспокоит (большая забота руководителей о своем здоровье) (односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=3,739$  df=3,  $p=0,2910$  для ICC и односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=1,794$  df=3,  $p=0,516$  для SNI). Видно, что население чаще всего не испытывает приятных переживаний,

связанных с медицинским обслуживанием (односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=1,252$  df=4,  $p=0,8652$  для ICC и односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=6,602$  df=4,  $p=0,158$  для SNI).

При ответе на вопрос "если на работе Вы почувствовали себя не совсем хорошо, то что Вы делаете?" у лиц с высоким ICC отмечена тенденция в менее частом сокращении работы с отдыхом (более часто в этой группе лица рабочих специальностей, т.е. низкое образование и низкая забота о своем здоровье); у лиц с высоким SNI наоборот - более частое сокращение работы с отдыхом и обращение к врачам (большая забота о своем здоровье у руководящего состава, где чаще лица с более высоким SNI) (односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=0,015$  df=2,  $p=0,992548$  для ICC и односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=0,106$  df=2,  $p=0,948$  для SNI). При всех уровнях ICC и SNI в большинстве случаев все согласны, что профилактическая проверка здоровья полезна (односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=9,083$  df=3,  $p=0,02821$  для ICC и односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=7,107$  df=3,  $p=0,06858$  для SNI).

Исследование ICC, SNI и стресса на рабочем месте показало, что лица при высоких ICC и SNI менее склонны менять свою специальность (59,7% и 55,2%, соответственно), при низких – наоборот (53% и 52,1%) (односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=0,959$  df=1,  $p=0,3273$  для ICC и односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=0,803$  df=1,  $p=0,370$  для SNI); при низких ICC и SNI (15,6% и 14,1%, соответственно) они чаще перестают выполнять дополнительную работу (односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=2,576$  df=2,  $p=0,2758$  для ICC и односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=5,169$  df=2,  $p=0,07544$  для SNI); отношение к работе приблизительно одинаково во всех категориях (односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=7,526$  df=4,  $p=0,11056$  для ICC и односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=3,513$  df=4,  $p=0,4759$  для SNI); при высоких ICC и SNI уровень увеличения ответственности на работе в последний год выше, чем уровень отсутствия изменений (односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=0,634$  df=2,  $p=0,7284$  для ICC и односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=1,898$  df=2,  $p=0,3929$  для SNI). Также выглядит и оценка ответственности на работе в последний год: лица с высокими ICC и SNI имеют более высокую трудоспособность, чем с низкими (односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=4,593$  df=3,  $p=0,2041$  для ICC и односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=2,467$  df=3,  $p=0,4812$  для SNI); и они так же имеют большую возможность расслабиться и отдохнуть после обычного рабочего дня (односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=7,085$  df=4,  $p=0,1314$  для ICC и односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=10,807$  df=4,  $p=0,00128$  для SNI).

Изучение СП и стресса в семье указывает на то, что почти одинаково тяжело болел или умер кто-либо из ближайших родственников в течение последнего года при различных уровнях ICC и SNI (односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=0,001$  df=1,  $p=0,9691$  для ICC и односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=0,019$  df=1,  $p=0,891$  для SNI). С ростом уровней СП уменьшается количество конфликтов в семье (односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=1,98$  df=3,  $p=0,5765$  для ICC и односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=3,315$  df=3,  $p=0,3455$  для SNI) и, вероятно, в этой связи меньше изменений в семейном положении (односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=4,071$  df=2,  $p=0,1306$  для ICC и односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=3,224$  df=2,  $p=0,1994$  для SNI). С высокими уровнями СП связано увеличение ответов "Нет" (74,6% для ICC и 77,4% для SNI) на вопрос "мешает ли Вам что - либо отдохнуть дома?" (односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=3,392$  df=1,  $p=0,06551$  для ICC и односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=0,47$  df=1,  $p=0,4929$  для SNI).

Было определено взаимоотношение СП и поведенческих характеристик (отношение к курению, изменению питания, физическим нагрузкам).

По отношению к питанию среди лиц с высокими ICC и SNI отмечена тенденция в наличии более высокой частоты "никогда не куривших"; "бросивших курить", "курящих, но менее", причем при SNI это более выражено (односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=2,128$  df=5,  $p=0,8312$  для ICC и односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=6,219$  df=5,  $p=0,2854$  для SNI), что подтверждается ростом у них отсутствия курения и снижение его интенсивности (односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=2,899$  df=3,  $p=0,4074$  для ICC и односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=2,071$  df=3,  $p=0,5578$  для SNI).

По отношению к питанию основной ответ при всех уровнях СП, "что им не нужно соблюдать диету" (односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=4,039$  df=4,  $p=0,4007$  для ICC и односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=1,418$  df=4,  $p=0,8409$  для SNI). Об увеличении физической активности при высоких уровнях СП мнения разделилось: почти 50% на 50% как положительных, так и отрицательных ответов (односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=4,39$  df=4,  $p=0,3557$  для ICC и односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=2,806$  df=4,  $p=0,5908$  для SNI). Несмотря на этот фон, при высоких уровнях СП отмечается проведение досуга этими лицами в основном активно (односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=0,871$  df=3,  $p=0,8325$  для ICC и односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=3,874$  df=3,  $p=0,2754$  для SNI); они в течение последнего года стали более активными и сами осознают это (односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=1,992$  df=2,  $p=0,3694$  для ICC и односторонний анализ дисперсии Крускал-Уоллиса  $\chi^2=1,495$  df=2,  $p=0,4734$  для SNI).

### Обсуждение

В основном, уровни социальной поддержки в мужской популяции 25-64 лет очень низки.

Отмеченные более высокие уровни СП среди лиц в возрасте 45-54 лет с незаконченным высшим / средним специальным образованием, естественно, влекут за собой и более высокие уровни СП в категории "руководители", т.к. они чаще всего встречаются в этой профессиональной группе; а низкие показатели СП среди категорий "руководители высшего звена", "ИТР" связаны с лицами с высшим образованием, среди которых она низка. Кроме того, низкие показатели ICC в категориях "руководители высшего звена", "ИТР", "пенсионеры" связаны с тем, что у руководителей мало времени для семьи, друзей, родственников, других обществ организаций, много дополнительной работы; в группе "ИТР" много не женатых и разведенных, молодой возраст; у пенсионеров также много разведенных. Более высокие показатели ICC в группах "руководители", "рабочие тяжелого и среднего физического труда" связаны с меньшими дополнительными нагрузками и большими возможностями для общения с семьей, друзьями, родственниками, участия в общественных организациях. А вот индекс социальных связей (SNI) выше среди руководящего состава, чем у лиц рабочих специальностей. Это больше связано с функциональными обязанностями руководящего состава на работе, которые предполагают к большим социальным контактам на различных уровнях.

### С ростом уровней СП снижаются показатели других психосоциальных факторов (ЛТ, УД и БД, ЖИ, ВР).

Тенденция к снижению определенной ИБС, при высоких уровнях ICC, связана с протективным действием межличностных и семейных отношений; рост же ИБС при высоких уровнях SNI связан с тем, что SNI выше среди руководящего состава. В неустойчивых обществах, каким являлась Россия 1994 г., ИБС как раз выше среди руководящего состава.

Взаимоотношение СП и отношения к своему здоровью показывает, что СП благотворно влияет на оценку состояния здоровья, несмотря на то, что чаще всего при всех уровнях СП отмечаются жалобы на свое здоровье.



Нужно отметить, что лица с высокими уровнями ICC и SNI меньше сомневаются в том, что они не заболеют, если принять предупредительные меры, а также в успехах лечения уже существующих болезней, обращаются чаще к врачам при болезни, хотя мнению врача они доверяют меньше, чем при низких уровнях ICC и SNI.

Население чаще всего не испытывает приятных переживаний, связанных с медицинским обслуживанием и в тоже время подавляющее большинство населения в обеих группах согласно, что профилактическая проверка полезна для здоровья.

Следует также констатировать тот факт, что лица с высокими уровнями ICC и SNI имеют более низкий стресс на рабочем месте, чем лица с низкими уровнями ICC и SNI. Естественно, что лица при высокой СП менее склонны менять свою специальность, т.к. она дает им уверенность в завтрашнем дне, а высокая СП оказывает протективное действие стрессам на рабочем месте в виде увеличения ответственности и дополнительных нагрузок. Высокая СП также сказывается и на трудоспособности. Несмотря на дополнительные нагрузки лица высокой СП имеют большую трудоспособность, чем с низкой и возможность расслабиться или отдохнуть после обычного рабочего дня в течение последнего года.

С ростом уровней СП значительно менее выражен стресс в семье.

Лица с высокой СП к курению относятся более негативно, чем с низкой. Это естественно, т.к. высокая СП подразумевает кроме влияния семьи, участие в других объединениях, где идет пропаганда отказа от вредных привычек, а также лиц на руководящих должностях - т.е. большую заботу о своем здоровье.

К сожалению, следует констатировать тот факт, что отношение к изменению питания при всех уровнях СП отрицательное. Это говорит о недостаточных знаниях о культуре питания среди всех слоев населения. А вот физическая актив-

ность увеличилась среди лиц с высокими ICC и SNI, они проводят свой досуг более активно и сами осознают это (больше руководителей, заботящихся о своем здоровье).

#### Выводы

1. Уровни СП в мужской популяции 25-64 лет очень низки, наиболее высокие уровни СП среди лиц в возрасте 45-54 лет.

2. Высокие уровни СП наблюдаются у лиц с незаконченным высшим / средним специальным образованием в категории "руководителей", а низкие показатели СП среди категорий "руководители высшего звена", "ИТР" связаны с лицами с высшим образованием, среди которых она низка.

3. С ростом уровней СП снижаются показатели других психосоциальных факторов (ЛТ, УД и БД, ЖИ, ВР).

4. Тенденция к снижению определенной ИБС, при высоких уровнях ICC, связана с протективным действием межличностных и семейных отношений; рост же ИБС при высоких уровнях SNI связан с тем, что SNI выше среди руководящего состава.

5. СП благотворно влияет на оценку состояния здоровья, несмотря на то, что чаще всего при всех уровнях СП отмечаются жалобы на свое здоровье.

6. Лица с высокими уровнями ICC и SNI меньше сомневаются в том, что они не заболеют, если принять предупредительные меры, а также в успехах лечения уже существующих болезней.

7. Лица с высокими уровнями ICC и SNI имеют более низкий стресс на рабочем месте, значительно менее выражен стресс в семье, чем у лиц с низкими уровнями ICC и SNI.

8. Лица с высокой СП к курению относятся более негативно, чем с низкой СП.

9. Физическая активность увеличилась среди лиц с высокими ICC и SNI, они проводят свой досуг более активно и сами осознают это.

#### Библиографический список

1. Durkheim, E. Suicide. Reprinted in 1951 by The Free Press. - New-York, 1897.
2. Parkes C.M., Benjamin B., Fitzgerald R.G. Broken hearts: a statistical study of increased mortality among widowers. BMJ, 1969.
3. Paykel E.S. Life events, social support and depression. Acta Psychiat. Scand., Suppl., 1994.
4. Brown G.W., Andrews B., Harris R., Adier Z., Bridge L. Social support, self-esteem and depression. Psychosom. Med., 1986.
5. Bohon W., Oatley K. A longitudinal study of social support and depression in unemployed men. Psychol. Med., 1987.
6. Henderson A.S. Social relationships, adversity and neurosis: an analysis of prospective observations. Br. J. Psychiat., 1981.
7. Proposal for the Multinational Monitoring of Trends in cardiovascular disease. - Geneva, 1985.
8. MONICA Psychosocial Optional Study. Suggested measurement instruments. WHO Facsimile Urgent 3037 MRC, 1988.
9. Spielberger, C.D. Anxiety as an emotional state/ In: C.D. Spielberger (Ed), Anxiety: Current trends in theory and research. New York: Academic Press, 1972.
10. Гафаров, В.В. Эпидемиология и профилактика хронических неинфекционных заболеваний в течение 2-х десятилетий и в период социально-экономического кризиса в России / В.В. Гафаров, [и др.] – Новосибирск, 2000.

Статья поступила в редакцию 05.04.10

УДК 371:351.851

С.А. Дроздова, аспирант НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: sad88@mail.ru

#### СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКОВ ТАМОЖЕННЫХ ОРГАНОВ

В статье представлены результаты экспериментального исследования, направленного на изучение компонентов идентичности личности сотрудников таможенных органов. Разработанная модель идентичности включает в себя мотивационно-ценностный, когнитивный, эмоционально-оценочный, социальный и профессиональный компоненты. Выявлено содержание каждого компонента идентичности в зависимости от ее статуса.

**Ключевые слова:** личностная идентичность, социальная идентичность, структурные компоненты идентичности личности, статус идентичности.

Феномен идентичности, связывающий в единое исследовательское поле социальное и экзистенциальное бытие человека, является предметом изучения во всех современных психологических школах: психоанализе, экзистенциальной психологии, когнитивно-бихевиоральном подходе, символическом интеракционизме.

Впервые понятие и структура идентичности подробно были описаны Э. Эриксеном, который определил иден-

тичность как внутреннюю «непрерывность самопереживания индивида», «длящееся внутреннее равенство с собой», тождественность личности, важнейшую характеристику ее целостности и зрелости (Э. Эриксон, 1996). Согласно Э. Эриксону, процесс становления и развития идентичности «оберегает целостность и индивидуальность опыта человека, дает ему возможность предвидеть как внутренние, так и внешние опас-

ности и соразмерять свои способности с социальными возможностями, предоставляемыми обществом» [1, с. 74].

Один из последователей Э. Эриксона Дж. Марсиа (1970) определил идентичность как структуру «Эго», то есть как внутреннюю самосоздающуюся, динамичную организацию потребностей, способностей, убеждений и индивидуальной истории [2]. Автор выдвинул предположение о том, что решение каждой жизненной проблемы вносит вклад в достижение решений относительно себя и своей жизни развивается структура идентичности, повышается осознание своих сильных и слабых сторон, направленности и осмысленности своей жизни. В разработанной модели Дж. Марсиа выделяет четыре статуса идентичности: 1) достигнутая идентичность - этим статусом обладает человек, прошедший период кризиса и самоисследований и сформировавший определенную совокупность личностно значимых для него целей, ценностей и убеждений; 2) мораторий - этим статусом обладает человек, находящийся в состоянии кризиса идентичности и активно пытающийся разрешить его, пробуя различные варианты. Такой человек постоянно находится в состоянии поиска информации, полезной для разрешения кризиса (чтение литературы о различных возможностях, беседы с друзьями, родителями, реальное экспериментирование со стилями жизни); 3) преждевременная идентичность - этот статус приписывается человеку, который никогда не переживал состояния кризиса идентичности, но тем не менее обладает определенным набором целей, ценностей и убеждений. Составляющие данного вида идентичности возникают не в результате самостоятельного поиска и переживания кризиса, а вследствие идентификации с родителями или другими авторитетными лицами; 4) диффузная идентичность характерна для людей, которые не имеют прочных целей, ценностей и убеждений и которые не пытаются активно сформировать их. Они или никогда не находились в состоянии кризиса идентичности, или оказались неспособными решить возникшие проблемы. При отсутствии ясного чувства идентичности обнаруживаются такие негативные состояния, как пессимизм, апатия, тоска, ненаправленная злоба, отчуждение, тревога, ощущение беспомощности и безнадежности. Диффузная идентичность может сопровождаться чувством выраженного психологического дискомфорта, страхом смерти. Часто возникает пренебрежительное отношение к принятым в обществе культурным ценностям при неспособности выработать собственные [3].

Статусы идентичности Дж. Марсиа также называет типами личности, основанными на характеристике стиля принятия решений, уровня когнитивной сложности, отношении к родительским запретам и желаниям, стиле интерперсональных отношений.

В современной психологической науке выделяется многообразие различных видов идентичности: «Эго - идентичность» и групповая, личная и социальная, позитивная и негативная, объективная и индивидуальная, гендерная и профессиональная, диссоциогенная, аддиктивная, кризисная идентичность и т.д. Особенности и различия каждого вида идентичности рассмотрены в работах таких авторов, как Э. Эриксон (1996), Дж. Марсиа (1967), Х. Ремшмидт (1994), Б. Шефер (1993), П. Бергер (1996), И.В. Иванова (2000), Н.К. Асанова (1997), Р. Тайсон, Ф.Тайсон (1998), Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева (2009, 2010) и др.

Таким образом, в настоящее время в психологической науке сложилось понимание идентичности, как сложного личностного образования, имеющего многослойную структуру. Л.Б. Шнейдер подчеркивает сложность, комплексность, многомерность данного психологического феномена: «идентичность - это сложный феномен, «многослойная» психическая реальность, включающая различные уровни сознания, индивидуальные и коллективные, онтогенетические и социогенетические основания» [4, с. 4].

Традиционно в качестве основных феноменов образующих идентичность, принято рассматривать социальную идентичность, отражающую соотнесение личностью себя с груп-

пами, к которым она принадлежит, внутреннюю солидарность с социальными, групповыми идеалами и стандартами; и личностную идентичность - как форму интеграции «Я», обеспечивающую тождественность человека самому себе в социальном пространстве и времени, поддерживаемую другими людьми, дающую ощущение собственной неповторимости, уникальности (Г.М. Андреева, 2001).

Личностная подструктура идентичности в большинстве исследований определяется через акт самоопределения, непрерывности, индивидуальной истории и самоидентификации [5]. Данная подструктура обеспечивает целостность личности за счет синтеза и интеграции ценностей, смыслов, отдельных идентификаций и ролей в разные периоды жизни. Под интеграцией личности понимается процесс связывания отдельных частей в упорядоченное, устойчивое, согласованное, иерархически организованное целое. Синтез предполагает порождение новой структуры, свойства, и функции которой не сводимы к свойствам и функциям ее частей [6].

На основании различных исследований (О. Кернберг, 2001; А. Маслоу, 1999; Т.Г. Солдатова, 1998; В. Франкл, 1993; Э. Эриксон, 1975; и др.) выделены следующие характеристики личностной идентичности: тождество человека самому себе, непрерывность, социальное признание, развитие и изменение идентичности в течение жизни, чувство социального благополучия, целостность, стремление человека к обретению и сохранению своей идентичности. Кроме этого, личностная идентичность является источником внутреннего роста и развития [7]. Наиболее глубокое обоснование эти идеи получили в работах Э. Эриксона (1980). Автор пишет, что в процессе формирования идентичности, одной из центральных функций Эго-идентичности, которая по определению является структурой, тождественной личностной идентичности, является интеграция биологического и социального процессов. Результатом интегративной работы Эго, или Эго-синтеза, на каждом этапе развития индивида, становится новая конфигурация элементов идентичности, наиболее соответствующих внешней и внутренней ситуации развития. Это сочетание элементов идентичности обеспечивает человеку чувство идентичности. На протяжении жизни индивида идентичность сохраняется за счет изменения ее структуры и ценности элементов для личности [1].

Современные представления о психосоциальной природе идентичности развивались в русле символического интеракционизма, теории социальных репрезентаций, когнитивной психологии.

Данная линия исследований опирается на концепцию Я Дж. Миды (Mead, 1946). Идентичность, или Я, в концепции Дж. Миды - это способность человека воспринимать свое поведение и жизнь в целом как связанное, единое целое, объединяющее два аспекта Я: «I» и «Me» («Я для себя» и «социальное Я»).

Для концепций социальной идентичности Х. Тэджфела (Tajfel, 1982) и самокатегоризации Дж. Тернера (Turner, 1985; Turner, 1987; Tajfel, Turner, 1986) характерна опора на четкую когнитивную схему: Я-концепция является регулятором социального поведения. При этом в Я-концепцию входят две подсистемы: личностная (или персональная) и социальная идентичность. Первая из них включает в себя самоопределение человека в терминах физических, интеллектуальных и нравственных черт, а вторая - в терминах субъективной принадлежности к различным социальным категориям: полу, этносу, профессиональной группе. Данная теория определяет, что человек будет прибегать к межгрупповым формам поведения (актуализируя социальную идентичность) или межличностным (актуализируя личностную самооценку), в зависимости от того, какая из двух идентичностей способствует его высокой самооценке. По мнению Дж. Тернера, между уровнями самокатегоризации существует функциональный антагонизм - любые факторы, усиливающие выраженность групповой самокатегоризации, ведут к увеличению воспринимаемого тождества между собой и членами иной группы и, таким образом, деперсонализуют индивидуальное самовосприятие.

Согласно Х. Тэджфелу, социальная и личностная идентичности являются равнозначными структурами. В своих исследованиях автор опирается на идею существования определенного социально-поведенческого континуума, на одном полюсе которого локализованы формы межличностного взаимодействия, предполагающие актуализацию личностной идентичности, а на другом – взаимодействие людей как представителей отдельных общностей, т.е. актуализация социальной идентичности. Как отмечает В.Н. Павленко, противопоставление социальной и личностной идентичностей до недавнего времени было общим моментом для большинства психологических исследований [6]. Социальную идентичность связывают с интрагрупповым подобием и межгрупповой дифференциацией, личностную идентичность – с отличием от всех других людей, в том числе от членов своей группы.

С. Московичи, работающий в русле теории социальных репрезентаций, (Moscovici, 1988) критически относится к однозначному противопоставлению социальной и личностной идентичности. Взаимосвязь личностной и социальной идентичности также описана в теории социальной репрезентации С. Московичи и У. Дойса (1988). Авторы пишут о том, что изначально человек является социальным существом, что определяет формирование индивидуальной идентичности в социальном силовом поле. С другой стороны, поле социальных сил постоянно изменяется благодаря действиям индивидов. Личностная идентичность рассматривается в рамках социальных репрезентаций в качестве организующего принципа индивидуальной позиции в системе символических взаимоотношений индивидов и групп. Идентичность не является набором атрибутов, автоматически продуцируемых принадлежностью к определенной социальной категории. Это социальный конструкт, связанный с различными социальными элементами, в том числе, с доминантностью статуса в обществе. У. Дойтс подтвердил гипотезу о том, что личностная идентичность является одной из социальных репрезентаций, соответственно жесткое противопоставление личностной и социальной идентичности неправомерно.

Последователи символического интеракционизма также подвергают критике идею полярности двух основных видов идентичности. Автор подчеркивал как наличие персональной активности человека при отождествлении с другими и при категоризации, так и значимость влияния других людей на эти процессы. Р. Дженкинс утверждает, что индивидуальная уникальность и коллективная разделенность могут быть поняты как нечто очень близкое, как две стороны одного и того же процесса. Наиболее значимое различие между ними заключается в том, что в случае личностной идентичности подчеркиваются отличительные характеристики индивидов, а в случае коллективной – подобные. Однако эта разница, по мнению автора, относительна: процессы, в которых они формируются или трансформируются, аналогичны, оба по происхождению социальны (Р. Дженкинс, 1996).

Для отечественной психологии идея формирования Я в общении и через общение очевидным образом вытекает из концепции культурно-исторического развития психики, в которой показано, что развитие психики индивида идет путем присвоения ею общественно выработанных форм [8]. В рамках культурно-исторической концепции этот процесс получил название интериоризации. В понимании Л.С. Выготского данный термин обозначает трансформацию одного (социального) действия в другое (индивидуальное). Л.С. Выготский осмысливает природу психического развития человека через призму проблемы «внешнего – внутреннего» и оформляет свою мысль в виде «общего генетического закона культурного развития»: любая психическая функция вначале существует в социальном, интерпсихическом плане, а затем – в интрапсихическом, «внутри ребенка» [8, с. 26].

Близкое понимание баланса социального и личностного аспектов в построении идентичности мы находим и в отечественной психологии [9]. Согласно теории С.Л. Рубинштейна (С.Л. Рубинштейн, 1946; 1973), самоопределение, понимаемое как самодетерминация, представляет собой механизм соци-

альной детерминации, которая не может действовать иначе, как будучи активно преломленной самим субъектом.

Таким образом, для современной психологии свойственно не противопоставление социальной и личностной идентичности, а диалектическое понимание их взаимосвязи, как двух сторон единого социально-психологического феномена (О.В. Ходаковская, 2006). В рамках представленного исследования идентичность определяется как социально-психологический феномен, включающий в себя личностный и социальный компоненты, основными функциями которого являются интеграция самопредставлений, самооценок и индивидуальных ценностей в единую структуру, а также саморазвитие, т.е. личностная, профессиональная и культурная самореализация.

Исследование структуры идентичности личности сотрудников таможенных органов было проведено в 2008 году на базе аппарата Сибирского таможенного управления, Новосибирской и ряда региональных таможен. В исследовании принимало участие 120 человек в возрасте от 20 до 54 лет. Средний возраст обследованных – 36 лет. Распределение респондентов по полу – 40% мужчин и 60% женщин.

В исследовании поставлена задача: определить структуру идентичности личности сотрудников таможенных органов и выявить особенности компонентов этой структуры в зависимости от статуса идентичности. В Таблице 1 представлено описание использованных тестов в зависимости от поставленных задач.

Таблица 1  
Особенности подбора методов диагностики структурных компонентов идентичности

Диагностируемый феномен	Диагностический инструментарий	Эмпирические референты	Статистические процедуры
Компоненты структуры идентичности			Для исследования компонентной структуры идентичности использован факторный анализ после вращения факторов методов варимакс (минимизация количества переменных)
<b>Личностная идентичность:</b>			
- мотивационно-ценностный	Методика изучения ценностей личности Ш. Шварца.  Методика «Иерархия потребностей» А. Маслоу	Ведущие ценности личности на уровне нормативов и индивидуальных приоритетов. Степень совпадения нормативных идеалов с возможностью их реализации в поведении.  Ведущие индивидуальные потребности в сфере саморазвития	Количественная характеристика соотносительности инструментальных и терминальных ценностей.  2 $\chi_{эмп}$ - позволяет сопоставить частоту встречаемости терминальных и инструментальных ценностей.
- когнитивный	Шкала базовых утверждений И.Г. Малкиной-Пых	Базовые установки личности относительно доброжелательности окружающего мира и людей, контролируемости и справедливости окружающего мира.	Вычисление средних арифметических значений позволяет проранжировать наиболее значимые установки испытуемых

- эмоционально-оценочный	Шкала базовых утверждений И.Г. Малкиной-Пых Тест «Кто Я» М. Куна-Т. Мак-партленда	Базовые установки личности относительно ценности собственного Я Выявление эмоционально-полярного, уравновешенного и сомневающегося типа самооценки идентичности		Статус личностной идентичности	Методика МИЛИ Л.Б. Шнейдер	Выявление статуса личностной идентичности	Н-критерий Крускала-Уоллиса позволяет оценить изменения в выраженности различных компонентов идентичности в зависимости от наличного статуса идентичности
				Статус профессиональной идентичности	Методика МИПИ Л.Б. Шнейдер	Выявление статуса профессиональной идентичности	
Социальная идентичность:							
- социальный	КПД Г.У. Солдатовой, С.В. Рыжовой	Выявление ориентаций личностных ценностей на группу, на власть, на другого, на изменения.	Вычисление средних арифметических значений позволяет сформировать иерархию личностных ценностей в среднем по группе				
- профессиональный	Тест «Кто Я» М. Куна-Т. Мак-партленда  Методика «Иерархия потребностей» А. Маслоу	Выявление показателей профессионально-ролевой позиции  Ведущие индивидуальные потребности в сфере профессионального развития					

На первом этапе экспериментального исследования поставлена задача, связанная с выявлением структурных компонентов идентичности сотрудников таможенных органов. Определение структуры взаимосвязи между переменными с помощью методов структурной классификации, к которым относится статистический метод факторного анализа. Матрицы факторных нагрузок анализировались после вращения varimax - с применением преобразования Кайзера.

В результате факторного анализа выявлено пять структурных компонентов, три из которых мы можем условно причислить к компонентам личностной идентичности и два – к компонентам социальной идентичности (Таблица 1). Представим общую характеристику выделенных компонентов структуры идентичности личности (Таблица 2).

Таблица 2

Структурные компоненты идентичности личности сотрудников таможенных органов

Название теста	Шкалы теста	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Фактор 4	Фактор 5
Методика изучения ценностей личности Ш. Шварца	Конформность	0,832				
	Традиции	0,624				
	Доброта	0,755				
	Самостоятельность	0,511				
	Стимуляция	0,944				
	Достижения	0,690				
«Иерархия потребностей» А. Маслоу	Безопасность	0,681				
	Добиться признания и уважения				0,754	
	Иметь теплые отношения с людьми				0,454	
	Зарабатывать на жизнь					0,451
	Иметь хороших собеседников				0,687	
	Упрочить свое положение					0,523
	Развивать свои силы и способности	0,541				
	Обеспечить себе материальный комфорт					0,478
	Повышать уровень мастерства и компетентности					0,531
	Стремиться к новому и неизведанному	0,612				
Шкала базовых утверждений И.Г. Малкиной-Пых	Обеспечить себе положение влияния					0,612
	Заниматься делом, требующим полной отдачи					0,594
	Быть понятым другими				0,518	
	Доброта окружающего мира		0,512			
	Доброжелательность людей		0,529			
	Справедливость мира		0,613			
	Контролируемость мира		0,698			
Тест «Кто Я» М. Куна-Т. Макпарт-	Случайность как принцип распределения происходящих событий		0,618			
	Ценность собственного «Я»			0,416		
	Эмоционально-уравновешенный			0,568		
	Эмоционально-полярный			0,616		

лента	Сомневающийся тип			0,446		
	Наличие показателей профессионально-ролевой позиции					0,518
КЦД Г.У. Солдатовой, С.В. Рыжовой	Ориентация на группу				0,624	
	Ориентация друг на друга				0,451	
	Ориентация на изменения		0,566			

Мотивационно-ценностный компонент (фактор 1) включает в себя индивидуальные ценности и потребности саморазвития. Данный компонент является смысловым образованием идентичности, формирующим основу отношений личности с окружающим миром, с другими людьми, с самим собой. Ценностные ориентации составляют ядро мировоззрения и мотивации жизненной активности.

Данный компонент включает в себя следующие ценностные ориентации:

- ценности, выражающие интересы индивида (достижения, самостоятельность, стимулирование, саморегуляция, безопасность);

- ценности, выражающие интересы группы (доброта, традиции, конформность).

Мотивационно-ценностный компонент также включает в себя потребности в саморазвитии и стремление к новому, неизведанному.

Рассмотрим особенности данного компонента с помощью методов ранжирования, расчета среднего арифметического, а также определения значения  $X_{\text{группы}}$ . Таблица 3 содержит расчет значений по тесту Ш. Шварца.

Таблица 3

Ранги нормативных и индивидуальных ценностей по тесту Ш. Шварца

Наименование ценности	Ср.значение по шкале нормат. приор.	Ранг по шкале нормат. приор.	Ср.значение по шкале индивид. приор.	Ранг по шкале индивид. приор.	Значение $X_{\text{группы}}$
Конформность	16	4	6,1	5	158,801**
Традиции	14	5	4,5	7	157,365**
Доброта	18	3	7,3	3	130,822**
Самостоятельность	19	2	7,7	2	143,582**
Стимуляция	13	6	6	6	84,522**
Достижения	18	3	6,6	4	125,671**
Безопасность	22	1	10,3	1	143,945**

По тесту Ш. Шварца установлено, что наиболее значимыми ценностями на уровне нормативных идеалов в группе являются ценности безопасности, самостоятельности, доброты и достижения. Данный список ценностей отражает значимость основных сфер жизненной активности человека – личностную и социальную. Сравнение рангов ценностей на уровне нормативов и регуляторов поведения личности выявило, что в целом значимость ценностей совпадает. При этом необходимо отметить, что по всему списку выявлены различия в степени проявления нормативных и индивидуальных ценностей. Это свидетельствует о том, что респонденты на уровне осознания понимают важность и необходимость следования данным ценностям, вместе с тем реально идентифицировать данные ценности с собственной личностью и проявлять их в жизни респонденты готовы в меньшей степени.

Анализ результатов по тесту А. Маслоу позволил выявить, что саморазвитие находится в середине списка потребностей, тогда как потребность в стремлении к новому занимает одно из последних мест в общей иерархии потребностей. Обе эти потребности входят в мотивационно-ценностный компонент структуры идентичности.

Второй компонент структуры идентичности включает в себя установки относительно доброты, доброжелательности, справедливости, контролируемости окружающего мира; а также ценностные ориентации на изменения и разрушение традиций, в совокупности представляющие собой когнитивный компонент структуры идентичности личности сотрудников таможенных органов.

Установки респондентов исследованы с помощью теста И.Г. Малкиной-Пых, полученные результаты представлены в Таблице 4.

Таблица 4

Распределение показателей, характеризующих когнитивный компонент идентичности

Шкала теста	Ср.значение по шкале	Уровень выраженности (%)		
		Низкий	Средний	Высокий
Доброта окружающего мира	18,8±3,31	26,8	53,7	19,5
Доброжелательность людей	17,3±3,15	24,4	58,5	17,1
Справедливость мира	16,9±3,72	39	44,7	16,3
Контролируемость мира	17,5±4,01	47,2	34,9	17,9
Случайность как принцип распределения происходящих событий	17±4,06	33,3	45,5	21,2
Ориентация на изменения	17,45±2,9	35,8	43,9	20,3

По результатам анализа выявлено, что в группе наименее выражены установки относительно справедливости, контролируемости окружающего мира. Также выявлен низкий уровень ориентации на изменения. Вместе с тем, респонденты в целом склонны воспринимать окружающий мир как доброжелательный и безопасный, при этом нелогичный, малопредсказуемый и слабоконтролируемый. Таким образом, когнитив-

ный компонент в структуре идентичности включает в себя систему социальных установок относительно устройства внешнего мира и отношений с окружающими людьми.

Эмоционально-оценочный компонент идентичности включает в себя показатели ценности собственного Я и тип эмоциональной оценки собственных идентификационных

характеристик по тесту «Кто Я». В Таблице 5 приведены данные по включенным в компонент шкалам.

Таблица 5

Распределение показателей, характеризующих эмоциональный компонент идентичности

Шкалы тестов	Значение
Ценность собственного Я	$17,7 \pm 3,73$
Эмоционально-полярный отрицательный тип	39,2%
Эмоционально-полярный положительный тип	14,2%
Уравновешенный тип	11,6%
Сомневающийся тип	35%

По результатам анализа можно отметить, что эмоционально-оценочный компонент характеризует самооценку субъектом собственного Я. Данный компонент включает в себя эмоции, которые человек испытывает по поводу внешних и внутренних характеристик: собственных личностных качеств, способностей, особенностей внешности. Эмоционально-оценочный компонент в группе отличается средним

уровнем в определении ценности собственного Я, кроме того, большая часть респондентов относятся к сомневающемуся эмоциональному типу (35%) или эмоционально-полярному отрицательному типу (39,2%). Мы предполагаем, что сомневающийся эмоциональный тип связан с диффузной идентичностью респондентов в связи с тем, что этот статус идентичности не позволяет личности определить границы своего Я и сформировать субъективную оценку его содержания. Самооценки данного эмоционального типа не просто ситуативны и подвижны, - они не сформированы. Человек не в состоянии выразить личностное отношение к самому себе.

Следующий компонент в структуре идентичности определен как социальный компонент идентичности, включающий в себя ценности межличностных отношений, потребности в признании и принятии со стороны окружающих людей. В Таблице 6 представлены средние значения по шкалам, с помощью факторного анализа отнесенные к данному компоненту. По тесту А. Маслоу выделенные потребности описаны по трем уровням выраженности – низкие значения (15-11 ранг ценности), средние значения (10 – 6 ранг ценности) и высокие значения (5-1 ранг ценности).

Таблица 6

Распределение показателей, характеризующих социальный компонент идентичности

Шкала теста	Ср.значение по шкале/ранг	Уровень выраженности (%)		
		Низкие значения	Средние значения	Высокие значения
Добиться признания и уважения	6	21,7%	40,8%	37,5%
Иметь теплые отношения с людьми	9	30,8%	43,34%	25,8%
Иметь хороших собеседников	10	47,5%	35%	17,5%
Быть понятым другими	7	30%	35,8%	34,2%
Ориентация на группу	$28,9 \pm 2,12$	25,8%	50,8%	23,4%
Ориентация друг на друга	$29,3 \pm 8$	5,8%	89,2%	5%

Таким образом, наиболее значимой социальной потребностью испытуемых является потребность в признании и уважении. Также респонденты на высокие позиции ставят ценность быть выслушанным и понятым другим человеком. Менее значимой является эмоциональная потребность в теплых отношениях с окружающими и наличие хороших собеседников. Тест Г.У. Солдатовой, С.В. Рыжовой «Культурно-ценностный дифференциал» показал, что в целом ориентация на группу и ориентация друг на друга имеют примерно одинако-

вый уровень выраженности, наряду с такой потребностью, как ориентация на власть ( $28,43 \pm 2,37$ ).

Пятый компонент, выделенный в структуре идентичности, обозначен как профессиональный компонент. К этой подструктуре относятся потребности в материальном достатке, высоком уровне профессионального мастерства и компетентности, а также возможности влияния. Особенности данного компонента представлены в Таблице 7.

Таблица 7

Распределение показателей, характеризующих профессиональный компонент идентичности

Шкала теста	Ср.значение по шкале/ранг	Уровень выраженности (%)		
		Низкие значения	Средние значения	Высокие значения
Зарабатывать на жизнь	4	9,2%	19,2%	71,7%
Упрочить свое положение	5	16,7%	30,8%	52,5%
Обеспечить себе материальный комфорт	4	6,7%	10,8%	82,5%
Повышать уровень мастерства и компетентности	5	17,5%	40,8%	41,7%
Обеспечить себе положение влияния	6	14,2%	28,3%	57,5%
Заниматься делом, требующим полной отдачи	5	20%	34,2%	45,8%
Наличие показателей профессионально-ролевой позиции	-	11,7%	69,1%	19,2%

Таким образом, профессиональный компонент идентичности опрошенных связан с тремя значимыми потребностями – обеспечение материального благополучия, потребность во власти и профессиональное развитие. Преобладание той или иной группы потребностей в данной подсистеме индивидуально и может быть связано со статусом идентичности. Далее, в процессе исследования, эти связи будут выявлены с помощью методов корреляционного анализа.

Итак, факторный анализ позволил выявить пять базовых компонентов, составляющих структуру идентичности личности сотрудников таможенных органов. Содержание данной структуры представлено на рисунке 1. На схеме цветом выделены элементы подструктуры, имеющие низкий уровень развития.

Для уточнения структуры идентичности и выявления ее особенностей в зависимости от статуса идентичности респондентов проведено дополнительное исследование компонентов идентичности в группах, сформированных в зависимости от статуса идентичности респондентов (тест МИЛИ Л.Б. Шнейдер).

В Таблице 8 представлены данные, отражающие уровень развития идентичности в целом по группе.

Таблица 8

Уровень развития идентичности в группе испытуемых

Уровень развития идентичности	Кол-во респондентов (чел.)	Кол-во респондентов (%)
Преждевременная идентичность	52	43,3
Диффузная идентичность	47	39,2
Мораторий идентичности	19	15,8
Достигнутая позитивная идентичность	2	1,7
Псевдопозитивная идентичность	0	0

Таким образом, респонденты обследованной группы чаще всего обладают преждевременной или диффузной идентичностью. Данные уровни идентичности отличаются низким уровнем осознанности, размытостью личных границ. Диффузная идентичность, кроме того, отличается несформированной самооценкой. Необходимо отметить, что часть респондентов находится в стадии моратория. Это состояние отличается повышенной конфликтностью и противоречивостью собственного Я, связанного с поиском Самости, внутренних ориентиров личности. Выявленные личностные особенности опрошенных требуют проведения с ними целенаправленной работы по формированию у них достигнутой идентичности.

Для выявления особенностей подсистемных элементов, которые отличают каждый статус идентичности, проведен расчет их средних показателей, а также Н-критерия Крускала-Уоллиса.

По результатам исследования экспериментальных данных с помощью метода Крускала-Уоллиса выявлены особенности подсистемных элементов идентичности в зависимости от уровня ее развития (статуса):

1). Наиболее значимые различия в содержании мотивационно-ценностного компонента связаны со следующими подсистемными элементами:

- самостоятельность как ценность свободы мыслей и действий: уникальность, самодостаточность проявляется чаще в группах с достигнутой позитивной идентичностью и с мораторием идентичности. В первом случае самостоятельность является отличительной характеристикой сформированной идентичности, во втором – признаком высокой поисковой активности, желания личности ответить на вопросы, связанные с проблемами субъектности, целеполагания, волеизъявления;

- достижения как ценность результативности, мастерства, наименее выражены в группе с преждевременной идентичностью и более всего развиты в группе с достигнутой идентичностью. Низкая значимость самостоятельных дости-

жений в первой группе связана с наличием в системе ценностей неосознанных, не встроенных в систему личностных смыслов интроектов, которые не являются для личности стимулом к развитию и совершенствованию. В подтверждение данной тенденции выявлено, что в группе с достигнутой идентичностью наиболее высокий ранг имеет потребность в развитии своих сил и способностей, стремлению к самосовершенствованию;

- респонденты с преждевременной и диффузной идентичностью в большей степени ориентированы на ценность безопасности, в то время как в группе с достигнутой идентичностью эта ценность мало значима. Выявленная тенденция может быть связана с тем, что отсутствие сформированной идентичности заставляет личность прикладывать дополнительные усилия к сохранению сложившихся установок, стереотипов, паттернов поведения, которые выступают для субъекта «мнимой» точкой опоры в интерпретации объектной и субъектной реальности. Наличие сформированной идентичности предполагает открытость личности к переменам, что связано, прежде всего, с отсутствием выраженной потребности в сохранении стабильности, незыблемости установленного порядка. Этим же объясняется высокий ранг потребности в стремлении к новому, неизведанному, выявленный в группе с достигнутой позитивной идентичностью.

2). Наиболее значимые различия в содержании когнитивного компонента связаны со следующими подсистемными элементами:

- доброта окружающего мира и его контролируемость как когнитивные установки наиболее выражены в группе с достигнутой позитивной идентичностью, а наименее представлены у респондентов в состоянии моратория идентичности. Статус моратория отличается повышенной конфликтностью и высоким уровнем тревожности, что может обуславливать осторожность в отношении социального окружения, установки на враждебность, небезопасность и непредсказуемость и слабую контролируемость внешней среды;

- установка на случайность как принцип жизнеустройства наименее выражена в группе с достигнутой идентичностью и более всего представлена у респондентов со статусом преждевременной идентичности, который отличается низкой самостоятельностью, неумением брать на себя ответственность за собственные жизненные выборы. Данная отличительная особенность статуса преждевременной идентичности определяет ориентацию человека на такие интерпретации событий окружающего мира и собственной жизни, как судьба, рок, а также обуславливает высокую экстернальность личности.

3). Наиболее значимые различия в содержании эмоционально-оценочного компонента связаны со следующими подсистемными элементами:

- ценность собственного Я наиболее развита в группе с позитивной сформированной идентичностью, в меньшей степени – у респондентов с диффузной идентичностью. Полученные данные согласуются с результатами исследований Л.Б. Шнейдер, где автор в качестве критериев, отличающих диффузную идентичность, выделяет неудовлетворенность собой, сомнения в ценности собственного Я, наличие внутренних конфликтов, самообвинения;

- по типам, характеризующим эмоциональное отношение к собственному Я, выделены следующие особенности. У респондентов с преждевременной идентичностью преобладает полярный тип отношения (положительный и отрицательный), что свидетельствует о безапелляционности в суждениях и максимализме в оценках. В группе с диффузной идентичностью чаще наблюдается эмоционально-полярный отрицательный тип, что связано с низкой самооценкой респондентов, потерей интереса к собственному внутреннему миру, несогласием с самим собой. У респондентов с мораторием идентичности чаще наблюдается сомневающийся тип, что связано с переживаемым внутренним кризисом, изменением самооценок в процессе экзистенциального поиска. Для респондентов с достигнутой позитивной идентичностью характерны два типа



эмоциональных самооценок – уравновешенный тип, отличающийся конструктивными гармоничными отношениями во внутреннем и внешнем мире, а также эмоционально-полярный положительный тип, характеризующийся принятием себя со всеми достоинствами и недостатками.

4). Наиболее значимые различия в содержании социального компонента связаны со следующими подсистемными элементами:

- значимость доброжелательных, теплых отношений с окружающими людьми оказалась наиболее высокой в группе с достигнутой позитивной идентичностью, и наименее высокой в группе с преждевременной идентичностью, что может быть связано с высокой авторитарностью, неумением идти на компромиссы;

- в группе с достигнутой позитивной идентичностью, по сравнению с респондентами с другими статусами, выявлена тенденция (на уровне среднего арифметического), связанная с менее высокой ориентацией респондентов на группу и наиболее выраженной ориентацией на другого. Таким образом, для респондентов с несформированной идентичностью более свойственны поведения, соответствующие групповым стандартам, нормам, стереотипам, в ущерб партнерским отношениям, тогда как для респондентов со сформированной идентичностью более значимы личные контакты.

5). Наиболее значимые различия в содержании профессионального компонента идентичности связаны со следующими подсистемными элементами:

- важность профессионального роста, развития профессионального мастерства и компетентности осознают респонденты со сформированной позитивной идентичностью. Наименее значима эта потребность в группе с преждевременной идентичностью в связи с необходимостью изменения и саморазвития;

- потребность в деятельности, требующей вложения собственных ресурсов, наименее представлена в группе с диффузной идентичностью в связи с неопределенностью жизненных целей и установок, в т.ч. профессиональных; наиболее значима эта потребность в группе со сформированной позитивной идентичностью;

- в целом показатели профессионально-ролевой позиции, отражающие значимость этой деятельности в системе жизненных ориентаций человека, в большей степени представлены в группе со сформированной позитивной идентичностью, а в меньшей степени – в группе с диффузной идентичностью, что также свидетельствует о неопределенности целей и способов их достижения в направлении профессионального развития.

Итак, с помощью методов математической статистики описаны особенности подсистемных элементов каждого компонента идентичности личности. Установлено, что наиболее гармоничной и конструктивной по своему содержанию является достигнутая позитивная идентичность. Вместе с тем, только 1,7% обследованной нами выборки имеет данный статус идентичности. Таким образом, работа психологического воздействия с подавляющим большинством респондентов должна осуществляться в направлении достижения идентичности посредством формирования соответствующего содержания мотивационно-ценностного, когнитивного, эмоцио-

нально-оценочного, социального и профессионального компонентов идентичности.

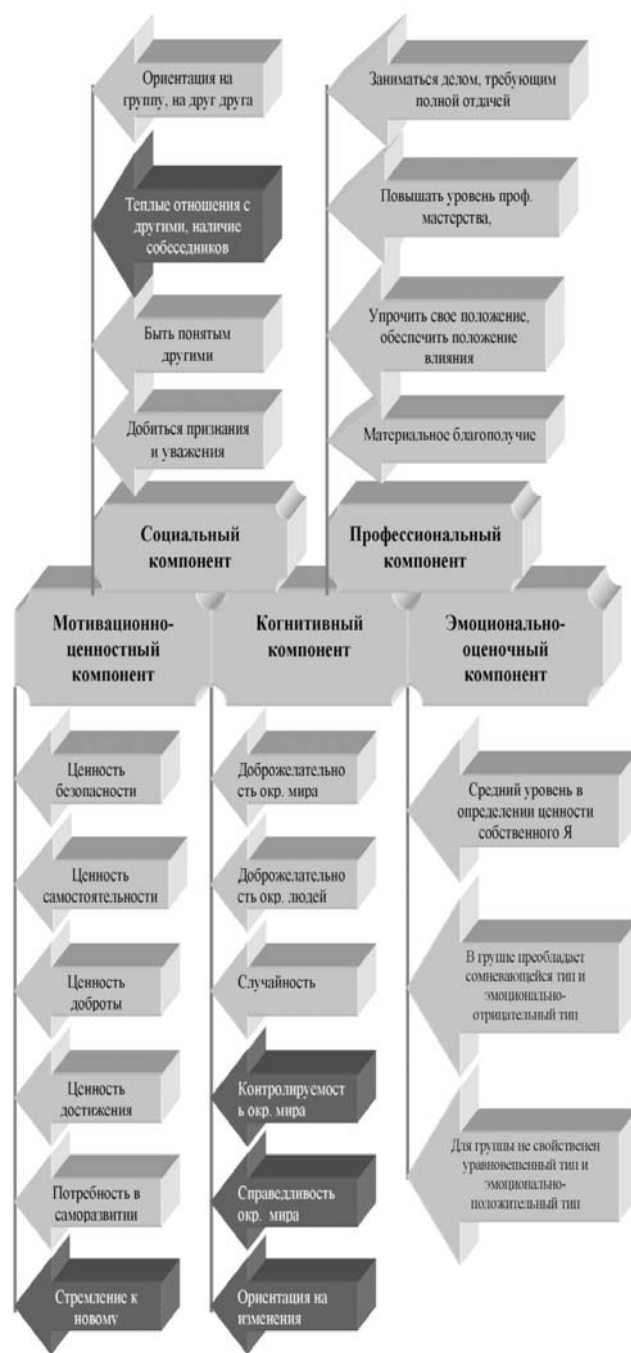


рис. 1 Структура идентичности личности

#### Библиографический список

1. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Идентичность: Хрестоматия / сост. Л.Б. Шнейдер. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2003.
2. Короленко, Ц.П. Идентичность в норме и патологии / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева, Е.Н. Загоруйко. – Новосибирск: НГПУ, 2000.
3. Marcia, J.E. Identity in adolescence // Adelson J. (ed.) Handbook of adolescent. - N.Y.: John Wiley, 1980.
4. Шнейдер, Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2007.
5. Антонова, Н.В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // Вопросы психологии. – 1996. - №1.
6. Павленко, В.Н. Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной психологии // Вопросы психологии. – 2000. - №1.
7. Овчинникова, Ю.Г. Роль конструктивного кризиса идентичности развитии личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М.: МГУ. - 2004.

8. Выготский, Л.С. Психология. - М.: Апрель - Пресс, 2000.

9. Короленко, Ц.П. Личностные расстройства / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. – СПб.: Питер, 2010.

Статья поступила в редакцию 29.01.10

УДК 378.147.88

**В.М. Лопаткин**, д-р. пед. наук, проф. АлтГПА, E-mail: rector@uni-altai.ru; **Г.А. Калачев**, д-р. мед. наук, проф., E-mail: gak@uni-altai.ru; **О.А. Бокова**, канд. психол. наук, доц., E-mail: olgbokova7@mail.ru; **Л.Г. Куликова**, канд. пед. наук, ст. преп. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: nir-klg@uni-altai.ru

## ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ И АСПИРАНТОВ<sup>1</sup>

В статье раскрыта сущность понятия «инновационный потенциал» научно-исследовательской деятельности, представлены основные подходы к формированию научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов (компетентностный, деятельностный, системно-синергетический, культурологический, информационно-технологический), направления ее оптимизации.

**Ключевые слова:** инновационный потенциал, инновация, потенциал, научно-исследовательская деятельность, подходы формирования, оптимизация инновационного потенциала, условия.

Повышение эффективности научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов в современных социально-экономических условиях обусловлено реализацией Стратегии развития России до 2020 года, декларирующей переход страны на инновационный путь развития, и является необходимым условием подготовки специалистов, обладающих высоким уровнем профессиональной компетентности и конкурентоспособностью на рынке образовательных услуг, в связи с чем деятельность высших педагогических учебных заведений предполагает направленность на соответствие образовательного уровня выпускников современной инновационной экономики.

Реформирование системы высшего профессионального образования для достижения ею качественного соответствия культурным преобразованиям в России приводит к пониманию научно-исследовательской деятельности как средства повышения ценности образования, перспективы развития учебных заведений, необходимого условия включения обучающихся в образовательное пространство вуза. Подготовка студентов и аспирантов к научно-исследовательской деятельности обладает высоким инновационным потенциалом, обеспечивая их профессиональную мобильность и самореализацию, возможность критически и творчески мыслить через расширение области научного знания и становление практикоориентированных динамических умений и навыков с использованием современных технологий.

Термин «инновационный потенциал» преимущественно используется в отношении к промышленным и коммерческим предприятиям, однако, с нашей точки зрения, его педагогическое понимание актуально и для научно-исследовательской деятельности в связи с тем, что направлено на опережающий характер удовлетворения образовательных потребностей студентов и аспирантов и способствует включению будущих специалистов в инновационную деятельность с учетом специфики их субъектного опыта и индивидуальных возможностей, формируя субъектную профессиональную позицию. Понятие инновационного потенциала, обеспечивающего рост системы за счет нововведений, в экономическую модель впервые было введено ученым К. Фрименом. Нововведение по К. Фримену представляет собой систему мероприятий по разработке, освоению, эксплуатации и исчерпанию производственно-экономического и социально-организационного потенциала, лежащего в основе новшеств.

Анализ литературных источников показал, что содержание понятия «инновационный потенциал» рассматривается в контексте теории систем (Н.И. Лапин, Б.В. Сазонов, Т.А. Эленурм, и др.), философских (М.М. Князева и др.), общепсихологических (И.В. Байер, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, М.В. Чигринова, и др.), социологических (И.В. Бестужев-Лада, Ю.А. Прохоров и др.), педагогических (В.А. Антипов, Т.М. Давыденко, А.Е. Капто, И.М. Курдюмова, В.С. Лазарев,

А.М. Моисеев, Н.В. Немова, С.Д. Поляков, М.М. Поташник, П.И. Третьяков, О.Г. Хомерики, Т.Н. Шамова, В.З. Юсупов и др.), экономических (А.В. Лузин, Б. Сантос и др.) и акмеологических (О.С. Анисимов, И.Н. Семенов и др.) исследований.

Также объектами исследования выступали инновационный потенциал общества (М.А. Гусаков), региона (Ю.И. Блинов), потребителя (В.М. Васильцова), нововведения (А.А. Митькин, В.С. Лазарев, М.М. Поташник), идеи (П.И. Третьяков, Т.И. Шамова) и прогноза (И.В. Бестужев-Лада).

Инновационный потенциал А.Е. Лузин, Ю.А. Прохоров, Т.А. Эленурм рассматривают как способность организации (структуры) любого типа к инновационной деятельности, определяемой соотношением существующих в организации условий, ресурсов и предпосылок для внедрения нововведений [1]. Исследование Ю.А. Прохорова посвящено характеристике содержания инновационного потенциала организации через направленность социальной активности каждого ее члена. Уровень же развития потенциала обусловлен инновационными возможностями, удовлетворенностью работников трудом и продуктивностью их деятельности [2]. По мнению Т.А. Эленурм, уровень инновационного потенциала организации определяется возможностью работников принимать самостоятельные решения, характером взаимоотношений руководителей с коллективом, умением коллективно решать проблемы [3].

Инновационный потенциал представляет собой описание возможностей по достижению целей научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов за счет реализации ими инновационных научных проектов. В свою очередь, величина инновационного потенциала вуза определяется наличием научно-исследовательских, проектных, технологических лабораторий, экспериментальной базы для реализации научно-исследовательской деятельности, необходимых технических средств и обучением студентов и аспирантов инновационным технологиям реализации научно-исследовательской деятельности.

В выявлении сущности и содержания инновационного потенциала мы опираемся на его составные категории – «потенциал» и «инновация». Потенциал – это совокупность факторов, имеющихся в наличии, которые могут быть использованы и приведены в действие для достижения определенной цели, результата. Практический аспект понятия «потенциал» нашел свое отражение в работах П. Дракера, где он исследует источники развития современной промышленности. В частности, он отмечал, что инновации начинаются с анализа имеющегося потенциала с целью его эффективного использования [4].

Это понятие, которое одновременно отображает сущность методологических основ множества реальных процессов и явлений. Именно такой подход дает возможность адекватно отобразить процессы, тенденции их развития и, таким

образом, эффективность научно-исследовательской деятельности. Для этого необходимо проверить и предложить своё, в чем-то более эффективное, чем известное ранее или общепринятое решение проблем, найти своё изобретение, свой подход или усовершенствование. Энциклопедия Britannica, раскрывая понятие «потенциал общества», подчеркивает, что потенциал состоит из человеческих знаний и представлений, направленных на получение заданного результата. Таким образом, потенциал связывается в этом определении с человеческими ресурсами, а именно – с их интеллектуальной силой, с людьми творческого типа, что позволяет нам применять данный термин к научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов.

Анализ различных определений понятий «инновация» – (нововведение) позволяет выделить его основные признаки – продуктивность (новшество), процессуальность (переход), именно процессуальность определяет функционирование инновационной деятельности и предполагает её целенаправленность (управляемость).

А.И. Пригожин инновации понимают как «инструмент преобразований», он определяет их как средства целенаправленных изменений, что позволяет выделить прогрессивные, качественные изменения, реализующие определенные цели и потребности среди огромного количества разноплановых преобразований. Это, в свою очередь, предполагает сознательность и планируемость становления нового качества [5].

Анализируя инновации, с точки зрения деятельности, М.М. Поташник, отмечает, что «под инновационным процессом понимается комплексная деятельность по созданию (рождению, разработке), освоению, использованию и распространению новшеств» [6; с. 105].

Наиболее полным и развернутым, с нашей точки зрения, на данный момент является определение новшества, данное Н.И. Лапиным – «это сознательно вводимое и в основных чертах воспроизводимое (тиражируемое) изменение структуры и (или) процесса функционирования социотехнической системы, как элемента или подсистемы... и соответствующее как закономерностям развития общества, так и внутренним законам развития изменяемого объекта» [7, с. 11]. Следовательно, нововведение – это процесс, направленный на достижение определенной цели.

Инновация, по мнению С.Д. Ильенковой, понимается как «конечный результат инновационной деятельности, получивший воплощение в виде нового или усовершенствованного продукта, внедренного на рынке, нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в практической деятельности, либо в новом подходе к социальным услугам» [8].

Обобщая вышеизложенное, отметим, что инновационный потенциал понимается нами как совокупность общекультурных, профессиональных и научных компетенций студентов и аспирантов, которые выражаются в готовности совершенствовать научно-исследовательскую деятельность. Формирование инновационного потенциала связано, с нашей точки зрения, с соблюдением ряда условий:

- понимание научно-исследовательской деятельности как личностнозначимой, смыслообразующей, познавательно продуктивной, ориентированной как на анализ и обобщение научного знания по проблеме, так и получение нового практикоориентированного продукта (инновационных разработок);
- сформированность способов научного инновационного мышления студентов и аспирантов;
- владение методологией и методами научно-исследовательской работы, ее основными технологиями, процедурами и операциями (организация эмпирического исследования, проведение опытно-педагогической или опытно-экспериментальной работы, методы математической и статистической обработки данных и т. д.).

Таким образом, инновационный потенциал научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов характеризуется внедрением новых или усовершенствованных ис-

следовательских результатов, касающихся оценивания степени новизны научного поиска и различий в их уровне (репродуктивный, адаптивный, эвристический, креативный). Инновационный потенциал, по нашему мнению, также определяется способностью и готовностью участников (в нашем исследовании – студенты и аспиранты) осуществлять эффективную инновационную деятельность. Способность – это наличие и сбалансированность структуры потенциала (ресурсов, необходимых для инновационной деятельности), а готовность – это достаточность уровня развития и имеющихся внутренних ресурсов для осуществления инновационной деятельности.

Исследование различных уровней методологии профессионального педагогического образования позволило нам выделить следующие основные подходы к формированию научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов:

- компетентностный подход, позволяющий дать качественную интегративную характеристику научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов на основе соответствующих компетенций (социально-личностных, экономических, организационно-управленческих, общенаучных, общепрофессиональных, специальных);
- деятельностный подход, определяющий содержание и структуру научно-исследовательской работы студентов и аспирантов, способы ее осуществления, пути практического совершенствования на инновационной основе в соответствии с условиями процесса профессиональной подготовки в вузе;
- системно-синергетический подход, заключающийся в рассмотрении профессионально-педагогического образования с позиций целостной, открытой и саморазвивающейся системы и составляющих ее компонентов в многообразии их связей и отношений, а также предполагающий самоорганизацию, саморегуляцию научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов на основе инновационных процессов в образовании;
- культурологический подход, заключающийся в построении научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов на принципе диалогичности информационно-ценностного поля обучения и органичного включения в научный процесс духовно-нравственного потенциала российской культуры;

- информационно-технологический подход, предполагающий максимальное использование в научно-исследовательской деятельности современных инновационных и мультимедийных компьютерных технологий.

Научно-исследовательская деятельность в высшем педагогическом учебном заведении является фактором развития и совершенствования профессионально-педагогического образования, обеспечивающего качество подготовки специалистов в контексте профессиональных компетенций, отвечающих мировым стандартам. Её инновационный потенциал способствует формированию позитивного имиджа вуза, следовательно, ее необходимо развивать за счет получения заказов от различных организаций и учреждений на договорной основе, использования дополнительных источников финансирования (внебюджетные фонды; спонсорские вложения и т. д.). Для обновления кадрового научного потенциала необходимо привлекать к научно-исследовательской деятельности молодежь уже на стадии довузовского обучения, и особенно активизировать его в процессе вузовской подготовки и послевузовского профессионального и научного образования; совершенствовать организацию учебной и научно-исследовательской работы по системе: школа – вуз (бакалавриат – магистратура) – аспирантура – докторантура.

Можно выделить основные направления оптимизации инновационного потенциала научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов через:

- повышение значимости научно-исследовательской подготовки в профессиональном становлении будущих специалистов, формирование у них потребности в научной ра-

боте и установки на активное участие в исследовательской деятельности;

- совершенствование научно-исследовательской деятельности через продолжение образования в магистратуре, аспирантуре, а затем и в докторантуре на принципах последовательности, преемственности и фундаментальности, соблюдая непрерывность в подготовке научных кадров;

- использование наиболее эффективных форм и методов подготовки будущих специалистов разных уровней к научно-исследовательской деятельности;

- разработку мониторинга качества научной подготовки и научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов, а также объективных форм и показателей их аттестации.

Вместе с тем в развитии инновационного потенциала научно-исследовательской деятельности существуют определенные проблемы: недостаточность развития ее аналитическо-синтетических механизмов; ограниченность ресурсов проектирования и моделирования (научно-исследовательская деятельность находится преимущественно в стадии осмысления); необходимость обеспечения личностно-ориентированного сопровождения студентов и аспирантов с учетом их индивидуального стиля деятельности; затрудненность выбора и использования студентами и аспирантами технологического инструментария в практической реализации научно-исследовательской деятельности.

Управление развитием инновационного потенциала научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов предполагает, в частности, создание информационной базы инновационной деятельности. Практическая реализация указанного направления предусматривает разработку системы показателей, характеризующих следующие аспекты:

- взаимосвязь между инновационной активностью студентов и аспирантов и возможностями вуза в реализации результатов научно-исследовательской деятельности;

- взаимосвязь между технологической реализацией и инновационными характеристиками научно-исследовательской деятельности (ее новизна, теоретическая и практическая значимость);

- специфика инновационной деятельности педагогического вуза как образовательного учреждения;

- наличие инновационной научно-исследовательской деятельности в региональных структурах.

Таким образом, активизация инновационной научной деятельности, повышение ее эффективности, определение и установление рационального сочетания составляющих инновационные процессы, расширение сферы применения инноваций в вузе и оптимальное планирование предопределяют формирование и развитие инновационного потенциала научно-исследовательской деятельности студентов и аспирантов. Управление формированием и развитием инновационного потенциала научно-исследовательской деятельности аспирантов и студентов позволит обеспечить достижение высокой конкурентоспособности вуза на внутреннем и внешнем образовательных рынках и эффективную реализацию Болонского соглашения; обеспечение максимальных темпов обновления инновационной составляющей вуза; достижение высокого технологического уровня реализации образовательного процесса; оптимальное использование научного потенциала студентов и аспирантов.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Рособразования в рамках АВЦП «Развитие научного потенциала высшей школы (2009–2010 гг.)» проект №2.2.2.4./1543 «Управление научно-исследовательской деятельностью студентов и аспирантов в системе учебно-научно-педагогического комплекса»

#### Библиографический список

1. Лузин, А.Е. Повышение восприимчивости к нововведениям // ЭКО. – 1986. – № 7.
2. Прохоров, Ю.А. Проблемы оценки инновационного потенциала организаций // Социологические проблемы интенсификации социально-экономического развития. – М.: ВНИИСИ, 1987. – Вып. 7.
3. Эленурм, Т.А. Исследование проблем внедрения в процессе совершенствования организационных структур // Проблемы инноватики и экспериментики: тез. сем-ра. – Таллин, 1981.
4. Друкер, П. Менеджмент в некоммерческой организации: принципы и практика / П. Друкер. – М.: Издательство *Вильямс ИД*, 2007.
5. Пригожин А. И. Нововведения: стимулы и препятствия. – М.: Новая школа, 1993.
6. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений / под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. – М., 1995.
7. Лапин, Н.И. Нововведения // Социология: Словарь-справочник. Социальная культура и социальные процессы. – М.: Наука, 1991. – Т. 1.
8. Ильенкова, С.Д. Инновационный менеджмент: учебник. – М.: Юнити, 1997.
9. Гусаков, М.А. Формирование потенциала инновационного развития // Экономист. – 1999. – № 2.
10. Блинов, Ю.И. Концепция развития северо-западного инновационного центра на 1995-2000 гг. // Красный север. – 1996. – № 62–63.
11. Васильцова, В.М. О механизме маркетинговых исследований при реализации инноваций // Красный север. – 1996. – № 62–63.
12. Митькин, А.А. Принцип самоорганизации систем: критический анализ // Психологический журнал. – 1998. – № 4. – Т. 19.
13. Бестужев-Лада, И.В. «Алгоритм» социального нововведения // СОЦИС. – 1991. – № 9.
14. Управление развитием инновационных процессов в школе / под ред. Т. И. Шамовой, П. И. Третьякова. – М.: «Прометей», 1995.

Статья поступила в редакцию 21.04.10

УДК 378.147

**С.Д. Каракозов**, д-р. пед. наук, проф., E-mail: ksd@uni-altai.ru; **Д.П. Тевс**, канд. пед. наук, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: tews@uni-altai.ru

#### ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

В работе рассматриваются основные направления стратегии информатизации высшего профессионального образования Российской Федерации и развитие информационных систем управления образованием, а также процесс подготовки кадров в области информационно-коммуникационных технологий.

**Ключевые слова:** информатизация, электронные образовательные ресурсы, информационная система, управление образованием, сетевая научно-образовательная инфраструктура, профессиональная подготовка.

Современное общество переживает этап перехода от индустриальной эпохи к новому постиндустриальному обществу, которое принято называть информационным [1; 2].

Система высшего образования как институт общества выполняет социальный заказ и выступает как объект социального управления со стороны государства, которое в рамках государственных программ определяет ее цели и функции. В

рамках этих программ одним из ведущих направлений развития высшего образования в России стала его информатизация. Под информатизацией образования понимается комплекс социально-педагогических преобразований, связанных с насыщением образовательных систем информационной продукцией, средствами и технологиями, через использование в учреждениях системы образования цифровых информационных средств, а также информационной продукции и педагогических технологий, базирующихся на этих средствах [3].

В концепции информатизации высшего образования Российской Федерации [4; 5] было заявлено, что стратегическая цель информатизации образования состоит в глобальной рационализации интеллектуальной деятельности за счет использования цифровых информационных технологий, радикального повышения эффективности и качества подготовки специалистов до уровня, соответствующего требованиям информационного общества.

Информатизация высшего образования в России прошла несколько структурных этапов: от стихийной информатизации ведущих учебных заведений высшего профессионального образования через «островную» информатизацию в рамках единой методологии к системной информатизации высшего профессионального образования.

Ключевыми направлениями стратегии информатизации высшего профессионального образования Российской Федерации стали: разработка информационных образовательных ресурсов и их размещение в сети Интернет, организация доступа к Интернету образовательных учреждений всех регионов России, развитие и внедрение систем управления отраслью, развитие инфраструктуры информационного образовательного пространства, подготовка педагогических кадров. Эти направления развивались в рамках Федеральной целевой программы «Развитие единой образовательной информационной среды» [6].

Полученные в рамках программы результаты, были использованы при формировании Федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 годы (ФЦПРО), стратегическими задачами которой стали:

- совершенствование содержания и технологий образования;
- развитие системы обеспечения качества образовательных услуг;
- повышение эффективности управления;
- совершенствование экономических механизмов в сфере образования.

В рамках этой программы информационно-коммуникационные технологии рассматриваются как один из эффективных механизмов качества реализации задач развития образования, а основными направлениями информатизации были выбраны:

- 1) развитие информационных (электронных) образовательных ресурсов (ЭОР);
- 2) развитие информационных систем и средств поддержки образовательного процесса;
- 3) развитие информационных систем управления образованием;
- 4) развитие сетевой научно-образовательной инфраструктуры;
- 5) развитие цифровой инфраструктуры отрасли (закупка и поставка аппаратно-программных средств - компьютеры, системное и прикладное программное обеспечение);
- 6) подготовка педагогических, административных и инженерно-технических кадров;
- 7) системная информатизация учебных заведений.

*Развитие информационных (электронных) образовательных ресурсов (ЭОР)*

В рамках этого направления основными задачами являются:

- создание и совершенствование ЭОР для всех уровней образования;

- использование ЭОР при преподавании различных предметов - разработка и апробация методик использования ЭОР;

- повышение эффективности работы с ЭОР – развитие инструментальных средств;

- развитие новых механизмов и сервисов, позволяющих повысить эффективность поиска необходимых ресурсов - создание и развитие каталогов и систем поиска в Интернет;

- повышение эффективности использования ЭОР на всех уровнях образования - создание и развитие новых информационных технологий.

*Развитие информационных систем и средств поддержки образовательного процесса*

В рамках этого направления основными задачами осуществляется развитие виртуальных образовательных сред, а также работы по созданию типовых моделей и средств создания и сопровождения региональных сегментов образовательного информационного пространства.

*Развитие информационных систем управления образованием*

В рамках этого направления осуществляется:

- развитие сетевой и информационной инфраструктуры компьютерной сети образования;

- актуализация баз данных образовательных учреждений всех уровней;

- актуализация единой системы справочников и классификаторов в сфере образования, разработка отраслевого стандарта на информационные системы управления;

- создание комплекса организационно-методических и нормативно-правовых документов, обеспечивающих согласованное и взаимоувязанное развитие информационных систем управления;

- информационно-аналитические системы, поддерживающие процессы оптимизации системы образования;

- создание систем, поддерживающих безопасность информационных ресурсов.

Важным компонентом этого компонента является создание и сопровождение информационно-справочной системы мониторинга и представления данных о системе образования (мониторинг и статистика в сфере образования), включая системы поддержки реализации контрольно-надзорных функций в сфере образования, а также информационной системы мониторинга и оценки качества образования (аттестации выпускников общеобразовательных учреждений, преподавателей, научных и научно-педагогических работников).

*Развитие сетевой научно-образовательной инфраструктуры*

В рамках этого направления ведется работа по развитию сетевой научно-образовательной инфраструктуры:

- развитие системы опорных узлов, обеспечивающих подключение новых пользователей;

- создание распределенную систему эффективного доступа к ресурсам (локализация трафика, кэширование, технологии доставки контента и предоставления интеллектуальных сетевых услуг);

- увеличение пропускной способности каналов и дальнейшее развитие системы обмена трафиком со школьным образовательным сегментом;

- развитие системы телекоммуникационных сервисов (корпоративная видеоконференцсвязь, IP-телефония, удаленный доступ, распределенные вычисления, хранение, обработка и защита информации, динамическое распределение пропускной способности каналов).

*Развитие цифровой инфраструктуры отрасли*

В рамках этого направления осуществляется обеспечение мероприятий, обусловленных вступающими в силу требованиями лицензионного законодательства и защиты персональных данных, с целью развития распределенной системы поддержки информационных ресурсов разного уровня, распределенной системы эффективного доступа к этим ресурсам, сис-

темы телекоммуникационных сервисов, региональных сегментов информационного образовательного пространства.

*Подготовка педагогических, административных и инженерно-технических кадров*

Подготовка педагогических, административных и инженерно-технических кадров включает два комплекса проектов: подготовка кадров в области информационно-коммуникационных технологий, а также использование ИКТ при подготовке, переподготовке и повышении квалификации работников образовательных учреждений и государственных служащих органов управления образованием.

Подготовка кадров в области ИКТ [4] направлена на формирование у современного преподавателя знаний и умений, позволяющих:

- пользоваться программными средствами, необходимыми для эффективного применения ЭОР и ИКТ в учебном процессе;
- владеть современными методиками использования ЭОР и ИКТ в учебном процессе;
- знать основные организационные схемы и механизмы взаимодействия участников образовательного процесса при использовании телекоммуникационных средств в обучении;
- уметь организовать сетевое взаимодействие участников образовательного процесса с учетом профессиональных интересов;
- использовать современные технологии обучения на основе международных стандартов и спецификаций.

#### Библиографический список

1. Абдеев, Р.Ф. Философия информационной цивилизации: Диалектика прогрессивной линии развития как гуманная общечеловеческая философия для XXI века: учебное пособие. – М.: ВЛАДОС, 1994.
2. Лиотар, Ж.-Ф. Состояние постмодерна. – М., СПб., 1998.
3. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. – М.: Большая Российская энциклопедия. – 1993. – Т. 1.
4. Концепция информатизации сферы образования Российской Федерации // Проблемы информатизации высшей школы. – 1998. – № 3–4.
5. Сухомлин, В. Построение открытой национальной системы ИТ-образования // Открытые системы. – 2004. – №8.
6. Постановлением Правительства Российской Федерации. Федеральная целевая программа «Развитие единой образовательной информационной среды (2001-2005 годы)»: [утвержд. от 28 августа 2001 г.]. – М., 2001. – № 630.
7. Тихонов, А. Время информатизации / А. Тихонов, В. Лобанов, А. Иванников // Высшее образование в России. – 19 Концепция информатизации высшего образования Российской Федерации [утвержд. 28 сентября 1993 г.]. – М., 1994.

Статья поступила в редакцию 21.04.10

УДК 37.02

*В.Л. Крайник, д-р. пед. наук, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: spt-sd@uni-altai.ru*

## НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ КУЛЬТУРЫ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОПЫТ ДЕФИНИЦИИ

В статье рассматриваются сущностные подходы к определению понятия «культура учебной деятельности». Формулируются принципы, раскрывающие механизм диверсификации культурологического компонента учебной деятельности и установления культуросообразной образовательной парадигмы.

**Ключевые слова:** культура, учебная деятельность, культура учебной деятельности, субъектность, поликультурность, самоопределение, открытость, креативность.

Анализ научной литературы гуманистической направленности показывает, что взаимосвязь культуры и учебной деятельности является наиболее тесной. Это не просто взаимообуславливание, это существенная взаимозависимость, проявляющаяся, в частности, в том, что одним из ключевых принципов учебной деятельности выступает культуросообразность. Этот принцип, императивно сформулированный ещё А. Дистервегом: «Обучай культуросообразно!», означает обучение в контексте культуры, ориентацию учебной деятельности на ценности культуры, на принятие социокультурных норм и включение личности в их дальнейшее развитие. Теоретическое осмысление этих положений обуславливает необходимость и создаёт предпосылки для выделения самостоятельной категории – культуры учебной деятельности, рассматриваемой в качестве неотъемлемой части общей культуры человека, её особой грани.

Необходимо отметить, что, несмотря на неизменную популярность у исследователей категорий «культура» и «учебная деятельность» и доказанность их взаимосвязи, они крайне редко рассматриваются как интегрирующиеся понятия. Проводя ретроспективный анализ, нам удалось найти только несколько диссертаций в формулировке тем, которых есть словосочетание «культура учебной деятельности». Наиболее ранняя работа принадлежит Т.Н. Болдышевой и датируется 1969 годом [1]. По сути дела эта диссертация была первым научно-исследовательским трудом, посвящённым реализации преемственности средней и высшей школ и открыла широкое поле проблем адаптации студентов младших курсов к новым условиям обучения. Конечно, текст диссертации выдержан в духе марксистско-ленинской философии, но её основные положения уже тогда обозначили контуры будущих изысканий.

Дальнейшее изучение каталожных архивов показало, что в последующие годы защищено ещё четыре кандидатских диссертации по общей педагогике, заявленная проблематика которых непосредственно касается культуры учебной деятельности [2; 3; 4; 5]. При этом локализация научных интересов авторов различна и каждый из них реализует собственные подходы к решению поставленных задач, однако их объединяет общность трактовки многих аспектов культуры учебной деятельности как педагогического феномена.

Прежде всего, обратимся к тому, как исследователи определяют культуру учебной деятельности, какие её сущностные свойства считаются самыми важными. Ж. О. Каневская под культурой учебной деятельности понимает «...побуждаемые адекватными мотивами (или мотивами собственного роста, собственного совершенствования) совокупность и систему качеств, умений и навыков личности, способствующих свободному ориентированию в учебном материале и успешному овладению им» [5, с. 3]. Обращает на себя внимание нацеленность личности на саморазвитие. Однако сфера личностной реализации, очерченная в данном определении, на наш взгляд, явно сужена. Необходимость ориентации в учебном материале и овладение им указывает только на деятельностный аспект проблемы. Остаётся непонятным, какую роль в данном процессе играет культура.

В трактовке Е.В. Дугиной культура учебной деятельности выступает как «...её качественная характеристика, отражающая степень развития мотивационно-целевого, операционно-деятельностного и результативного компонентов и проявляющаяся в продуктивной активности обучаемого при освоении учебного материала на занятиях, а также в его напряжённом, творческом и эффективном труде в ходе самоподго-

товки» [3, с. 52]. Несмотря на введение в определение категории творчества, оно выглядит ещё более утилитарным и лишённым культурологического начала. На наш взгляд, слово «культура» в смысловом и содержательном плане не раскрыто и не добавляет ничего нового к уже известному об учебной деятельности. Автор сводит понятие культуры учебной деятельности к самой учебной деятельности.

Наиболее близким для нас является подход М.М. Гарифуллиной, рассматривающей процесс формирования культуры учебной деятельности как творчество, направленное «на себя», на саморазвитие. Исследователь считает, что для повышения эффективности педагогического руководства данным процессом необходимо создавать условия, способствующие развитию компонентов учебной деятельности, определяющих её творческую сущность. Следовательно, формирование культуры учебной деятельности как органическая часть целостного педагогического процесса предполагает реализацию не только образовательной, но и воспитательной, и развивающей функций обучения. Среди дидактических условий, обеспечивающих решение этой задачи, выделяются: воспитание ценностного отношения к культуре учебной деятельности; творческое преобразование действительности и самого себя; овладение системой знаний и умений научной организации умственного труда [2].

Ключевым моментом данной концепции, выгодно отличающим её от предшествующих и имеющим важное значение для правильного понимания сущности культуры учебной деятельности, является обращение к категориям «воспитание» и «ценность». Необходимость ориентации на воспитание ценностного отношения к учебной деятельности выступает условием гуманизации педагогического процесса и придаёт ему характер культуросообразности. Вместе с тем, анализируемый подход, на наш взгляд, недостаточно раскрывает культуротворческий потенциал учебной деятельности. Он лишь обозначен, но не заявлен в полной мере как отправная методологическая позиция автора.

Таким образом, изучение имеющихся немногочисленных определений культуры учебной деятельности и подходов к её дефиниции позволяет сделать ряд выводов, необходимых для формирования собственного видения проблемы. В этой связи отметим следующее:

- в настоящее время не выработано общепринятого, взаимоприемлемого мнения о сущности культуры учебной деятельности. Термины «культура» и «учебная деятельность», составляющие исследуемое понятие, в теории философской, педагогической, психологической, культурологической, социологической и др. наук раскрыты довольно подробно. Более того, их неразрывная связь, взаимовлияние, взаимообусловленность неоднократно подчёркивались ведущими исследователями. Тем не менее, попытки авторов интегрировать данные понятия нельзя признать полностью успешными, поскольку они, на наш взгляд, носят характер простого механистического альянса. Необходимо более надёжное основание, позволяющее говорить о культуре учебной деятельности как о целостном и уникальном педагогическом феномене;

- в существующих определениях культуры учебной деятельности чаще всего акцент делается на деятельностном аспекте данного понятия. Обычно речь ведётся о развитии различных компонентов учебной деятельности, о формировании рациональных умений и навыков учебного труда, об его научной организации, о продуктивной активности обучаемых и т.д. При этом культурологический аспект проблемы, латентно в ней содержащийся, в значительной мере остаётся за рамками научных изысканий. Между тем, именно реализация взаимосвязи с культурой позволяет решать актуальную задачу формирования «умения учиться» с максимальной эффективностью. Однако следует помнить, что деятельностная составляющая проблемы очень важна и снижение её значимости нецелесообразно. Дело в том, что, согласно одному из частных определений культуры, она является качественной характеристикой какого-либо явления, отражающей высокий уровень его развития. Действительно, в речевом обороте доста-

точно часто встречаются такие понятия, как «культура речи», «культура обслуживания», «культура движений» и др. При этом подразумевается, что субъект, осуществляющий тот или иной вид деятельности, действует очень квалифицированно и демонстрирует незаурядные достижения в соответствующей области. Вряд ли возможно говорить о том, что у обучаемого сформирована культура учебной деятельности, если у него отрицательная мотивация, низкий уровень содержательной компетенции и технологической готовности, слабая рефлексивная позиция. Поэтому, раскрывая сущность понятия «культура учебной деятельности», необходимо помнить, что его деятельностный аспект играет весьма важную роль для обеспечения полноты теоретического анализа;

- среди наиболее значимых компонентов, составляющих сущность культуры учебной деятельности, исследователями выделяются такие, как личностное развитие и творчество. Целесообразность включения данных понятий в рассматриваемый план не вызывает возражений, однако, по нашему мнению, такая необходимость обусловлена тем, что в качестве ведущего методологического основания авторами выбрана не культурологическая концепция, которая уже по своему происхождению наполнена личностно-творческой проблематикой. Кроме того, анализ научно-исследовательских работ последнего десятилетия показал, что заявления многих авторов о реализации личностно-творческого компонента в используемых технологиях обучения зачастую носят декларативный характер. Не подвергая сомнению объективность демократических тенденций в современном педагогическом образовании, мы придерживаемся мнения, что его возможности в решении проблемы творческого развития личности в действительности несколько скромнее, чем это принято считать. Дело в том, что учебная деятельность, представленная в виде интеллектуального акта, требует обширной общекультурной информации, которая способствует формированию готовности учащегося к проявлению неординарных подходов к своему обучению. Основная трудность состоит в том, что путём простой передачи знаний, умений и навыков невозможно научить творить. Это является камнем преткновения для теоретического анализа именно в силу непостижимости природы творческого акта, его иррационального характера. Не ставя задачу выяснения роли бессознательного в творческом акте, заметим, что подсознательная информация становится достоянием личности не столько логически – рациональным путём, сколько различными внелогическими способами, прежде всего – в ходе восприятия образов культуры. В этой связи характерно высказывание А. Эйнштейна о том, что творчество Ф. М. Достоевского дало ему больше, чем работы выдающегося физика и математика Гаусса. Литература, музыка, живопись, сценическое и киноискусство, архитектура и пр. являются источниками формирования чувственно-эмоциональной сферы учащегося, что, в свою очередь, выступает предпосылкой его творчества. Этот тезис ещё раз свидетельствует о целесообразности использования культурологического ракурса оценки и методологического основания соответствующей направленности при раскрытии сущности культуры учебной деятельности.

Таким образом, проведённый критический анализ выявил основные недостатки существующих теоретических подходов и установил узловые моменты в трактовке культуры учебной деятельности. Это, в свою очередь, дало возможность сформулировать определение, на наш взгляд, учитывающее результаты выполненных изысканий. Культура учебной деятельности – это интегративная характеристика личности учащегося, отражающая его способность осуществлять обучение в контексте культуры, определяющая ценностно-смысловые ориентиры данного процесса, а также предполагающая высокий уровень развития и взаимодействия структурных компонентов учебной деятельности. Согласно такому подходу, учебная деятельность, не теряя своей рациональной, прикладной направленности, наполняется культурными смыслами, способствующими культурному саморазвитию личности. При этом реализация культурологической составляющей учебной



деятельности диктует необходимость соблюдения ряда принципов, к которым, на основе изучения психолого-педагогической и культурологической литературы, правомерно отнести: субъектность; поликультурность; самоопределение; открытость; креативность.

Все обозначенные принципы взаимосвязаны и взаимобусловлены. Если мир поликультурен и человек в этом многообразии обретает свой опыт, то естественно этот процесс сопровождается самоопределением в культуре, а, следовательно, самоопределение можно рассматривать как системообразующий принцип. Остановимся на его характеристике.

Самоопределение – одна из необходимых сторон развития осмысленного взаимодействия личности и культуры. Этот принцип обуславливает необходимость переосмысления содержания учебной деятельности, её восприятия с более широкой культурологической позиции, нахождения в ней личностного смысла, реализации идеи личностно-ориентированного образования.

Другое проявление этого принципа заключается в его вариативности, предполагающей, прежде всего, возможность самоопределения обучающегося. Создавая поликультурное пространство учебной деятельности, педагог предлагает ученику ситуацию выбора. Выбор же основан на определении своего ценностного отношения, на соотнесении его с другими, возможно, иными ценностными отношениями, культурными представлениями, на нахождении совпадений и различий и, таким образом, на определении своего места в культуре.

Принцип поликультурности отражает идею целостности культуры в её многообразии, когда все её составляющие равноценны, взаимообусловлены, взаимообогащают друг друга. Данный принцип отрицает монокультуру, которая предполагает утверждение единообразного взгляда на мир, отвергает иные оценки и делает недоступным знание других мировоззренческих толкований мира. Современный мир поликультурен, ибо он строится на идее равнозначности и множественности разнообразных культур и субкультур регионов. Учебная деятельность призвана приобщать обучаемого к многообразию культуры, способствовать становлению «поликультурного» человека. Поликультурность проявляется как внутри отдельной культурной области (предъявление различных версий, мнений, подходов к одному и тому же факту, событию, явлению; рассмотрение учебного предмета как места встречи разных идей и др.), так и в создании целостной концепции поликультурного образования. В этом случае каждая сторона культуры предстаёт не как отдельный замкнутый в себе мир, а стремится к выстраиванию целостной картины мира.

Другая грань проявления полифонического содержания связана с соотношением в современном мире мировой и национальных культур. С одной стороны, происходят процессы объединения, интеграции, смягчающие различия национальных культур, с другой – усиливаются процессы осмысления значимости уникальности и самобытной ценности каждой культуры. Поликультурность содержания учебной деятельности способствует нахождению гармоничного сочетания национальной и мировой культур, пониманию их неразрывной связи, установлению межнационального и международного контекста культуры. Поликультурность содержания связана и с предъявлением разных социальных практик, субкультур различных слоев не просто для ознакомления, а как условие расширения образовательных возможностей.

Культурологический компонент учебной деятельности должен отражать многообразие культур, их межнациональные связи, анализ и возможность соединения различных идей культуры, предъявление субкультур разных социальных слоев. Освоение учащимся поликультурного мира связано с осмыслением субъектных позиций, актуализацией личностного опыта, реализацией собственного «Я» в приобщении к полифоничной картине мира.

Принцип субъектности обретения культурного опыта обусловлен характером взаимодействия обучающегося и культуры и, прежде всего, связан со сложной и неоднозначной природой данного процесса, часто происходящего как столк-

новение. Рассматриваемый принцип опровергает традиционное представление о детерминированном характере воздействия культуры как среды обитания на развитие личности. Направленность на субъектное обретение культурного опыта предполагает преподавание учебных предметов не просто в качестве фундаментальных основ знаний, а как возможности их осмысления с позиций личного опыта (реального и прогнозируемого), возможности моделирования своего поведения и ценностного отношения к культуре учебной деятельности.

Если ученик опирается на имеющийся традиционный опыт учебной деятельности, то в дальнейшей жизни он скорее начнёт реализовывать традиционный подход, направленный на воспроизведение уже существующего. В связи с этим очень важно, чтобы учебная деятельность отражала опыт различных альтернативных культурно-образовательных практик. Рассматриваемый принцип предполагает организацию учебной деятельности с учётом субъектной позиции обучающегося.

Исполнение описанных выше принципов возможно только при реализации принципа открытости. В своём культурном наследии человечество находит и закрытые (или стремящиеся к ограждению) миры, и системы, категорично не принимающие иного понимания мира (и политические, и религиозные, и эстетические). Однако в современной культуре всё отчётливее осознаётся ценность терпимости как одной из основных ценностей общества. Открытость в учебной деятельности предполагает позитивное отношение к незавершённости как естественному состоянию развития образовательных систем, отказ от сложившихся стереотипов и канонов, готовность принятия иного миропонимания, новых идей и способность к поиску нестандартных решений в культурно-образовательной практике и реальной жизнедеятельности.

Культурологический принцип открытости лежит в основе разработки стратегии открытого образования, которое трактуется как сложная социальная система, проявляющая способность гибкого реагирования на меняющиеся социально-экономические реалии и соответствующие им индивидуально-групповые образовательные потребности и запросы. Открытость учебной деятельности обеспечивает доступ индивида к образовательным ресурсам в течение всей его активной жизни и представляет широкий спектр образовательных услуг, сочетающих образование в рамках государственного стандарта с индивидуальными образовательными программами. Открытость тесно взаимосвязана с толерантностью, которая предполагает принятие другого человека с его миром, отличным от твоего. Проявляя терпимость к иному мнению, учащийся поступает так из понимания ситуации современной культуры. Культура целостна в своём многообразии, её составляющие равнозначны, поэтому так важно проявление терпимости к иному в силу его ценности для мира культуры.

Принцип креативности познания культурного наследия в учебной деятельности исходит из признания динамичности развития культуры. Креативность, как особая ценность европейской культуры, начинает играть исключительную роль со времён эпохи Возрождения, когда происходит вытеснение традиционализма (как основы жизни) и признание абсолютной ценности новаторства. Ситуация эта имеет различные последствия, например, постоянный конфликт поколений. Однако нельзя не признать факта убыстряющегося обновления всех сторон жизни в современной культуре, а следовательно, и потребности этой культуры в личности, способной как изменяться, так и изменять мир культуры.

Традиционализм был основан на ценности культурного опыта «отцов», и подрастающему поколению необходимо было лишь усвоить его, тем самым обеспечив своё существование и сохранение социума. В современном же динамично меняющемся культурном мире не всегда опыт «отцов» может решить вопросы «детей», почему и необходимо относиться к культурному наследию как к одному из вариантов культурного опыта, творчески осмысливая его, предлагая возможные новаторские подходы.

Принцип креативности познания учебного материала предполагает, что в учебной деятельности будет заложена

возможность не просто принятия материала, а его осмысления, творческого прочтения, что изучаемый материал будет рассматриваться не как конечная истина, а как один из возможных вариантов описания социально-культурного опыта. Данное положение рассматриваемого принципа согласуется с основной идеей теории деятельности и личности, предполагающей творческую активность человека в его жизнедеятельности, в том числе и в образовании самого себя.

Необходимость воплощения рассмотренных аспектов в

педагогической практике актуализирует проблему разработки специализированных образовательных стандартов, направленных на формирование культуры учебной деятельности, которые на сегодняшний момент, к сожалению, отсутствуют. Безусловно, эта задача не может быть решена одномоментно, она требует существенной перестройки системы образования в целом и научно-теоретического обоснования данного процесса.

#### Библиографический список

1. Болдышева, Т.Н. Формирование у студентов младших курсов культуры учебного труда (на материале педвузов): дис. ... канд. пед. наук. – Томск, 1969.
2. Гарифуллина, М.М. Дидактические условия формирования культуры учебной деятельности студентов: дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1986.
3. Дугина, Е.В. Повышение культуры учебной деятельности курсантов технических вузов в процессе обучения математике: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2002.
4. Елизаров, В.В. Развитие культуры учебной деятельности курсантов высших военных учебных заведений: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 1998.
5. Каневская, Ж.О. Педагогические условия формирования культуры учебной деятельности младших школьников: дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2002.

Статья поступила в редакцию 21.04.10

УДК 378.172

**Н.С. Козлов**, д-р пед. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: kozlov-ns@mail.ru; **А.Ю. Лактин**, аспирант БПГУ, г. Бийск, E-mail: kozlov-ns@mail.ru

### ЗДОРОВЬЕ, ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

В статье представлен материал, раскрывающий проблему влияния состояния здоровья и занятий физической культурой на процесс адаптации студентов первого курса к обучению в вузе. Показано, что начальный период обучения играет существенную роль в развитии адаптивных механизмов, от которых зависит успешность учебной деятельности студентов.

**Ключевые слова:** здоровье, физическая культура, адаптация, двигательная активность.

В настоящее время проблема адаптации студентов к обучению в вузе привлекает внимание представителей различных наук. Наиболее изучены психологические и социально-психологические аспекты адаптации (В.Н. Бородулин, А.Н. Жмыриков, О.В. Полянок, В.Г. Чайка, М.С. Яницкий и др.). Определенным вкладом в изучение физиологических механизмов адаптации явилась докторская диссертация Г.А.Севрюковой. «Физиологические аспекты адаптации студентов вуза к условиям профессионального обучения». На вопросы адаптации студентов к обучению в вузе обращают пристальное внимание и представители педагогической науки. В последние годы защищено ряд диссертаций (Е.Н. Бородулин, И.В. Варламова, Н.М. Голубева, А.А. Жаренкова, С.И. Елисеева и др.), рассматривающих с различных позиций данную проблему.

Проведенные исследования позволяют сделать вывод о том, что важным условием успешной деятельности студентов является их адаптация к учебному процессу вуза. Адаптация представляет собой элемент деятельности, функцией которого является освоение студентами стабильных условий среды, решение повторяющихся типичных проблем путем использования принятых в вузовском коллективе способов поведения и действий. Основным способом адаптации является принятие норм и ценностей новой для первокурсников социальной среды (группы, коллектива, преподавателей), сложившихся форм социального взаимодействия среды (формальных и неформальных связей, стиля руководства), а также форм предметной деятельности (организация учебного труда, технология обучения, методы контроля знаний и др.).

Все авторы единодушны в том, что показателями успешной адаптации являются высокий статус студента в коллективе, а также психологическая удовлетворенность этим коллективом в целом и ее наиболее важными для него элементами (удовлетворенность учебной и ее условиями, ее содержанием, организацией). Показателями низкой адаптации являются неудовлетворенность коллективом, складывающимися формаль-

ными и неформальными связями, учебным трудом, его организацией, бытом и др., что приводит к низким показателям учебы, а в некоторых случаях и к отчислению из вуза. В основном это относится к первокурсникам, не сумевшим адаптироваться к вузовским требованиям, проявившим неспособность быстро включиться в отношения вузовской жизнедеятельности.

Представителей этой возрастной категории часто называют старшими подростками, между тем 17-летние студенты во многом отличаются от старших школьников, поскольку уже принадлежат к другой социальной общности. В течение какого-то времени после начала учебы в вузе они сохраняют черты сходства со старшими школьниками, однако, по мере адаптации к новым (вузовским) условиям все больше проявляются признаки, характерные для основной массы студенчества. Структура и условия учебного процесса в вузе, по сравнению со школой, значительно усложняются. Увеличивается объем учебной нагрузки, изменяются формы и методы преподавания, повышаются педагогические требования. Существенными особенностями являются не только напряженная умственная работа в условиях дефицита времени, но и уменьшение объема физической активности, что оказывает неблагоприятное воздействие на здоровье.

Недостаточная психологическая и практическая подготовка многих выпускников школы к вузовским формам обучения приводит не только к их неуспеваемости. Неумение студентов самостоятельно перестроить способы учебно-познавательной деятельности в соответствии с новыми условиями учебного труда вызывает у них чувство растерянности, неудовлетворенности и влечет за собой негативное отношение к учению в целом. Кроме того трудности приспособления к новым формам обучения значительно снижают умственную работоспособность студентов, способствуют постепенному накоплению психологического утомления, что отрицательно сказывается на общем самочувствии студента, ослабляет его внимание, память, мышление, волю, без оптимального со-

стояния которых невозможна успешная учебная деятельность.

В общей системе факторов, затрудняющих адаптацию студентов к обучению в вузе, наиболее значимы следующие:

- недостаточная сформированность знаний, умений и навыков самостоятельной работы;
- неумение осуществлять саморегулирование поведения и деятельности, усугубляемое отсутствием привычного повседневного педагогического контроля;
- неготовность к организации режима жизнедеятельности в новых условиях;
- отрицательные переживания, связанные с уходом из школьных коллективов с их выраженной взаимопомощью и моральной поддержкой;
- неопределенность в выборе профессии;
- налаживание быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в общежитие и др. [1; 2].

Кроме вышеизложенного (особенно в последние годы), авторами актуализируется проблема влияния на адаптацию студентов к обучению в вузе состояние их психического и физического здоровья. Отмечается, что здоровье становится необходимым условием успешной учебной деятельности в начальный период адаптации студентов к вузовским нагрузкам (Л.Т. Антонова, Г.Н. Сердюковская), что оно определяет процесс адаптации. «Это автономная реакция на социально созданную реальность, возможность адаптироваться к изменениям внешней среды. Здоровье — взаимосвязь с социальной ситуацией через факторы успешной или неуспешной адаптации от индивидуальных биологических или психологических характеристик до социокультурной реальности» [3, с. 11].

Студенческие годы — это период, когда заканчивается биологическое созревание организма человека, и на первый план выступает социальное развитие личности. По данным Т.М. Маляренко, в процессе обучения в вузе студенты тратят много усилий на адаптацию к учебному процессу и особенностям студенческой жизни, и вследствие этого накапливаются последствия хронически действующих негативных факторов. Студенты чаще чем их сверстники из других социальных групп страдают различными заболеваниями. Чаще всего болезни, так называемой дезадаптации, возникают в начале обучения по типу «столкновения с будущим». Человек имеет предел адаптивных возможностей к новым социальным условиям, особенно к бурному росту перемен, и трудности приспособления к новым условиям жизни отражаются и на поведенческих реакциях и на здоровье.

Исследуя психическую составляющую здоровья студентов она выявила астенизацию и большое число функциональных нервно-психических расстройств. Астенизация — это состояние психической слабости, выражающейся в повышении утомляемости, ухудшении памяти в виде затруднения запоминания и воспроизведения, утрате способности к длительному умственному и физическому напряжению.

Кроме того, участились заболевания сердечно-сосудистой и пищеварительной систем, случаи бронхиальной астмы и аллергических заболеваний студентов. Психологические стрессы ведут к снижению защитных механизмов организма, растет число заболеваний гриппом и ОРЗ, ангиной, бронхитом, фарингитом. Ежегодно увеличивается число студентов, отнесенных к специальной медицинской группе для занятий физической культурой в вузе [4].

При сопоставлении данных, полученных учеными в различных регионах страны, наблюдается однотипная картина ухудшения состояния здоровья студентов, динамики и структуры заболеваемости с некоторыми вариациями в зависимости от экологической обстановки и климатогеографических особенностей региона. Так, по данным обследования 4 тысяч студентов МГУ зафиксировано ухудшение состояния здоровья студентов за время обучения. Если принять уровень здоровья студентов первого курса за 100%, то на втором курсе оно снизилось в среднем до 90%, на третьем — до 83,1%, на четвертом — до 75,8% [3, с. 32].

Цель работы — изучить отношение студентов к собственному здоровью и самостоятельным занятиям физической культурой как условием их адаптации к обучению в вузе.

Исследование проводилось в Бийском педагогическом государственном университете им. В.М. Шукшина, в котором приняли участие студенты первого курса факультета истории и права.

Проведенный анкетный опрос показал, что основная масса студентов несерьезно относится к своему здоровью, оно не стало для них ценностью. Так, на вопрос: «Следите ли Вы за состоянием своего здоровья?», были получены следующие ответы: слежу регулярно — 14% юноши, 21% девушки; слежу от случая к случаю — 36% юноши, 41% девушки; начинаю следить только, когда почувствую недомогание — 50% юноши, 38% девушки. Студенты затрудняются с ответами каков у них пульс в покое, каково артериальное давление. Вызывает тревогу то, что многие студенты подвержены вредным привычкам. Так, курят постоянно более половины студентов и 28% студенток, употребляют спиртные напитки несколько раз в месяц 31% юношей и 28% девушек.

Одним из важных факторов укрепления здоровья является систематическое использование физических нагрузок. Они представляют собой сочетание разнообразных двигательных действий, выполняемых в повседневной жизни, а также в самостоятельных занятиях физическими упражнениями и объединенных термином «двигательная активность».

Двигательная активность является одним из элементов саморегуляции организма человека, обуславливающей его нормальную жизнедеятельность. Малая двигательная активность может отрицательно сказаться на здоровье, функциональном состоянии различных систем организма, работоспособности в целом. В тоже время оптимальный режим не только улучшает физическую подготовленность, но и в значительной степени обеспечивает более высокий уровень умственной работоспособности и ее устойчивость в условиях разнообразной профессиональной деятельности. При этом значительно сокращается потеря учебного времени вследствие простудных заболеваний, повышается не специфическая устойчивость организма к неблагоприятным воздействиям — охлаждению, перегреванию, инфекциям и т. д. [5].

Интенсификация учебного труда в высшей школе связана, как правило с ограничением двигательной активности (дефицит потребности в движениях составляет в среднем 50-70% от оптимального уровня), это с одной стороны, а с другой — низкая двигательная активность связана с низкой мотивированностью студентов использовать средства физической культуры в повседневной жизнедеятельности [4].

Это подтверждается и нашими исследованиями. Так, например, делают утреннюю гимнастику регулярно 19% юношей и 7% девушек, нерегулярно соответственно 36% и 24%, вообще не делают — 44% юношей и 69% девушек. Закаливающие процедуры проводят регулярно 11% юношей и 7% девушек, остальные, а их подавляющее большинство, вообще не проводят, или проводят от случая к случаю — по настроению. Самостоятельно физическими упражнениями занимаются 14% юношей и 3% девушек. Юноши наиболее активны в посещении спортивных секций — 27%, девушки — 7%. Все это говорит о том, что дефицит двигательной активности дополняется в основном за счет обязательных занятий по физическому воспитанию, внесенных в расписание и регулируемых зачетом.

В исследовании также было проведено ранжирование факторов, мешающих регулярно заниматься физическими упражнениями. При анализе показателей все опрошенные студенты — юноши и девушки — поставили на первое место дефицит времени, а на второе — усталость после занятий. Вместе с тем, такой фактор, как нежелание, лень, студенты ставят лишь на четвертое и пятое места.

Ссылки на недостаток времени, наиболее часто выдвигаемые в качестве аргумента студентами, не занимающимися физическими упражнениями, не отражают объективного положения дел. На это указывает тот факт, что 60% свободного времени у молодых людей занимает пассивный отдых. Пас-

сивный отдых не только лишает организм и личность возможности развития, но и усиливает гипокинезию, которая способствует нарушениям в состоянии здоровья студентов.

Отношение к самостоятельным занятиям физическими упражнениями во внеурочное время у студентов тесно связано с особенностями их образа жизни. Результаты проведенных нами исследований указывают на то, что студентам, помимо учебных занятий, выполняющим физические упражнения и занимающимся спортом, присущ более здоровый образ жизни. Выбрав в качестве его критериев особенности образа жизни студентов мы установили (в %) закономерную связь между этими показателями и самостоятельными занятиями физической культурой (таблица 1).

Таблица 1

Особенности образа жизни студентов

Варианты ответов	Группа	
	1-я	2-я
Занятия утренней гигиенической гимнастикой	8,6	62,4
Количество курящих	37,9	3,8
Привычка планировать дела в течение недели	20,8	67,1
Систематические авралы в освоении знаний	32,8	15,4

Примечание: 1-я группа – студенты, посещающие только учебные занятия по физической культуре;

2-я группа – студенты, дополняющие их упражнениями в свободное время.

Анализ некоторых показателей (в %) самочувствия студентов свидетельствует о том, что занятия физическими упражнениями в свободное время существенно изменяют состояние организма, обеспечивая более полноценную жизнедеятельность (таблица 2).

Таблица 2

Особенности некоторых показателей самочувствия студентов

Варианты ответов	Группа	
	1-я	2-я
Ощущение бодрости утром после пробуждения	25,4	71,5
Ощущение усталости к середине дня	48,3	27,8
Жалобы на нарушение памяти	30,4	12,7
Случаи головных болей, недомоганий, ухудшение настроения	17,3	3,8
Превышение массы тела по отношению к росту более чем на 10 %	31,7	8,5

Примечание: Деление на группы по тому же признаку, что и в таблице 1.

Кроме приведенных данных, для изучения процесса

#### Библиографический список

1. Карева, Н.В. Дифференцированно-групповое обучение как средство преодоления адаптации обучающихся в условиях высшего профессионального образования : автореф. дис ... канд. пед. наук. – Елец, 2006.
2. Годник, С.М. Процесс преемственности высшей и средней школы. – Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1981.
3. Виленский, М.Я. Физическая культура и здоровый образ жизни студентов : учеб. пособие / М.Я. Виленский, А.Г. Горшков. – М.: Гардарики, 2007.
4. Маляренко, Т.Н. Валеологические аспекты вузовского образования // Валеология. – 1996. – № 2.
5. Зимкин, Н.В. Роль физического развития и физической подготовленности в повышении эффективности физического и умственного труда // Физиологические основы повышения эффективности труда. – Л.: Изд-во ГДИФК, 1978.

Статья поступила в редакцию 21.04.10

адаптации студентов к обучению в вузе был использован многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность» А.Г. Маклакова. Опросник включал в себя 165 пунктов. Обработка осуществлялась путем подсчета количества совпадений ответов студента с ключом по каждой из шкал: адаптивные способности (АСУ), нервно-психическая устойчивость (НПУ), моральная нормативность (МН).

Полученные данные позволяют говорить о том, что:

1. Адаптивные способности (АСУ) у студентов второй группы сформировались лучше, чем у студентов первой группы.

2. Нервно-психическая устойчивость (НПУ) студентов второй группы выше, адаптация их протекает эффективнее и легче, чем у студентов первой группы.

3. Моральная нормативность (МН) студентов первой и второй находятся примерно на одинаковом уровне.

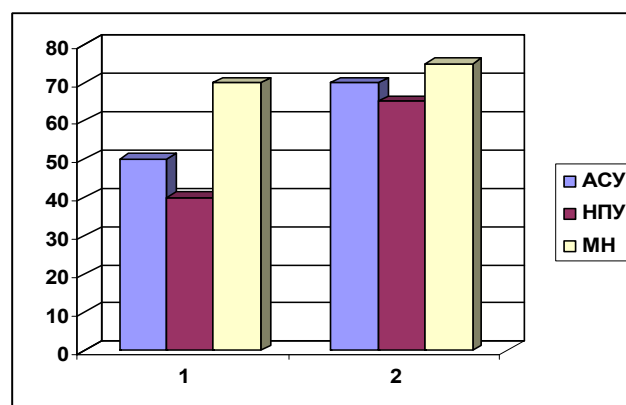


Рис. 1. Результаты, полученные по многоуровневому опроснику «Адаптивность» (%)

Примечание: деление групп по тому же принципу, что и в таблице.

В итоге рассмотрения данного вопроса можно сказать, что у студентов до поступления в вуз сформирован определенный уровень мотивации и знаний в сфере физической культуры, но это не всегда приводит к целенаправленной деятельности, то есть к самостоятельным занятиям физической культурой. Ответы на вопросы анкеты показали, что только 48,2 % студентов на начальном этапе обучения в вузе считают занятия физическими упражнениями для себя необходимыми; 30,6 % не имеют полной уверенности в необходимости занятий физическими упражнениями; 21,2 % считают, что лично для них необходимости в занятиях физическими упражнениями нет. То, что около 51,8 % студентов не считают занятия физическими упражнениями необходимыми говорит о том, что преподавателям нужно уделять большое внимание формированию потребностно-мотивационной установки на регулярные занятия физическими упражнениями, делая акцент на том, что они необходимы не только для укрепления здоровья, развития физических качеств, но и для эффективной учебной деятельности и адаптации к обучению в вузе.

УДК 378

*Т.П. Глухова, канд. пед. наук, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: tglukhova777@mail.ru***ИНТЕРПРЕТАЦИЯ КЛЮЧЕВЫХ ПОНЯТИЙ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ПО ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В работе представлен терминологический анализ на основании которого, предложена интерпретация ключевых определений по интернационализации высшего профессионального образования: интернационализация высшего образования, типология подходов по интернационализации, стимулы и стратегии интернационализации.

**Ключевые слова:** глобализация, интернационализация, интернационализация высшего образования, подходы интернационализации, стимулы интернационализации, стратегии интернационализации.

Интернационализация системы высшего профессионального образования – явление закономерное и научно обоснованное, несмотря на то, что ещё полвека назад это понятие трудно было найти в научной литературе, связанной с системой высшей профессиональной школы. Сегодня термин стал необычайно популярен и спектр мнений по данному социальному явлению широк. Интернационализация высшего профессионального образования рассматривается, с одной стороны, в качестве важнейшего источника социального развития, с другой стороны – как серьёзная угроза сохранению уникальности образовательных систем, катализатор конфликтов, как внутри государства, так и за его пределами.

Развитие концепции интернационализации напрямую сопряжено с исследованием процессов глобализации. Так, Т.Н. Майдан в статье «Глобализация и ее влияние на экономику России» отмечает, что «глобализация представляет собой высшую стадию интернационализации», и, что «исторические корни глобализации уходят в процесс интернационализации, который с позиции отдельных стран развивается в двух направлениях – вовнутрь и вовне» [1, с. 40]. Развитие вовнутрь предполагает процесс расширения использования иностранных товаров, капитала, услуг, технологий, информации в сфере внутреннего потребления данной страны. Развитие вовне характеризуется преобладанием ориентации стран на мировой рынок и глобальной экспансией торговых и инвестиционных фирм. Главным следствием этого процесса наряду с ростом взаимозависимости государств является пространственная и институциональная интеграция рынков [1].

Т.Н. Майдан вскрывает существенные различия между интернационализацией и глобализацией, и заявляет, что интернационализация формирует устойчивые экономические связи между странами. Термин «интернационализация» в значительной степени относится к ситуации, когда происходит увеличение операций на внешних рынках, в то время как «глобализация» означает все большую интеграцию национальных экономик, включая финансы, что ведет к созданию единого рынка. «Например, если какая-либо страна принимает решение прибегнуть к специальным мерам, защищающим внутренний рынок, то в этих условиях интернационализация еще может развиваться, а глобализация – уже нет. Таким образом, интернационализация характеризует расширение международных рынков, а глобализация – создание общего рынка без границ» [1, с. 41].

Для специалистов в области высшего образования глобализация и интернационализация также являются сопряженными понятиями, однако они не соотносятся как частное и целое, скорее именно интернационализация представляется производной процессов глобализации. Так, А. Гидденс [2] в начале 90-х годов определял глобализацию как интенсификацию мировых социальных отношений, которые связывают отдаленные друг от друга территории, и при которых события регионального характера начинают формироваться под воздействием социальных явлений, происходящих за многие километры от данного региона, и наоборот [2, с. 64]. П.Г. Альтбах и Ю. Тайхлер [3], проанализировав интеграционные процессы в академической среде, причиной которым послужила необходимость адаптации университетов к новым глобализационно-ориентированным условиям, пришли к выводу, что интернационализация – это неизбежный процесс, обяза-

тельный сопутствующий элемент глобальной экономики, растущего рынка труда для высококвалифицированных специалистов, интеллектуальной системы общения основанной на Интернете [3, с. 5].

Исследователи перечислили явления, которые, как они полагают, ускоряют процесс интернационализации, и к которым относятся:

- поиск общепринятой модели высшего образования;
- растущая глобализация академического рынка труда студентов и преподавателей;
- использование английского языка в качестве международного языка для проведения научных исследований и в учебных целях;
- дистанционное образование;
- использование Интернета для проведения научных исследований и в учебных целях;
- создание партнёрских отношений с высшими учебными заведениями других стран;
- гармонизация структуры степеней, дисциплин, кредитной системы перезачёта учебной нагрузки, механизмов оценки и измерения академического прогресса [3, с. 6].

Ю. Тайхлер отмечает, что исходным материалом интернационализации высшего образования послужил некий комплект неоднородных явлений, которые особым образом распространились за пределы государственных границ; интернационализация по своей сути стала переходом:

- а) от преимущественно вертикального уклада международного сотрудничества и мобильности к доминированию международных отношений на равных условиях;
- б) от казуистических (случайных) действий к систематизированной политике по интернационализации;
- в) от несвязанной специфически международной деятельности к интегрированной интернационализации высшего образования [4, с. 5].

Дж. Найт отмечает, что глобализация это выход технологий, экономики, знаний, людей, ценностей, идей за пределы государственной границы. Влияние глобализации на каждую страну различно и зависит от особенностей исторического развития, традиций, культуры, приоритетов этой нации, а интернационализация в высшем образовании – это один из способов реагирования страны на глобализацию при сохранении уважения к уникальности собственного народа [5, с. 14]. Дж. Найт предлагает рабочее **определение интернационализации высшего образования**, которую рассматривает как процесс интегрирования международного/межкультурного измерения (international/intercultural dimension) в сферу преподавательской деятельности, научной работы и предоставления образовательных услуг, осуществляемых высшими учебными заведениями.

В отечественной системе высшего профессионального образования понятие интернационализации находится в стадии становления. Так, Национальный фонд подготовки кадров (НФПК) в рамках Федеральной целевой программы развития образования использовал понятийный аппарат, предложенный Организацией Экономического Сотрудничества и Развития (OECD), в проекте «Разработка комплексной стратегии экспорта российского высшего образования и повышения его конкурентоспособности на мировом образовательном рынке» [6]. В проекте НФПК **интернационализация высшего обра-**

зования рассматривается в трёх уровнях: национальном, секторальном и институциональном и понимается как «процесс, при котором цели, функции и организация предоставления образовательных услуг приобретают международное измерение» [6], и включает в себя два аспекта: «внутреннюю» (образование внутри страны) и «внешнюю» (образование за границей) интернационализацию. Интернационализация образования в проекте представлена следующими формами международного сотрудничества:

- индивидуальная мобильность: мобильность студентов или профессорско-преподавательского состава в образовательных целях;
- мобильность образовательных программ и институциональная мобильность: формирование новых международных стандартов образовательных программ;
- интеграция в программы международного измерения и образовательных стандартов;
- институциональное партнёрство: создание стратегических образовательных альянсов [6].

Такая трактовка интернационализации высшего профессионального образования имеет логическую завершённость, не противоречит формату отечественной системы управления высшей школой и позволяет выявить другие ключевые понятия, к которым, несомненно, относятся подходы по интернационализации (*approaches to internationalization*), стимулы интернационализации (*rationales for internationalization*) и стратегии интернационализации.

Дж. Найт предлагает следующую типологию **подходов по интернационализации**: деятельностный подход (*activity approach*), компетентностный подход (*competency approach*), этосный подход (*ethos approach*), процессный подход (*process approach*) [5, с. 14–16]. **Деятельностный подход** рассматривает международное измерение в высшем образовании через призму всевозможных образовательных процессов, образовательных программ, академической мобильности, международной деятельности, связанной с иностранными студентами и др. **Компетентностный подход** исследует степень сформированности компетенций, относящихся к интернационализации высшего образования, а именно: компетенций международного измерения. В данном подходе разработка международных учебных планов, образовательных программ, образовательный процесс и его обеспечение не являются конечным продуктом деятельности вуза, данная деятельность выступает как результат и как инструмент для развития соответствующих компетенций, и не только у студентов, но также и у остальных участников процессов (преподавателей, администрации, других сотрудников вуза). Появление интереса к международному измерению вызвало увеличение исследований, направленных на выявление и описание компетенций, которые в настоящее время называют международными (*international*), глобальными (*global*) или транснациональными (*transnational*) компетенциями.

**Этосный подход** стоит ближе к теориям развития организаций, изучающим корпоративную культуру и климат в трудовом коллективе. В отношении интернационализации высшего образования данный подход устанавливает международный/межкультурный этос – кодекс этических правил, понятий, ценностей и поведения внутри высшего учебного заведения. Международный этос инициирует, поддерживает и усиливает развитие международного/межкультурного измерения внутри организации, что выводит его на более значимый уровень корпоративной культуры всего трудового коллектива.

**Процессный подход** предполагает распространение международного измерения на все структуры высшего учебного заведения, с обязательным его отражением в политике вуза, во всех бизнес-процессах, предусматривает высокую степень развития и поддержки международной деятельности.

Понимание сущности интернационализации высшего образования будет неполным без анализа причинно-следственных связей, провоцирующих повышение активности вузов на международной арене. Джейн Найт [5, с. 17–20], например, выделяет **политические, экономические, академические и**

**социально-культурологические стимулы (причины) интернационализации высшего образования.** Так, **политические стимулы** рассматриваются в формате исторически сложившегося отношения к международному образованию, как удобному инструменту международной политики государства, связанной, в первую очередь, с национальной безопасностью и сохранением мира. В современном обществе появились и другие политические стимулы, например, необходимость адаптации вузов к быстро развивающимся процессам глобализации. Несмотря на то, что для многих глобализация является способом модернизации развития общества и отличной возможностью поиска совместных решений по проблемам, связанным с окружающей средой, здоровьем, уровнем преступности; для других глобализация остаётся синонимом слову «денационализация», «вестернизация» или «макдональдизация» [5, с. 18], угрозой ослабления и, может быть, уничтожения самобытной национальной культуры. Для тех, кто рассматривает интернационализацию как защитную реакцию на денационализацию, вызываемую глобализационными процессами, интернационализация служит инструментом укрепления и сохранения национальной культуры. В связи с этим, участие в интернационализации высшей школы приобретает ярко выраженный политический характер и становится приоритетным направлением государственных политик в области образования.

В результате глобализационных процессов (рост межгосударственной взаимозависимости, информационная революция и др.) появились и **экономические стимулы** развития интернационализации высшего образования. Так, для усиления международной конкурентоспособности многие страны ведут поиск эффективных решений удержания страны на престижных позициях в экономике, науке и технологиях. Вследствие чего, повышение уровня высококвалифицированной рабочей силы и инвестирование в прикладные исследования становятся приоритетными направлениями государственной политики таких стран, а это напрямую связано со степенью развития образовательной системы, потенциалом международного сотрудничества, и с интернационализацией высшей школы. На институциональном уровне присутствует и другой экономический стимул интернационализации – возможность альтернативного источника доходов, получаемого от участия вузов в международных программах на фоне общего сокращения финансирования высшего образования государственными органами.

В образовательной и исследовательской среде существуют и **академические стимулы.** Как известно, студенческая и преподавательская мобильность появились на самых ранних этапах становления университетов, в результате международной деятельности достигла высокой стадии развития. Современное академическое сообщество не снижает значимости данного измерения, однако, под действием внешних факторов приобретает новый формат. Так, влияние рыночной экономики, внедрение методов бизнеса в образовательный сектор и переход на межнациональный уровень сотрудничества кардинально меняет парадигму управления всеми процессами вуза, включая международную деятельность. Такое влияние проявляется, например, в развитии международных концепций по качеству образовательных услуг, в создании единых стандартов обучения и проведения научных исследований. Считается, что совершенствование международного измерения в преподавании, научных исследованиях и оказании образовательных услуг, повысит качество образовательных услуг. Вследствие чего, интернационализация постепенно перемещается на центральное место и становится неотъемлемой частью миссии вуза.

Необходимость развития межкультурного общения, понимание и признание разнообразия культур, сохранение и передача национальной культуры составляют основу **социально-культурологических стимулов** интернационализации высшего образования, которые приобретают актуальность в тех странах, где интернационализация рассматривается в качестве инструмента сохранения уважения к культурному и

этническому разнообразию и является противовесом гомогенизирующему эффекту глобализации.

В рамках данного исследования также представляется интересным рассмотрение **стратегий интернационализации**, предложенных в составе понятийного аппарата проекта «Разработка комплексной стратегии экспорта российского высшего образования и повышения его конкурентоспособности на мировом образовательном рынке» [6]. Такими стратегиями являются: согласованный подход (Mutual Understanding Approach), стратегия привлечения квалифицированной рабочей силы (Skilled Migration Approach), стратегия получения дохода (Revenue-Generating Approach), стратегия расширения возможностей (Capacity Building Approach).

**Согласованный подход** опирается на долгосрочные политические, культурные, академические цели страны. Реализация такой стратегии осуществляется через поддержку студенческой и академической мобильности, путём предоставления стипендий и реализации программ академических обменов, а также программ, направленных на создание институциональных партнёров в сфере высшего образования. Доминирующим принципом данного подхода является международное сотрудничество, а не конкуренция.

**Стратегия привлечения квалифицированной рабочей силы** направлена на привлечение избранных иностранных специалистов и талантливых студентов к работе в принимающей стране, как средство обеспечения экономического развития и повышения конкурентоспособности страны в экономике знаний. Основным инструментом данного подхода является система академических стипендий, дополненная активной программой продвижения системы высшего образования страны за рубежом в сочетании с принятием соответствующего визового и иммиграционного законодательства. Реализация таких программ осуществляется через специальные агентства или сеть агентств и организаций.

**Стратегия получения дохода** базируется на согласованном подходе и на стратегии привлечения квалифицированной рабочей силы, но в её рамках образовательные услуги предлагаются на полностью платной основе и не предусмотрено предоставление государственных субсидий. Иностранные студенты дают дополнительный доход образовательным институтам, стимулируя реализацию предпринимательской

стратегии на международном образовательном рынке. Правительства в свою очередь предоставляют вузам значительную автономию, обеспечивают высокую репутацию своей системы высшего образования, а также высокую степень защиты иностранным студентам.

**Стратегия расширения возможностей** поощряет получение высшего образования за рубежом или в вузах – поставщиках иностранных образовательных услуг. Важными инструментами такого подхода являются: 1) программы поддержки зарубежной мобильности государственных служащих, профессорско-преподавательского состава, учёных и студентов; 2) обеспечение иностранным вузам, программам и преподавателям благоприятных условий для коммерческой образовательной деятельности в стране. Поощряется создание партнёрств с местными поставщиками образовательных услуг для обеспечения передачи знаний между зарубежными и местными образовательными институтами.

Российская высшая школа первой декады 21 века под влиянием процессов глобализации приобретает выраженное международное измерение. В результате такого воздействия активизируется международная деятельность, открываются международные образовательные программы, вводится новая практика обучения и проведения научных исследований, изменяется миссия и политика высших учебных заведений. Данный период характеризуется формированием научного поля интернационализации высшего профессионального образования, для которого необходимым условием, как и для любой научной мысли, является наличие устойчивого терминологического аппарата, частью которого могут служить и предложенные формулировки данного исследования.

Таким образом, научная новизна работы заключается в том, что на основании терминологического анализа представлена интерпретация ключевых определений по интернационализации высшего профессионального образования, которая, в качестве объекта научного исследования, ещё не располагает устоявшейся понятийной системой. В ходе работы были описаны и проанализированы следующие понятия: интернационализация высшего образования, формы международного сотрудничества, типология подходов по интернационализации, стимулы и стратегии интернационализации.

#### Библиографический список

1. Майдан, Т.Н. Глобализация и её влияние на экономику России // Национальная экономика в условиях глобализации и региональное развитие: материалы международной научной конференции. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002.
2. Giddens, A. The Consequences of Modernity [Текст] / A. Giddens. – Cambridge : Polity, 1990.
3. Altbach, P.G., Teichler, U. Internationalization and Exchanges in a Globalized University [Текст] / P. G. Altbach, U. Teichler // Journal of Studies in International Education. – 2001. – Vol. 5. – No. 1.
4. Teichler, U. Internationalization as a Challenge for Higher Education in Europe // Tertiary Education and Management. – 1999. – No. 5.
5. Knight, J. Internationalisation of Higher Education // Quality and Internationalisation in Higher Education. – Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 1999.
6. [РКС] Разработка комплексной стратегии экспорта российского высшего образования и повышения его конкурентоспособности на мировом образовательном рынке [Э/п]. – М., 2009. – Режим доступа: <http://portal.ntf.ru>

Статья поступила в редакцию 21.04.10

УДК 371

**В.В. Печатнов**, директор Института информатизации педагогического образования АлтГПА, г. Барнаул,  
E-mail: [ksd@uni-altai.ru](mailto:ksd@uni-altai.ru)

#### ИНФОРМАЦИОННЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ И ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБУЧЕННОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В работе изложены особенности преобразования ресурсов информационно-образовательных систем в информационные сервисы в рамках предложенной автором информационной модели качества обученности выпускников общеобразовательной школы.

**Ключевые слова:** информационный менеджмент, информационно-образовательная система, информационный сервис, мониторинг, качество обученности.

Информатизация образования как одно из основных направлений модернизации российской системы образования до 2010 года повлекла за собой использование информационных

технологий при оценивании обученности выпускников общеобразовательной школы путем введения единого государственного экзамена. Известно, что идея внедрения единого го-



сударственного экзамена в современную школьную систему образования возникла не в одночасье. Она явилась естественным результатом многолетних усилий органов образования и педагогических коллективов школ, направленных на повышение объективности и стандартизации выпускных экзаменов. Использование результатов оценивания обученности выпускников общеобразовательной школы с помощью единого государственного экзамена позволяет органам управления образованием делать выводы о подготовленности выпускников общеобразовательных школ по конкретному предмету в отдельной школе, районе, регионе и т. д.

Президент России Д. Медведев выразил надежду, что «2010-й станет годом начала серьёзной модернизации отечественного образования, годом позитивных перемен» [1]. Цель модернизации отечественного образования на современном этапе заключается в том, чтобы создать гибкую, целенаправленную, эффективную систему государственно-общественного управления образованием, обеспечивающую интенсивное развитие и высокое качество образования, его многообразие и направленность на удовлетворение потребностей страны, запросов личности, общества, многонационального российского государства.

Для реализации комплексного подхода к управлению качеством образования особый интерес представляет информационный менеджмент, представляющий собой управление образовательной системой, осуществляемое на основе комплексного использования всех видов информации, имеющих как внутри системы, так и за ее пределами. Информационный менеджмент представляет собой совокупность управленческих действий, которые обеспечивают достижение поставленных целей путем преобразования ресурсов на «входе» – информационных систем, в продукцию «на выходе» – информационные сервисы (информационные услуги) [2, с. 21-22].

При этом среди задач информационного менеджмента обычно выделяют:

- формирование технологической среды информационной системы;
- развитие информационной системы и обеспечение её обслуживания;
- планирование в среде информационной системы;
- формирование организационной структуры в области информатизации;
- использование и эксплуатация информационных систем;
- формирование инновационной политики и осуществление инновационных программ;
- управление персоналом в сфере информатизации;
- управление капиталовложениями в сфере информатизации;
- формирование и обеспечение комплексной защищённости информационных ресурсов.

Понятие информационной системы в образовании достаточно широко раскрыто в работах С.Д. Каракозова, В.М. Лопаткина; она определяется как комплекс, включающий вычислительное и коммуникационное оборудование, программное обеспечение и системный персонал, обеспечивающий поддержку динамической (изменяемой во времени) информационной модели системы образования для удовлетворения информационных потребностей руководителей образования [3; 4].

Согласно работе [3] этапы педагогического проектирования информационной системы управления образованием можно представить в виде следующей последовательности:

1. Этап стратегического планирования: выработка общих целей и принципов создания информационной системы.

2. Этап педагогического проектирования: определение педагогических принципов создания информационной системы управления образованием и его подсистем.

3. Этап проектирования архитектуры информационной системы, включая унификацию структуры и интерфейсов, выбор технического решения для его создания.

4. Этап реализации согласованных стратегических, педагогических и технических решений в процессе создания информационной системы управления.

5. Этап тестирования подсистем и элементов информационной системы управления.

Под руководством С.Д. Каракозова была спроектирована информационно-образовательная система мониторинга качества образования выпускников общеобразовательной школы, особенности проектирования, разработки и использования которой изложены в работах [5; 6].

За годы функционирования информационно-образовательной системы мониторинга качества образования в банке данных собрана и хранится следующая информация: об органах управления образованием, об общеобразовательных учреждениях, о выпускниках общеобразовательных учреждений, об условиях обучения выпускников общеобразовательных школ, о результатах ЕГЭ выпускников общеобразовательных школ, о решаемости заданий ЕГЭ выпускниками общеобразовательных школ, о кадровом потенциале общеобразовательных учреждений.

Преобразование вышеперечисленных данных, а именно получение из этих данных – новых данных, которые могут быть предоставлены органам управления образованием в виде информационного сервиса (информационной услуги) позволит выявить причины имеющегося уровня качества образования в регионе.



Рис. 1. Содержание и задачи информационного сервис-менеджмента

Касаясь содержания и задач информационного сервиса (сервис-менеджмента) [2, с. 22] заметим, что диапазон их достаточно широк (рисунок 1).

В нашей работе информационный сервис-менеджмент будет решать задачу разработки сервиса. Мы предлагаем выявлять тесноту связи между данными хранящимися в базе данных информационно-образовательной системы мониторинга качества обученности выпускников общеобразовательной школы, что позволит органам управления образованием делать выводы о влиянии одних показателей системы образования на другие. Выдвигаемая нами идея в рамках разработки информационного сервиса графически представлена на рисунке 2 как информационная модель качества обученности выпускников общеобразовательной школы.

В заключение отметим, что дополнение информационно-образовательной системы мониторинга качества образования выпускников общеобразовательной школы другими показателями обученности, позволит получить новую информацию о влиянии одних показателей системы образования на другие, а внедрение новых подходов к преобразованию имеющихся в информационно-образовательной системе данных позволит решать задачи информационного сервис-менеджмента более

широко, все это в целом будет способствовать эффективному управлению качеством отечественного образования.

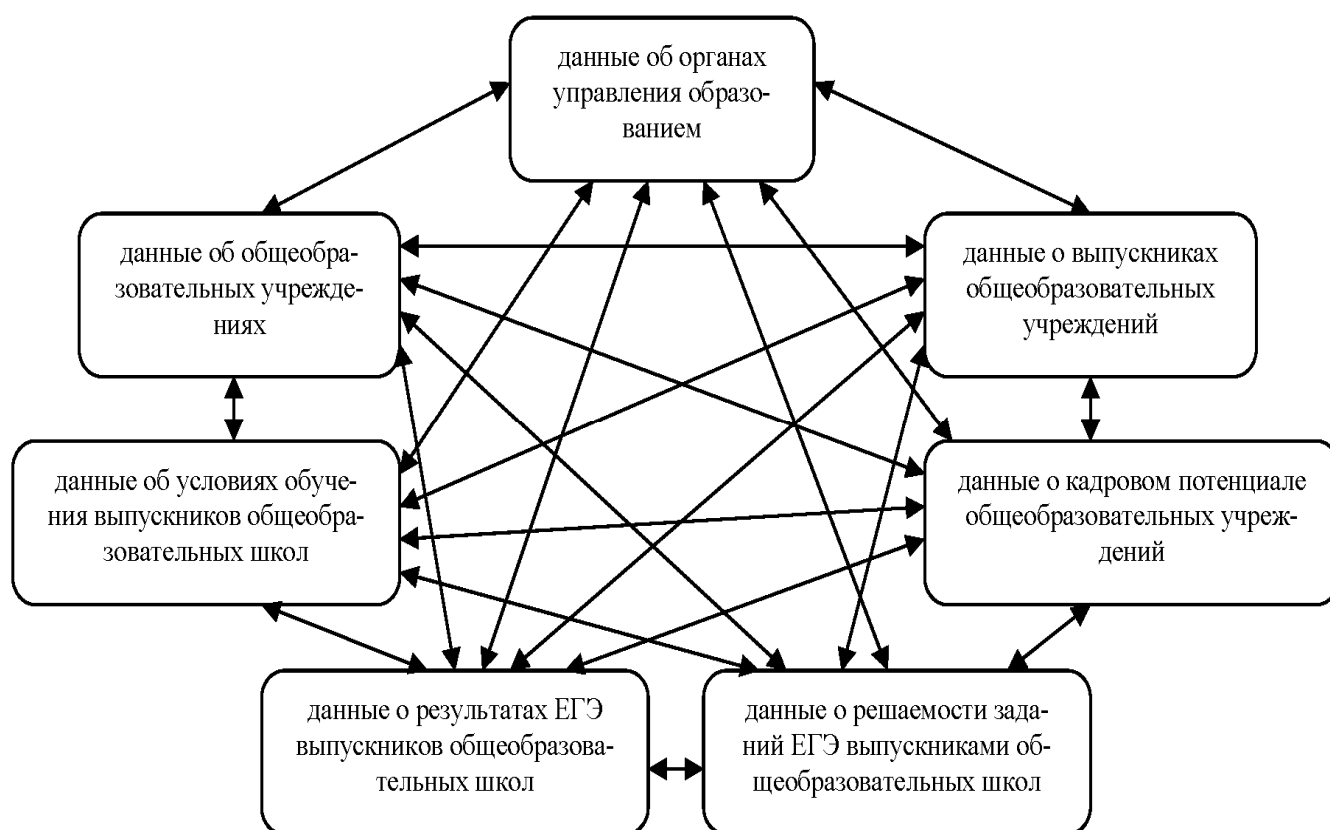


Рис. 2. Информационная модель качества обученности выпускников общеобразовательной школы

#### Библиографический список

1. Дмитрий Медведев открыл Год учителя в России. Р/д: <http://www.kremlin.ru/news/6681>.
2. Информационный менеджмент: учебник / под науч. ред. д.т.н., проф. Н.М. Абдикеева. – М.: ИНФРА-М, 2010. – 400 с. + CD-R. – (Высшее образование).
3. Каракозов, С.Д. Педагогическое проектирование информационных систем управления образованием / С.Д. Каракозов, В. М. Лопаткин // Ползуновский вестник. – 2005. – № 1.
4. Каракозов, С.Д. Развитие содержания обучения в области информационно-образовательных систем: подготовка учителя информатики в контексте информатизации образования: монография. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2005.
5. Головишников, К.В. Региональная информационная система обеспечения единого государственного экзамена как первый этап внедрения системы мониторинга качества образования / К.В. Головишников, В.В. Печатнов // Вестник БГПУ: Естественные и точные науки. – 2004. – Вып. 4.
6. Печатнов, В.В. Информационно-образовательные системы в управлении региональным качеством образования // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 1.

Статья поступила в редакцию 21.04.10

УДК 159.922

**Л.С. Колмогорова**, д-р психол. наук, проф. АлтГПА; E-mail: [kolmogorova52@mail.ru](mailto:kolmogorova52@mail.ru); **Е.Е. Бычкова**, аспирант АлтГПА, Барнаул, E-mail: [ekaterina\\_zhurav@inbox.ru](mailto:ekaterina_zhurav@inbox.ru)

#### ОСОБЕННОСТИ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ИДЕАЛОВ И ЦЕННОСТЕЙ В РАЗЛИЧНЫХ ПОКОЛЕНИЯХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена исследованию проблемы гуманистических ценностей. Анализируются особенности детских идеалов и ценностей двух поколений: девятилетних и двухтысячных годов. Исследуется влияние целенаправленных воспитательных воздействий на становление ценностей школьника.

**Ключевые слова:** гуманистические ценности, гуманность, идеал, младший школьный возраст.

Одной из важнейших тенденций в современном мире является утверждение гуманистических ценностей во всех сферах общественной жизни. Изменение ценностных ориентаций, как пишет В.А. Григорьева-Голубева [1, с. 80-81], обусловлено «сменой цивилизаций», которая происходит на рубеже столетий. В настоящее время происходит дискредитация

прежних ценностных ориентиров и идеалов, которые существовали в нашей стране в советский период. И современное поколение детей поставлено в условия поиска и утверждения новых идеалов и ценностей.

Н.Е. Щуркова обращает внимание на то, что сегодня [2, с. 4] в нашем обществе нашли широкое распространение и

активно пропагандируются в средствах массовой информации такие квазиценности, как «сила», «мистика», «богатство», «секс», «индивидуализм».

В психологическом словаре понятие «гуманность» определяется как «обусловленная нравственными нормами и ценностями система установок личности на социальные объекты (человека, группу, живое существо), которая представлена в сознании переживаниями сострадания и сорадования... реализуется в общении и деятельности в аспектах содействия, соучастия, помощи» [3, с. 75].

Мы понимаем под гуманностью интегральное качество личности, представляющее собой совокупность таких нравственно-психологических свойств личности, которые выражают осознанное и эмпатийное отношение к человеку как высшей ценности; отношение как к другим, так и к себе.

Личностно-гуманистическую ориентацию школьника Е.С. Лоцман [4] определяет как осознание и переживание учащимися общественной и личной значимости гуманистических норм, актуализацию гуманистически ценных потребностей, которые мотивируют настоящее поведение и деятельность и программируют будущее.

О.Н. Апанасенко [5, с. 8-10] рассматривает гуманистические ценностные ориентации как психологическую характеристику личности, выполняющую функцию ориентира в определении направленности сознания и поведения, которые проявляются в общественно значимых делах и поступках (личностная позиция, чувство долга, ответственность, патриотизм и т. п.). Гуманистические ценностные ориентации, как считает автор, – это широкая система ценностных отношений личности, поэтому они проявляются как избирательно-предпочтительное отношение не к отдельным предметам и явлениям, а к их совокупности, выражая общую направленность индивида на те или иные виды социальных ценностей.

В становлении личности можно выделить определенные этапы, которые являются сензитивными для освоения гуманистических ценностей. Роль сензитивных периодов в развитии личности подробно описана в работах М. Монтессори [6], Л.С. Выготского [7]. Именно в эти периоды необходимо полное выявление и развитие психических особенностей того или иного возраста, так как повышенные возможности их развития имеют тенденцию к постепенному угасанию. Сензитивность периодов обусловлена рядом факторов: возрастом; ведущим видом деятельности; социальной ситуацией развития; сферой личности, которая преимущественно развивается в данный период (новообразование). Этапность становления системы гуманистических ценностей личности школьника, как мы полагаем, в той или иной степени соответствует общей периодизации психического развития. И главной задачей этого развития является, сначала, определение в общечеловеческих ценностях и, затем, выработка собственной системы ценностей.

Таблица 1

Критерии разграничения гуманистических и антигуманистических ценностей

Ценности	По отношению к другим людям, к миру, к обществу	
	гуманистические	антигуманистические
Семья, родители	уважение семейных традиций, гордость за свой род, свою фамилию	социальная беспочвенность, игнорирование ответственности за продолжение жизни
Отечество	гражданственность, патриотизм	обывательство и социальное иждивенчество
Мир	миротворчество и неприятие насилия, пацифизм	милитаризм
Труд	трудолюбие, стремление к твор-	лень

	честву	
Культура	интеллигентность	бескультурие, хамство и вандализм
Знания	любопытность	невежество
Вещи, предметы	- щедрость	- накопительство, стяжательство, рвачество, вещиизм, жадность
Другой человек	- гуманность (другой такой же как я сам) - альтруизм - толерантность (принятие другого, не похожего на меня)	- жестокость - эгоизм - ксенофобия, национализм, расизм
<b>По отношению к самому себе</b>		
	гуманистические	антигуманистические
Здоровье	забота о своем здоровье, стремление вести здоровый образ жизни	пристрастие к вредным привычкам, негативизм по отношению к собственному здоровью
Самопринятие	самопринятие и душевное здоровье	недоверие к своей самости, комплекс неполноценности
Самореализация, свобода	свобода как главная характеристика духовного бытия человека, включающая самостоятельность, самоопределение, самореализацию человека	несвобода личности, превращение ее в «социальную пешку»

На основе анализа литературы можно сказать, что обычные ценности рассматриваются авторами с позиции деления на материальные и духовные (Н.А. Бердяев (1991), С.С. Бубнова и В.Ю. Крылов (1991), В.П. Тугаринов (1960)). А вот с позиции гуманизма ценности исследованы недостаточно полно. Опираясь на работу В.А. Караковского [9], мы выделили следующие критерии разграничения гуманистических и антигуманистических ценностей:

С целью изучения динамики гуманистических ценностей в период начала их становления, а также выявления влияния целенаправленных воспитательных воздействий на становление ценностно-смысловой сферы школьника, нами был проведен сравнительный анализ результатов данных исследований, полученных в 1996 году профессором Л.С. Колмогоровой и в 2006 году – Е.Е. Бычковой.

Исследования проводились по методикам: «Идеальный человек» [8, с. 167-169], «Выбор» [8, с. 166]. Выборку составили: 1996 г. – 222 школьника, 2006 г. – 88 школьников в возрасте 10-11 лет. Были сформированы две группы: экспериментальная (ЭГ) и контрольная (КГ). В экспериментальных группах целенаправленно проводилась система работы по формированию гуманистических ценностей.

Проведение методики «Идеальный человек» позволило выделить 8 основных типов идеала человека, условно названных: «добрый человек, гуманист», «труженик, интеллектуал, деловой человек», «воин, агрессор, мутант», «робот, зомби», «неземное существо, гуманоид», «гедонист», «спортсмен», «волшебник добрый, добрая фея». Выделенные в результате эксперимента типы идеалов были проанализированы с точки

зрения наличия в них гуманистических и антигуманистических ценностей в соответствии с критериями, данными в таблице 1. Эти типы характеризуют гуманную и антигуманную

личность. В группу «смешанный идеал» попали изображения, которые трудно однозначно отнести к первой группе или второй. Например, это изображения животных.

Таблица 2

Гуманистические и антигуманистические типы идеалов

Гуманистический идеал				Антигуманистический идеал			Смешанный идеал	
добрый человек	труженик, интеллеktуал	волшебник добрый, добрая фея	спортсмен	Воин-агрессор, мутант	робот, зомби	гуманоид	Прочие	гедонист

Выборы этих типов идеалов среди учащихся разделились следующим образом (в таблице 3 отражено количество баллов, набранное в среднем одним человеком по каждому типу).

Таблица 3

Типы идеалов учащихся по методике «Идеальный человек»

		Гуманистический идеал				Антигуманистический идеал			Смешанный идеал	
		добрый человек	труженик, интеллеktуал	волшебник добрый, добрая фея	спортсмен	воин-агрессор, мутант	робот, зомби	гуманоид	прочие	гедонист
1996 г.	ЭГ	2,4	0,7	0,6	0,8	0,3	0,4	0,9	0,2	0,9
	КГ	2,2	1,1	1,6	2,2	0,2	0,3	0,8	0,4	0,4
2006 г.	ЭГ	4,3	1,3	0	0,7	0,1	0	0,4	0	0,2
	КГ	2,3	0,8	0,3	0,7	0	0,1	0,7	0	0,3

Анализ рисунков детей показывает, что во всех классах практически не встречалось «чистых» типов, каждый образ и описание несли в себе черты 2-3-х типов идеалов. Причем, часто в описании давались преимущественно черты одного типа, а в рисунке – другого. Расхождение вербального и невербального способов представления идеального человека было характерно как для КГ так и для ЭГ. Интересно, что в словесных описаниях преимущественно назывались нравственно-психологические качества, а характеристик, относящихся к типам «гуманоид», «робот», практически не встречалось. В рисунках были представлены все названные типы в различных вариациях, сочетаниях. В экспериментальных классах, где проводилась целенаправленная работа по формированию ценностно-смысловой сферы (по программе Л.С. Колмогоровой «Человекознание» [5]), тип идеала «добрый человек, гуманист» является более выраженным (2,4 и 4,3 в ЭГ против 2,2 и 2,3 в КГ).

Относительно динамики гуманистических ценностей можно сказать, что по сравнению с 1996 годом отмечен существенный рост в описаниях идеального человека и его изображениях именно в тех классах, где проводится целенаправленная работа по оказанию помощи детям в ориентации в мире ценностей в виде дополнительных учебных курсов. Также можно отметить, что современные дети меньше стали представлять в качестве идеального человека «воина, агрессора» (0,1 вместо 0,3), «робота, зомби» (0 вместо 0,4), «гуманоида» (0,4 вместо 0,9), «волшебника» (0 вместо 0,6) по сравнению с 1996 годом. Смешанный идеал был выделен в отдельную группу, т. к. у детей существуют определенные затруднения в соотношении вербальной и невербальной частей методики.

В рисунках детей 2006 г. все также отчетливо проявлялось влияние телевидения, детская и подростковая «мода» на героев, что было отмечено и в исследовании Л.С. Колмогоровой. Дети все также изображают в качестве идеальных героев – черепах ниндзя, русалочек, белосне-

жек, но появляются и новые герои: Шрек, Джек Воробей, Алеша Попович, Ксения Собчак, Джеки Чан, Человек Паук.

Изучение наличия гуманистической направленности желаний при помощи методики «Три желания» показало следующие результаты в ЭГ и КГ в 1996 и в 2006 годах.

Таблица 3

Направленность желаний учащихся (в процентах)

	1996 г.		2006 г.	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Направленность желаний				
На других	18,4	11,2	34,5	18
На дело	21,1	17,0	9,7	16
На себя:	53,4	61,7	43	59,5
а) «иметь»	а) 23,8;	а) 36,7;	а) 29	а) 46
б) «быть»	б) 29,6	б) 25,0	б) 14	б) 13
«не знаю»	7,1	10,1	12,8	6

Сравнивая результаты в ЭГ и КГ (как в 1996 г., так и в 2006 г.), можно отметить, что в первых наблюдается больше желаний, направленных «на другого», чем во вторых («мир во всем мире», «чтобы не было войны», «чтобы Земля никогда не взорвалась», «чтобы в мире не было терроризма», «все были счастливы», «все были богаты»). И количество этих желаний в ЭГ в 2006 г. стало в 1,8 раз больше, чем в 1996 г. Полученные результаты наглядно иллюстрируют влияние специальной целенаправленной работы на развитие гуманистической направленности, что отражается в преобладании у детей гуманистических желаний над эгоистическими (в ЭГ вместо 18,4% стало 34,5%, а в КГ – вместо 11,2 % стало 18%). Таким образом, можно отметить, что наблюдается тенденция увеличения в ЭК направленности желаний «на другого» («всем счастья», «чтобы не было плохих людей», «чтобы никто не болел»), в течение десяти лет с – 1996 г. по 2006 г. В оба временных периода отмечено преобладание желаний, направленных «на себя» (53,4% и 43% в ЭГ и 61,7% и 59,5% в КГ) над желаниями «на других» и «на дело».

Резюмируя вышесказанное, можно сказать, что динамика гуманистических ценностей в период с 1996 по 2006 года незначительна в тех группах детей, в которых не оказывалось целенаправленной дополнительной помощи по формированию умения ориентироваться в мире ценностей. Напротив, в группах, где дополнительно проводились занятия по обучению детей умению разбираться в тех ценностях, которые их окружают, динамика положительной, т. к. за это десятилетие произошел рост гуманистической направленности у детей этой группы. Важным является тот факт, что становление гуманистических ценностей подчинено общим закономерностям психического развития и имеет свои сензитивные пе-

риоды. Специально организованные, целенаправленные воспитательные воздействия в процессе обучения оказывают влияние на становление ценностно-смысловой сферы младшего школьника (идеалов, ценностей) и обуславливают усвоение предлагаемых социумом и транслируемых воспитателями ценностей. В связи с этим, особое значение приобретает специальная целенаправленная работа по помощи подрастающему поколению в ориентации во всем том, что транслируется социумом, помощи в определении истинных ценностей, что и должны обеспечивать различные образовательные институты. Именно они призваны способствовать формированию действительно гуманистической системы ценностей.

#### Библиографический список

1. Григорьева-Голубева, В.А. Проблемы становления системы гуманистических ценностей в современном образовании. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2002.
2. Щуркова, Н.Е. Новое воспитание. – М., Педагогическое общество России, 2000.
3. Краткий психологический словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М., 1985.
4. Лощман, Е.С. Становление личностно-гуманистической ориентации младшего подростка в учебной деятельности [Э/р] // Электронное научное издание : аналитика культурологии. – 2006. – Режим доступа: <http://www.analiculturolog.ru/index.php?module=subjects&func=viewpage&pageid=250>
5. Апанасенко, О.Н. Формирование гуманистических ценностных ориентаций учащихся старших классов средствами художественной культуры (на материале Алтайского края): автореф. дис ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2003.
6. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому / сост., вступ. статья М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов. – М.: Издат. дом «Карапуз», 2000.
7. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 тт. Проблемы общей психологии / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2.
8. Колмогорова, Л.С. Генезис и диагностика психологической культуры младших школьников: монография. – Барнаул, 1999.
9. Колмогорова, Л.С. Человечествознание: курс психологии с элементами этики и валеологии: 1,2,3 класс: учебно-методическое пособие для педагогов, школьных психологов и валеологов / Л.С. Колмогорова, Н.Н. Григорьевская, И.А. Модина. – М.: Генезис, 1998.

Статья поступила в редакцию 21.04.10

УДК 378

**Е.В. Четошников**, канд. психол. наук, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: [chetoshnikova@mail.ru](mailto:chetoshnikova@mail.ru)

### ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ РЕФЛЕКСИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

В статье рассматривается проблема рефлексии, роль образовательной среды в развитии рефлексивности студентов, раскрывается инновационный потенциал рефлексии в организации образовательного процесса в вузе. Приводятся результаты исследования в виде контент-анализа рефлексии студентов на рефлексивных семинарах. Выделены варианты рефлексивной оценки эффективности жизненного самоосуществления.

**Ключевые слова:** рефлексия, рефлексивный семинар, рефлексивная оценка, организация образовательного процесса, инновационный потенциал рефлексии.

В процессе онтологизации психологического познания, его антропологизации рефлексия все более явно раскрывается не просто как компонент самосознания, но и как способ, которым человек раскрывается самому себе, познает особенности своего многомерного мира. На современном этапе развития науки представляется актуальным обеспечение образовательного процесса методическими разработками в области реализации этого способа. Использование свойства рефлексивности при организации образовательного процесса позволяет обеспечить его интегративность и развить прогностичность, поскольку рефлексия – это еще и выработка представлений об изменениях, которые могут произойти с человеком в процессе профессионального становления.

Особенности рефлексии человеком своей профессиональной деятельности в значительной степени определяются условиями, в которых происходит самоосуществление человека. Для успешного самоосуществления в различных сферах жизни, в постоянно изменяющихся условиях жизнедеятельности человеку необходимо уметь анализировать особенности жизнеосуществления, постоянно рефлексировать с целью оптимального соответствия требованиям профессии, образовательной среды, условиям жизни в целом. Процесс рефлексии непрерывен, образовательный процесс должен предоставлять условия для рефлексии человеком особенностей его становления в процессе профессионализации с целью более осознанного формирования собственной профессиональной позиции и создания оптимальных условий для самореализации человека. Образовательная среда позволяет совершенствовать не только рефлексивные способности студентов, но и обеспечивает переосмысление преподавателем содержания

своего сознания, осознание им особенностей и приемов педагогического мастерства, их творческое усовершенствование.

Одним из важных векторов развития рефлексивной активности человека является развитие потенциальных возможностей рефлексии в самоорганизации человека в процессе его становления. В процессе личностного и профессионального становления большое значение играют внутренние движущие силы, позволяющие человеку самостоятельно определять цели, задачи и направления своего личностного и профессионального развития. Система ценностных ориентаций человека как своеобразный регулятор такого развития определяет способы реализации потенциальных возможностей человека, постановку целей профессиональной деятельности и, как следствие, путь профессионального становления человека, его закономерное усложнение и совершенствование.

Исследования рефлексивных механизмов профессионализма и профессионального самоопределения, которые ведутся в современной рефлексивной психологии (В.Г. Аникина, О.Д. Ковшуров, Ю.А. Репецкий, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов и др.) позволяют рассмотреть процесс подготовки специалиста и его профессионального становления при понимании рефлексии как формы активного осмысления и переосмысления человеком тех или иных содержаний индивидуального сознания, деятельности, общения, что позволяет «системно трактовать рефлексии» [1]. Ценностное отношение к профессии в процессе профессионального становления определяет необходимость осознания, рефлексии и трансформации себя, своих собственных действий, что влечет за собой осознание и изменение самого способа бытия человека. С этих позиций можно утверждать, что профессиональное сознание,

самосознание характеризуется способностью человека к ценностно-смысловому самоопределению и рефлексии способа своего существования. Мы полагаем, что рефлексия соответствует наличной ситуации в профессиональной жизни и «напряженных» потребностей и возможностей (В.Е. Ключко), транслируемых ценностями и смыслами, рефлексия возможных новых отношений в проблемной ситуации как дополнительных источников возможностей человека, рефлексия потенциальной бесконечности возможностей человека, реализующейся в наличном бытии в форме трансцендирования (А.С. Арсеньев) являются условиями становления человека, в том числе, его профессионального становления.

Переориентация целей и содержания образовательного процесса требует новых подходов к организации и содержанию профессиональной подготовки учителя. Современные условия роста научно-технической информации создают огромный объем знаний, который актуален довольно непродолжительный промежуток времени, система знаний быстро меняется как в количественном, так и в содержательном аспекте, поэтому особенно потенциально значимым является создание условий в образовательном процессе для совершенствования рефлексивных способностей будущих педагогов, что обеспечит постоянное стремление профессионала к совершенствованию себя. Развитая рефлексия позволяет человеку реально оценивать результаты своего труда и прогнозировать последствия реализации той или иной педагогической технологии. Однако, анализ результатов своей деятельности, а тем более оценка ее результатов может быть недостаточно адекватной с точки зрения наличного жизненного опыта человека, поэтому повышению адекватности рефлексивной оценки жизненного самоощущения, профессионального в том числе, способствуют совершенствование собственной деятельности, расширение собственного жизненного опыта и анализ оценок, которые осуществляют другие люди по отношению к этой и другой деятельности.

Д.А. Леонтьев, отмечая многозначность понятия рефлексии, считает ее уникальной человеческой способностью произвольно манипулировать образами в поле сознания и направлять «луч осознания на объекты и механизмы, обычно остающиеся вне этого поля» [2, с. 144]. Автор приводит четыре основных понимания рефлексии. Первое понимание – рефлексия как объективация в смысле Д.Н. Узнадзе, то есть как осознание определенных аспектов внешней ситуации, задачи и т. п., и идеального преобразования этой ситуации. Второе понимание связывает рефлексии с понятием самосознания; третье – с решением задачи «на смысл». Четвертое понимание, как полагает Д.А. Леонтьев, описывает рефлексии как процессы разрешения внутренних конфликтов в смысловой сфере, как критическую переоценку ценностей, самым общим выражением которой является вопрос о смысле жизни. По мнению Д.А. Леонтьева, общим в этих трактовках рефлексии является их процессуальный план, разным – содержание сознания, на которое направлены эти процессы [2]. При направленности на элементы образа следует говорить об объективации; на механизмы сознания – о самонаблюдении или интроспекции в ее классическом понимании как методе изучения своего собственного сознания; при направленности на «осмысляющую» подсистему сознания [2] происходит решение задач «на смысл»; направленность на внутренний мир производит «ценностно-ориентационную деятельность», переоценку ценностей. В последних двух случаях рефлексивные процессы могут и не осознаваться, общее в них то, что они направлены на решение «особой задачи», «расположены перпендикулярно линии реализации жизни» [3, с. 25].

Особый, трансцендентальный смысл можно проследить в высказывании С.Л. Рубинштейна о том, что рефлексия «как бы приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы. Человек как бы занимает позицию вне ее» [4]. Следуя логике теории психологических систем, мы полагаем, что человек как самоорганизующаяся система в процессе рефлексии сам выходит

за пределы себя, обеспечивая возможности построения собственной многомерной жизни.

Инновационный потенциал рефлексии в организации образовательного процесса в вузе можно раскрыть через такую форму организации образовательного процесса как рефлексивный семинар [5]. Рефлексивный семинар как своеобразная рефлексивная инновационная технология позволяет организовать образовательный процесс таким способом, который будет адекватен потребности студентов в рефлексии, а также позволит помочь им осознать важность, ощутить потребность в самосовершенствовании и обогащении профессионального самообразования. Рефлексивный семинар через специально выстроенные вопросы, актуальные темы, метод диалога позволяет организовать рефлексивную деятельность студентов, направленную на рефлексии профессиональных ценностей, смысло-жизненных ориентаций, оптимизировать соотношение динамично протекающих процессов дивергенции, конвергенции и интерференции ценностных и эмоциональных предпочтений студентов на этапе их профессионального становления. Результатом проведения рефлексивного семинара может быть определение того, насколько гармонизированы системы ценностных и эмоциональных предпочтений; это позволит обозначить эмоционально-ценностные основания рефлексивной оценки жизненного самоощущения. Рефлексивный семинар как образовательная технология позволяет раскрыть содержательные особенности рефлексивной деятельности человека, обозначить особенности влияния ценностных и эмоциональных предпочтений на оценку жизненного самоощущения. В зависимости от проблематики занятий, темы обсуждения на рефлексивном семинаре возможны изменения содержания работы при сохранении общей схемы семинара, состоящего из двух частей: предварительной реализации диагностического комплекса соответственно тематике и последующей организованной рефлексии при анализе результатов.

Нами был проведен цикл рефлексивных семинаров, в которых принимали участие 336 человек, студенты Алтайской государственной педагогической академии. При проведении рефлексивных семинаров учитывались эмоционально-оценочные факторы, определяющие особенности рефлексивной оценки студентами эффективности процесса их жизненного самоощущения.

Инновационный потенциал рефлексивного семинара как формы организации образовательного процесса в вузе также проявляется в возможности осуществления контент-анализа высказываний респондентов. Программа исследования предполагала осуществление подбора качественных единиц анализа (категорий и их индикаторов) и количественных единиц (единиц контекста и счета). Для этого были собраны высказывания студентов относительно оценки эффективности их жизненного самоощущения. В результате были выявлены три категории анализа, определенные нами как варианты рефлексивной оценки (Аа, Вв и Сс). Под категорией в работе понимается совокупность понятий, которыми оперирует респондент на определенном этапе своего жизненного самоощущения. Например, семантические единицы категории Аа – это группа семантических единиц, употребляемых респондентом в процессе рефлексии, которые свидетельствуют о согласованности ценностных и эмоциональных предпочтений (позитивный характер рефлексии). «Семантическая единица» – это единица анализа, за которой могут скрываться различные понятия, это содержание высказывания, осознанное суждение, показатель согласованности/рассогласованности ценностных и эмоциональных предпочтений. Семантические единицы категории Вв – это группа семантических единиц, выделенных в рефлексивных высказываниях респондентов, свидетельствующих о рассогласованности ценностных и эмоциональных предпочтений (негативный характер рефлексии). Семантические единицы категории Сс – это группа семантических единиц, свидетельствующих о неопределенной рефлексии (противоречивый характер рефлексии).

Всего было выделено 82 семантические единицы, из них 49 семантических единиц категории Аа (например, «я точно

знаю, что надо...», «я поняла, что хочу...», «чувствую удовлетворенность собой и окружающими...»), 22 единицы категории Bb («думаю, что совершила ошибку...», «не получила, что хотела...», «еще годик потерплю...»), 11 единиц категории Cc («сегодня нравится, завтра нет...», «у меня семь пятниц на неделе...», «сама себя не понимаю...» и т. д.). Были получены следующие результаты контент-анализа содержания высказываний студентов, участвующих в данных беседах об особенностях жизненного самоосуществления: в 48% высказываний студентами были использованы семантические единицы, относящиеся к категориям Aa и Cc. В 31% высказы-

ний фигурируют семантические единицы категорий Bb и Cc, в 21% - семантические единицы категорий Aa, Bb и Cc.

В ходе анализа результатов было выявлено, что характер рефлексивной оценки определяется степенью согласованности/рассогласованности ценностно-эмоциональных предпочтений. На рисунке 1 представлены результаты анализа семантических единиц трех групп (семантические единицы категорий Aa и Cc, семантические единицы категорий Bb и Cc, семантические единицы категорий Aa, Bb и Cc).

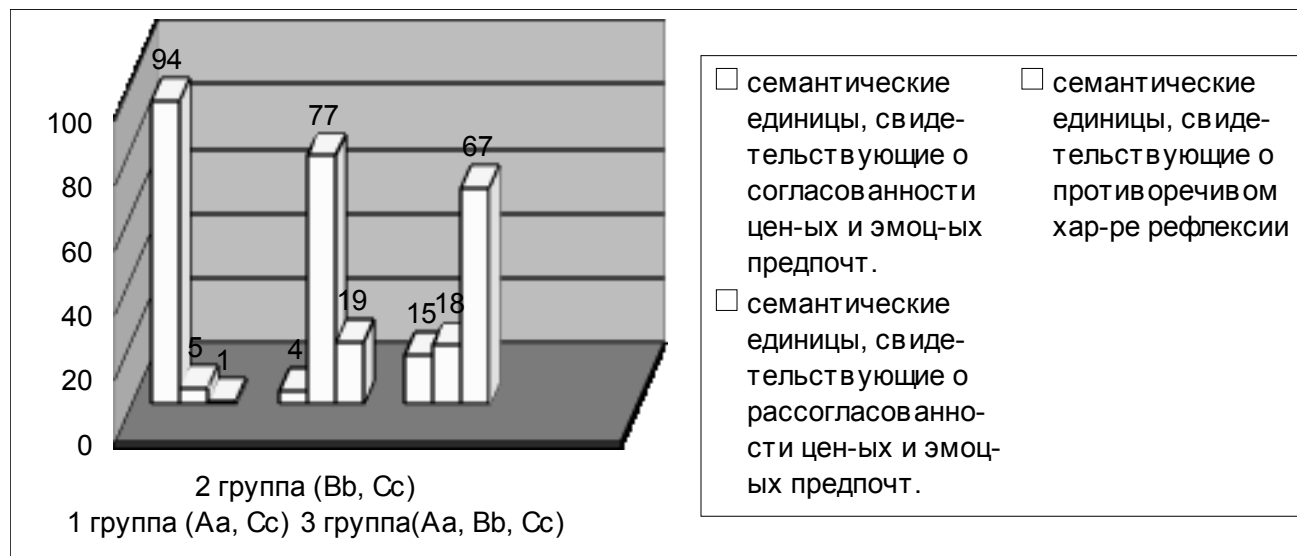


Рис. 1. Результаты анализа семантических единиц

Анализ семантических единиц трех выделенных групп позволил определить, что в первой группе (семантические единицы категорий Aa, Cc) выявлено 94 % семантических единиц, свидетельствующих о согласованности ценностных и эмоциональных предпочтений, во второй группе их всего 4%, а в третьей группе – 15%. Во второй группе (семантические единицы категорий Bb, Cc) 77% семантических единиц, свидетельствующих о рассогласованности ценностных и эмоциональных предпочтений, в первой группе таких 5%, в третьей – 13%, также в третьей группе (семантические единицы категорий Aa, Bb, Cc) 67% семантических единиц, свидетельствующих о противоречивом характере рефлексии, в первой группе таких – 1%, во второй – 19%.

Контент-анализ позволил обозначить три варианта рефлексивной оценки эффективности жизненного самоосуществления:

1. Рефлексия, обусловленная согласованным «сосуществованием» ценностных и эмоциональных предпочтений (позитивный характер рефлексии).

2. Рефлексия, обусловленная рассогласованностью ценностных и эмоциональных предпочтений (негативный характер рефлексии).

3. Неопределенная рефлексия (противоречивый характер рефлексии).

Было выявлено, что на этапе профессионального становления задаваемые фактом вхождения в профессиональную среду профессиональный образ жизни и образ мира студентов предполагают возможность расхождения (схождения) ценностно-смысловых составляющих их жизненного мира и сложившейся к этому времени системы эмоциональных предпочтений, поэтому были изучены особенности ценностных и эмоциональных предпочтений студентов, находящихся на разных этапах профессионализации. Результаты исследования показали, что ценностные предпочтения студентов по мере профессионального развития личности меняются, это опреде-

ляется условиями, в которых происходит становление будущих профессионалов. Соответственно, потенциальные возможности рефлексивного семинара заключаются в гибком сопровождении образовательного процесса с учетом индивидуальных способностей и возможностей каждого студента. Динамично протекающие процессы дивергенции (расхождения) и интерференции (сближения) ценностных и эмоциональных предпочтений иллюстрируют изменения, происходящие с субъективными представлениями человека об эффективности его жизненного самоосуществления на этапе профессионального становления. Задаваемые фактом вхождения в профессиональную среду профессиональный образ жизни и образ мира определяют особенности рефлексивной оценки самоосуществления респондентов. Модальность рефлексивной оценки (позитивного, негативного или противоречивого характера) зависит от диапазона расхождения ценностных и эмоциональных предпочтений.

Уровень готовности и способности к рефлексии студентов необходимо изучать заранее, посредством современных коммуникационных технологий, например, по результатам работы тематических круглых столов, деловых игр, практических семинаров, что даст возможность определения наличного уровня рефлексивных способностей, открытости студентов новому опыту, знаниям о самих себе. Бесспорной представляется различная степень выраженности способностей и готовности к рефлексии у студентов, поэтому и необходимо проводить работу по организации рефлексивных семинаров в образовательном процессе в соответствии со следующими этапами:

4. Применение в образовательном процессе современных коммуникационных технологий, предполагающих как индивидуальную форму работы студентов, так и групповую (тематические сообщения, доклады, дискуссии, дебаты, семинары, деловые игры, технологии мозгового штурма, кейс-методы и т.д.).

5. Определение и классификация возможностей и готовности к рефлексивной деятельности студентов по результатам



реализации данных технологий. В качестве критериев, по которым можно определить готовность к рефлексивной деятельности, могут выступать: способность выражать свою точку зрения, возможность гибкого следования за логикой дискуссии, умение слышать точку зрения другого, гибкость при аргументации собственной позиции, творческое мышление как способность предлагать нестандартные варианты решения задач, стремление к достижению цели работы, активность на всех этапах реализации коммуникационных технологий, способность к анализу проблемы с позиции разных точек зрения, умение фактологического изложения материала, умение работать как индивидуально, так и в команде.

6. Разработка программ собственно рефлексивных семинаров с учетом результатов, полученных на втором этапе.

Особое внимание необходимо уделить разработке программ, способствующих развитию рефлексии тех студентов, которые не имеют возможности использовать условия рефлексивной среды для саморазвития, анализа собственных личностных изменений в процессе профессионализации, таким студентам необходимы другие формы организации образовательного процесса.

**Основными задачами** рефлексивного семинара могут являться: рефлексия личностных особенностей студентов, проявляемых ими в процессе профессионализации; развитие самосознания, самооценки, самоконтроля, самопринятия; осознание и изменение студентами самого способа бытия, проявления субъектности в отношениях с другими; развитие профессионального сознания как способности к рефлексии, характеризующейся способностью субъекта к ценностно-смысловому самоопределению; формирование практического отношения субъекта к собственной деятельности, обеспечивающее ее осознанность и произвольность; развитие смысловой регуляции жизнедеятельности, определяющей инварианты самоосуществления человека; актуализация способности относиться к жизни в целом, осуществлять по отношению к ней ценностно-смысловое самоопределение; мобилизация и преобразование как личностных, так и интеллектуальных ресурсов студентов; анализ динамики собственных личностных изменений студентов, произошедших за период участия в рефлексивных семинарах; рефлексия готовности и способности к презентации себя другим участникам рефлексивного семинара; развитие способности к пониманию поведенческих паттернов других людей.

**Сверхзадачей** для организаторов и ведущего семинаров может быть фиксация поведенческих паттернов (вербальных и

невербальных) участников семинара. В целом же, говоря о возможностях рефлексивного семинара как формы организации образовательного процесса в вузе, можно отметить следующее:

1. Рефлексивный семинар позволяет определить и зафиксировать (посредством видеосъемки) основное психологическое содержание рефлексивной деятельности участников на разных этапах семинара, которое проявляется в трансформации ценностно-смысловых составляющих образа мира студентов в процессе решения поставленных задач.

2. Рефлексивный семинар открывает новые реальные возможности студентам познать самих себя, тем самым, открывая перед ними возможности по самосовершенствованию, саморазвитию, профессиональному и личностному самоопределению.

3. Рефлексивный семинар делает возможным изучение динамики развития смыслов, смыслообразования студентов, что способствует формированию осознанной жизненной и профессиональной позиции студентов и показывает качественную наполненность и результативность реализации подобной формы психологического сопровождения образовательного процесса в вузе.

Проведение рефлексивных семинаров отражает актуальность и необходимость создания условий для «вывода» респондентами на уровень осознания особенностей собственных ценностных и эмоциональных предпочтений с целью более успешного самоосуществления в различных сферах жизни. Таким образом, необходимость постоянного формирования ценностей и смыслов, поиск смысла бытия и в профессиональной сфере в том числе, изменение представлений о себе, своем становлении, своей действительности определяют рефлексии как важное условие профессионального становления человека, условие закономерного усложнения открытой самоорганизующейся психологической системы, которой является человек.

Перспективным представляется применение циклов рефлексивных семинаров различной тематической направленности в курсах различных дисциплин, преподаваемых в вузах, в частности, в курсе экспериментальной психологии, общей психологии, психологии развития, психологии личности, педагогической психологии, а также психолого-педагогических практиках, поскольку инновационный потенциал рефлексии очевидно может быть использован для совершенствования образовательного процесса в высшей школе.

#### Библиографический список

1. Семенов, И.Н. Рефлексивно-психологические аспекты развития и профессионального самоопределения личности / И.Н. Семенов, И.А. Савенкова // Мир психологии. – 2007. – № 2 (50).
2. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003.
3. Василюк, Ф.Е. Переживание и молитва: опыт общепсихологического исследования. – М.: Смысл, 2005.
4. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003.
5. Краснорядцева, О.М. Рефлексивный семинар как способ актуализации образовательных феноменов // Переход к открытому образовательному пространству: феноменология образовательных инноваций. – Томск: Изд-во ТГУ, 2005. – Ч. 1.

Статья поступила в редакцию 21.04.10

УДК 378.147

**Е.В. Чернобай**, канд. пед. наук, проректор по научной работе, ГОУ Педагогическая академия последипломного образования, г. Москва, E-mail: ev.chernobay@pacad.ru, chernobaj\_l@mail.ru

#### ГОТОВНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ В НОВОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: АНАЛИЗ СИТУАЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

В работе рассматривается педагогический подход к информационно-образовательной среде и основные свойства информационно-образовательной среды. Проанализирована ситуация подготовки выпускника педвуза к профессиональной деятельности в новой информационно-образовательной среде.

**Ключевые слова:** информатизация, информационно-образовательная среда, информационно-коммуникационные технологии, подготовка учителей, общекультурные и профессиональные компетенции.

В современной педагогической литературе, посвящённой вопросам информатизации, модернизации современной школы, использованию информационных и коммуникационных технологий в образовании настойчиво обсуждаются вопросы формирования и развития информационно-образовательной среды и её компонентов, вопросы влияния данных компонентов на общее протекание и на отдельные стороны образовательного процесса. Актуальность этих вопросов обусловлена существованием ряда проблем, характерных для современного состояния общества и образования в целом: обучения и воспитания в условиях складывающегося информационного общества, получения новых образовательных результатов, несоответствие между запросами общества и государства и возможной готовностью к реализации новшеств субъектами образовательного процесса.

В соответствии с обновлением парадигмы в обучении формируется и новая образовательная среда. В 90-е годы прошедшего века, когда активно шла компьютеризация всех социальных институтов, в отечественной и зарубежной педагогике утвердилось понимание новых возможностей информатизации образования. Концепция информационной среды впервые была предложена Ю.А. Шрейдером, который рассматривает информационную среду не только как проводника информации, но и как активное начало, воздействующее на ее участников.

Информационная среда в современном научном знании рассматривается как:

- одна из сторон деятельности. Человек при этом рассматривался как участник коммуникационного процесса, т. е. в основном с точки зрения своей способности представить личное знание в той форме, в какой это знание может быть отчуждено, т. е. в форме информации. А, восприняв информацию, вновь превращать ее в свое личное знание;
- система исторически сложившихся форм коммуникации;
- созданная всем обществом информационная инфраструктура, позволяющая осуществить коммуникативную деятельность в масштабах, соответствующих уровню развития этого общества: издательства, библиотеки, информационные центры, банки данных, средства массовой информации и т. п.

На сегодняшний день термин «информационно-образовательная среда» утвердился в педагогике и можно выделить два основных подхода к его рассмотрению. Назовем условно эти подходы - «программно-технический» и «педагогический». Рассмотрим педагогический подход к информационно-образовательной среде. Анализируя многочисленные определения информационно-образовательной среды с точки зрения педагогического подхода, очевидными становятся основные свойства информационно-образовательной среды (ИОС) (Таблица 1). Педагогический подход базируется на таком понятийном аппарате, как «среда», «педагогическая система», «совокупность психолого-педагогических условий» обеспечивающем взаимодействие составляющих компонентов. В определениях такого плана информационно-образовательная среда приобретает свойства многокомпонентной структуры, направленной на достижение новых образовательных результатов. Структура ИОС представляется при таком подходе значительно более сложной, появляются такие компоненты, как духовный, субъектный, содержательный, а программно-техническое обеспечение становится лишь инструментом новой образовательной среды.

Таблица 1

Педагогический подход к пониманию информационно-образовательной среды

Определение (возможная формулировка)	Свойства информационно-образовательной среды из определения
Педагогическая система, объединяющая информационное, техническое, учебно-методическое обеспечение, неразрывно связанная с субъектом	<i>Адаптивность</i> – способность среды не отторгаться существующей системой образования, не нарушать ее

образовательного процесса.	структуры и принципов построения.
Социально-психологическая система, в которой созданы психолого-педагогические условия, обеспечивающие познавательную деятельность обучающихся и доступ к информационным образовательным ресурсам на основе современных информационных технологий.	<i>Субъектность</i> – зависимость уровня развития ресурсов среды, её компонентов и среды в целом от активности участвующих в среде субъектов.
Средство управления процессом информатизации в образовании.	<i>Управляемость</i> – способность изменяться под целенаправленным воздействием для дальнейшего развития и совершенствования.
Культурно-образовательная среда, где главным носителем образовательной информации является электронный образовательный ресурс.	<i>Информационность</i> – способность формировать умения и навыки получения необходимой информации из разнообразных источников, а также средство развития личности.
Новая образовательная среда, в которой используются новые информационные технологии обучения, сетевые возможности и ресурсы, протекает обмен информацией между участниками образовательного процесса, существуют возможности расширения границ образовательного процесса путем использования информационных и коммуникационных технологий.	<i>Структурность и многокомпонентность</i> – где наряду с техническими инструментами среды для формирования содержания используются коммуникативные, регулятивные, познавательные и др.

Таким образом, информационно-образовательная среда предстает перед нами как сложное, многокомпонентное системное образование, насыщенное разнообразными ресурсами.

Современный педагог в условиях реализации новых целей, содержания образования и получения новых образовательных результатов, объективно поставлен в условия необходимости работы в информационно-образовательной среде, в первую очередь, по причине того, что использование современных средств обучения, таких, как средства информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) является залогом его успешной профессиональной деятельности, а главное – достижения образовательных результатов в их современном понимании. К сожалению, современный учитель в большей степени готов использовать новые средства обучения применительно к традиционной системе обучения учащихся, не задумываясь над тем, что наибольший эффект от использования этих средств можно получить только выстраивая свою профессиональную деятельность в условиях современной образовательной среды, ориентированной на достижение новых образовательных результатов.

Система подготовки выпускника педвуза к профессиональной деятельности показывает, что будущий учитель не готов к работе в условиях новой образовательной среды. Анализ требований к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы подготовки студентов по специальностям: Педагогика и методика начального образования (квалификация - учитель начальных классов); Физика (квалификация - учитель физики); Биология (квалификация - учитель биологии); История (квалификация - учитель истории) показал, что в рамках федерального компонента основные разделы дисциплины «Информатика» сводятся к формированию пользовательских умений обучающихся в рамках стандартного программного обеспечения профессиональной

деятельности. Будущие учителя-предметники изучают технические и программные средства реализации информационных процессов; модели решения функциональных и вычислительных задач; вопросы алгоритмизации и программирования; базы данных; локальные и глобальные сети ЭВМ; основы защиты информации и т. д. В вышеуказанном, перечне явно теряются психолого-педагогический, дидактический и практико-ориентированный аспекты, направленные на методику преподавания школьного предмета с использованием средств ИКТ.

Таким образом, анализ теории и практики подготовки будущих учителей-предметников в ВУЗе, обнаруживает существенные пробелы в содержании методической составляющей профессиональной культуры учителя:

- преобладание традиционной системы подготовки, обладающей существенными пробелами. Отсутствие подхода в подготовке будущего учителя, ориентированного на изменение его профессиональной деятельности в условиях новой образовательной среды;

- формирование навыков использования средств ИКТ вне контекста будущей профессиональной деятельности и учета профессиональных потребностей;

- «пользовательская» направленность процесса подготовки к использованию средств ИКТ в обучении, не основанный на методологии и психолого-педагогических основах педагогического процесса;

- быстройменяющаяся обстановка в школьном образовании и отсутствие подхода к подготовке будущих учителей-предметников в области использования средств ИКТ с учетом новых направлений.

В соответствии с современными требованиями к профессионализму учителя будущий педагог должен обладать следующими общекультурными и профессиональными компетенциями<sup>1</sup>:

**а) общекультурными:**

- способен совершенствовать и развивать свой общеинтеллектуальный и общекультурный уровень;

- готов использовать знание современных проблем науки и образования при решении образовательных и профессиональных задач;

- способен к самостоятельному освоению новых методов исследования, к изменению научного профиля своей профессиональной деятельности;

- способен формировать ресурсно-информационные базы для решения профессиональных задач;

- способен самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения, в том числе, в новых областях знаний, непосредственно не связанных со сферой деятельности.

**б) профессиональными:**

**в области педагогической деятельности:**

- способен осуществлять профессиональное и личностное самообразование, проектировать дальнейший образовательный маршрут и профессиональную карьеру;

- способен применять современные методики и технологии организации и реализации образовательного процесса на различных образовательных ступенях в различных образовательных учреждениях;

- готов использовать современные технологии диагностики и оценивания качества образовательного процесса;

- способен формировать образовательную среду и использовать свои способности в реализации задач инновационной образовательной политики;

- способен руководить исследовательской работой учащихся.

**в области научно-исследовательской деятельности:**

- способен анализировать результаты научных исследований и применять их при решении конкретных образовательных и исследовательских задач;

- готов использовать индивидуальные креативные способности для оригинального решения исследовательских задач;

- готов самостоятельно осуществлять научное исследование с использованием современных методов науки.

**в области методической деятельности:**

- готов к разработке и реализации методических моделей, методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в образовательных учреждениях различных типов;

- готов к диссеминации методического опыта в профессиональной области.

**в области управленческой деятельности:**

- готов исследовать, проектировать, организовывать и оценивать реализацию управленческого процесса с использованием инновационных технологий менеджмента, соответствующих общим и специфическим закономерностям развития управляемой системы;

- умеет организовывать командную работу для решения задач развития образовательного учреждения, реализации опытно-экспериментальной работы;

- умеет использовать индивидуальные и групповые технологии принятия решений в управлении образовательным учреждением, опираясь на отечественный и зарубежный опыт.

**в области проектной деятельности:**

- готов к осуществлению педагогического проектирования образовательной среды, образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов;

- способен проектировать формы и методы контроля качества образования, а также различные виды контрольно-измерительных материалов, в том числе, на основе информационных технологий и на основе применения зарубежного опыта;

- готов проектировать новое учебное содержание, технологии и конкретные методики обучения.

Ныне действующая система повышения квалификации и переподготовки учителей допускает те же ошибки, что и в педагогическом ВУЗе. **Что же надо менять в целях, содержании, организационных формах, средствах системы повышения квалификации для того чтобы подготовить учителя к овладению новыми видами профессиональной деятельности?** Современного учителя необходимо инициировать к созданию, освоению образовательных технологий на базе средств ИКТ, нацеленных на получение новых образовательных результатов, отвечающих современным целям и ценностям образования. Ведь сущность новой информационно-образовательной среды определяется не столько использованием новых компонентов (в основном средств ИКТ), сколько ее ориентацией на достижение новых образовательных результатов. Планируя достижение современных образовательных результатов (личностных, предметных, метапредметных), учитель должен ориентироваться на организацию соответствующей учебной деятельности, а следовательно, рассчитывать на те или иные инструменты ее реализации. Для формирования новых образовательных результатов, как правило, надо инициировать и новые виды учебной деятельности, менять представление учителя о том, что такое современный урок. Ученик – субъект учебной деятельности; разнообразие источников знаний; структура урока динамична, присутствует целый набор разнообразных действий и операций, объединенных в целостную деятельность; учитель поддерживает инициативу ученика и обеспечивает приоритет его деятельности по отношению к собственной; вместо цели урока на передний план выходит цель индивидуальной или коллективной деятельности обучающихся; критерии, по которым учитель оценивает ученика определены заранее и разделяются обучающимися. В таких условиях учителю уже не обойтись только традиционными средствами обучения и придется обратиться к средствам ИКТ. Таким образом, происходит естественная интеграция этих средств в образовательный процесс, формирование новой информационно-образовательной среды

и использование её потенциала. А педагогический потенциал информационно-образовательной среды проявляется в индивидуализации учебного процесса, создании ситуации успешности для учащихся, возможности обеспечения деятельностного подхода, интенсификации процесса обучения, ориентации на самообразование, социализации учащихся, обеспечении психолого-педагогического сопровождения учебного процесса.

Современная система повышения квалификации учителей должна обеспечить подготовку педагога с учетом требований к Новой школе, а именно проектировать новое содержание повышения квалификации в контексте требований федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования второго поколения. Программы повышения квалификации учителей в обязательном порядке должны включать темы (отдельные модули), посвященные изучению концептуальных основ Стандарта, системе формирования универсальных учебных действий учащихся, построению основных общеобразовательных программ. В ходе формирования содержания повышения квалификации, необходимо учитывать индивидуальные запросы и профессиональные потребности учителей и создавать условия для индивидуальной траектории обучения, т.е. система подготовки учителя должна быть дифференцированной, модульной, личностно-ориентированной, организована в новых формах (например, включать стажировки в инновационных школах, повышение квалификации на дистанционной основе и др.). Учителю следует обеспечить профессиональное сопровождение его развития не эпизодическим повышением квалификации один раз в 5 лет, а постоянной – четко организованной, систе-

матической методической поддержкой. Отсюда можно утверждать, что система повышения квалификации – это не просто учреждения, занимающиеся исключительно разовым проведением курсовых мероприятий, их основная миссия – обеспечение непрерывного процесса профессионального и личностного роста учителя. Кроме того, необходима единая новая образовательная среда обучения слушателей в условиях повышения квалификации, которая обеспечит эффективную подготовку учителя к реализации современных образовательных технологий, ориентированных на получение новых образовательных результатов, формирование профессиональных компетентностей педагогов.

В отличие от традиционного подхода к повышению квалификации педагогов, ориентированного, в основном, на передачу знаний, современная система повышения квалификации должна быть нацелена, в первую очередь, на учет профессиональных потребностей учителей и достижение ими определенных профессиональных компетентностей. Содержание обучения при этом формируется на основе системного анализа профессиональной деятельности педагога, в ходе которого выявляются конкретные задачи педагогической деятельности и профессиональные навыки и знания, необходимые для работы в условиях новой информационно-образовательной среды.

Сформулированы на основе требований ФГОС ВПО по направлению подготовки «Педагогическое образование». Квалификация (степень) магистр. Проект РГПУ им. А.И. Герцена <http://www.iporao.ru/aspirantura2>

#### Библиографический список

1. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: Проект / под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – М., 2008.
  2. Смолянинова, О.Г. Компетентностный подход в системе высшего образования / О.Г. Смолянинова, О.А. Савельева, Е.В. Достовалова – Красноярск, 2008.
- Статья поступила в редакцию 21.04.10

УДК 371.01

*Н.В. Коптева, доц. Пермского государственного педагогического университета, г. Пермь, kopteva@perm.ru.*

## ОНТОЛОГИЧЕСКАЯ УВЕРЕННОСТЬ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУВЕРЕННОСТЬ<sup>1</sup>

Авторский теоретический и эмпирический конструкт онтологической уверенности, основанный на подходе английского экзистенциального психолога Р.Лэйнга, в целях уточнения сопоставляется с близким к нему по смыслу конструктом психологической суверенности (суверенности психологического пространства личности) С.К.Нартовой-Бочавер.

**Ключевые слова:** элементы бытия-в-мире, онтологическая уверенность как переживание, методика диагностики онтологической уверенности, психологическое пространство личности и его измерения.

**Проблема и основные понятия исследования. Теоретический конструкт.** Разрабатываемая концепция онтологической уверенности [1; 2] восходит к исследованиям известного английского психиатра Р. Лэйнга, который в своем исследовании онтологической неуверенности, обозначил также противоположный полюс континуума (ontological security) [3] и указал на важность общепсихологического аспекта проблемы: «вообще говоря, очевидно, что обсуждаемое здесь нами с клинической точки зрения является лишь небольшим примером чего-то, во что глубоко вовлечена человеческая природа и во что мы можем привести лишь частичное понимание» [3, с. 35]. Помимо того, что онтологическая уверенность не была в центре внимания Р.Лэйнга, необходимость реконструировать соответствующее понятие на основе его подхода, связана с тем, что, следуя экзистенциально-феноменологической методологии, автор сознательно ограничивался минимумом теории.

В классической психологической традиции и в быденном сознании с понятием «уверенности» соотносятся «уверенность в себе», «самоуважение», «самооценка». Онтологическая уверенность подразумевает нечто большее – пережи-

вание человеком уверенности в своем бытии. Р. Лэйнг различает мир, каков он есть и мир, каким его видит Я. Последний он вслед за Гегелем понимает как единство данного и построенного, в котором «элементы мира, приобретают ту или иную иерархию значимости» [3, с. 38]. Бытие-в мире, предполагает «схему всего сущего» (представление или понятие о том, чем является мир), соответствующий ей способ бытия и производное от них переживание онтологической уверенности (неуверенности). Ядром надежной конструкции индивидуального бытия является ментальное Я в единстве с телом. Не-Я (другие люди, мир) также входят в состав бытия-в-мире, но не представляют собой его необходимой части. Представляется, что уверенность, по отношению к которой используется определение «онтологическая», может быть понята с учетом статуса в структуре бытия обозначенных элементов, «иерархии их значимости».

Подобно онтологической уверенности, суверенность в концепции С.К. Нартовой-Бочавер [4] представляет собой онтологическую категорию. Психологическую суверенность (от французского *souverain* — носитель верховной власти) автор рассматривает как форму субъектности, которая проявляется,

осуществляется в границах и на границах психологического пространства. Психологическое пространство персонализировано, основано на переживании Я и личной идентичности человека. То, что находится за его пределами, составляет Не-Я. Вслед за У.Джемсом, выделявшим в эмпирическом «Я» физическую, социальную духовную личности, С.К.Нартова-Бочавер конкретизирует отражающие соответствующие аспекты человеческого бытия измерения психологического пространства личности: собственное тело, территория, личные вещи (артефакты), привычки (временной режим), социальные связи и вкусы (ценности). Поскольку психологическое пространство автор понимает в качестве части среды, ментальное Я, представляющее собой измерение иного уровня, в него не включено.

Таким образом, концепт онтологической уверенности мы вслед за Р. Лэйнгем определяем в границах бытия-в-мире, элементами которого являются Я и Не-Я, обладающие для человека той или иной значимостью. Границу между Я и Не-Я Р.Лэйнг четко не локализует. Она проходит по «телу», которое понимается широко, не только как собственное тело человека, но и поведение, действия, поступки, в которых проявляется ментальное Я. В концепте суверенности в качестве значимого рассматривается фрагмент бытия (психологическое пространство личности), отождествляемый с Я, в отличие от Не-Я. В концепте суверенности (психологического пространства), напротив, основное внимание отводится этой «внутренней» границе. «Ключевое место в феноменологии психологического пространства занимает состояние его *границ* – физических и психологических маркеров, отделяющих область личного контроля и приватности одного человека от таковой области другого» [4, с. 136–137].

Общим моментом, характеризующим как онтологическую уверенность, так и суверенность является личностная автономия. Онтологическая уверенность предполагает автономию Я, составляющего «центральный анклав» бытия: субъектность, самодостаточность, способность к самостоятельному отдельному от других существованию, свободу, выбор собственного пути. Важную предпосылку автономии Р.Лэйнг усматривает в переживании ментального Я в единстве с телом (воплощенности). Двусмысленное положение тела, представляющего собой часть Я и объект в мире объектов, открытый внешним воздействиям, делает его слабым звеном в структуре элементов бытия, что обнаруживается в описаниях клинических случаях шизоидов и шизофреников. Они отделяют ментальное Я от тела и всех связанных с ним поведенческих проявлений, прилагают огромные усилия, воздвигая из них в качестве заградительного щита систему ложного Я, чтобы сохранить от посягательств извне хотя бы внутреннюю свободу. Однако ментальное Я, передавшее «двери восприятия и (или) врата деяния» [3, с.74] ложному Я, утрачивает витальный контакт с миром и неизбежно опустошается. Это приводит к переживанию ущербности истинного невоплощенного Я, несовместимости с автономией.

Психологическую суверенность С.К. Нартова-Бочавер характеризует как род автономии, который отличает не столько независимость «от чего-то», сколько управление «чем-то», «по отношению к чему-то», а именно: управление в границах собственного психологического пространства, его обустройство. В ее концепции восприятие человеком себя в качестве хозяина и распорядителя собственного психологического пространства предполагает способность развивать его, контролировать и защищать границы, отделяющие Я от не-Я. Границы психологического пространства рассматриваются в качестве «инструмента равноправного взаимодействия и селекции внешних влияний, обозначающих пределы личной ответственности и определяющих идентичность человека» [4, с. 160–161]. Исходя из того, что психологическое пространство "прозрачно", с трудом поддается позитивному описанию, С.К. Нартова-Бочавер в опроснике «Суверенность психологического пространства» (СПП), предназначенном для диагностики целостности психологического пространства личности (ППЛ) использует оригинальный ход, основанный на том, что

его границы обнаруживаются в ситуациях встречи Я и не-Я, «удара» по ним. Пункты опросника представляют жизненные ситуации, относящиеся к детскому возрасту, которые могут быть расценены человеком как депривирующие ситуации "вызова" или внедрения. Большинство исследований автора, в которых в качестве инструментария используется тест, проведены на выборках подростков. Имеются также менее масштабные исследования взрослых, которым тест предъявлялся со смещенной ретроспективной инструкцией.

Интересующие нас феномены уверенности, безопасности, доверия к миру, близкие к онтологической уверенности, способность личности к диалогу, творчеству во всех сферах жизнедеятельности, в концепции С.К.Нартовой-Бочавер связываются с суверенностью, сохранностью границ психологического пространства.

Связь переживания человеком автономии, как аспекта онтологической уверенности с отношением к Не-Я предусматривает и подход Р.Лэйнга, который указывает: «твердое ощущение собственной автономной индивидуальности требуется для того, чтобы можно было относиться к людям как одно человеческое бытие к другому» [3, с.39]. Вместе с тем надежное структурирование бытия, соответствующее онтологической уверенности предполагает не только автономию Я, составляющего центр индивидуального бытия, но и диалектические связи Я и Не-Я, подразумевающие одновременно отделенность и связанность, диалог с другими людьми, творческий контакт с миром. Бытие с Другим, помимо возможности взаимобмена, развития, удовлетворяет «общую потребность обладать собственным присутствием, одобренным или подтвержденным другим, потребность в признании собственной полной экзистенции»; по сути – потребность быть любимым [3, с. 125–126]. Реальным Я может быть только в связи с реальными людьми и вещами. Переживание того, что находится за пределами Я, небезразлично для ощущения собственной автономии, таким образом, обозначен аспект онтологической уверенности, имеющий отношение к единству Я и Не-Я.

Переживание автономного воплощенного Я Р. Лейнг характеризует спектром позитивных переживаний, которые, распространяясь на то, что составляет Не-Я, «сшивают» их в целое бытия-в-мире. «Человек может обладать чувством *своего присутствия в мире* в качестве *реальной, живой, цельной и во временном смысле непрерывной личности*. Как таковой, он может жить в мире и встречаться с другими: *мир и другие переживаются как в равной мере реальные, живые, цельные и непрерывные*. Подобная, в своей основе онтологически уверенная, личность будет встречать все жизненные опасности – социальные, этические, духовные и биологические – с твердым *ощущением реальности и индивидуальности самого себя и других людей*. Зачастую для такой личности с подобным чувством своей неотъемлемой самости и личностной тождественности, *неизменности вещей, надежности природных процессов, субстанциональности природных процессов, субстанциональности других* очень трудно перенестись в мир индивидуума, чьим переживаниям чрезвычайно недостает неоспоримой самообосновывающей определенности»<sup>2</sup>[3, с. 33]. Текст книги Р.Лэйнга содержит и целый ряд других формулировок переживаний онтологической уверенности в этой логике.

Наш теоретический **конструкт онтологической уверенности (ОУ)**, основанный на подходе Р. Лэйнга, (рис.1) представлен двумя уровнями переживаний, связанных со структурой элементов бытия в мире. На первом уровне необходимыми составляющими ОУ являются переживания субъектом автономии в отношении собственного Я, а также переживания отделенности и связанности с миром и людьми. На втором уровне ОУ представлена позитивными переживаниями, выраженность которых может указывать на меру отделенности – связанности Я и Не-Я, целостности бытия.

Переживаниями, подобными тем, которые содержатся в приведенной выше обширной цитате из книги Р. Лэйнга, характеризовал необъятное эмпирическое Я, включающее не

только *me* (то, что считаю собой, рассматриваю как часть своей личности), но и *mine* (то, что считаю своим) У. Джемс [5]. По сути, он рассматривал тот же вопрос о переживании человеком себя в мире, но в общепсихологическом плане. Мы в большей мере придерживаемся феноменологии соответствующих переживаний в его изложении, выглядящей менее экстравагантно и включающей чувства принадлежности, теплоты, симпатии, интимности, близости, знакомости, родственности, «нежнейшее чувство привязанности», переживание ценности [там же]<sup>3</sup>. Эти формулировки использовались при операционализации онтологической уверенности (некоторые определения конкретных переживаний, приводимые Р.Лэйнгом, не подходили в качестве пунктов методики, предназначенной для диагностики в выборке нормы).

Нерасчлененность, целостность переживаний ОУ (которая согласно Р.Лэйнгу имеет первичный самообосновываю-

щий характер) в нашем конструкте соответствует глобальности основных объектов (элементов бытия в мире), к которым они относятся. Помимо *уверенности в Я, теле, мире, людях* мы включили в него *также уверенность в значимом для себя*. Последняя по своему объекту (которым является субъективная ценность), может относиться к любому из вышеперечисленных видов уверенности. Подобную неотъемлемую составляющую эмпирического Я имел в виду У. Джемс [5, с. 89]. Вслед за ним С.Л. Рубинштейн, отмечая, что в каком-то очень широком смысле все переживаемое человеком, все психическое содержание его жизни входит в состав личности, в качестве того, что будет приоритетно включено в Я, называет мысль, «которой человек отдал все свои силы и чувства, с которыми срослась вся его жизнь» [6, с. 680].

	Бытие в мире и его элементы	
	Анклава Я	не Я
Характеристики надежной конструкции, способ бытия и соответствующие переживания ОУ	автономия (переживание автономии)	отделенность и связанность (переживание отделенности и связанности)
Бытийные опоры и особенности их переживания, конституирующие ОУ	Я, тело	значимое, люди, мир
	Близость, принадлежность, Эмоциональное отношение, Ценность, Комфорт.	

Рис. 1. Переживания онтологической уверенности, производные от конструкции бытия-в-мире

ОУ, предполагающую распространение переживаний, характеризующих феноменологию Я на широкий круг различных объектов и объединение с ними, мы понимаем как переживание человеком своей единоприродности с миром, объединяющее, «ресурсное» чувство, придающее человеку ощущение безопасности, силы. Частные измерения ОУ дифференцированы по перечисленным объектам как возможным бытийным опорам.

**Инструментарий (методика «Онтологическая уверенность»)** На основании представленного гипотетического конструкта (преимущественно его второго уровня<sup>4</sup>) создана методика изучения ОУ, которая прошла проверку на конструктивную и конвергентную валидность, надежность шкал и т.д. (N=900 человек). Подробно психометрические характеристики методики представлены [1].

Конкретная форма методики была подсказана методикой Ж. Нюттена [7], созданной по принципу семантического дифференциала и направленной на определение установок по отношению к психологическому времени. Эта методика в адаптации К. Муздыбаева выявляет установки по отношению к прошлому, настоящему и будущему с помощью трех индексов (эмоционального и ценностного отношения, а также личностного контроля), в соответствии с которыми подобраны 15 оппозиций прилагательных. Испытуемый оценивает по этим оппозициям каждое из времен, при обработке данных вычисляются три индекса: для прошлого, настоящего и будущего [8].

В итоговый вариант методики, использованный в настоящем исследовании, вошли пункты, соответствующие четырем критериям (индексам), «близость» (близкий, родственный, знакомый, мой), «комфорт» (комфортный, надежный, безопасный, удобный, уютный), «эмоциональное отношение» (вызывающий теплые чувства, родной, любимый, дорогой) и «ценностное отношение» (значимый, важный, подлинный, ценный для меня, настоящий), для двух последних, совпадающих с индексами К. Муздыбаева, был разработан свой набор оппозиций прилагательных. Таким образом, методика содержала всего 18 оппозиций. Предлагалась инструкция: «Оцените по своим субъективным ощущениям, используя предложенные характеристики, Ваше «Я» (тело, мир, окружающих людей, нечто значимое для Вас) по 7 балльной шкале. Цифры обозначают степень Вашего согласия с пози-

тивным полюсом характеристики (7 - полностью согласен, 6 - в целом согласен, 5 - скорее согласен, чем не согласен 4 - затрудняюсь с ответом, 3 - скорее не согласен, чем согласен, 2 - в целом не согласен, 1 - не согласен). Прежде чем оценивать «значимое», в соответствующем пункте теста респонденты подчеркивали что-то из предложенного списка: человек, предмет, дело, интерес, занятие, событие или дописывали свое.

Всего методика включала 60 пунктов, образующих 5 первичных шкал, совпадающих с вышеперечисленными пятью «измерениями» ОУ: *уверенность в собственном Я, теле, мире, людях, значимом*. При обработке данных подсчитывалась сумма баллов, которой оценивался уровень уверенности в каждом из объектов самоидентификации. На основе этих 5-ти шкал формировалась одна суммарная, агрегированная шкала ОУ.

**Гипотезы исследования.** Подводя итоги теоретическому сопоставлению конструктов онтологической уверенности и суверенности, можно отметить разномасштабность координат, в которых рассматриваются ОУ (координаты бытия-в-мире, в котором мы только и можем быть собой и который умрет вместе с нами) и суверенность (координаты значимого фрагмента бытия, который отделяет область приватного). В части нашего конструкта, положенном в основу представленной выше методики, ОУ выступает как мера переживания связанности - отделенности Я и Не-Я. Она может также указывать на автономию «если индивидуум не ощущает себя автономным. это означает, что он обычным образом не может переживать ни отделенность от другого, ни связанность с ним» [3, с. 49]. Отклонение от этой меры, не обязательно достигающее клинического, может быть несовместимо с автономией. В конструкте С.К. Нартовой Боцавер, напротив, акцентирована суверенность, как своего рода автономия, субъектность в границах собственного психологического пространства, которая косвенно может указывать на переживание собственной безопасности в мире. Можно согласиться с автором, что для переживания суверенности, уверенности и безопасности не очень интересно, каким "метражом" исчисляется пространство, главное, чтобы оно было субъективно достаточным для человека [9, с. 30]. Однако справедливо и то, что «строгость и определенность границ личности могут вознаградить за скудость ее содержания» [5, с. 93].

Мы предполагаем, что существуют группы респондентов, характеризующиеся соответствием уровней ОУ и суверенности (оба показателя ОУ и СПП являются одинаково высокими или низкими), а также – группы, характеризующиеся преобладанием чего-то одного (один из показателей ОУ или СПП является высоким, а другой – низким).

**Онтологическая уверенность и суверенность психологического пространства в группах, контрастных по уровню их выраженности.** Мы не будем здесь обсуждать особенности взаимосвязи и структуры измерений ОУ и СПП, которые заслуживают отдельного обсуждения, а отчасти представлены в других исследованиях [1], а сразу приступим к проверке выдвинутой гипотезы. Для ее эмпирической проверки с помощью кластерного анализа выборка (N=200) была поделена по общим показателям обоих методик. Были выделены четыре кластера (группы) участников (рис. 2).

В группу **онтологически уверенных и суверенных респондентов** (4 кластер), вошли 47 человек, которых характеризует высокий уровень как ОУ (переживания причастности к миру, единства с ним), так и суверенности (способности контролировать, защищать, обустроить и развивать свое психологическое пространство). Возможно, подобный тип людей, «эмпирическая личность которых имеет широкие пределы», У.Джемс называл «счастливыми сынами земли, властелинами суши и морей» [5, с. 83] и в качестве идеального примера приводил Марка Аврелия: «Тот, кто может воскликнуть вместе с Марком Аврелием: «О, Вселенная! Все, что ты желаешь, то и я желаю!», имеет личность, из которой удалено до последней черты все, ограничивающее, суживающее ее содержание, — содержание такой личности всеобъемлюще» [там же, с.94]. Самую малочисленную группу (3 кластер) составили 28 человек, которых, напротив, можно определить как **онтологически неуверенных, несuverенных**.

Наибольший интерес для нас представляют две оставшиеся группы (вторая и первая), составляющие почти 2/3 выборки, характеризующиеся преимущественно чем-то одним: либо онтологической уверенностью как ресурсным чувством, объединяющим человека с другими людьми и миром (**онтологически уверенные, с низким уровнем суверенности**, 64 человека), либо суверенностью, переживанием себя в качестве хозяина и распорядителя границ собственного психологического пространства (**суверенные, с относительно низким уровнем онтологической уверенности**, 61 человек).

Под категорию респондентов **онтологически уверенных, с низким уровнем суверенности**, у которых высокий показатель ОУ, переживание наличия надежных бытийных опор сочетается с нарушением целостности границ психологического пространства, с низким уровнем способности поддерживать личностную автономию, можно подвести другой тип «широкой личности», который описал У.Джемс. «Границы их личности бывают довольно неопределенны, но зато богатство ее содержания с избытком вознаграждает их за это. Nihil humanum a me alienum (ничто человеческое мне не чуждо). «Пусть презирают мою скромную личность, пусть обращаются со мною как с собакой; пока есть душа в моем теле, я не буду их отвергать. Они – такие же реальности, как и я. Все, что в них есть действительно хорошего, пусть будет достоянием моей личности». Великодушные этих экспансивных натур иногда бывает поистине трогательно. Такие лица способны испытывать своеобразное тонкое чувство восхищения при мысли, что, несмотря на болезнь, непривлекательную внешность, плохие условия жизни, несмотря на общее к ним пренебрежение, они, все таки, составляют неотделимую часть мира бодрых людей, имеют товарищескую долю в силе ломовых лошадей, в счастье юности, в мудрости мудрых и не лишены некоторой доли в пользовании богатствами Вандербильтов и даже самих Гогенцоллернов» [5, с. 93-94].

Среди представителей группы **суверенных, с относительно низким уровнем онтологической уверенности**, вероятно, имеются напоминающие «узких личностей», отделяющих от себя все то, чем они прочно не владеют, шар-

жированный портрет которых представил У. Джемс: «Они смотрят с холодным пренебрежением (если не с настоящей ненавистью) на людей, непохожих на них или не поддающихся их влиянию, хотя бы эти люди обладали великими достоинствами. «Кто не за меня, тот для меня не существует, т. е., насколько от меня зависит, я стараюсь действовать так, как будто он для меня вовсе не существовал» [5, с. 92].

Получены данные, которые могут указывать на **компенсаторный характер отношений** между аспектами онтологической уверенности и суверенности психологического пространства в обсуждаемых группах: обнаружился антагонизм между уровнем выраженности соответствующих показателей. В большей мере он проявился в группе **суверенных, с относительно низким уровнем онтологической уверенности**, в которой выявлено 8 отрицательных корреляций показателей онтологической уверенности и суверенности психологического пространства, в том числе между интегральными показателями ( $r=0,35$  при  $p < 0,01$ ), в меньшей мере – в группе **«онтологически уверенных, несuverенных, в которой выявлено 2 отрицательные связи онтологической уверенности и суверенности психологического пространства.**

Согласно У.Джемсу, человек может поддерживать самоуважение двумя способами: расширяя свои границы, или снижая притязания, сокращая плацдарм самоутверждения. Действие соответствующих механизмов порождает определенную закономерность существования Я, его своеобразный пульс. Приведенные выше словесные портреты широкого и узкого типов личности можно соотнести с этими способами. Какой из способов достижения самоуважения окажется более эффективным? Какая из групп респондентов характеризуется более позитивным самоотношением: **онтологически уверенные, несuverенные** или **онтологически неуверенные, суверенные**?

По результатам анализа с помощью t-критерия Стьюдента установлено, что между группами, полярными по уровню общих показателей ОУ и суверенности, отсутствуют различия на всех уровнях самоотношения: интегрального показателя (общего чувства «за» или «против» себя), четырех обобщенных измерений самоотношения (*самоуважение, аутосимпатия, самоинтерес, ожидание положительного отношения к себе других людей*), а также на уровне конкретных действий (в свой адрес или установок на подобные действия).

Сравнение групп **онтологически уверенных, несuverенных** и **суверенных с относительно низким уровнем онтологической уверенности** с группой **суверенных и уверенных** показало, что они уступают группе с высокими показателями ОУ и суверенности по уровню интегрального показателя самоотношения, по обобщенным измерениям самоотношения (**уверенные** по трем из четырех измерений самоотношения, кроме самоинтереса, у **суверенных**, кроме того, имеется тенденция к различию и по самоинтересу), а также по показателям самоотношения на уровне конкретных действий (каждая из групп отличается по пяти показателям в неблагоприятную сторону).

Таким образом, с точки зрения степени позитивности самоотношения и отдельных его аспектов ни один из приведенных способов поддержания самоуважения при неразвитости другого недостаточно эффективен. Представители группы **онтологически уверенных и суверенных**, у которых переживание единства с миром сочетается с переживанием себя в качестве хозяина своего психологического пространства, надежности границ Я, более позитивно относятся к себе, чем представители групп, у которых доминирует что-то одно (как показал корреляционный анализ, вероятно, в ущерб другому: либо ОУ, либо суверенность).

По результатам эмпирического исследования можно сделать **выводы**:

Выявлены группы респондентов контрастные по общим показателям ОУ и СПП: **онтологически уверенные, несuverенные и суверенные, онтологически неуверенные**, составляющие 2/3 выборки. Есть основания считать, что ОУ и суверенность психологического пространства в этих группах



находятся в компенсаторных отношениях: недостаток суверенности, проницаемость границ Я компенсирует переживание связанности Я и Не-Я и наоборот, переживание отсутствия надежных бытийных опор компенсирует переживание суверенности, прочности границ собственного психологического пространства (отрицательные связи между соответствующими показателями в обсуждаемых группах). Вероятно, с точки зрения поддержки позитивного самоотношения онтологическая уверенность или суверенность по отдельности недостаточно эффективны. Указанные группы не различаются ни по одному из разноуровневых показателей самоотношения, но по подавляющему большинству из них уступают группе *уверенных и суверенных*.

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, грант 10-06-82-607а/У.

<sup>2</sup> наклонным шрифтом выделены определения, принадлежащие Р.Лэйngu.

<sup>3</sup> С.К.Нартова-Бочавер характеризует переживание человеком психологического пространства как своего, родственного, присвоенного или созданного им самим, и поэтому представляющего ценность, значимого.

<sup>4</sup> в настоящее время разрабатывается психометрическая методика диагностики ОУ, соответствующая первому уровню переживаний, обозначенному в конструкте, включающая измерения автономии и связанности с людьми и миром..

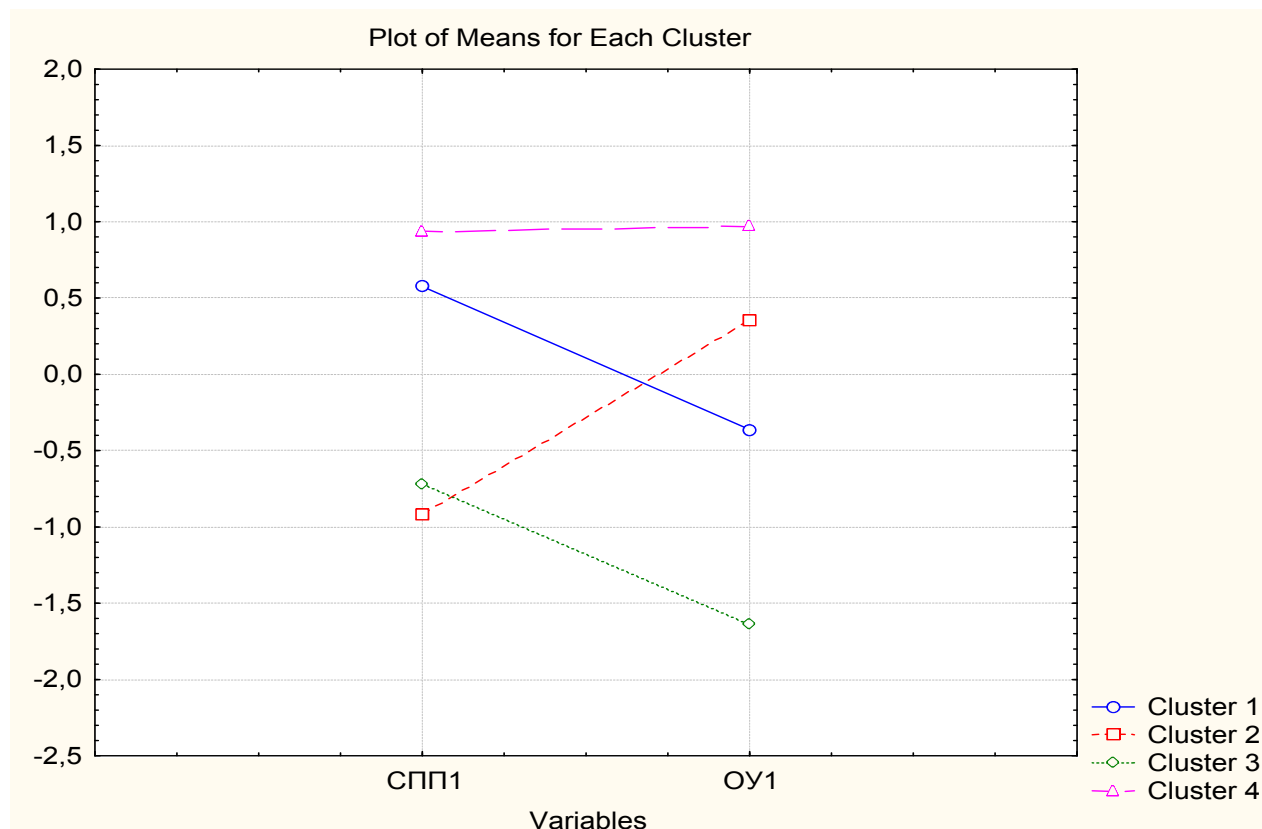


Рис. 2. Группы, различающиеся уровнем общих показателей онтологической уверенности и суверенности психологического пространства личности, СПП – суверенность психологического пространства, ОУ – онтологическая уверенность

#### Библиографический список

1. Коптева, Н.В. Онтологическая уверенность: теоретическая модель и диагностика. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2009.
2. Коптева, Н.В. Онтологическая уверенность–неуверенность: бщепсихологический аспект // Известия Уральского Государственного университета. Проблемы образования, науки и культуры. - 2010. - № 1(71). - Серия 1.
3. Лэн, Р.Д. Расколотое "Я". – СПб.: Белый Кролик, 1995.
4. Нартова-Бочавер, С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии. – СПб.: Питер, 2008.
5. Джемс, У. Психология. – М.: Педагогика, 1991.
6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – М., 1946.
7. Нюттен, Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. – М.: Смысл, 2004.
8. Муздыбаев, К. Переживание времени в период кризисов // Психологический журнал. – 2000. – Том 21. – № 4.
9. Нартова-Бочавер, С.К. Понятие «психологическое пространство личности»: обоснование и прикладное значение. - ПЖ. – 2003.

Статья поступила в редакцию 21.04.10

УДК 374.2:130.001.8

*А.С. Кондыков, проф., ректор АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: altaik@mail.ru*

#### К ВОПРОСУ О ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАХ ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ

В статье рассматриваются актуальные вопросы теоретико-методологических основ социокультурных технологий в практике социально-культурной деятельности, их социально-педагогического значения в оптимизации аксиосферы социально-культурной среды как необходимого ус-

ловия для формирования социально значимых качеств личности, ее включения в созидательную творческую деятельность в современном российском обществе

**Ключевые слова:** социокультурная технология, социально-культурная среда, методология социокультурных технологий, аксиосфера среды.

Одним из актуальных направлений в научных исследованиях социальной сферы жизнедеятельности общества стала разработка парадигмы технологизации современной социокультурной среды с целью оптимизации ее аксиологического аспекта в процессе социально-педагогической практики.

Социальные изменения в российском обществе, обусловленные значительным ускорением всех социокультурных процессов в условиях глобализации мирового социального пространства в совокупности с внутренними кардинальными социально-экономическими и социально-политическими трансформациями, породили целый ряд серьезных проблем и противоречий в социальной сфере, в том числе в нормативно-ценностной аксиосфере социально-культурной среды.

Изменения социальных структур, взаимопроникновение и взаимовлияние культур, интенсивные информационные потоки постоянно наполняют социокультурную среду новыми ценностями, новыми образами социального поведения. Противоречивый характер изменения моделей социального действия, информационных потоков делают многоаспектным, сложным и противоречивым аксиологическое содержание социокультурной среды, что находит свое отражение в общественном сознании, вызывает неустойчивость мировоззренческих установок на личностном уровне. Люди оказываются в диспозиции постоянного выбора жизненной концепции, способов социального поведения.

В разрешении противоречия между личностью и обществом, между уровнем качественного содержания социокультурной среды, необходимого для формирования социально значимых личностных характеристик человека, и реальным состоянием социокультурного пространства одним из основных путей является социально-педагогический процесс гармонизации социокультурной среды, в том числе и в практике культурно-досуговой деятельности.

Технологизация социокультурной среды все активнее внедряется в практику в качестве инновационного метода научного, интеллектуального, социально-педагогического ресурса, позволяющего влиять на реальную действительность в прогнозируемом направлении.

Социальные технологии позволяют на основе мониторинга состояния социокультурной среды принимать оптимальные управленческие решения, активно влиять на социокультурные процессы и явления, изменяя их в заданном направлении, целенаправленно организовывать социально-педагогические процессы, получать прогнозируемый результат. Под результатом технологизации социокультурной среды подразумевается степень изменения ее качественных характеристик, способствующих развитию сущностных сил человека, его творческих способностей, вхождению в ценности мировой и отечественной культуры и в конечном итоге оптимизирующих уровень культуры человека, степень его осознанного стремления к прогрессу, мотивацию включенности в активную творческую созидательную деятельность.

Вместе с тем следует отметить, что нынешняя практика применения технологий социально-культурной деятельности учреждениями культуры, другими досуговыми субъектами не только интересна своим многообразием, но и во многом запутана, требует творческого осмысления и более четкого их методологического сопровождения. Для современного российского общества в условиях смены смысловых ориентиров, усложнения социальных связей, межличностных отношений, неоднозначности и динамичности взаимодействия человека и общества грамотное использование социально-педагогических технологий как средства гармонизации социально-культурной среды, передачи социального опыта, ценностей гуманистической культуры имеет принципиально актуальное значение.

В данной статье не ставилась задача рассмотрения конкретных технологий в социокультурной практике. По этой теме существует довольно обширная литература. Предпринята попытка осмысления методологических подходов в широком арсенале использования категории "технология" в социально-культурной деятельности вообще и в культурно-досуговой деятельности в частности.

Термин "технология" (от греческого - искусство, мастерство, умение) первоначально использовался применительно к производственной сфере как совокупность приемов и способов получения, обработки или переработки, описания производственных процессов, инструкций по внедрению. В "Толковом словаре" С.И. Ожегова технология определяется как "совокупность производственных процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов производства" [1].

Отметим три важных момента в данном подходе к трактовке понятия "технология", а именно: 1) технология как совокупность приемов и способов получения определенного результата; 2) как умение, мастерство использовать данную совокупность приемов и способов в достижении поставленных целей; 3) как научное описание способов производства.

Получившая широкое применение в сфере материального производства категория "технология" впоследствии все больше укрепляется в гуманитарных науках, находит применение в социальной сфере, включая всю интеллектуальную деятельность, но уже в словосочетании "социальные технологии". В чем же заключается принципиальное отличие понятия "социальные технологии" от понятия "технология".

Сущность социальных технологий в системе общественных наук рефлексирована с разнообразных позиций. Рассматривая несколько подходов.

Социальные технологии понимаются как элемент механизма управления и средство перевода абстрактного языка науки на конкретный язык практики достижения поставленных целей (В.Т. Афанасьев). Социальные технологии трактуются как совокупность знаний о способах и средствах организации социальных процессов, как сами эти действия, позволяющие достичь поставленную цель (А.С. Зайцев). Социальные технологии рассматриваются как деятельность, в результате которой достигается поставленная цель и измеряется объект деятельности (Н.М. Стефанов). Социальные технологии определяются как способ реализации конкретного сложного процесса путем расчленения его на систему последовательных взаимосвязанных процедур и операций (Марко Марков). Известный ученый В.Н. Иванов видит смысл и значение любой технологии в оптимизации управленческого процесса, с тем, чтобы "сделать его рациональным, исключить из него все виды деятельности и операции, которые не являются необходимыми для получения социального результата" [2, с.14].

Итак, анализ вышеприведенных подходов в определении социальных технологий показывает, что при общих основаниях понятия "технология" как научного описания способов, приемов достижения какой-либо цели и мастерства их применения, они связаны с управлением сложными социальными процессами. Социальные технологии предстают как многогранное явление и как "совокупность знаний о способах и средствах организации социальных процессов", и как "сами действия по достижению какой-либо цели", и как "деятельность по достижению цели и измерению полученного результата", и как "способ конкретного сложного процесса", и как "элемент механизма управления", и как "средство" и т.д.

Каждый подход в рефлексии понятия "социальные технологии" обусловлен конкретными целями исследования в контексте предметной деятельности той или иной науки. Тем не менее методологический анализ данного понятия применительно к социально-культурной деятельности требует уточ-

нения применяемых понятий, более четкого их разграничения, не сводимого к одинаковому смысловому значению. Не всегда понятно, о чем конкретно идет речь в таких, например, выражениях как "способ - это средство, условие действия", а "средство - это способ действия". Нередко в литературе категории "управление" и "организация" употребляются как синонимы. Применительно к социальным технологиям, на наш взгляд, более корректное выражение - "организация", указывающее на внутреннюю упорядоченность, согласованность во взаимодействиях всех структурных элементов технологии как системы и последовательность действий в ее осуществлении. Социальные технологии входят в систему управления, направленную на совершенствование общественных процессов. Равно как и не однопорядковые понятия "деятельность и действия". Если деятельность это процесс, направленный на целесообразное изменение качества социального объекта, то действие это определенный "шаг" процесса деятельности, соответствующий его основной цели.

Специфика "социальных технологий" определяется, прежде всего, спецификой области их применения - социальной. Она очень разнообразна, многослойна как по своим масштабам, так и по содержанию, всегда подвижна, изменчива. Это многофункциональная живая "ткань" жизнедеятельности общества, где развитие социальных процессов главным образом определяется человеческим фактором, волей и разумом людей, их интересами и потребностями.

Социальные технологии выступают неотъемлемым элементом механизма управления в социальной сфере как совокупность методов диагностики динамики социокультурной среды, научно-обоснованных способов и приемов воздействия на общественные процессы для достижения поставленной цели.

В широком диапазоне приложения социальных технологий в социальной сфере они имеют общие базисные принципы их применения. В их числе определение специфических, адекватных конкретному социальному объекту форм и способов реализации методологических основ построения технологического процесса с учетом условий социокультурной среды. Тем более, что одну и ту же технологию невозможно скопировать в полном объеме повторно и даже применительно к одному и тому же социально активному объекту. В отличие от материального производства технологический процесс в социальной сфере всегда носит творческий характер, осуществляется в живом взаимодействии всех участников процесса, имеет вариативный характер, каждый раз обладает определенной новизной.

Использование социальных технологий осуществляется всегда направленно на определенный социум, часто неоднозначный по своим качественным характеристикам: уровню образования, профессиональной принадлежности, материальному положению, возрасту, с разными интересами и потребностями, степенью социальной активности. Это объективное обстоятельство обуславливает сложность конструирования технологии и осуществления самого технологического процесса. С одной стороны, требуется обеспечение последовательности в применении системы взаимосвязанных процедур, с другой - в силу действия обратной связи со всеми участниками технологического процесса, изменений условий социальной среды - технологам социальных программ необходимо проводить различной срочности мониторинг развития событий в зависимости от ситуации и вносить по необходимости соответствующие коррективы, нередко очень оперативно.

Существенной особенностью применения социальных технологий является оценка эффективности их воздействия на объект. Серьезные трудности теоретического и методического характера возникают в определении социальных индикаторов и конкретных параметров замера промежуточных или конечных результатов, полученных в результате осуществления технологического процесса.

Все это требует от специалистов, использующих в управлении социокультурными процессами социальные технологии, глубоких профессиональных знаний как о методах и

способах технологического процесса, так и об особенностях объекта их приложения, условиях конкретной социокультурной среды, в которой они осуществляются, высокого профессионального мастерства и умения предвидеть социальные последствия технологического процесса.

С установлением социально-культурной деятельности в научной терминологии и в практическом обиходе все больше укореняется понятие "социокультурные технологии". Издано отдельное учебное пособие "Современные технологии социально-культурной деятельности" (ответственный редактор доктор культурологии, профессор Е.И. Григорьева), представляющее, безусловно, научный интерес и имеющее прикладное значение [4]. Тем не менее в научной литературе нет однозначного определения понятия "технологии социально-культурной деятельности". В том числе в вышеназванном издании они предстают и как "сложный многоплановый процесс", и как "предметное единство природного и социального в сфере практики", и как "механизм реализации теории в практику социально-педагогической деятельности", и, наконец, как "средства, формы и методы социально-культурной деятельности". Все это свидетельствует о том, что такое сложное по своему смысловому значению понятие, как "технологии социально-культурной деятельности" требует дальнейшей теоретической разработки.

Социокультурная технология, являясь частной по отношению к универсальным технологиям социальной сферы, имеет тождественные с ними основные характеристики. Вместе с тем социокультурные технологии, характер их осуществления отличаются своей целевой направленностью на решение практических задач специфического объекта воздействия в определенных условиях.

Социокультурные технологии выступают актуальным инновационным условием обеспечения эффективности социально-культурной деятельности (СКД). По мнению О.В. Первушиной, социально-культурные технологии - это социальный институт инноваций и социально-педагогического, социально-культурного творчества, организации и самоорганизации, диагностики, тактики и стратегии развития. С этим связано понимание как искусства и мастерства. Технология не просто комплекс операций, она полагает и авторское решение и отношение, тем самым связана с мировоззрением, ценностными ориентациями и установками личности - организатора-поставщика социально-культурных программ [3].

Существенным признаком социально-культурных технологий выступает их социально-педагогическая направленность. Педагогический процесс в социально-культурной деятельности направлен на развитие социокультурной активности личности и социальных общностей в условиях определенной социокультурной среды разнообразными средствами социально-педагогической, просветительной, художественно-творческой и иных видов культурно-досуговой деятельности.

С точки зрения В.Е. Триодина, в основе концепции социально-культурных технологий лежат разнообразные виды социально-культурной деятельности, культурно-досуговой деятельности, главная цель которых - воспроизводство творческих способностей и творческой активности личности [5]. На это обстоятельство также указывают и Т.Г. Киселева и Ю.Д. Красильников. По их мнению, технология - это механизм реализации теории в практику социально-педагогической деятельности [6]. По утверждению В.С. Садовской, педагогический аспект социально-культурной деятельности позволяет говорить о технологии моделирования социально-культурной деятельности, где под технологией СКД автор понимает процесс систематизации способов, приемов, средств социально-культурной деятельности с целью создания новых оригинальных условий включения личности в культуротворческую деятельность [7, с. 164]. При этом направленность творческой активности людей определяется деятельностью институтов социально-культурной сферы по практическому воплощению в жизнь целевых установок социально-педагогического процесса.

В социально-культурных технологиях диалектически присутствует триединое начало: вместе с "педагогическим" "социальное" и "культурное". Уже в постановке педагогической цели присутствует социальное начало, оно обнаруживается своей направленностью на определенные общественно значимые ценностные ориентации, позитивные изменения в объекте воздействия, ориентациями на развитие личности и социальных общностей, гуманизацию их отношений и взаимодействия с окружающей средой.

Культурное - определяет границы применения технологии, ее содержание, культурные ценности, включающие социальный исторический опыт, конкретные виды и формы продуктивной и репродуктивной деятельности людей по освоению культурных ценностей и созданию новых, степень и направленность культуротворческой активности.

Социокультурные технологии предполагают взаимодействие социально-педагогического и культурного, наполнения деятельности и действий эмоционально-привлекательными формами и видами творчества, социально необходимым смыслом и содержанием на основе гуманистических ценностей духовной культуры. Тем самым во многом обеспечивается процесс социализации личности, развитие и саморазвитие ее личностных качеств в общественно значимом направлении.

В основе процесса становления личности лежит процесс взаимодействия двух тенденций: социокультурной интеграции (социализации, адаптации, инкультурации и т.д.) на основе освоения совокупного культурного опыта и индивидуализации (самореализации) в свободном выборе творческого освоения ценностей культуры. При этом социокультурные технологии создают уникальные условия для развития творческой активности индивидов в обоих взаимосвязанных направлениях. В процессе инициативной деятельности личности по освоению культуры они способствуют ее активизации на самопознание, самоактуализацию и тем самым вовлекают в культуротворчество в социально значимом направлении. Эффективность процесса формирования личности, включающего в себя процессы социализации, инкультурации и индивидуализации, зависит от направленности, мастерства, воли субъекта социально-педагогического воздействия, а также от активности самой личности.

В условиях социокультурной среды огромным потенциалом социально-педагогического воздействия обладает культурно-досуговая деятельность, которая оптимизирует процесс личностного становления присущими ей специфическими формами и методами. Целесообразным использованием понятия "технология" в культурно-досуговой деятельности справедливо считает А.Д. Жарков, "поскольку оно отражает совокупность оснований профессиональной, информационной, социально-педагогической и инициативной системы" этой деятельности [8]. Им издано ряд глубоких публикаций по данной теме, в том числе учебник "Теория и технология культурно-досуговой деятельности" [9], в котором раскрывается сущность культурно-досуговой деятельности, рассмотрен понятийный аппарат технологии культурно-досуговой деятельности в учреждениях культуры, проведен структурный анализ всего технологического процесса осуществления культурно-досуговых программ в современной социально-культурной ситуации российского общества.

По мнению А.Д. Жаркова, с помощью технологии культурно-досуговой деятельности могут быть отражены как ее составляющие, так и сам технологический процесс ее функционирования и изменения, а совокупность знаний, научных теорий, концепций раскрывает ее как систему. По его мнению, структура технологического процесса в учреждениях культуры выглядит следующим образом: социальный заказ, цель, содержание, форма, методы, средства достижения цели, субъектно-объектные отношения, объектно-субъектные отношения, материально-техническое и кадровое обеспечение, корректировка цели, конечные результаты, которые чаще всего выражаются в программе [8; 9].

В рефлексии социокультурных технологий методологически необходимо различать ее взаимосвязанные и взаимопроникающие основы - "организацию" и "методику". Под организацией технологий понимается оптимальная упорядоченность всех составных сегментов технологического процесса, которая обеспечивает их последовательную взаимосвязь и взаимодействие с аудиторией, в ходе которых вырабатывается рациональная структура управления, исключающая все ненужные виды затрат. Осуществление организации технологий предполагает четкий порядок этапов проведения всех операций, от оценки ситуации, постановки цели до тщательного анализа полученного результата. Сюда также входит "кадровое" обеспечение технологий, от штатных специалистов до привлеченного самостоятельного актива, исполняющего разнообразные функции по ходу технологического процесса.

Методическая основа технологии включает в себя сценарную разработку, определения методов, под которыми понимается совокупность взаимосвязанных приемов деятельности, обеспечивающих осуществление технологии, направленных на создание новых, оригинальных условий включения личности в социокультурную деятельность.

Довольно широко и разнообразно предстает систематизация социокультурных технологий. Прежде всего, их подразделяют на два больших вида: нормативные и институциональные.

Под нормативными технологиями подразумеваются те, что обладают совокупностью присущих им характерных признаков, структурных элементов и функциональных свойств, исторически сложившихся форм, в зависимости от субкультуры социальных общностей или контекста исторического времени. Они могут быть присущи отдельным социальным стратам или направлены на достижение или воспроизводство определенной цели.

Институциональные технологии определяются характером того или иного социокультурного института или иного субъекта социально-культурного процесса, устанавливающего назначение, содержание и функции технологии.

Если институциональные технологии связываются с конкретным видом социально-культурной деятельности социальных институтов, то нормативные ассоциируются с тем или иным видом художественного творчества или явлением духовной культуры. Те и другие технологии объединяют общие социальные цели - образовательные, воспитательные, просветительные. Они близки по содержанию, что и определяет их социально-культурную и социально-педагогическую сущность.

Многообразие социокультурных технологий определяется множественностью подсистем социально-культурной сферы, социальных институтов, субъектов культурной политики и организации культурно-досуговой деятельности, разнокачественных объектов и целей технологической направленности. Тем не менее, по мнению Т.Г. Киселевой и Ю.Д. Красильникова, их можно разделить на три основных группы: общие, функциональные и дифференцированные, каждая из которых включает целый ряд технологий второго порядка в зависимости от направления технологического процесса [6].

Так, к общим технологиям относятся, например, технологии маркетинга, технологии менеджмента, пиартехнологии и т.д. Функциональные технологии включают в себя рекреативно-оздоровительные в сфере досуга, технологии самостоятельного творчества, информационно-образовательные и т.д. Дифференцированные технологии включают обширный ряд технологий в основном демографической или корпоративной направленности, таких как технологии организации досуга работников корпораций, профильных объединений, развивающие технологии различных социальных групп средствами культурно-досуговой деятельности, технологии молодежного досуга и т.д.

Социокультурные технологии отличаются также содержательными и функциональными признаками - информационно-познавательные, коммуникативные, художественно-зре-

листные, адаптационные, социокультурного моделирования и проектирования и другие.

Особенности социокультурной среды, состава аудитории, замыслов и возможностей организаторов культурно-досуговой деятельности дают возможность отбирать и конструировать бесконечное множество модификаций технологий, утвердившихся в практике социально-культурной, социально-педагогической деятельности, привносить свое индивидуальное, авторское начало в содержание и способы социально-педагогического творчества, нередко на уровне интуиции, внедрять инновационные формы и методы культуротворческой деятельности. Вместе с тем применение любой из социокультурных технологий должно опираться на ряд методологических принципов, раскрывающих критерии технологичности. К ним относятся концептуальность, системность, целесообразность, управляемость, воспроизводимость и другие.

Соблюдение принципа целесообразности в использовании социокультурных технологий обеспечивает научное обоснование их построения и применения исходя из общественных потребностей, в определенных условиях социокультурной среды по достижению конкретных целей. Это также требует познания всей сложности объекта воздействия, его структуры, причинно-следственных связей, характера и степени педагогического влияния на него.

Системный подход позволяет вычленив из множества изменчивых характеристик технологии наиболее характерные, системообразующие признаки, основные черты, присущие природе социокультурных технологий, сохранения их конструкций при всех модификациях практики социально-культурной деятельности. Социокультурные технологии, обладая системным характером, имеют ряд основополагающих признаков, присущих любой системе. Все компоненты, составляющие технологию, обладая автономной самостоятельностью, выполняя свои специфические функции, в то же время объединены общей стратегической целью, придающей технологии целостный, интегративный характер. Они находятся в постоянном взаимодействии, обеспечивая внутренний источник движения и развития технологии, которая изменяется также и под воздействием компонентов внешней по отношению к ней среды. Большое значение в организации социокультурных технологий имеет информация не только как способ связи компонентов системы друг с другом, каждого из них с системой и со средой, но и на уровне технологии в целом.

Сложный, многоцелевой характер составляющих компонентов социокультурных технологий, множественность субъектов, обеспечивающих их осуществление должны соответствовать в своих действиях принципу целесообразности достижения общей цели как одного из ведущих системообразующих интегративных факторов. Главное назначение социокультурных технологий - развитие интереса к освоению и развитию культурных ценностей у различных социальных групп и индивидов, а также к саморазвитию и самосовершенствованию личности в процессе культуротворческой деятельности.

Принцип управляемости предполагает обеспечение организационной основы социокультурной технологии, оптимальное упорядочение всех составляющих ее элементов, обеспечение их взаимосвязи в последовательном поэтапном проведении всех операций, в том числе при взаимодействии с аудиторией. Этот принцип необходим для оперативной корректировки действий на основе анализа результативности проводимого технологического процесса, изменений условий среды его осуществления или реакции аудитории.

Высокая степень вариативности, динамичности, изменчивости социокультурных технологий, адекватности их постоянно развивающемуся объекту, а также множество их мыслительных моделей и трактовок не отменяет их общих методологических основ. Напротив, грамотная их систематизация, профессиональное знание принципов построения дают возможность воспроизводства технологии в новых условиях. Опираясь на совокупность интересов многих людей, выступающих одновременно в роли объектов и субъектов культуротворческой практики, на потенциальные возможности субъек-

тов деятельности, на конкретные условия воплощения, социокультурные технологии всегда находятся в процессе динамичного наполнения их структурных элементов новым информационным, организационно-методическим, художественно-образным содержанием.

Социокультурные технологии, имеющие своей практической целью оптимизацию социокультурной среды, ее аксиологического аспекта, создание условий для социализации и индивидуализации личности на основе гуманистических ценностей культуры, развития ее творческих способностей опираются на определенный тип деятельности, совокупность специфических средств социально-педагогической работы в социокультурной сфере, соответствующих социально-психологическим особенностям аудитории. По мнению В.М. Макаревича и И.М. Слепенкова [10], их специфика проявляется в таких существенных признаках, как:

- наличие научно-обоснованного социального проекта;
- наличие заданного алгоритма - системы последовательных действий на пути процесса решения задач, достижения конкретного результата;
- наличие стандарта деятельности, предписанных процедур действий;
- наличие устойчивых структурных компонентов социальной технологии (обоснованный проект, алгоритм его осуществления, стандарт деятельности, объективные критерии оценки хода, процесса и результата решения практических задач).

В качестве выводов сделаем некоторые обобщения. Инновационные социокультурные технологии имеют актуальное социальное значение в современном российском обществе. Процесс культурной идентификации и самоидентификации личности на психологическом, социальном и быденном уровнях осуществляется неоднозначно в условиях современной социокультурной среды, включающей в себя комплекс глобальных, региональных, локальных, традиционных и инновационных процессов функционирования ценностей культуры. Традиционные социально-педагогические модели не обеспечивают в необходимой мере гармоничное равновесие условий социокультурной среды как важного фактора трансляции социального опыта, ценностей культуры.

В качестве важного средства оптимизации социальных, культурных, психологических, духовных условий социокультурной среды, выраженных в предметах и артефактах материальной культуры, ценностях, нормах, традициях, социальных институтах и общественных процессах, выступают инновационные социокультурные технологии.

Принципиальное отличие социокультурных технологий заключается в том, что они как средство практического достижения поставленных целей по удовлетворению общественных и личностных духовных интересов призваны создавать условия социокультурной среды, в которых бы органично сочетались процессы социализации и индивидуализации. В научной литературе эти процессы чаще всего трактуются как разнонаправленные. Логическое разделение оправдано. В действительности они происходят нередко противоречиво, но тем не менее как разные аспекты единого процесса становления и развития личности.

Уникальность социокультурных технологий состоит как раз в том, что они, обладая в диалектическом единстве социально-педагогической, воспитательной, развивающей направленностью, одновременно создают условия как для достижения социализационных целей, так и для развития индивидуальности личности, ее творческих субъектных качеств. В живом творческом процессе социокультурной деятельности каждый его участник находится в активно творческом состоянии, осваивая общие ценности культуры, преломляет их через личный мыслительный и практический опыт.

Важнейшую социокультурную роль играют художественно-творческие, художественно-развивающие технологии, обеспечивающие участие людей в социокультурной жизни социума, поселения, первичного коллектива, разнообразие форм их творческой самореализации. Они обладают особыми

специфическими психолого-педагогическими возможностями воздействия на эмоционально-чувственную сферу людей, их сознание с учетом социально-психологических особенностей в конкретных условиях социокультурной среды и тем самым обеспечивают высокую степень эффективности результата в достижении поставленной цели. Педагогическая направленность подразумевает насыщение художественно-развивающих технологий дидактическим материалом из различных видов и жанров искусства, самостоятельного творчества применительно к конкретным условиям, определяет повышение субъектной активности людей по освоению культурных ценностей и норм, традиций, а также освоение людьми культуротворческой деятельности и получение в итоге определенных позитивных результатов.

Педагогический аспект культурно-досуговых технологий обеспечивается, с одной стороны, их направленностью на позитивные изменения условий социокультурной среды с целью воздействия на формирование общественно значимых ценностных ориентаций личности, с другой - созданием новых оригинальных условий, стимулирующих ее саморазвитие в процессе самореализации в культурно-досуговой деятельности.

Целеполагание в разработке социокультурных технологий в досуговой сфере осуществляется на основе сочетания двух методологических подходов - нормативного и диагностического. Первый устанавливает образ "должных" изменений в социокультурной среде и в конечном итоге - в аксиосфере и поведении индивидов. Это обуславливает применение в технологическом цикле и диагностического подхода, т.е.

анализа содержания условий социокультурной среды, ценностных ориентаций, культурно-досуговых предпочтений различных социальных групп и реальную оценку потенциальных ресурсов, имеющихся в распоряжении субъектов действия, определение наиболее эффективных путей их применения.

Такой методологический подход обеспечивает социально-педагогической технологии форму выверенного образца-модели, являющейся аналогом объекта-оригинала. Сравнительный анализ мысленно представляемой модели социокультурной среды с реальным ее состоянием, изучение взаимоотношений компонентов среды между собой, а также компонентов среды и личности, выявление приоритетности этих явлений в разных ситуациях, исследование специфики протекания этих процессов во времени на каждом этапе технологического процесса с учетом социально-психологических особенностей участников культурно-досуговой деятельности, профессиональный подбор адекватных форм, методов и приемов социокультурных технологий, порядка их применения, включая всю процедуру алгоритмизированных действий, позволяет решить ряд практических задач по оптимизации условий социокультурной среды.

Выявление этого механизма в процессе организации педагогически направленной культурно-досуговой деятельности дает возможность найти эффективные пути решения существующих противоречий, замещения негатива в содержании социокультурной среды позитивными ценностями, создания благоприятных условий для творческого освоения индивидами, социальными общностями ценностей культуры, развития социально значимых личностных качеств.

#### Библиографический список

1. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Э/п]. - Режим доступа: <http://appshopper.com/education/>. - Загл. с экрана.
2. Иванов, В.Н. Социальные технологии в современном мире. - Москва - Нижний Новгород, 1996.
3. Первушина, О.В. Социально-культурная деятельность (теоретические основы): учебное пособие. - Барнаул, 2002.
4. Современные технологии социально-культурной деятельности: учебное пособие / ред. Е.И. Григорьева. - Тамбов, 2002.
5. Триодин, В.Е. Педагогика клубной работы. - М., 1984.
6. Киселева, Т.Г. Социально-культурная деятельность / Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников. - М., МГУКИ, 2004.
7. Садовская, В.С. Лабиринты культуры быта: исследование реальности: монография / В.С. Садовская. - М.: МГУКИ, 2003.
8. Жарков, А.Д. Культурно-досуговая деятельность как общественный феномен // Вестник МГУКИ. - 2003. - № 2.
9. Жарков, А.Д. Теория и технология культурно-досуговой деятельности: учебник для студентов вузов культуры и искусств. - М.: МГУКИ, 2007.
10. Макаревич, В.Н. Технологический подход к освоению социального пространства / В.Н. Макаревич, И.М. Слепенков // Информатизация и технологизация социального пространства. - М., 1994.

Статья поступила в редакцию 26.03.10

УДК 371.044:378.180.6

*Н.Ф. Спинжар, кад. пед. наук, проф. МГУКИ, г. Москва, E-mail: spinjar@post.ru*

## К ВОПРОСУ О ТЕХНОЛОГИИ САМОРЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПРОЦЕССОВ ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

В статье содержится междисциплинарное теоретико-методологическое обоснование педагогической технологии самореализации личности студента вуза культуры и искусств как будущего специалиста социально-культурной сферы.

**Ключевые слова:** индивидуальное развитие личности, технология саморазвития и самореализации будущего специалиста социально-культурной сферы.

В условиях инновационных преобразований и гуманистической направленности образовательной деятельности вуза осуществляется перестройка технологии обучения, воспитания и развития личности будущего специалиста во всей совокупности воздействий и взаимодействий. Гуманистическая парадигма современного профессионального образования обуславливает использование личностно-ориентированных технологий. В этом контексте педагогическая технология самореализации личности содержит определенный потенциал для решения задач профессионального образования специалиста в вузе.

В истории вопроса акцентируется мысль о том, что специально организованная система процессов индивидуального развития, саморазвития и самореализации связана с возможностями личности компенсировать недостатки своего образо-

вания, развития и воспитания. В этом аспекте известные педагоги, обращавшиеся к данному вопросу - Д. Дьюи, Д. Локк, Д. Писарев и др., отмечали значимость саморазвития личности в образовании. В педагогике Д. Дьюи самообразование призвано преодолевать то, что не может школа [1], а Д. Локк видел цель воспитания не в том, чтобы сделать юношу ученым, а в развитии и направлении его ума, чтобы сделать его способным к восприятию любого знания, когда он сам пожелает приобрести его [2, с. 97-98]. В отличие от зарубежных педагогов Д. Писарев считал настоящим образованием лишь то, где присутствует самообразование, которое начинается тогда, когда человек прощается со всеми школами [3, с.173]. С.Л. Рубинштейн полагал, что несмотря на то, что учебная деятельность является ведущей в определенном возрасте, все же учение проходит через всю жизнь человека [4].

Кроме того, современное понимание сущности самообразования требует от личности видеть практическую пользу в изучаемом материале. Трудности самообразования чаще всего связаны с отсутствием обратной связи и соответствующего контроля со стороны педагога, который по косвенным показателям - осознанности постановки целей, способностей к самостоятельному мышлению, самоорганизации и самоконтролю, может определить уровень самообразования личности. Для того, чтобы решить эту проблему в современной педагогике большое внимание стало уделяться технологиям обучения и развития с целью самореализации личности, которые невозможны без осмысления индивидуального развития и саморазвития личности.

Педагогические технологии как содержательная техника учебно-воспитательного процесса не могут не касаться ключевых понятий, которые связываются с феноменом "самореализации" личности. Актуальность самореализации личности в профессиональном образовании обусловлена кризисным состоянием общества и человека, что инициирует разработку педагогических технологий разного уровня сложности и для различных образовательных целей. Согласно иерархии потребностей А. Маслоу самореализация представляется как высшее желание человека реализовать свои таланты и способности. Человек, стремящийся к самореализации, в большей степени живет в реальном мире, чем в мире абстрактных идей или стереотипов [5, с. 108,117].

Наша точка зрения состоит в том, что понимание проблемы самореализации личности не может ограничиваться масштабами одной личности. Утверждая, что самореализация личности инициируется ею и обусловлена ее самосознанием, мы тем самым отключаем другие компоненты этого процесса, поскольку процесс самореализации личности в вузе, в условиях профессионального образования, также связан и с социальными, организационно-педагогическими процессами вузовского социума и общества в целом. Кроме того, механизм самореализации в контексте становления и развития психологической Я-концепции обеспечивается, с одной стороны, социально-культурными условиями развития личности, а с другой - системой взаимодействия с другими людьми на основе обмена деятельностью, в ходе которого субъект "смотрится как в зеркало в другого человека" и тем самым отлаживает, уточняет, корректирует образы своего "Я".

Поскольку, по нашему мнению, модель специалиста как целостная, системная, концептуально-технологическая структура содержит в своей основе процессы индивидуального развития и саморазвития, то вычленение этих внутренних процессов в структуре процесса самореализации личности специалиста в самостоятельный предмет исследования будет нуждаться в наличии таких же системных характеристик, связанных с изучением социальных и психологических аспектов данного процесса. Поэтому педагогическая технология самореализации будущего специалиста как научное проектирование и воспроизведение в образовательном процессе педагогических действий, связанных с созданием условий для индивидуального развития и саморазвития студента, обеспечивает гарантируемый результат профессионального и личностного саморазвития с учетом специфики каждого этапа профессионального развития личности в вузе.

Несомненно, что степень самореализации зависит от инициирования данного процесса личностью, с одной стороны, и связана с уровнем личностного саморазвития, с другой. Этот уровень направляется самосознанием личности, являющейся частью "Я-концепции".

Процессы индивидуального развития и самореализации проявляются на основе самосознания личности. Следовательно, "Я-концепция" как устойчивая, осознанная, неповторимая система представлений индивида о самом себе является основой для того, чтобы он строил свое взаимодействие с другими людьми и относился к себе исходя из собственного видения и критериев оценки всего происходящего с ним. "Я-концепция" - это динамичный показатель, который изменяется во времени и, несмотря на свою целостность, представ-

ляет определенный срез внутренних противоречий личности. Образ собственного "Я" - своеобразная установка по отношению к самому себе, его структура содержит компоненты: когнитивный (образ своих качеств, способностей, внешности, социальной значимости - самосознание); эмоциональный - самоуважение, себялюбие, самоуничижение и т.д.; оценочно-волевой - стремление повысить самооценку, завоевать уважение и т.д.

Становление образа "Я" осуществляется путем отделения "Я" от деятельности, интерпретации "Я", соответствия этой интерпретации с интерпретациями, которые дают личности другие люди [6, с. 9]. Образ "Я" не возникает у человека сразу, а складывается на протяжении его жизни под воздействием многочисленных социальных влияний. Акцентируя внимание на процессе самореализации и его обусловленности образом "Я", следует подчеркнуть, следующие компоненты, выявленные Г.М. Андреевой: познавательный компонент - знание себя; эмоциональный - оценка себя, поведенческий - отношение к себе. Вместе с тем, А.В. Петровский связывает формирование образа "Я" с предпосылками и следствием социального взаимодействия, что, в конечном счете, определяется социальным опытом [7]. Поэтому в личности одновременно присутствуют различные элементы, которые фиксируют ее многофакторность. Среди них: Я реальное (представление о себе в настоящем), Я идеальное (то, каким субъект, по его мнению, должен был бы стать, ориентируясь на моральные нормы), Я динамическое (то каким субъект намерен стать), Я фантастическое (то, каким субъект желал бы стать, если бы это оказалось возможным) и др. "Я-концепция" как важный структурный элемент психологического облика личности складывается в общении и деятельности.

Важность самореализации личности для вуза как специфической педагогической системы объясняется высокой познавательной активностью студентов в условиях профессионального обучения. Кроме того, участие самой личности в организации учебно-воспитательного процесса позволяет осуществить компенсацию недостающего в учебной программе структурного компонента, связанного с субъектностью (активностью) студента. Технологизация профессиональной подготовки специалиста социально-культурной деятельности, будущего специалиста-музыканта, хореографа имеет творческую направленность, что во многом определяет вектор самореализации, инициированный в определенную деятельность, как образовательным учреждением, так и самой личностью студента. Признание самосознания сложным психологическим процессом, в структуру которого входят самоопределение (поиск позиции в жизни), самореализация (активность в разных сферах), самоутверждение (достижение, удовлетворенность, самооценка), представляется важным для рассмотрения стратегии индивидуального профессионального развития каждого студента - будущего вокалиста, хореографа, специалиста социально-культурной деятельности. Будущему хореографу, вокалисту важен опыт для объективной оценки индивидуальных способностей к творческой деятельности, оценки результатов своей исполнительской деятельности, совершенствования своего мастерства.

Следует подчеркнуть, что только деятельность, которая обогащает и развивает самосознание личности, одновременно инициирует процессы ее индивидуального развития и самореализации. И.С. Кон пишет, что самосознание, "не основанное на реальной деятельности, исключаящее ее как "внешнюю", неизбежно заходит в тупик, становится "пустым понятием"..." [8, с. 67]. Г.М. Андреева, И.С. Кон, В.В. Столин и др. представляют наиболее существенные компоненты самосознания личности, позволяющие конструировать указанную технологию самореализации в условиях учебной деятельности в вузе. Б.С. Гершунский анализирует американский проект "жизненных ролей", которые определены в системе образования, освоение их - важная задача каждого обучающегося. Это: "реализующаяся личность"; "личность со стремлением к поддержке других людей"; "жизнь как постоянное учение"; "деятельный участник культурного развития"; "высококвалифици-



рованный работник"; "информированный гражданин"; "защитник окружающей среды". Кроме того, в представленной автором американской программе есть блок, где определены общенаучные интеллектуальные умения, мыслительные и коммуникативные навыки, умение решать разные проблемы, продуктивно сотрудничать и т.д. [9, с. 510].

В научной литературе существуют и другие подходы к структуризации самосознания личности. В.В. Столин отмечает, что изучение самосознания не может быть представлено как простой перечень характеристик. Он считает, что самосознанию присуще понимание личностью себя в качестве некоторой целостности [10]. В теоретических рассуждениях другого автора мы находим, что одним из свойств самосознания, выступает накопленный в ходе индивидуального развития социальный опыт. Процесс приобретения социального опыта в условиях учебной деятельности и общения является контролируемым, постоянным, позволяющим не только видеть уровень самореализации студента, но и развитие его самосознания. Г.М. Андреева отмечает следующую особенность развития самосознания личности, а именно, то, что самосознание невозможно развивать вне деятельности, т.к. в ней возможно не только развитие, но и "коррекция" личностью представлений о себе в сравнении с представлениями, складывающихся у других [6]. Таким образом, основой процессов индивидуального развития и самореализации личности является ее самосознание, которое тесно связано с уровнем сформированности образа "Я", выражающим представление личности о себе во времени (реальном и идеальном), в связи с моральными нормами, партитурой жизненных ролей, уровнем социального опыта, деятельности и общения.

Время обучения в вузе является для личности важным этапом профессионального развития. В процессе профессиональной подготовки студент испытывает влияние различных воздействий - от получения информации, приобретения нового опыта, до умений взаимодействовать с различными социальными группами (принимать или отвергать оценки себя со стороны окружающих людей - преподавателей и студентов). В такой ситуации смены критериев оценки себя осуществляется преобразование личности будущего специалиста. Оценка личностью себя, своего поведения и деятельности выступает как устойчивое структурное образование, компонент Я-концепции, самосознания и как процесс самооценивания.

Для будущего специалиста основу самооценки составляет система личностных смыслов индивида и принятая им система ценностей. Именно система ценностей приобретает для будущего специалиста особый смысл, т.к. является центром личностного образования и компонентом Я-концепции. Самооценка может быть разной - высокой и низкой, что отражается на поведении и деятельности студента и регулирует развитие личности, ее взаимоотношения с другими людьми. Кроме этого, самооценка является критерием уровня развития личности, степени удовлетворенности или неудовлетворенности личности собой, уровня самоуважения, создает основу для восприятия собственного успеха или неуспеха, постановки целей определенного уровня, т.е. уровня притязаний личности.

Профессиональная подготовка студентов в системе различных влияний и взаимодействий - педагог-студент, студент-группа и др., определяет важный для самореализации компонент: роль и значение учебного коллектива в реализации процессов индивидуального развития и самореализации. В теории малых групп, главным фактором социального влияния выступает учебная группа, уровень развития которой и содержание ее деятельности являются определяющими для самореализации личности. Групповая динамика рассматривается как показатель изучения групповых процессов - статика, движения. Существование в терминологии психологических характеристик могут иметь феномены группового давления на личность, групповой сплоченности, эффективности и т.д. [6, с. 203]. Поэтому, отмечает Г.М. Андреева, включение человека в различные социальные группы задает процесс не только

формирования образа "Я", но и другие личностно значимые процессы, которые должны быть отражены в педагогической технологии самореализации.

В профессиональном развитии личности самооценка выполняет защитную функцию, она обеспечивает ей относительную стабильность и автономность (независимость), но может вести к искажению данных опыта и оказывать отрицательное влияние на развитие [4]. Поэтому для построения педагогической технологии самореализации личности с позиций самооценки и процессов индивидуального развития и самореализации важны внутренние процессы, а именно: процесс самоотношения, который в структуре личности образует сложную систему, включающую: общую самооценку, позволяющую определить уровень самоуважения, целостное принятие или непринятие себя и парциальные, т.е. частные самооценки, характеризующие отношения к отдельным сторонам своей личности, поступкам, успешности отдельных видов деятельности. Такая работа в рамках учебных предметов психолого-педагогического цикла в вузе имеет особое значение для развития личности специалиста (социально-культурной деятельности, хореографа, музыканта, вокалиста) с одной стороны, и с другой - способствует объективной самооценке. В процессе учебной деятельности и решения учебных задач личность обретает опыт, который помогает ей в большей степени понять себя, оценить свои возможности, свои качества, что приобретает важность в условиях профессионального развития. При неустойчивой самооценке личности самореализация не стабильна, что сдерживает личностные приоритеты студента в профессиональном развитии.

Таким образом, для обоснования педагогической технологии самореализации личности в вузе требуется сформированность адекватной "Я-концепции", и прежде всего всестороннее обоснование уровня самосознания как одного из важных условий воспитания сознательного члена общества [2, с. 475-476]. Определенный характер самоотношения в сочетании с адекватными, дифференцированными самооценками разного уровня инициирует деятельность личности по самореализации. Так, в процессе профессионального обучения, личность включается в различные виды деятельности, в том числе и деятельность, которую сама инициирует. Поэтому здесь представляется важным в контексте процессов индивидуального развития и самореализации уточнить наиболее технологические компоненты самореализации, а также процессов самовоспитания, самообразования.

Психолого-педагогическое содержание данных компонентов (самовоспитания, самообразования) в структуре профессионального развития студента имеет разное значение. Так, процесс самообразования личности может вступать в противоречие с требованиями к образовательной деятельности в вузе, поскольку понимание личностью сущности учебной деятельности может отличаться от реального. В связи с этим личность отчуждается от требований к учебной деятельности, которые предъявляет преподаватель. Такое отчуждение личности может связываться и с процессом самовоспитания: разные уровни социальной зрелости личности предполагают разные системы отношений, взаимодействия. Такая неоднозначность процессов индивидуального развития и самореализации предполагает их вычленение из общей структуры профессионального обучения студентов и специального анализа, поскольку они выступают показателями эффективной деятельности вуза.

Таким образом, являясь одной из характеристик процессов развития, инициируемых самой личностью, самообразование как инициируемая самой личностью деятельность позволяет ей удовлетворить потребности в познании и личностном росте. В новых условиях профессиональной подготовки специалиста самообразование становится необходимой составляющей саморазвития личности.

Для вуза важно создавать индивидуальности, в которых он будет действовать, познавать и общаться, тем самым будет обогащать свой опыт, осваивать всю систему социальных отношений и т.д. С другой стороны, получаемый опыт

помогает студенту как будущему специалисту сферы культуры и искусства корректировать свой творческий процесс исполнительской деятельности, активно его преобразуя. Это общее положение выступает основным принципом профессионального самосознания личности, протекающего на основе сплава двух процессов - усвоения социального опыта и его воспроизведения.

В заключение следует отметить, что понимание особенностей инициируемых личностью процессов ("самопроцессы") представляет собой сложную задачу для вуза, поскольку активность студента должна находить поддержку и соответ-

ствующие условия. В то же время в ситуации неподкрепления самопроцессов со стороны педагогического коллектива может негативно повлиять на процесс самореализации личности будущего хореографа, вокалиста, музыканта в условиях профессионального обучения.

Технологизация учебно-воспитательной работы вуза не может быть эффективной, если остаются без внимания инициативы личности, важные для нее "самопроцессы", что для современного этапа развития высшего профессионального образования является актуальным и требующим дальнейшего исследования.

#### Библиографический список

1. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления: пер. с англ. Н.М. Никольской. - М.: Совершенство, 1997.
2. Локк Д. Мысли о воспитании // Антология по истории и теории социальной педагогики / автор И.Н. Андреева. - М.: Академия, 2000.
3. Писарев, Д. Как научить любить прекрасное // Мудрость воспитания / сост. Б.М. Бим-Бад, Э.Д. Днепров [и др.]. - М.: Педагогика, 1989.
4. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. - СПб.: Прайм - ЕВРОЗИАК, 2003.
5. Маслоу, А. Самоактуализация // Психология личности: Тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырея. - М., 1982.
6. Андреева, Г.М. Социальная психология: учебник для вузов. - М.: Аспект Пресс, 2004.
7. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского [и др.]. - М.: Политиздат, 1990.
8. Кон, И.С. Открытие "Я". - М.: Политиздат, 1978.
9. Гершунский, Б.С. Россия и США на пороге третьего тысячелетия. - М.: Флинта, 1999.
10. Столин, В.В. Самосознание личности. - М.: МГУ, 1983.

Статья поступила в редакцию 04.04.10

УДК 374.2:65.012.613

*Н.А. Шабалина, соискатель АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: altgaki@gmail.com*

### СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НЕКОММЕРЧЕСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ

Действующее с 1995 г. федеральное законодательство России в сфере некоммерческих организаций определяет социально-культурное направление всех НКО. Региональное законодательство Алтай регулирует работу НКО на территории края. Некоммерческое партнерство "Ассоциация женщин-сибирячек", созданное по инициативе автора, активно сотрудничает с органами региональной власти в решении проблем этнической и социальной толерантности.

**Ключевые слова:** федеральное законодательство, местное законодательство, некоммерческие организации, социально-культурная деятельность, некоммерческое партнерство "Ассоциация женщин-сибирячек".

Федеральный закон "О некоммерческих организациях" принят Государственной Думой Российской Федерации 8 декабря 1995 г. За истекший период в Закон внесены десятки поправок и изменений, в том числе повлиявшие на принятие 12 января 1996 г. модернизированного и дополненного варианта закона [1]. Интенсивность законодательного обновления свидетельствует о востребованности легитимных решений, регулирующих социальное партнерство и деятельность одного из новых субъектов в правовом поле Российской Федерации - некоммерческих организаций (НКО).

Для оценки потенциала социально-культурной деятельности, осуществляемой силами некоммерческого сектора, концептуальное значение имеет указание закона на целевые установки НКО, создаваемых "для достижения социальных, благотворительных, культурных, образовательных, научных и управленческих целей, в целях охраны здоровья граждан, развития физической культуры и спорта, удовлетворения духовных и иных нематериальных потребностей граждан, защиты прав, законных интересов граждан и организаций, разрешения споров и конфликтов, оказания юридической помощи, а также в иных целях, направленных на достижение общественных благ". Еще более способствуют конкретизации социально-культурной природы некоммерческих организаций положения закона, признающие НКО добровольными объединениями граждан, "на основе общности их интересов для удовлетворения духовных или иных нематериальных потребностей".

Общественные отношения, возникающие в связи с реализацией гражданами права на объединение регулируются не только законом "О некоммерческих организациях", но и еще двумя Федеральными Законами "Об общественных объединениях" и "О политических партиях". Значимость закона "Об общественных объединениях", принятого ранее всех перечисленных, состоит в легитимности курса на организацию обще-

ственных инициатив граждан на некоммерческой основе [2]. Закон устанавливает перечень организационно-правовых форм общественных объединений: общественная организация; общественное движение; общественный фонд; общественное учреждение; орган общественной самодеятельности; политическая партия. Закон "Об НКО" распространяет действие этих форм на некоммерческие организации, признав, что кроме общественных объединений, могут быть частные и государственные (организации, учреждения, компании, фонды и т.п.).

Конкретизация спектра возможных направлений деятельности НКО, связанных с социально-культурной сферой, а также положительное позиционирование социальных и культурных приоритетов следует оценивать в качестве тех концептуальных положений, которые позволяют рассматривать вопросы институализации НКО в содержательных рамках социально-культурной сферы. Федеральное законодательство, указывая на социально-культурный вектор деятельности всех общественных некоммерческих организаций за принятым исключением, позволяет таким образом скорректировать распространенное мнение, что социально-культурная деятельность свойственна только отдельным, специализирующимся в этой области некоммерческим общественным организациям.

Г.Х. Калимуллина, исследуя практику современных российских некоммерческих организаций, указывает на детерминированность ее содержания соответствующим законодательством территорий [4]. Закон Алтайского края (2007 г.) "Об основах взаимодействия органов государственной власти Алтайского края, органов местного самоуправления Алтайского края и общественных объединений, реализующих на территории Алтайского края социально значимые проекты" поддерживает сотрудничество НКО и власти с точки зрения государственных интересов [6].

Важным средством продвижения информации о контактах подобного вида, регулируемого, в частности, Управлением по работе с обращениями граждан и общественными объединениями Алтайского края, является раздел на официальном сайте органов управления Алтайского края. С 2007 г. на Управление возложены задачи по организации конкурса грантов Администрации края в сфере деятельности общественных объединений [5]. Поддержка оказывается социально значимым проектам. Глубокое понимание ценности для местного сообщества конструктивного и взаимовыгодного диалога позволило органами власти поддержать программы некоммерческих организаций, направленные на улучшение социального климата в регионе.

Некоммерческое партнерство (НПО) "Ассоциация женщин-сибирячек" стремится к осуществлению постоянной и разноплановой деятельности в крае, этническое пространство которого представлено 140 национальностями. Учреждениями культуры, образования, рядом культурных центров ведется определенная работа по улучшению этнического и социального климата в крае. Представителями национальных общественных объединений, научной общественности, сотрудниками органов власти с 2006 г. обсуждается вопрос о создании в Барнауле Дворца дружбы, выпуска информационно-справочного издания "Этническая панорама Барнаула в прошлом и настоящем". В 2008 г. в Алейске прошел фестиваль "Родники вдохновения России", в рамках которого был организован "круглый стол" по проблемам этнотолерантности "Российская нация: этнокультурное многообразие в гражданском единстве". Все мероприятия имеют большое значение, в том числе в качестве целенаправленных профилактических мер по формированию толерантных отношений в обществе, для предотвращения проявлений ксенофобии и экстремизма на национальной почве.

НПО "Ассоциация женщин-сибирячек" имеет определенный опыт в освоении разнообразных форм деятельности, реализация которых направлена на повышение уровня информированности о проблеме толерантности. В частности, освоена практика проведения общественных просветительских кампаний, семинаров, организации конференций, лекций, выставок, "круглых столов". Уже более десяти лет уделяется пристальное внимание исследованию социальных механизмов, действие которых направлено на формирование конструктивного диалога в российском обществе. Безусловно, практика исследовательской деятельности некоммерческой организации детерминирована ее общим функциональным профилем.

Являясь представителем гендерно-ориентированной аудитории, НПО "Ассоциация женщин-сибирячек" заинтересована в лоббировании роли женщины в общественной жизни, опираясь на ценность ее социальных приоритетов для прогрессивного развития макрорегиона Сибири и Дальнего Востока. Считая повышение социальной активности этой титульной для России социальной аудитории необходимым условием развития гражданского общества, организация консолидирует усилия участников некоммерческой организации и ее волонтеров для решения важных проблем социального развития, к числу которых, несомненно, относится освоение норм и практики толерантности.

Некоммерческая организация успешно осуществляет издательскую деятельность, работая над созданием методического комплекса, материалы которого направлены на распространение просветительской методики в области этнотолерантности. С этой целью ведется разработка буклетов, создание учебно-методических пособий, публикация материалов научно-практических конференций, проводимых НПО "Ассоциация женщин-сибирячек". Общественные акции публичного характера, опирающиеся на потенциал публичного диалога, оказывают значимое влияние на консолидацию сил, усилия которых направлены на улучшение этнокультурной ситуации в Российской Федерации и странах СНГ.

Специалисты "Ассоциации женщин-сибирячек" уделяют внимание разработке методических подходов к оценке материальных и интеллектуальных ресурсов для выявления "риперных" точек, точек роста. Дифференциация комплексной проблемы этнической толерантности позволила реализовать просветительский проект, который предусматривал изучение навыков здорового образа жизни, как технологии решения демографических проблем в среде малочисленных народов в селах агропромышленного Алтайского края, в том числе в местах их компактного проживания.

Повышение уровня информированности о такой ценности гражданского общества как здоровый образ жизни было адресовано кумандинцам, единственному коренному малочисленному народу Алтайского края, компактно проживающих в г. Бийске, Красногорском, Солтонском и Смоленском районах края. Ввиду многообразия требующих решения проблем в системе исполнительной власти Алтайского края уже формируется комплексная программа поддержки жизнедеятельности официально зарегистрированных 1663 кумандинцев, профилактики их ассимиляции. Заинтересованность представителей власти в решении отмеченных вопросов позволила приступить к разработке и реализации программы, содействующей позитивному развитию демографических процессов в среде малочисленных народов Алтайского края.

Цели проекта включили консолидацию действий лидеров местного сообщества, некоммерческих организаций и Администрации Алтайского края по интеграции навыков здорового образа жизни и основ мультикультурализма. Осуществление программы позволило говорить о повышении уровня информированности коренного населения и заинтересованных лиц относительно действующих механизмов решения этносоциальных проблем. Популяризация идеи этнической толерантности была позиционирована в роли важного фактора социальной консолидации на территории Алтайского края. Поддержка социальных инициатив кумандинцев отразилась в организации и проведении Фестиваля социальных проектов.

Пилотными площадками для внедрения инновационных технологий, обобщения опыта, активного распространения идей этнической толерантности были определены территории городов Барнаула, Бийска, Новоалтайска и районного центра Смоленское. Библиотеки централизованных библиотечных систем и школ как очаги культуры в сельской местности стали опорными центрами проектных мероприятий.

Специалисты НПО "Ассоциация женщин-сибирячек" подготовили методическое обеспечение и распространили его в ходе семинаров, адресованных педагогам школ и учреждений дополнительного образования, специалистам муниципальных комитетов по культуре, библиотекарям, работникам музеев, представителям комитетов по делам молодежи. В рамках программы Летней школы студентов факультета социологии АлтГУ были организованы лекции и дискуссии, посвященные механизму внедрения инновационных технологий на примере социального партнерства в мероприятиях по этнической толерантности.

Промежуточные итоги деятельности по проекту обсуждались в ходе рабочих встреч с представителями власти и социально ответственного бизнеса, СМИ, общественными сельскими объединениями. Одна из плодотворных общественных апробаций проекта состоялась на съезде кумандинцев. Разделяя озабоченность малых коренных народов вопросами социальной идентичности, специалисты некоммерческой организации способствовали сохранению национального языка, содействуя распространению русско-кумандинского разговорника "Учимся говорить по-кумандински", просветительских буклетов "Ты и те, кто тебя окружает", "Национальное согласие" и др. По просьбе кумандинцев и администрации города Бийска проведены обучающие семинары по социальному проектированию. Плодотворные контакты с руководством общины кумандинцев легли в основу договора о сотрудничестве, намечены планы долгосрочного партнерства.

Форма просветительского фестиваля используется в качестве одной из базовых моделей работы по профилактике этнических конфликтов. В 2007 г. были проведены два фестиваля по этнической толерантности "Истоки. Единой семьей на Алтае живем", "Солнце общее для всех". Поддержка инициатив некоммерческой организации Управлением по работе с общественными объединениями и обращениями граждан Администрации Алтайского края, представителя социально-ориентированного бизнеса создали консолидирующий эффект, необходимый для развития программы дальнейшего сотрудничества.

Результаты проекта, ориентированного на гуманитарную поддержку малочисленных народов Сибири, были представлены участникам международной научно-практической конференции "Социокультурные аспекты миграции в Сибири и на Дальнем Востоке", в повестку работы которой вошли региональные проблемы этнической толерантности. Конференция состоялась при поддержке администрации края, заинтересованность продемонстрировали представители самых крупных национально-культурных объединений Алтай.

Активная позиция "Ассоциации женщин сибирячек" в межнациональном диалоге во многом подготовлена собственным участием в осуществлении социальных проектов по продвижению норм гражданского общества, к числу незыблемых ценностей которого, несомненно, принадлежит толерантность как принцип международной практики. Интернациональный характер накопленных инициатив позволил НКО использовать практические разработки зарубежных коллег для формирования банка социальных технологий. В рамках программы "Национальное согласие" в настоящее время ведется активная просветительская и информационная кампания с привлечением не только детей, но и членов их семей, так называемых "референтных взрослых", направленная на изучение методик распространения идей этнической толерантности (резильентность, ассертивность, "песчинка"). Эта программа имеет общественный резонанс. Она востребована в сельской местности благодаря сотрудничеству некоммерческой организации с муниципальными учреждениями культуры, образования, органами социальной защиты.

Высоко оценивая потенциал механизма социального партнерства в распространении принципов этнической толерантности, поддерживая сложившееся мнение о существенной роли и важном месте общественных организаций в этом процессе, НПО "Ассоциация женщин-сибирячек" развивает плодотворные контакты с учебными заведениями и учреждениями культуры края, ориентируясь на содержание программных документов федеральной и муниципальной власти.

Базовым вектором своих программ "Ассоциация женщин-сибирячек" справедливо полагает расширение информа-

ционной компетенции социума в среде действующего проблемного поля. Технология социальной анимации, плодотворно введенная в проекты НКО, гармонизирует приобщение к культурным традициям и знакомству с реалиями сегодняшнего дня представителей разных национальностей, проживающих в регионе. Таким образом, деятельность НПО "Ассоциация женщин-сибирячек" в толерантном контексте позволила выработать системный подход в планировании содержания и выборе форм работы, наиболее адекватно содействующих информированности социума в целях предотвращения конфликтов на этнической почве и укрепления основ гражданского общества в макрорегионе Сибири и Дальнего Востока.

Политика в области национальных отношений является неотъемлемой и одной из самых важных частей внутренней политики такого многонационального государства, как Россия. Гармонизация национальных отношений на региональном уровне направлена на решение общей задачи обеспечения экономического и социального прогресса Алтайского края и его краевого центра.

Высоко оценивая потенциал социального партнерства в решении задач развития социума средствами культуры, НПО "Ассоциация женщин-сибирячек" активно формирует связи с учреждениями культуры и образования, считая, что в современных условиях вновь актуализируются теоретические положения Н.К. Пиксанова [3, с. 52]. Призывая к формированию очагов региональной культуры - "культурных гнезд", он ориентировался на консолидацию гуманитарных сил социума. В Алтайском крае жизнеспособность локального развития в экономической сфере связывают с кластерной политикой.

Как формат кластера в социально-культурном пространстве, культурные гнезда требуют консолидации усилий и ресурсов всех заинтересованных сторон. Изучая подходы к созданию подобных программ, "Ассоциация женщин-сибирячек" указывает на значимость легитимности деятельности в современных условиях. Среди известных институтов социально-культурной деятельности специализированное законодательство федерального и регионального уровней существует, кроме НКО, в области библиотечного дела (1994) и в целом для сферы культуры (1992) [7].

Немаловажным в продвижении нового пути сотрудничества, активным субъектом на социально-культурном пространстве которого может стать некоммерческая организация, необходимо признать ценность экспертиз программ НКО со стороны органов власти еще на стадии планирования. Полагая, что партнерство в социально-культурной сфере всех заинтересованных сторон внесет положительный импульс в организацию и содержание СКД.

#### Библиографический список

1. Федеральный закон "О некоммерческих организациях" [Э/р]. - Электрон. текст. дан. - Режим доступа: <http://www.consultant.ru/popular/nekomerz/>.
2. Федеральный закон от 19 мая 1995 г. N 82-ФЗ "Об общественных объединениях" [Э/р]. - Электрон. текст. дан. - Режим доступа: <http://base.garant.ru/10164186.htm/>.
3. Пиксанов, Н.К. Областные культурные гнезда: историко-краеведный семинар. - М.; Л.: Госиздат, 1928.
4. Калимуллина, Г. Х. Социальные и организационно-педагогические условия формирования гражданской культуры участников общественных объединений // Основные технологии культурно-досуговой деятельности / науч. ред. Р. З. Богоудинова [и др.]; сост. Д.В. Шамсутдинова. - Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2005.
5. Департамент Администрации края по связям с институтами гражданского общества [Э/р]. - Электрон. текст. дан. - Режим доступа: <http://altairegion22.ru/rus/gov/administration/isp/request/>.
6. Закон Алтайского края от 27.12.2007 № 153-ЗС "Об основах взаимодействия органов государственной власти Алтайского края, органов местного самоуправления Алтайского края и общественных объединений, реализующих на территории Алтайского края социально значимые проекты" [Э/р]. - Электрон. текст. дан. - Режим доступа: [http://altai.news-city.info/docs/sistemse/dok\\_iegxai.htm](http://altai.news-city.info/docs/sistemse/dok_iegxai.htm)
7. Киселева, Т. Г. Социально-культурная деятельность : учебник / Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников. - М., 2004.

Статья поступила в редакцию 26.04.10

УДК 378.147

*Р.М. Зайкин, канд. пед. наук, доц.; М.И. Зайкин, д-р. пед. наук, проф. АГПИ, г. Арзамас, E-mail: mzaykin@yandex.ru***О ПРИНЦИПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ И ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ**

Анализируется сущность принципа профессиональной направленности обучения математике. Вскрывается диалектическая взаимосвязь профессиональной и общекультурной составляющих математической подготовки будущих специалистов. Предлагаются уточнения имеющейся формулировки данного принципа.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка в высшей школе, математическая подготовка специалистов, диалектика взаимосвязи профессиональной и общекультурной составляющих математической подготовки, принцип профессиональной направленности обучения математике.

Введение математических курсов в учебные планы гуманитарных специальностей отечественных вузов, произошедшее сравнительно недавно, – есть, по сути говоря, еще одно признание особой важности математической составляющей профессионального становления будущего работника.

Но речь идет вовсе не о том, что без математических знаний профессиональная подготовка специалистов-гуманитариев не станет полноценной, а скорее о том, что, не обучаясь математике, нельзя достичь того уровня компетентности и интеллектуального развития, который необходим современному специалисту.

На практике это положение еще не осознано во всей полноте. Знаниевая образовательная парадигма все еще довлеет в сознании большинства педагогов. Стремление сообщить студентам как можно более содержательных фактов, добиваться глубокого проникновения в их сущность, научить решению сложных задач, вполне естественное и необходимое для практики обучения на математических специальностях, нельзя признать оправданным на гуманитарных направлениях обучения.

Механический перенос методических стереотипов, сложившихся в одних образовательных условиях, на другие не только не способствует эффективности образовательной деятельности, но, напротив, может привести к крайне нежелательным последствиям – потере всякого интереса обучаемых к учебной дисциплине.

В самом первом приближении дисциплины профессионального учебного заведения разделяют на два блока: общекультурные и предметно-профессиональные. Последние напрямую связаны с решением задач профессионального самоопределения и овладения специальностью. Они раскрывают содержание и способы будущей профессиональной деятельности, воспринимаются обучаемыми как жизненно важные.

Дисциплины первого блока напрямую не связаны с будущей профессиональной деятельностью обучаемых. Но они исключительно важны в целях формирования общей культуры будущего специалиста, развития его личности. Установлено, что эффективность профессионального образования, качество подготовки будущего специалиста во многом определяется содержанием и постановкой обучения этим предметам.

Что касается математики как предмета именно этого блока, то ее взаимосвязи со сферой профессионального знания весьма многогранны [1, с. 14]. Элементарные знания по математике, понимание ее языка, логики и методов, становятся сегодня таким же необходимым элементом общей культуры, как знание собственной истории и литературы, элементарные физические представления.

Сказанное явственно обозначает остроту проблемы взаимосвязи и взаимообусловленности общекультурного и профессионального в математическом образовании. Как реально сделать обучение математике на гуманитарных или технических факультетах эффективным, увлекательным для студентов, и в то же время, не оторванным от их жизненно важных интересов, а напротив, «работающим» в профессиональном плане? В теории обучения ответ на этот вопрос частично дает принцип прикладной или профессиональной направленности предметного обучения.

В дидактике общеобразовательной школы его называют несколько иначе – принципом связи обучения с жизнью, практической деятельностью человека и реализуют в значительной мере посредством, так называемых, текстовых или сюжетных задач.

На первый взгляд кажется весьма полезным использовать в обучении математике сюжеты задач с практическим содержанием: «убиваем двух зайцев сразу» – учимся решать задачи и тем самым достигаем дидактические цели, а заодно и показываем, как применяются математические знания в практической деятельности человека. Лучшего и желать бы не надо!

Однако практическая реализация этого пожелания сопряжена с большими трудностями и не всегда приводит к ожидаемым результатам.

Как известно, задачи такого типа были очень сильно распространены в 20-е годы прошлого столетия. Их составляли буквально на материале всего: сельского хозяйства, городского быта, производственной тематики. Бытовал даже «Продзадачник» А. Кочетова и Н. Богуславской, задачи которого были связаны с расчетами по вычислению продовольственного налога. Но, со временем их востребованность стала падать.

Уже в наше время В.К. Совайленко на страницах журнала «Математика в школе» высказывает предположение, что «одна из причин, ведущая к зарождению «трудных» учащихся, возможно, кроется в абстрактной тематике задач, не вызывающей интереса и здорового эмоционального настроя у учащихся». Автор ратует за обновление тематики сюжетных задач. Статья так и называлась «Об обновлении тематики школьных задач» [2]. Однако многие из задач обновленной тематики подверглись уничижительной критике. Сначала в статье А.В. Шевкина, помещенной в том же журнале под названием «Как не надо обновлять тематику школьных задач» [3]. Сомнения у критика вызвала точность приводящихся в условиях задач конкретных числовых данных, а точнее говоря степень их соответствия жизненным реалиям.

Спору нет, к составлению задач следует относиться весьма корректно. Но надо иметь в виду и то, что абсолютной точности достичь во многих случаях не удастся вообще. К примеру, расстояние от Земли до Луны не имеет в принципе какого-либо точного значения, равно как и масса любого небесного, да и земного тоже тела, скорость движущегося объекта, которые всё время изменяются. Всегда приходится вместо точных значений использовать приближенные. Что же касается меры этого приближения, то она, конечно же, должна быть разумной.

Но, автор идет намного дальше и за критикой отдельных (быть может, действительно, не совсем удачных задач) ставит под сомнение вообще познавательный и воспитательный потенциал такого рода задач. Так, он вопрошает: «есть ли у нас уверенность в том, что через фабулу задач можно и нужно решать какие-либо проблемы?» И отвечает: «Я уже писал как-то о задачах на оборонную тематику, включенных в предвоенные сборники задач, о задачах про Продовольственную программу. Неужели первые помогли выиграть войну, а вторые – решить продовольственную проблему?». Комментарии

излишни – педагогический аспект проблемы подменён утилитарно-прагматическим.

Можно было бы оставить многое на совести автора, но в одном из номеров прошлого года того же журнала «Математика в школе» опубликована статья В.М. Бусева «Школьная математика как культурно-историческая традиция», в которой автор в своих рассуждениях зашел запредельно далеко. Объявляя сюжетные задачи псевдопрактическими и не имеющими к жизни никакого отношения, он заключает, что «безуспешные попытки реализации прикладной составляющей в школьном курсе математике наталкивают на мысль о невозможности такой реализации в принципе. Ведь в школьной математике доминирует технический аппарат – тождественные преобразования, решение уравнений, исследование функций и геометрических конструкций. Все это практически не применяется в жизни». Но и это еще не все, – объявляя школьную математику культурно-исторической традицией, он полагает, что она «не обязана применяться в жизни», а на вопрос «зачем изучать математику?» следует отвечать: «Просто потому, что так сложилось, такова традиция» [4, с. 47].

Как видим, даже на общеобразовательной ступени обучения практическая (прикладная) направленность математической подготовки вступает в противодействие с ее гуманитарной (развивающей) составляющей. Чрезмерный акцент на одну какую-либо из них чреват издержками в реализации другой. А значит, и методически не оправдан.

В некоторой мере похожая ситуация имеет место и в технических вузах. Посчитав панацеей от всех бед принцип прикладной направленности обучения, ведь будущие инженеры должны хорошо знать сферу приложений высшей математики, уметь решать прикладные задачи, применять математический аппарат в профессиональной деятельности, многие принялись критиковать математические курсы за то, что в них очень мало решается задач прикладных, так необходимых будущим специалистам любого профиля.

Но будем реалистами, простейшие конкретные примеры, иллюстрирующие применение математических понятий для изучения реальных явлений, как то: иллюстрация понятия производной скоростью движения материальной точки или линейной плотностью стержня, интеграла – работой силы, составления дифференциальных уравнений – выводом уравнения радиоактивного распада и т.п. весьма полезны. Эти иллюстрации облегчают понимание студентами изучаемых абстракций, значит, дидактически их применение оправдано.

Однако следует помнить, что в структуре учебного плана технических специальностей предусматриваются общие курсы математики, курсы прикладной математики и профессиональные курсы, широко использующие математические методы. Здесь математическое моделирование реальных условий, т.е. составление математических моделей таких явлений, – это не задача математики. Задача математики состоит в полноценном изучении математических структур, их свойств и особенностей. Даже выяснение физического (или механического) смысла какого-то члена в каком-то уравнении, полагает известный педагог-математик Л.Д. Кудрявцев [5, с. 131], – это также дело специальных дисциплин, и не следует его перекладывать на плечи математиков, ведущих общие математические курсы. Изучение математики нельзя подменять обучением составлению математических моделей, сколь бы они значимыми не были. В математических курсах математическое моделирование полезно лишь тогда, когда оно носит лишь *иллюстративный* характер. Надо понимать, что одна и та же математическая структура может описывать (с определенным приближением) свойства очень далеких друг от друга по своему конкретному содержанию реальных явлений.

К сожалению, утилитарно-прагматические воззрения отдельных педагогов со временем вылились в концептуально оформленный подход, согласно которому в технических вузах необходимо учить приложениям математики вместо самой математики, исходя из будущей специализации. Говорить, например, механикам, что производная есть мгновенная скорость, что интеграл – работа силы и рассматривать только

размерные величины. Однако назвать это математикой не представляется возможным. Последствия такого подхода просто не предсказуемы. Человек, изучивший полный курс математики в вузе, окажется беспомощным, когда встретится с не изучавшейся им конкретной ситуацией, не смотря на то, что она будет требовать для ее описания или изучения, по существу, того же самого математического аппарата, которому его обучали на конкретных примерах. Он окажется бессильным, поскольку не был обучен общему подходу, не был приучен к рассмотрению абстрактных математических структур.

Как видим, чрезмерное усиление прикладных аспектов обучения математике и в технических вузах, равно, как и в общеобразовательной школе, становится чреватым издержками общекультурной ценности математического образования.

Обратимся теперь к курсам математики гуманитарных направлений.

Многие исследователи справедливо полагают, что обучение математике гуманитариев, должно быть по возможности простым, ясным, естественным и базироваться на уровне разумной строгости. Оно должно иметь ярко выраженную профессиональную направленность.

Но, к сожалению, сам принцип профессиональной направленности обучения трактуется многими односторонне и связывается лишь с наполнением профессионально значимым содержанием методического обеспечения математических курсов. Считается, что, чем больше профессионального содержания в математическом материале, тем успешнее будет проходить профессиональная подготовка специалистов. Математика профессиональных образовательных учреждений начинает подаваться в особых «обёртках», например, лесотехнического техникума – в «дерево-трелёвочной», политехнического колледжа – в «шпиндельно-кривошипной», аграрного лицея – в «полеводческо-животноводческой» и т.п.

Тем самым математика как учебный предмет лишается самостоятельной ценности и все более наделяется обслуживающей значимостью. На практике повсеместно в угоду профессионального игнорируется общекультурное. За процессами трелёвки леса, резания металла и проращивания семян остаются непознанными в должной мере те количественные отношения и пространственные формы, которые носят универсальный характер и дают ключ к познанию десятков или сотен реальных процессов, происходящих в природе и обществе.

Огромный развивающий потенциал математики, о котором пишут многие выдающиеся учёные [6, с. 6–24], в образовательном процессе остается не реализованным, ее специфическая логика – не понята обучаемыми, а внутренняя красота, возвышающая человека и наполняющая особым смыслом учебное познание, – не воспринята. В погоне за ближними сиюминутными целями забываются дальние, перспективные, и куда более важные.

И здесь, как видим, разумного соотношения профессионального и общекультурного в математической подготовке специалистов пока ещё не найдено, наблюдаются шараханья из одной крайности в другую.

Заключая сказанное, подчеркнем главные мысли:

- не смотря на большое число диссертационных исследований, выполненных по обсуждаемой проблеме, принцип практической (в школе), прикладной (в технических вузах), профессиональной (в гуманитарных вузах) направленности математической подготовки трактуется все же искажённо, а реализуется односторонне;

- прикладную значимость и общекультурную ценность математического курса в отрыве друг от друга анализировать в образовательном контексте, видимо, вообще, не целесообразно;

- альтернативой имеющейся формулировки принципа могут быть: принцип диалектической взаимосвязи практической (прикладной, профессиональной) и общекультурной (развивающей) составляющей математической подготовки или принцип рационального сочетания прикладного и общекультурного содержания математической подготовки.

## Библиографический список

1. Дородницын, А.А. Математика и описательные науки // Число и мысль: сборник. – М.: Знание, 1977.
2. Совайленко, В.К. Об обновлении тематики школьных задач // Математика в школе. – 1994 – № 5.
3. Шевкин, А.В. Как не надо обновлять тематику школьных задач // Математика в школе. – 1995. – № 2.
4. Бусев, В.М. Школьная математика как культурно историческая традиция // Математика в школе. – 2009. – № 4.
5. Кудрявцев, Л.Д. Современная математика и ее преподавание. – М.: Наука, 1980.
6. Вейль, Г. Математическое мышление: пер. с англ. и нем. / под ред. Б.В. Бирюкова и А.Н. Паршина. – М.: Наука, 1989.

Статья поступила в редакцию 4.05.10

УДК 372. 851

**С.В. Арюткина**, канд. пед. наук, доц. АГПИ, г. Арзамас, E-mail: mzaykin@yandex.ru

## ВАРИАТИВНЫЕ ЦИКЛЫ ЗАДАЧ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ ОБОБЩЕННЫХ ПРИЕМОВ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются вопросы совершенствования математического образования учащихся средних школ на основе деятельностного подхода к обучению. В частности, описываются психолого-педагогические основы формирования обобщенных приемов решения математических задач. В качестве методического обеспечения этого процесса предлагается использовать вариативные циклы математических задач, построение которых опирается на соответствие блоков задач цикла основным этапам процесса формирования обобщенных приемов математической деятельности школьников.

**Ключевые слова:** математическая деятельность; обобщенный прием; вариативные циклы задач.

Современному этапу развития школьного математического образования характерен приоритет развивающих целей обучения. В связи с этим при изучении математики особую значимость приобретает организованное обучение приемам мышления, рационального выполнения учебной деятельности, что исключительно важно при усвоении трудных тем и решении сложных задач, таких как уравнения и неравенства с параметрами и др. Именно недостаточная сформированность приемов учебной деятельности является одной из причин того, что большинство учащихся совершает ошибки или испытывает затруднения при решении даже несложных математических задач. Кроме того, введение в практику российской школы выпускных экзаменов в новой форме (ЕГЭ) требует от учащихся сформированности приемов решения основных типов математических задач, по возможности в обобщенном виде, позволяющем школьникам совершать перенос усвоенных приемов в новые нестандартные ситуации.

Многие педагоги-математики (О.Б. Епишева, Т.А. Иванова, В.И. Крупич, А.А. Столяр и др.) важнейшим из средств обучения математике в таких условиях считают постепенное формирование и развитие у учащихся логических структур (элементов математических теорий, методов, приемов решения задач и т.п.), лежащих в основе математической деятельности. *Обобщенные приемы* характеризуются чаще всего как приемы деятельности, полученные на основе анализа частных приемов путем выделения общего содержания деятельности по решению конкретных (частных) задач [1]. Формирование обобщенных приемов познавательной деятельности существенно повышает развивающий эффект обучения, способствует формированию теоретического мышления. Овладение обобщенными приемами, ориентированными на основное содержание, характерное для целой системы частных случаев, дает ученикам возможность мыслить теоретически, видеть сущность за частными проявлениями, умение ориентироваться на нее и в силу этого самостоятельно продвигаться в этой области знаний. Е.Н. Кабанова-Меллер считает, что специальное обучение таким приемам способствует развитию учащихся (одним из показателей которого служит осознанный перенос приемов на различные классы заданий) [2]. О.Б. Епишева и В.И. Крупич видят в их формировании одну из задач учителя, т.к. именно эти приемы создают ориентировочную основу необходимой деятельности по решению ряда учебных задач и обеспечивают «переносимость» приемов на широкий круг частных задач [1]. В качестве основных этапов процесса формирования обобщенных приемов учебно-познавательной математической деятельности школьников принято выделять следующие: *этап подготовки* учащихся к усвоению приема, включающий в себя мотивационное звено и непосредствен-

ную подготовку к усвоению содержания обобщенного приема посредством актуализации необходимых знаний; *этап ознакомления* с приемом, включающий в себя: раскрытие его содержания (выделение действий по решению конкретных задач), анализ и сравнение выделенных частных приемов, построение обобщенного приема (выделение общего содержания частных приемов); *этап усвоения* обобщенного приема, предполагающий его применение к решению задач *этап переноса* сформированного приема, предполагающий преобразование обобщенного приема при решении видоизмененных задач.

В основу построения методического обеспечения процесса формирования обобщенных приемов математической деятельности положим деятельностный подход, предполагающий усвоение учащимися знаний в процессе выполнения целенаправленной деятельности на конкретном предметном содержании. В методической литературе встречаются различные точки зрения на отбор задач (упражнений). Так, Г.И. Саранцев отмечает, что обучение приемам решения задач включает формирование умений школьников выполнять действия, адекватные поиску способа их решения. А потому необходимо подбирать задачи, направленные на усвоение каждого действия, входящего в состав приема [3]. Отмечая ценность такого подхода для формирования приемов и подчеркивая его значимость при изучении отдельных видов приемов, заметим, что сложность действий, входящих в состав обобщенных приемов решения неалгоритмических задач, в частности, уравнений и неравенств с параметром, затрудняет группировку задач в блоки, направленные на формирование каждого такого действия. Например, одно из действий, входящих в состав обобщенного приема решения линейных неравенств с параметром, таково: «для всех значений параметра, при которых коэффициент при переменной равен нулю, решить получающиеся линейные неравенства с одной переменной». Если «отрабатывать» это действие отдельно, то блок задач, направленных на его усвоение, должен включать в себя ряд неравенств, в которых: а) коэффициент при переменной равен нулю, а свободный член больше нуля; б) коэффициент при переменной равен нулю, а свободный член меньше нуля; в) и коэффициент при переменной, и свободный член равны нулю; кроме того, эти неравенства могут быть строгими и нестрогими. Рассмотрение только этого блока задач потребует больших затрат времени, не говоря уже о том, что действий в составе приема не менее пяти, а линейные неравенства являются одним из наиболее простых видов неравенств, изучаемых в курсе алгебры основной школы. В последнее время все чаще применяется циклический подход к организации задач (В.С. Георгиев, Г.В. Дорофеев, В.И. Крупич и др.). В методике



обучения математике имеются исследования, в которых дается теоретическое описание цикла заданий. В наиболее общем виде циклы могут иметь следующую структуру. Прежде всего, выделяется целевая (базисная) задача, которая предваряется задачами-компонентами. Назначение последних состоит в актуализации «старых» и сообщении «новых» знаний, ориентированных на решение целевой задачи, и входящих, по существу, в ее решение как составные части. Наконец, указываются задачи, развивающие целевую. Данный подход имеет широкие возможности для личностной ориентации обучения, т.к. позволяет определять необходимое количество задач и их сложность для каждого ученика индивидуально.

При обучении решению математических задач обеспечить постепенное прохождение основных этапов процесса формирования обобщенных приемов их решения, а потому целесообразно подбирать циклы задач в соответствии с изложенными ранее этапами процесса их формирования. Тогда каждый цикл может быть представлен в виде четырех блоков взаимосвязанных задач:

1) *вспомогательные задачи*, обеспечивающие актуализацию знаний, необходимых для решения класса задач, а также формирование мотивации изучения обобщенных приемов их решения. А потому в этот блок могут быть включены задания, позволяющие актуализировать основные действия из составов обобщенных приемов решения данного класса задач. *Область актуализации* обобщенного приема решения в частности задач с параметрами будут определять: задания на нахождение области допустимых значений аргумента заданной функции (рациональной, степенной и др.); упражнения на выполнение тождественных и равносильных преобразований уравнений и неравенств, на выражение одной переменной через другие из заданной формулы; уравнения (неравенства) с одной переменной, охватывающие все возможные случаи получения решений. В связи с этим в блок *вспомогательных задач* должны быть включены задания, охватывающие область актуализации приема. Следует заметить, что решение всех задач этого блока каждым учащимся класса обязательно; выбор задач зависит от уровня знаний конкретных школьников;

2) *базисные задачи*, предназначенные для выделения состава (образования) обобщенного приема решения каждого вида задач. В этот блок могут быть включены только такие задачи, частный прием решения которых содержит все основные действия, входящие в состав обобщенного приема, охватывающие все возможные случаи получения решений отдельных видов задач. *Область образования* обобщенного приема решения в частности задач с параметрами определяется спецификой содержания самих обобщенных приемов решения уравнений и неравенств с параметром. Поэтому задания этого блока должны принадлежать одному виду (линейным, квадратным, дробно-рациональным) и различаться ОДЗП, количеством рассматриваемых промежутков значений параметра, зависимостью коэффициентов от значений параметра, т.е. должны охватывать область образования приема. Количество упражнений может варьироваться в зависимости от умения учащихся обобщать полученные теоретические сведения; порядок предъявления их учащимися подчиняется принципу «от простого к сложному». Именно эти задачи представляют учителю и учащимся возможность проанализировать приемы решения конкретных задач, если подразделить их на отдельные шаги. Результатом решения и анализа решения этих задач может стать описание или схема, характеризующая состав обобщенного приема решения отдельных видов уравнений (неравенств) с параметром (инструкция, опорная схема и т.п.);

3) *тренировочные задачи*, предполагающие применение обобщенного приема к решению частных задач стандартного вида и обеспечивающие его усвоение. Включенные в этот блок задачи должны удовлетворять основным *условиям усвоения приема*: частные приемы их решения включают все действия из состава обобщенного приема и соответствуют основным положениям теории поэтапного формирования умственных действий, задания не дублируют друг друга, т.е.

приемы их решения допускают варьирование операционного состава действий. Их количество зависит от уровня математической подготовки учащихся. Результатом решения этого блока задач должно стать усвоение состава обобщенного приема;

4) *развивающие задачи*, ориентированные на перенос обобщенного приема, преобразование его состава при решении нестандартных задач. *Направления преобразования* приема решения в частности задач с параметрами определяются возможными качественными и количественными изменениями состава действий обобщенных приемов решения уравнений и неравенств с параметром. При применении обобщенного приема к решению нестандартных задач с параметрами может происходить: уменьшение числа действий; увеличение числа действий (уравнение или неравенство содержит переменную под знаком абсолютной величины или несколько параметров); качественные изменения состава действий обобщенного приема, связанные с применением обобщенных приемов, которые возможно более рационально могут быть решены другим методом (методом интервалов, с помощью теоремы Виета и др.). В этот блок должны быть включены задачи, охватывающие все возможные направления преобразования приема. Например, это могут быть задачи с нестандартной формулировкой; провоцирующие задачи (легко решаемые без применения приема), а также более трудные задачи, в частности, уравнения или неравенства, содержащие переменную под знаком абсолютной величины; задачи, обратные тем, которые встречались ранее; любые задания, которые могут быть решены при некотором изменении состава обобщенного приема решения того или иного вида уравнений (неравенств) с параметром. А также могут быть включены и уравнения (неравенства) с несколькими (в частности, с двумя) параметрами, поскольку аналитическое решение такого рода заданий несколько отличается от аналогичной деятельности по решению уравнений (неравенств) с одним параметром, но требует тех же логических рассуждений. Количество задач этого блока зависит от уровня математической подготовки школьников. В ходе их решения необходимо акцентировать внимание учащихся на преобразовании состава обобщенного приема. Результатом решения задач этого блока может стать сформированное умение решать нестандартные задачи с параметрами, преобразовывать состав обобщенного приема; а также выделять состав обобщенных приемов решения нестандартных задач с параметрами. Кратко назначение и характеристики каждого блока задач представлены в таблице.

Для реализации схемы процесса поэтапного формирования обобщенных приемов решения каждого отдельного вида математических задач необходимо соответствующее методическое обеспечение, т.е. циклы упражнений для усвоения и применения каждого приема, включающие четыре основных блока (вспомогательных, базисных, тренировочных и развивающих задач) в соответствии с основными этапами процесса формирования обобщенных приемов деятельности и особенностями ее содержания на каждом из этих этапов; а также модели самих обобщенных приемов (инструкции, схемы и т.п.), помогающие учащимся усвоить их состав [4].

Таблица

Блоки задач	Назначение задач блока	Характеристики задач блока
<i>Вспомогательные задачи</i>	Обеспечивают актуализацию знаний, необходимых для решения уравнений (неравенств) с параметром, а также формируют мотивацию изучения обобщенных приемов решения отдельных видов задач с параметрами	<u>Область актуализации приема, содержащая:</u> -ОДЗ, ОДЗФ; - тождественные преобразования выражений и равносильные преобразования уравнений и неравенств; - приемы решения уравнений и неравенств с одной пе-

		ременной
<i>Базисные задачи</i>	Предназначены для выделения состава (образования) обобщенного приема решения каждого вида уравнений и неравенств с параметром, представляют учителю и учащимся возможность проанализировать приемы решения конкретных задач, если подразделить их на отдельные шаги	<u>Область образования приема, включающая</u> уравнения (неравенства) одного типа, различающиеся по: - объему ОДЗП; - количеству рассматриваемых промежутков значений параметра; - зависимости коэффициентов от значений параметра
<i>Тренировочные задачи</i>	Обеспечивают усвоение состава действий обобщенного приема решения каждого отдельного вида задач с параметрами и формирование умения применять его к решению частных задач	<u>Условия усвоения приема:</u> - охват состава действий обобщенного приема; - соответствие основным положениям теории поэтапного формирования умственных действий; - возможность варьирования операционного состава действий
<i>Развивающие задачи</i>	Направлены на перенос обобщенного приема, преобразование его состава при решении нестандартных уравнений (неравенств) с параметром	<u>Направления преобразования приема, определяемые:</u> уравнениями и неравенствами с параметром, допускающими: - уменьшение количества числа действий; - увеличение количества действий; - включение новых действий и др.

В таком случае цикл квадратных уравнений с параметром может быть, например, следующим:

*Вспомогательные задачи:* №1. При каких значениях переменных  $a$  и  $b$  уравнение не определено: 1)  $5ax^2 - 3a + 1 = 0$ ; 2)

$$\frac{3ax^2 - x - 2}{a + 2} = \frac{5}{b - 5};$$

3)  $x^2 \sqrt{a^2 - 2a - 3} - x\sqrt{a - 3} + 5a = 0$ . №2. Решите уравнение: 1)  $2x^2 - 7x + 5 = 0$ ; 2)  $9x^2 - 12x + 4 = 0$ ; 3)  $-3x^2 + 2x - 5 = 0$ .

*Базисные задачи:* №3. Решите уравнение с параметром  $a$ :

1)  $2x^2 - 3ax - 2a^2 + 2 = 0$ ; 2)  $\frac{x^2}{a^2} - 3x\sqrt{a} + a^2 = 0$ ; 3)  $(a+4)x^2 - 6x + a - 4 = 0$ .

*Тренировочные задачи:* №4. Решите уравнение относи-

тельно  $x$ : 1)  $x^2 - (a-6)x - 2a + 12 = 0$ ; 2)  $\frac{x^2}{a} - 2x + a + 1 = 0$ ; 3)  $a(a+1)x^2 + x - a(a-1) = 0$ .

*Развивающие задачи:* №5. При каких значениях параметра  $a$  один из корней уравнения  $x^2 + ax + a^2 - 3a - 4 = 0$  равен единице, а другой – отрицательный? №6. Определите все значения параметра  $a$ , при которых уравнения  $x^2 + ax + 1 = 0$  и  $x^2 + x + a = 0$  имеют хотя бы один общий корень. №7. Определите  $k$  так, чтобы уравнение  $(k-2)x^4 - 2(k+3)x^2 + k - 1 = 0$  имело четыре вещественных корня, отличных от нуля. №8. Найдите все значения параметра  $a$ , при которых уравнение  $x^2 - (3a+3)x + 2a^2 + 6a = 0$  имеет два корня, меньшие двух.

Циклы задач, описанные ранее, не являются неизменными. Они могут варьироваться как в условиях различных форм математической подготовки школьников, так и в рамках одной формы. Кроме того, при таком подходе к построению методического обеспечения процесса формирования обобщенных приемов математической деятельности, в частности, по решению математических задач, появляются дополнительные возможности для реализации индивидуального и дифференцированного подходов к обучению математике, в том числе и при осуществлении различных направлений профилизации обучения.

#### Библиографический список

1. Епишева, О.Б. Учить школьников учиться математике: Формирование приемов учебной деятельности / О.Б. Епишева, В.И. Крупич. - М.: Просвещение, 1990.
2. Кабанова-Меллер, Е.Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. - М.: Просвещение, 1968.
3. Саранцев, Г.И. Методология методики обучения математике. - Саранск, 2001.
4. Ариуткина, С.В. Формирование у школьников обобщенных приемов математической деятельности (на примере задач с параметрами: монография). - Арзамас: АГПИ, 2009.

Статья поступила в редакцию 04.05.10

УДК 378.147

*Р.М. Зайкин*, канд. пед. наук, доц. ГОУ ВПО «Арзамасский государственный педагогический институт им. А.П. Гайдара», г. Арзамас, E-mail: rmaykin@yandex.ru

#### СЕМАНТИЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ КАТЕГОРИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ, ПРИКЛАДНОЙ И ПРАКТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ-ГУМАНИТАРИЕВ

Уточняются смысловые характеристики понятий прикладной, практической, профессиональной направленности математической подготовки специалистов-гуманитариев. Выявляется общее и различное содержание этих дидактических категорий.

*Ключевые слова:* математическая подготовка, профессиональная направленность, практическая направленность, прикладная направленность обучения математике на гуманитарных специальностях.

В педагогической литературе не редки случаи механического смешения терминов профессиональной направленности, практической направленности, прикладной направленности обучения, достаточно условного, а иногда и просто вольного их употребления.

В логике настоящего анализа будем исходить из того, что профессиональное образование в широком смысле предполагает подготовку специалистов начальной, средней и высшей квалификации для работы в определенной области трудовой деятельности. Как и общее, профессиональное образование ориентировано на развитие личности, но специфическая цель его состоит в адаптации обучаемых к особенностям избранной сферы труда в интересах реализации способностей, задатков личности. Профессиональное образование отличается от общего характером и направленностью осваиваемых знаний, умений, навыков, формированием и совершенствованием тех личностных установок и качеств, которые согласуются с избранной профессией и специальностью.

В отечественной практике переход к рыночной экономике потребовал пересмотра функций профессионального образования и его трансформации из способа простого воспроизводства рабочей силы в источник возрождения и роста экономических и социально активных групп населения, способных действовать в условиях мелкого и среднего предпринимательства, самозанятости в сфере услуг, малого бизнеса, торговли.

Общее и профессиональное образование предполагают процесс профессионального самоопределения молодого человека, формирования его отношения к той или иной трудовой сфере. Профессиональное самоопределение есть способ согласования внутриличностных и социально-профессиональных потребностей. Профессиональное самоопределение следует рассматривать как составную часть жизненного самоопределения, т.е. вхождения в ту или иную социальную и профессиональную группу, выбора образа жизни, сферы трудовой деятельности и конкретной профессии.

Важно учитывать также, что в дидактике профессиональное самоопределение рассматривается как многоаспектный процесс. При его анализе используются различные подходы: социологический, социально-психологический, дифференциально-психологический и др. Профессиональное самоопределение осуществляется как в процессе общего образования, так и в процессе профессионального образования. При этом очевидно, что различные учебные предметы обладают разным потенциалом в решении задач профессионального самоопределения и овладения профессией. Важно знать этот потенциал и уметь реализовать его в процессе профессиональной подготовки.

Установлено, что эффективность профессионального образования, качество подготовки будущего специалиста-гуманитария во многом определяется содержанием и постановкой обучения предметам, не относящимся к профессиональному блоку.

Что касается математики, включаемой в число таких предметов, то ее взаимосвязи со сферой профессионального знания весьма многогранны. Элементарные знания по математике, понимание ее языка, логики и методов, становятся сегодня таким же необходимым элементом общей культуры, как знание собственной истории и литературы, элементарные физические представления. Это требует глубокого осознания,

а вместе с тем явственно обозначает остроту проблемы взаимосвязи и взаимообусловленности общекультурного и профессионального в математическом образовании. Чем необходимо руководствоваться, чтобы сделать обучение математике на гуманитарных специальностях эффективным, увлекательным для студентов, и в то же время, не оторванным от их жизненно важных интересов, «работающим» в профессиональном плане? В теории обучения ответ на этот вопрос частично дает принцип практической, прикладной или профессиональной направленности предметного обучения.

Многообразие связей математики с другими науками и сферами практической деятельности человека подвигает к необходимости различного описания сущности таких понятий как прикладная, практическая, профессиональная направленность обучения математике, к разным их определениям. Всё это вынуждает предпринять семантический анализ данных дидактических категорий.

Ю.М. Колягин и В.В. Пикан определяют прикладную направленность обучения математике в средней школе как ориентацию содержания и методов обучения на применение математики в технике и смежных науках; в профессиональной деятельности; в народном хозяйстве и в быту [1]. Прикладная направленность обучения, по их мнению, предполагает реализацию связей с другими предметами.

Практическая направленность обучения трактуется этими авторами как ориентация содержания и методов обучения на решение задач и упражнений, на формирование у обучаемых навыков самостоятельной деятельности.

Г.П. Стефанова [2], разрабатывая теоретические основы и методику реализации принципа практической направленности обучения, справедливо отмечает, что одним из руководящих принципов дидактики с первых лет существования этой науки и по настоящее время является принцип связи обучения с жизнью (или связи теории и практики обучения, или связи учебного материала с практикой). Содержание этого принципа, по мнению автора, всегда было и есть приобретение учащимися знаний и умений, которые потребуются в будущей жизни.

Профессиональная направленность обучения, в понимании М.И. Махмутова [3], заключается в своеобразном использовании педагогических средств, при котором обеспечивается усвоение учащимися предусмотренных программой знаний, умений, навыков и в то же время успешно формируется интерес к данной профессии, ценностное отношение к ней, профессиональные качества личности будущего рабочего. Педагогическими средствами, служащими реализации профессиональной направленности преподавания, являются как элементы содержания обучения, в частности характер иллюстративного материала для раскрытия программных тем, способы его структурирования, так и некоторые компоненты приемов, методов и форм обучения.

Анализ этих и других точек зрения показывает, что соотношения прикладной и практической, профессиональной и прикладной, профессиональной и практической направленности обучения математике свойственна общая часть объемов этих понятий, которая для различных условий образования различна. Так, для обучения на многих гуманитарных специальностях эта общая часть сравнительно невелика по объему, а для обучения на технических специальностях она значительно больше (схемы 1-3).

Схема 1



Рис. 1. Соотношение объемов понятий прикладной и практической направленности обучения: а) на гуманитарных специальностях; б) на технических специальностях

В.И. Загвязинский и Л.И. Грищенко рассматривают принцип профессиональной направленности как ориентир на подготовку всесторонне развитого и общественно активного специалиста [4]. То есть принцип профессиональной направленности связывается с определенным видом деятельности педагога при конструировании, организации и управлении учебным процессом, который имеет целенаправленный характер и ориентирован на непрерывное формирование у студентов основ профессионального мастерства.

Разночтения в трактовках профессиональной направленности обучения обусловлены, на наш взгляд, многоаспектностью данной дидактической категории. Большинство авторов склонны отмечать лишь один аспект, связанный с необходимостью использования знаний и умений, формируемых в процессе обучения, при решении профессионально значимых задач как теоретического, так и практического плана. Что, по

сути, характеризует лишь одну грань взаимосвязи «образовательный потенциал - сфера профессиональной деятельности».

Вместе с тем, при изучении образовательных дисциплин, непосредственно не ведущих в профессиональную компетенцию специалиста, исключительно важна не только прямая связь, а и обратная, которая способствует более качественному усвоению знаний и умений изучаемой дисциплины за счет использования методических средств, позволяющих вовлекать профессионально значимую информацию в учебный процесс, повышать познавательный интерес к математической деятельности. Важно анализировать также не только содержательную (знаниевую) компоненту образования, но и развивающую, связанную с развитием профессионально значимых качеств интеллекта будущих специалистов при изучении общеобразовательных дисциплин.

Схема 2



Рис. 2. Соотношение объемов понятий прикладной и профессиональной направленности обучения: а) на гуманитарных специальностях; б) на технических специальностях

Схема 3



Рис. 3. Соотношение объемов понятий профессиональной и практической направленности обучения: а) на гуманитарных специальностях; б) на технических специальностях

Схема 4

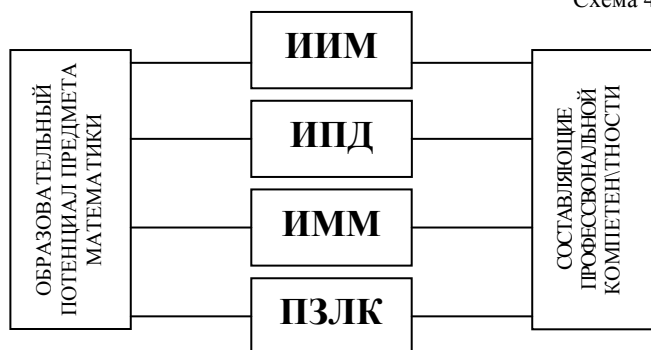


Рис. 4. Основные направления реализации профессиональной направленности математической подготовки на гуманитарных специальностях

В нашем понимании [5] профессионально направленным следует считать такое обучение, которое способствует развитию интереса обучаемых как к изучению основ математической науки (ИИМ), так и к будущей профессиональной дея-

тельности (ИПД), ознакомлению обучаемых с возможностями использования математических методов (ИММ) в профессиональной сфере, формированию профессионально значимых качеств личности обучаемых (ПЗЛК).

Основные направления реализации профессиональной направленности представлены на схеме 4.

Заметим также, что знаниевая образовательная парадигма все еще довлеет в сознании большинства педагогов-математиков. Стремление сообщать студентам как можно больше содержательных фактов, добиваться глубокого проникновения в их сущность, научить решению сложных задач, вполне естественное и необходимое для практики обучения на естественно-математических специальностях, нельзя признать главенствующими на гуманитарных направлениях обучения. Механический перенос методических стереотипов, сложившихся в одних образовательных условиях, на другие не только не способствует эффективности образовательной деятельности, но, напротив, может привести к крайне нежелательным последствиям – потере всякого интереса обучаемых к учебной дисциплине.

#### Библиографический список

1. Колягин, Ю.М. О прикладной и практической направленности обучения математике / Ю.М. Колягин, В.В. Пикан // Математика в школе. – 1985. – № 6.
2. Стефанова, Г.П. Теоретические основы и методика реализации принципа практической направленности подготовки учащихся при обучении физике: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2002.
3. Бегенина, Л.Ю. Реализация прикладной направленности обучения математике в средних специальных учебных заведениях с использованием информационных технологий: дис. ... канд. пед. наук. – Арзамас, 2003.
4. Загвязинский, В.И. Основы дидактики высшей школы / В.И. Загвязинский, Л.И. Грищенко. – Тюмень: ТГУ, 1997.
5. Зайкин, Р.М. Профессионально ориентированные математические задачи в подготовке управленческих кадров: монография. – Арзамас: АГПИ, 2009.

Статья поступила в редакцию 04.05.10

УДК 378

*А.В. Паклина, канд.пед.наук, доц. ШГПИ, г. Шадринск, E-mai: khudgraf-s@yandex.ru*

#### РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И ЛИНГВОСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

В работе описаны взгляды отечественных и зарубежных исследователей на проблему речевого развития дошкольников, формирование речевой готовности старших дошкольников к учебной деятельности, с опорой на имеющийся опыт по выбранной проблеме, представлено авторское определение речевой готовности дошкольников к учебной деятельности.

**Ключевые слова:** речевое развитие дошкольников, речевая готовность к учебной деятельности, специальная речевая готовность, общая речевая готовность.

Проблема развития детской речи издавна привлекала к себе внимание разных специалистов в России и за рубежом. Несмотря на большое число работ, посвященных речи, речь все же остается еще мало разработанной областью.

Согласно учению чешского педагога-гуманиста Я.А. Коменского «Материнская школа, или О заботливом воспитании юношества впервые шесть лет», одним из основных направлений воспитательной работы выделяется развитие речи. Он советовал до третьего года учить детей под руководством матерей правильно, не картаво произносить отдельные звуки и целые слова. Детям четвертого, пятого, шестого года жизни он предлагал задавать вопросы, которые бы побуждали их называть своим именем все, что они видят дома и чем занимаются, и требовать от них при этом четкой связной речи. Занятия по развитию речи Я.А. Коменский рекомендовал проводить в форме игры. В качестве средства развития речи педагог предлагает использовать ритмические прибаутки, стихи, обращать внимание детей на различия между простой речью и поэзией, рекомендует учить понимать образную речь, заучивать стихи, использовать в работе с детьми художественные рассказы, басни, сказки о животных [1].

В обучении родному языку он выдвинул три основные задачи: обучение звуку, или средству развития органов речи;

обучение слову, или средству ознакомления с отдельными предметами; обучение речи, или средству научиться ясно выражаться о предметах.

Большой заслугой И.Г. Песталотти является создание теории элементарного образования, которая предусматривала гармоническое развитие всех сил и способностей человека. На основе этой теории ученый разработал методику начального обучения детей речи: упражнять детей в произношении звуков, слогов, связывая эту работу с последующим обучением чтению. В основу обучения слову лежит принцип наглядности. Обучение словам, обозначающим видовые и родовые понятия, строится на основе восприятия сначала предметов, затем картинок [2].

В начале XX века широкую известность приобрел немецкий педагог Фридрих Фребель, которого считают основателем общественного дошкольного воспитания. Много страниц в сочинениях Ф. Фребеля посвящено развитию речи детей, песенкам, играм; им установлена последовательность речевых занятий, показано, как сопровождать речью и другие занятия, для этого им были придуманы песенки, сопровождающие занятия по рисованию и др. Он считал, что язык ребенка развивается с раннего детства, а предпосылкой его развития является богатство внутренней жизни малыша [3].

Итальянский педагог М. Монтессори считала, что в первые годы детства необходимо уделять много внимания воспитанию речи: исправление дефектов речи, обучение грамоте. Достоинство метода М. Монтессори состоит в обеспечении сенсорной основы для речи в процессе упражнений с искусственным дидактическим материалом (цилиндры, кубы, лестницы) [3].

К.Д. Ушинский внес большой вклад в методику развития речи детей дошкольного возраста. Он доказал необходимость подготовительного обучения до школы, накопления у детей знаний о предметах, их окружающих, совершенствования сенсорной культуры, развития речи на основе развития знаний и мышления. К.Д. Ушинский разработал систему обучения родному языку. Он считал, что преподавание отечественного языка имеет три цели: развитие дара слова, т.е. умения выражать свои мысли в устной и письменной речи; усвоение форм языка, выработанных как народом, так и художественной литературой; усвоение грамматики, или логики, языка. Работу, по формированию речевой готовности детей к обучению в школе К.Д. Ушинский предполагает строить с учетом: народности; развития интереса к собственной речи и речи окружающих; включения истории, литературы, окружающей действительности [1; 3].

Основное место в педагогической деятельности Е.И. Тихеевой занимали вопросы речевого развития детей. Ею создана система развития речи детей дошкольного возраста в условиях дошкольного воспитания, основой, которой являются следующие положения: развитие речи осуществляется в единстве с умственным развитием; дети овладевают родным языком в процессе познания окружающего мира; речь развивается в социальной среде при условии расширения социальных связей, в процессе общения со взрослыми и сверстниками; речь детей развивается в деятельности; руководство развитием речи должно охватывать все периоды жизни ребенка; развитие речи связано со всем педагогическим процессом детского сада [1].

Основой речевой готовности детей к обучению в школе, по ее мнению, является устная речь, поэтому первые годы жизни ребенка должны быть посвящены практическому усвоению устной речи. До поступления ребенка в школу работа по развитию речи включает следующие разделы: развитие речи у детей, ее гибкости, четкости; развитие речевого слуха; накопление содержания речи; работа над формой речи, ее структурой. После того, как ребенок овладел устной речью, по мнению Е.В. Тихеевой, в 6-7 лет можно начинать обучать чтению и письму.

Наибольший интерес к изучению речи ребенка в России появился в 20-е годы XX века главным образом благодаря усилиям Н.А. Рыбникова. Он собрал и издал разнообразные дневниковые записи родителей, а также провел серьезные исследования в области детской речи, тем самым осуществил активную работу по привлечению внимания и интереса к проблеме развития речи детей.

В это время появляется научный труд А.Н. Гвоздева, написанный в форме дневника, в котором он фиксировал речь своего сына, сопровождая записи лингвистическими комментариями. Лингвистика детской речи в нашей стране в течение ряда десятилетий базировалась на этих наблюдениях. На основе материалов дневника опубликована книга А.Н. Гвоздева «Вопросы изучения детской речи», где речевой онтогенез представлен с исключительной точностью, объективностью и полнотой [2].

Позднее в литературных источниках появляются теории, объясняющие овладение и развитие речи у детей. Самые значимые теории: бихевиоризм, нативизм, когнитивизм, психосоциологическая теория Л.С. Выготского.

Занимаясь проблемой речевой подготовки детей к школе, мы берем за основу положения о деятельностном характере речи, о взаимосвязи речи и мышления, о роли имитации в овладении языком и речью, об активной роли детей в процессе овладения ими речью.

С процессами овладения и развития речи дошкольников связан вопрос о речевой готовности дошкольника к учебной деятельности. Как было рассмотрено выше, важность этого вопроса признавали Солон, Платон, Аристотель, Сократ, Квинтилиан, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Ф. Фребель, М. Монтессори, М.В. Ломоносов, К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский, Л.А. Венгер, Т.А. Ладыженская, А.А. Люблинская, Д. Чейни [1; 2; 4; 3]. Исследователи отмечают, что речь является основным показателем уровня сформированности познавательных процессов, фактором успешного обучения, познания окружающего мира.

Овладение родным языком, развитие речи является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве и рассматривается в современном дошкольном воспитании как общая основа воспитания и обучения детей. В этот период отмечаются значительные изменения в речи детей дошкольного возраста, значительный рост словарного запаса. Качественный состав словарного запаса в дошкольный период развивается следующим образом: четвертый год жизни – словарь пополняется названиями предметов и действий, с которыми детьми сталкиваются в быту; пятый год жизни – наблюдается активное использование предметом, входящих в тематический цикл: продукты питания, предметы обихода, овощи, фрукты, различные материалы; шестой год жизни – ребенок употребляет в речи дифференцированные по степени выраженности качества и свойства (кисловатый, светло-синий, прочный, прочнее). Расширяются знания о материалах, домашних и диких животных и их детенышей, формируются видовые и родовые понятия; седьмой год жизни – происходит подбор антонимов и синонимов к словосочетаниям, усваивается многозначность слов, идет самостоятельное образование сложных слов, подбор родственных слов. В период от трех до семи лет дети усваивают конструкции предложений. В четыре года отмечаются первые структуры сложных предложений. По данным В.И. Ядэшко, уже 8% от общего объема предложений – это сложные предложения. В шесть лет объем сложных предложений резко увеличивается – 17%. Появляются однородные определения и обстоятельства, возможность противопоставлять однородные члены предложения. На седьмом году жизни дети пользуются распространенными предложениями, конструкциями из сложносочиненных и сложноподчиненных предложений со всеми видами придаточных. Предложения состоят из 5 слов и больше. Дети дошкольного возраста овладевают связными высказываниями. Если в 3-4 года дети начинают составлять первые небольшие рассказы – описания любимых игрушек по картинкам, сюжет которых интересен и хорошо знаком детям, то в шесть лет дети свободно составляют рассказы по картине, серии картин, по представлению. К этому возрасту у них формируется умение составлять рассказ по памяти, на заданную тему, из личного опыта, пересказывать. На этом этапе происходит овладение диалогической речью и активное формирование произносительной стороны речи: с трех лет дети не только правильно произносят, но и различают все звуки родного языка. Язык в этом возрасте становится предметом анализа. Дети старшего дошкольного возраста отличают настоящие слова, имеющиеся в языке от придуманных, сами активно занимаются словотворчеством.

Проанализировав вышесказанное, делаем вывод: дошкольный возраст играет приоритетную роль в речевом развитии детей, это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи: фонематической, лексической, грамматической. Полноценное овладение речью в дошкольном детстве является необходимым условием решения задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей в максимально сензитивный период развития, следовательно, развитие речи является необходимой частью подготовки детей к школе.

Естественно, что для того, чтобы достичь требуемого уровня речевой готовности к школе, необходимо осуществлять целенаправленную речевую подготовку на занятиях по развитию речи и в другие режимные моменты в детских дошкольных учреждениях, либо в домашних условиях.

Речевая готовность дошкольников предполагает развитие разных сторон речи: звукопроизношения, обогащения словаря, грамматической правильности речи, выразительности речи, формирование устной речи, умение рассказывать, передавать воспринятое в связном последовательном рассказе.

В психолого-педагогических исследованиях различают «общую» и «специальную» речевую готовность. Общая готовность предполагает решение следующих задач: понимание ребенком обращенной к нему речи и реагирование на нее соответствующим образом; умение связно, свободно и понятно излагать свои мысли, сохраняя грамматическую правильность речи; овладение определенным словарным запасом; сформированность звуковой стороны речи [4].

Специальная речевая готовность предполагает готовность к обучению грамоте (чтению и письму).

Основными направлениями работы при речевой подготовке дошкольников должны быть:

1. Общая речевая подготовка: содержательность и связность диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества, накопление и обогащение словаря; совершенствование грамматической правильности речи; развитие способностей к речевой деятельности.

2. Специальная речевая подготовка: развитие элементарного осознания языковой действительности; развитие умения ориентироваться в звуковой культуре слова; подготовка к обучению чтению и письму [4].

Речевая готовности к обучению в школе предполагает сформированную общую и специальную речевую готовность, однако не равно их соотношение, так как необходимо учитывать новый вид деятельности, новую ситуацию общения и новое содержание общения. Речевая готовность к обучению в школе проявляется в сформированности у детей речевых умений слушания и говорения: умения воспринимать информацию, предлагаемую с помощью языковых средств, умения вербализовать свои действия, в том числе связанные с языковым материалом, и определить их последовательность; умения разграничивать единицы языковой системы и другие виды знаков; овладение информационной, когнитивной, регулятивной функциями языка [4].

А. Максакот отмечает, что дети, получившие достаточную речевую подготовку в дошкольном учреждении и поступающие в первый класс, должны уметь пересказать тексты с помощью вопросов и без них, выразительно прочитать стихотворение, отвечать на вопросы к рассказу и картине, уметь объединять по существенным признакам предметы, рассказывать о своих наблюдениях, уметь рассказать, о чем они слушали, разделить текст на части по вопросам, с помощью педагога определить основную мысль прочитанного, раскрыть содержание иллюстрации к произведению, рассказать о своих играх, забавах, должны поддерживать разговор на знакомую им тему; уметь без помощи взрослого дать описание игрушки; знать много сказок, рассказов.

Д.Б. Эльконин, Л.Е. Жукова считают, что осознание звуковой стороны языка является центральным моментом всего усвоения в дошкольном возрасте, т.к. оно повышает возможности ориентировки ребенка в сложных соотношениях грамматических форм, за которыми всегда лежат отношения одних звуковых форм к другим. Д.Б. Эльконин разработал методику обучения детей звуковому анализу слов, исходя из понимания действия звукового анализа как особого умственного действия. Он показал, что дети 6-7-летнего возраста в

ходе индивидуального обучения могут производить полный звуковой анализ слов, но для формирования этого умственного действия им должно быть дано средство, заключающееся в максимальном развертывании действий со звуками, в материализации звукового состава анализируемых слов [1; 2].

Л.Е. Жукова считает, что при обучении дошкольников действию звукового анализа слов нужно усилить предлагаемый способ различения структуры слова, при котором сохраняется специфика произнесения звука, обусловленная его положением в слове, то есть нужно специально учить ребенка изменению процесса произнесения слова. Нужно научить ребенка особому произношению слова, чтобы уже при самом произнесении ребенок выделял нужный ему звук, то есть слово должно произноситься ребенком, квантуясь не на слоги, а на звуки. Для облегчения задачи обучения ребенка-дошкольника действию звукового анализа слов надо специально научить ребенка особому произношению: переходу от естественного слогового квантования слова к искусственному по-звуковому его расчленению с помощью интонационного выделения звуков в слове. Интонационное выделение звука в слове – это средство для проведения звукового анализа, способ действия с формой слова. Введение интонационного выделения звуков дает ребенку возможность отличить форму слова как нечто отличное от содержания и выделить единицы в форме слова – звуки. На уровень речевого развития влияет степень овладения детьми грамматическим строем языка: умение правильно строить предложения различной конструкции, согласовывать слова в роде, числе, падеже, правильно употреблять несклоняемые имена существительные, подбирать нужные суффиксы при словообразовании.

В современной дошкольной педагогике и психологии существует традиционная методика развития речи дошкольников и подготовки их к обучению в школе. Наиболее полно методика раскрыта А.М. Бородич, Ф.А. Сохиным, Е.И. Тихеевой.

Рассматривая проблему речевой подготовки к обучению в школе нормально развивающихся дошкольников, А.М. Бородич сформулировала в качестве главной задачи методики разработку на научно-педагогической основе наиболее эффективных средств, методов и приемов развития речи, а в качестве главной задачи речевого обучения и воспитания выделяет развитие у детей необходимых речевых умений и способностей, формирование речевых знаний, навыков. В исследованиях, проведенных Ф.А. Сохиным, можно выделить три основных направления разработки психолого-педагогических проблем развития речи дошкольников, совершенствования содержания и методов обучения родному языку: структурное (формирование разных структурных уровней системы языка – фонетического, лексического, грамматического), функциональное (формирование навыков владения языком в его коммуникативной функции, развитие связной речи, речевого общения), когнитивное, познавательное (формирование способности к элементарному осознанию языковых и речевых явлений).

Таким образом, очевидно, что развитие речи в дошкольном возрасте педагоги, психологи и лингвисты считают основным условием формирования личности детей дошкольного возраста, в частности умственных и волевых качеств, что составляет основу общей готовности ребенка к обучению в школе.

#### Библиографический список

1. История дошкольной педагогики / под ред. Л.Н. Литвинова. - 2-е изд. дораб. - М.: Просвещение, 1989.
2. История дошкольной педагогики в России: хрестоматия / сост. Н.Б. Мчелидзе; под ред. С.Ф. Егорова. - 2-е изд., перер. и доп. - М.: Просвещение, 1987.
3. История зарубежной дошкольной педагогики / сост. Н.Б. Мчелидзе. - 2-е изд., доп. - М.: Просвещение, 1986.
4. Паклина, А.В. Формирование речевой готовности дошкольников к обучению в школе: монография. – Екатеринбург: ГОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2007.

Статья поступила в редакцию 27.04.10



УДК 378.14

Л.М. Калинин, канд. пед. наук, доц. БГПУ, г. Благовещенск; E-mail: laima\_k@mail.ru

## ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ САМОРАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ДИНАМИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ

Подготовку учителя к непрерывному саморазвитию, как считает автор, необходимо начинать еще в вузе с погружения будущего педагога в профессионально-динамическую систему саморазвития учителя, благодаря которой организуется педагогическое взаимодействие с учителями-практиками, самонаблюдение, саморегулирование, поддержка и стимулирование профессионального саморазвития. Этим вопросам и посвящена настоящая статья.

**Ключевые слова:** информационно-дидактическое пространство; саморазвитие учителя; профессионально-динамическая система саморазвития учителя; концептуальная модель факторы, предпосылки и критерии эффективности процесса саморазвития учителя.

Реформирование образования в современных условиях определяет направление поиска резервов совершенствования подготовки учителя, которое, безусловно, связано с вовлечением педагога в процесс непрерывного личностно-профессионального саморазвития.

В теории и практике научных поисков вопросы саморазвития учителя рассматривались исследователями ранее (В.И. Андреев, Л.Н. Куликова, Г.А. Федотова и др.) и в науке наработана существенная теоретическая основа для изучения профессионального саморазвития учителя. Однако эти исследования изучали подготовку педагогов на довузовском, вузовском или послевузовском этапах. Мы считаем, что воспитание готовности к непрерывному саморазвитию необходимо начинать еще в вузе с погружения будущего педагога в профессионально-динамическую систему саморазвития учителя (ПДССУ), в которой организуется педагогическое взаимодействие с учителями-практиками, самонаблюдение, саморегулирование, поддержка и стимулирование личностно-профессионального саморазвития с определением параметров протекающих процессов, позволяющих судить об их эффективности [1].

В структуру профессионально-динамической системы включены несколько автономно существующих, объединенных общей идеей, самостоятельно функционирующих подсистемы. Главными участниками педагогического взаимодействия первой подсистемы являются студенты старших курсов и преподаватели вуза. Деятельность второй подсистемы включает в себя повышение квалификации учителей-практиков. Главные участники – те же преподаватели вуза и учителя, работающие в школах, или педагоги дополнительного образования. Организационное управление, включающее ведущих преподавателей вуза и учителей, имеющих опыт активной, творческой деятельности, координирует функционирование проектируемой системы, обеспечивая организацию единого информационно-дидактического пространства саморазвития учителя.

Проектируемая профессионально-динамическая система саморазвития учителя, представляет собой новую форму управления процессами саморазвития учителя, которая сама по себе не воспроизводит педагогические кадры, но является системой, в которой предполагается самонаблюдение, обучение или переподготовка и рефлексивное самоуправление личностно-профессиональным развитием, системой, в которой инициатором и регулятором своего развития становится сам педагог.

Личностно-профессиональное саморазвитие как будущего учителя, так педагога-практика в моделируемой системе, включает в себя деятельность, направленную на становление новых и усиление имеющихся позитивных личностных качеств, профессиональных умений и навыков, а также на коррекцию своих недостатков.

Обобщение теоретических исследований В.И. Андреева, Л.Н. Куликовой, Г.А. Федотовой о личностно-профессиональном саморазвитии, позволило сделать вывод о том, что личностно-профессиональное саморазвитие будущего учителя и педагога-практика имеет одну природную и надприродную основу, ему отводится статус природосообразного процесса,

постоянно самовоспроизводящегося, культивируемого воспитательной средой обучения и взаимодействия. При этом более высоким уровнем организации процессов саморазвития выступает целенаправленное развитие педагогов в условиях управляемого взаимодействия и рефлексивного самоуправления, что обеспечивается посредством функционирования профессионально-динамической системы саморазвития учителя внутри информационно-дидактического пространства.

В условиях организации единого информационно-дидактического пространства саморазвития учителя реализуется возможность создания профессионального ориентира – образа педагога, не рафинированного чьими-то интересами, а созданного в условиях реального времени, сегодняшних условий жизни, профессионального взаимодействия и деятельности, благодаря которому начинающий педагог может представить ясную цель (как образец) своего личностно-профессионального саморазвития.

Формирование информационно-дидактического пространства саморазвития учителя основывается на:

- применении системно-синергетического подхода к исследованию объектов, который предполагает выделение структурных компонентов образовательной системы, установление связей между ними и связи системы с внешней средой;
- гуманистических, культурологических, личностно-деятельностных, акмеологических и аксиологических ориентирах в организации профессионального педагогического взаимодействия как универсальной формы личностно-профессионального саморазвития учителя, результатом которого становится личностно-профессиональное самоосуществление, повышение квалификации, анализ собственных профессиональных достижений, взаимообмен опытом, его принятие и расширение;
- информационно-педагогической поддержке и методическом обеспечении процессов личностно-профессионального саморазвития учителя посредством функционирования тематического сайта

В организацию проектируемой системы саморазвития положены следующие принципы – социально-личностной актуальности, вариативности содержания обучения, диалогичности, оперативности педагогического взаимодействия и знаний, культуросообразности, личностно-профессионального саморазвития учителя, неопределенности.

Выстраивая модель профессионального саморазвития учителя на основе гуманистических позиций, мы считаем наиболее эффективной стратегией «фасилитации» (от англ. *to facilitate* – *помогать, способствовать*), т.е. оказание помощи, стимулирования и содействия личностно-профессиональному саморазвитию учителя. По существу такая стратегия определяет тип образовательного процесса внутри профессионально-динамической системы.

Функционально-смысловое поле проектируемой системы саморазвития учителя включает в себя несколько компонентов: когнитивный, опытнический, личностный, процессуально-деятельностный, аксиологический и акмеологический.

Когнитивный компонент профессионально-динамической системы саморазвития учителя наполняется иным со-

держанием, отличным от содержания традиционного. Приоритетным в нем становится не процесс научения, не знания, умения и навыки как результат этого процесса, а учение и самообразование, при котором актуальные «сегодня и сейчас» знания и умения становятся средствами профессионального развития и саморазвития педагога, помогают учителю самоосуществиться в жизни и деятельности. Самоосуществление и жизнедеятельность становится для любого человека, в том числе учителя в проектируемой системе, источником богатейшего личного опыта и выступает как контекст в сфере профессиональной деятельности (*опытно-практический компонент*).

Процессуальная сторона самоосуществления рассматривается нами как изменение целостного личностно-деятельностного состояния человека, в ходе которого самораскрывается, обновляется и совершенствуется его духовная сущность. Такая глубинная сущностная работа над сотворением своей личности возможна при осмыслении целей жизнедеятельности, профессиональной в том числе, через развитие личностно-профессиональных качеств и индивидуальности (*личностный компонент*).

Гуманистический подход, положенный в основу ПДССУ, диктует необходимость использования таких форм взаимодействия, участвуя в которых учитель, лично заинтересованный в собственном профессиональном развитии, мог бы осваивать новые формы организации педагогической деятельности, принимать в них участие и активно вовлекать в творческую деятельность школьников (*процессуально-деятельностный*) компонент.

*Аксиологический* компонент личностно-профессионального саморазвития учителя наполняет ценностью, мотивами и смыслом всю организуемую внутри системы работу. *Акселогический* – позволяет восстановить целостность личности учителя и задать импульс для преобразовательной творческой деятельности более высокого порядка.

Следует отметить, что реализация всех компонентов моделируемой профессионально-динамической системы саморазвития учителя осуществляется посредством функционирования интернет-ресурса Благовещенского государственного педагогического университета (электронный адрес: <http://www.bgpu.ru/plpsu> - сайт «Поддержка личностно-профессионального саморазвития учителя» (ПЛПСУ)) [2], где проводится и проводится проверка ее эффективности.

Информационно-дидактическое обеспечение включает следующее: образовательные программы повышения квалификации традиционной и дистанционной форм, образовательная программа курса по выбору «ПЛПСУ», программы конференций, Интернет-сообщество, сайт «ПЛПСУ» [1; 2; 3].

Мы считаем, что нацеленность на социально значимый результат профессиональной деятельности современного учителя не является самоцелью, но *социально одобряемая среда личностно-профессионального саморазвития* может служить фактором, обеспечивающим успешное профессиональное саморазвитие учителя в проектируемой системе. Участие учителя, его включенность в решение социальных проблем, прямо или косвенно положенные в основу профессиональной деятельности, создают дополнительный позитивный отклик на результат его деятельности со стороны коллег и, безусловно, влияют на удовлетворенность своей работой.

Следующий фактор – *культурно-рефлексивная среда общения и педагогического взаимодействия*. Реализовать действенность данного фактора возможно через наполнение содержания обучения студентов, либо учителей-практиков в рамках повышения квалификации материалами, посредством которых происходит осмысление роли саморазвития в жизни и деятельности педагога; выстраивание тесных связей профессионального саморазвития педагога с ростом профессионального самосознания; продуктивная реконструкция образа «Я-профессионал»; самооценка профессиональных достижений; творческая включенность в решение проблем обучения школьников и возрастания на этих основах тенденций к профессиональному творчеству, профессиональному педагогиче-

скому взаимодействию с целью расширения и взаимообмена опытом и пр. [4].

Обозначенный вектор профессионального саморазвития учителя предполагает овладение современными технологиями профессиональной деятельности, расширение и углубление профессиональных компетенций, готовность к профессиональной самореализации на соответствующих, более высоких уровнях профессионального взаимодействия и общения. Рассмотрение процесса профессионального саморазвития учителя на основе компетентного подхода позволяет представить этот процесс как непрерывную собственную работу над расширением своих ключевых квалификаций и компетенций, которые позволяет педагогу обрести свободу в различных видах профессиональной деятельности, проявлять индивидуальный стиль и профессиональное творчество, передавать опыт педагогической деятельности молодым коллегам [5].

Такие возможности в современных условиях создаются при организации информационно-педагогической среды поддержки личностно-профессионального саморазвития учителя – следующего фактора моделируемого процесса. Действенность данного фактора видится нам в овладении современным учителем на уровне уверенного пользователя различных текстовых и графических программ, интернет-ресурсов; обеспечении каждого педагога возможностью использовать имеющуюся в учебном учреждении и домашних условиях компьютерную технику для личностно-профессионального саморазвития.

При моделировании педагогических процессов следует уделить внимание *предпосылкам*, обеспечивающим предварительные условия успешного функционирования профессионально-динамической системы саморазвития учителя.

Изучение работ Ш.А. Амонашвили, А.К. Марковой, Г.М. Коджаспировой, Н.В. Кузьминой, которые считают, что при выявлении уровня личностно-профессионального саморазвития важно видеть, не только, вернее не столько, застывшие психологические особенности, т.е. то, что уже достигнуто, сколько само стремление к исследованию собственных достижений, позволило выявить одну из педагогических предпосылок моделируемого процесса – *актуализацию анализа результатов личностно-профессионального саморазвития*.

Реализуется названная предпосылка в результате организации раздела «Ауто-диагностика», функционирующего на сайте «ПЛПСУ» [2]. Благодаря созданным пакетам диагностики остаточных знаний, каждый желающий в удобное для него время может проверить свои знания по различным дисциплинам в рамках действующего стандарта, например, педагогике, общей психологии, специальным дисциплинам. А так же проверить уровень сформированности личностных качеств, которые в современных условиях являются профессионально значимыми [6].

В качестве следующей педагогической предпосылки, опираясь на исследования А.К. Марковой, мы выделяем *вызревания мотивационной сферы педагога*. Мотивационная сфера педагога, представляется нам как определение реального личностно-профессионального уровня и возможных перспектив зоны ближайшего развития учителя [7], а так же вскрытие новых резервов саморазвития.

Исследования Д.А. Леонтьева позволили выявить, что в основе вызревания мотивов к личностно-профессиональной самореализации лежит стремление продолжить свое бытие как личности в других людях, транслируя свою индивидуальность через профессиональный опыт, созданные учебно-методические материалы, а также через производимые изменения в других людях [8].

Следующая педагогическая предпосылка видится, прежде всего, как объективная реальность нашей жизни, продиктованная Болонским соглашением, и направлениями, обозначенными модернизацией Российского образования, которые требуют углубления профессиональной подготовки в области ИКТ-технологий. Информационно-педагогическое взаимодействие для будущих учителей и педагогов практиков по существу является следующей предпосылкой, реализующей

требования, предъявляемые к современному учителю с позиции становления профессиональной компетентности и информационной грамотности. Погружение учителей-практиков на научно-практических конференциях, курсах повышения квалификации, при различных информационных встречах и студентов старших курсов посредством спецкурса в Интернет-сообщество ПЛПСУ позволяют реализовать стандарт образования, способствуют достижению поставленных Российским Правительством целей подготовки современного учителя. И, собственно, организовать *культурно-рефлексивное взаимодействие* (рассматриваемую нами как следующую предпосылку) на основе которого вызревает осмысление своих результатов, сравнение себя с другими, общение с профессионалами и пр.

Для рассмотрения внутренних психологических предпосылок процесса личностно-профессионального саморазвития учителя следует обратиться к сущности действующих психологических механизмов внутри моделируемой системы.

Мы считаем, что интегральным показателем, *внутренним двигателем и одновременно личностным качеством*, обеспечивающим эффективность личностно-профессионального саморазвития учителя, может являться *культура саморазвития*.

Обобщая разнообразные значения понятий «культура» с точки зрения нашего исследования и принимая за основу трактовку данного понятия О.С. Анисимова, считаем, что оно может быть использовано как основное при определении понятия «культура саморазвития» [9], что позволяет представить нам *культуру саморазвития учителя* как личностное новообразование, обеспечивающее педагогу «ускорение качественного роста, закрепление новых достижений в этом росте, подготовку к новому росту» [9, с. 446].

В связи с этим, выделим три основных этапа развития культуры саморазвития учителя:

- грамотность учителя в области личностно-профессионального саморазвития;
- личностно-профессиональная компетентность;
- становление культуры саморазвития как механизма личностно-профессионального самоосуществления.

По существу представленные этапы формирования культуры саморазвития играют роль *внутренних предпосылок* личностно-профессионального саморазвития учителя.

Таким образом, в целом культуру саморазвития можно с одной стороны представить как механизм, гармонизирующий три вида личностной культуры: духовной, психологической и нравственной, создающий «надприродные» личностные проявления. С другой стороны культура саморазвития как личностное новообразование развивается в особом полидетерминированном процессе, который позволяет раскрыть качества личности, взаимопроникновение при развитии которых, обуславливает эффективное личностно-профессиональное саморазвитие. Развитие, собственно, культуры саморазвития, обеспечивает самореализацию человека и целостность его многогранного существования.

При построении модели саморазвития учителя есть необходимость рассмотреть дополнительный психологический механизм, обеспечивающий успешность саморазвития – *механизм рефлексии*. Сущность механизма рефлексии заключается в запуске и осуществлении процессов осмысления и переосмысления личностных смыслов, содержания жизни и профессиональной деятельности.

Для эффективного «запуска» *механизма рефлексии* рекомендуется использовать интерактивные практики, в которых организованное «здесь и сейчас» педагогическое взаимодействие позволяет каждому участнику информационно-дидактического пространства «прожить» опыт общения с коллегами, при создании «культурной практики» (Н.Б. Крылова) педагогического взаимодействия включиться в решение не абстрактных, а конкретных школьных проблем.

Педагогу, организующему занятия посредством Интернет-сообщества «Поддержка личностно-профессионального саморазвития учителя», необходимо обеспечить стимулиро-

вание интерактивного взаимодействия с каждым членом сообщества.

Поддержку рекомендуется осуществлять в форме:

- подбадривающих реплик, используемых при достижении различных результатов самодиагностики, в том числе и «недотягивающих» до оценки «зачтено»;
- индивидуального консультирования с указанием пути устранения пробелов в знаниях;
- организации групповой работы обучающихся;
- частого обмена вопросами и ответами между преподавателем и студентами, студентами и учителями-практиками;
- суммирования результатов активности каждого члена сообщества при участии в различных видах деятельности на разделах сайта и включения их в общий рейтинг достижений в условиях повышения квалификации, актуализации современных проблем преподавания различных школьных дисциплин и, через нее, наполнения смыслодеятельностным, практико-ориентированным содержанием проектных научно-исследовательских студенческих работ. Последнее, в свою очередь, позволяет увидеть учителю-практику в лице студента – будущего учителя, компетентного коллегу, который в перспективе может стать потенциальным членом его педагогического коллектива.

Обеспечение обратной связи между членами сообщества, преподавателем и студентами позволяет осуществлять постоянный контроль деятельности обучаемых, проблем обучения или преподавания дисциплин, которые у них возникают. Суть *механизма обратной связи* заключается в стимулировании личностно-профессионального саморазвития, согласуется с системным подходом, положенным в основу профессионально-динамической системы саморазвития учителя (Д.Ф. Карева, Ю.А. Конаржевский, Т.И. Шамова). Формы обратной связи могут быть выбраны опосредованно, в зависимости от форм взаимодействия и форм обучения членов сообщества «ПЛПСУ» (on-lain; e-mail).

По сути, организацией новой формы обучения будущих учителей и учителей-практиков запускается *механизм фасилитации*, облегчающий, способствующий, содействующий, создающий благоприятные условия для личностно-профессионального саморазвития.

Педагогическая *фасилитация*, лежащая в основе *психологического механизма* педагогического сопровождения – это качественно более высокий и соответствующий требованиям времени уровень профессионального общения и обучения профессионалов. Практически каждый педагог, погруженный в систему ПДС саморазвития учителя, усваивает материал, вызвавший у него вопросы, обусловленный актуальными проблемами его профессиональной деятельности. Объем информации получаемой от педагога, обеспечивающего сопровождение, напрямую зависит от личностной активности обучаемого.

Анализ широкого круга психолого-педагогической литературы позволил выделить в качестве педагогических личностные и профессиональные критерии и включить в них характеристики, позволяющие судить об эффективности личностно-профессионального саморазвития. Среди личностных характеристик нами выделены следующие: удовлетворенность жизнедеятельностью; творчество учителя; непрерывное саморазвитие; интеллигентность; непрерывный профессиональный рост. В качестве профессиональных критериев выбраны качественные характеристики результативности профессиональной деятельности учителя: освоение аутодиагностики; повышение квалификации; активность в профессиональной деятельности; методическая подготовка; научно-исследовательская работа; распространение опыта. Представленные педагогические критерии позволяют проверить эффективность функционирующей системы саморазвития учителя.

Целостная реализация всех представленных компонентов моделируемой профессионально-динамической системы саморазвития учителя осуществляется посредством взаимодополняющих, взаимовлияющих педагогических условий:

- педагогическая поддержка личностно-профессионального саморазвития учителя на основе одноименного спецкурса;

- организация педагогического взаимодействия на основе дистанционной формы повышения квалификации учителей-практиков;

- создание интернет-сообщества «ПЛПСУ» [1; 2; 3].

Таким образом, формирование единого информационно-дидактического пространства саморазвития учителя в системе вуза и непрерывного послевузовского образования обеспечивается посредством профессионально-динамической системы саморазвития учителя. Все элементы этой системы характеризуются тем, что они объединены вокруг идеи как главной цели – личностно-профессионального саморазвития учителя. Процессы функционирования подсистем сопряжены в рамках

реализации принципов социально-личностной актуальности, вариативности содержания обучения, диалогичности, оперативности педагогического взаимодействия и знаний, культуросообразности, личностно-профессионального саморазвития учителя, неопределенности.

Образовательно-развивающий потенциал моделируемой системы саморазвития учителя, с одной стороны, складывается из суммы потенциалов его подсистем, а с другой, – благодаря организованному педагогическому взаимодействию членов информационного сообщества «ПЛПСУ», профессионально-динамическая система выводит на новый качественный уровень саморазвития отдельных субъектов информационно-дидактического пространства саморазвития – будущих педагогов и учителей-практиков.

#### Библиографический список

1. Калинин, Л.М. Педагогическая поддержка личностно-профессионального становления будущего учителя в профессионально-динамической системе // Человек и образование. – 2009. – № 3.
2. Калинин, Л.М. Положение об Интернет-сообществе учителей. Аутодиагностика. По-вышение квалификации // Поддержка личностно-профессионального саморазвития учителя: сайт [Э/р]. – URL: <http://www.bgpu.ru/plpsu> (дата обращения 31.03.2010).
3. Калинин, Л.М. Дистанционная форма педагогического взаимодействия как условие профессионального саморазвития учителя // Человек и образование. – 2009. – № 4.
4. Деркач, А.А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А.А. Деркач, Е.В. Селезнева. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2006.
5. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособие для студентов пед. вузов / под ред. В.Д. Симоненко. – М.: Вента-Граф, 2005.
6. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2006.
7. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990.
8. Леонтьев, Д.А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Шур. – М., 1997.
9. Анисимов, О.С. Гегель: мышление и развитие (путь к культуре мышления) / О.С. Анисимов. – М.: Агровестник, 2000.

Статья поступила в редакцию 27.04.10

УДК 37.014.5

*М.Д. Матюшкина, канд. пед. наук, доц. СПбАППО, г. Санкт-Петербург, E-mail: matyushkina@spb.edu.ru*

### СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К ЦЕЛЕПОЛАГАНИЮ И РАЗРАБОТКЕ КРИТЕРИЕВ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

В работе рассматривается социокультурный подход к оцениванию качества образования. На основе анализа актуальных проблем современного человечества и типичных проблем отдельной личности обосновываются «терминальные» цели образования и критерии его качества, а также «инструментальные» критерии, раскрываемые на уровне содержания, условий и методов современного образования.

**Ключевые слова:** качество образования, социокультурный подход, цели образования, критерии качества образования, аксиология образования.

Проблема качества образования дискутируется сегодня очень широко. Однако налицо явная многозначность трактовки понятия, и при большом количестве предложений различных критериев и показателей качества нет единой общей теории, которая обосновывала бы выбираемые критерии и методы оценивания.

В работах российских исследователей качество образования определяется по совокупности показателей результативности и состояния процесса образования (В.А. Кальней, С.Е. Шишов и др.); по соответствию совокупности свойств образовательного процесса и его результата требованиям стандарта, социальным нормам общества, личности (В.И. Байденко, Н.А. Селезнева, А.И. Субетто и др.); по соответствию результата целям образования, спрогнозированным на зону потенциального развития личности (В.П. Панасюк, В.М. Полонский, М.М. Поташник и др.); по способности образовательного учреждения удовлетворять установленные и прогнозируемые потребности (Г.А. Бордовский, П.И. Третьяков, Т.Н. Шамова и др.).

В настоящее время также активно разрабатываются подходы, связанные с направлением «управление качеством образования» или «обеспечение качества образования». Это направление большей частью базируется на процессном подходе, идеологии международных систем менеджмента качества образования, имеет управленческую направленность

(В.А. Абчук, С.Ю. Трапицын, В.В. Тимченко и др.). Определяя, вслед за стандартом ISO серии 9000, качество как «степень соответствия присущих характеристик требованиям», т.е. предельно широко и без всякой привязки к предмету, можно получить, с одной стороны, полезные приложения теории менеджмента к образованию, но с другой стороны – прийти к выводу о бессмысленности попыток договориться о «верном» понимании качества образования, поскольку оно всегда включает два аспекта – стандарт и запросы потребителя, а последние слишком вариативны и зависимы от ценностных оснований [1]. Нам, напротив, представляется важным вопрос о возможности согласования различных запросов и нахождения «общего знаменателя», социокультурного смысла образования в современном обществе, общих ценностных оснований различных субъектов образования. В противном случае образование рассматривается только как товар или услуга, и не учитывается его специфика как фактора возможной социокультурной интеграции общества.

Нам во многом близок квалиметрический подход к оценке качества образования (А.И. Субетто, Н.А. Селезнева и др.). С точки зрения этого подхода «оценка качества есть мера качества, выражающая собой соотношенность измерений свойств (функций) с базой, которая фиксирует эталонный уровень, норму качества» [2, с. 11]. При этом под нормами качества понимаются выявленные, общепризнанные и зафик-

сированные документально системы требований к качеству образования, соответствующие меняющимся потребностям общества и личности в образовании. Квалиметрический подход успешно применяется в среднем и высшем образовании, где достаточно определены и детализированы нормы качества в виде государственных стандартов.

Согласно Н.А. Селезневой, для обеспечения опережающего развития человека по сравнению с общественной практикой образовательная система должна использовать базы оценок «от будущего». Это означает, что социальные нормы по качеству образования должны преимущественно опираться на построение прогнозных моделей качества образования и развития человека. Однако современные социологические теории признают нереальность долгосрочных прогнозов в социальных системах. Поэтому построение прогнозных моделей представляется задачей трудновыполнимой. По мнению Г.Е. Зборовского и Е.А. Шуклиной, разработанные в рамках квалиметрического подхода признаки и «социальные нормы по качеству» слишком описательны и трудны для практического использования [3, с. 338].

Таким образом, квалиметрический подход дает инструменты для оценки качества образования, если заданы «социальные нормы по качеству», но проблему обоснования самих этих социальных норм качества образования не решает.

Для обоснованного выбора критериев оценивания качества образования требуется более широкое осмысление самого феномена образования на современном этапе развития общества.

Поднимаемая на уровне государства проблема «социокультурной модернизации» образования ставит вопрос об образовании как факторе социокультурной динамики, интеграции общества и гражданской самоидентификации; и следовательно, о необходимости «социокультурного целеполагания» в образовании [4]. Таким образом, актуальна проблема выбора оснований для проектирования целей образования, однако нам представляется, что критерии качества образования – не менее, а более широкая категория, чем образовательные цели, причем с большей соотносительностью с образовательной практикой. Качество, помимо осознанных и поставленных целей, вбирает в себя и побочные эффекты, незапланированные результаты, а также условия, средства достижения целей, затраты на их достижение.

В то же время проблема выбора критериев оценивания всегда актуальна, потому что в образовании справедлива формула «что оцениваем, тому и учим». Практически первичными ориентирами становятся критерии оценивания. Именно в результате их изменения, а не в результате переформулировки целей, стихийным образом изменяется сама образовательная практика.

В последнее время появились педагогические работы, рассматривающие проблемы образования в широком культурологическом ключе (И.Е. Видт, А.П. Булкин и др.). Кроме того, проблематика целей, ценностей, качества образования рассматривается в работах культурологического, философского характера (Г.А. Комиссарова, А.А. Попов, Н.Г. Агапова, Г.И. Герасимов и др.).

Так, И.Е. Видт говорит о необходимости перехода от репродуктивной к «креативной модели образования», адекватной постиндустриальному обществу и нацеленной на эффективное разрешение встающих перед человечеством проблем [5].

А.А. Попов ставит вопрос о соотношении влияния образования и средств массовой культуры на такие интегральные антропологические характеристики, как мотивация, система ценностей, жизненные стратегии человека и приходит к выводу, что влияние образования определенно падает [6]. Кроме того, кризис образования проявляется в катастрофическом разрыве между содержанием и результатами массового образования, с одной стороны, и требованиями к образованному человеку со стороны профессиональных сообществ, социальных институтов, с другой, где основное внимание уделяется компетентностям (например, самостоятельности, мобильно-

сти, обучаемости и др.). В то же время педагогическое сообщество в целом по-прежнему концентрирует свои усилия на вопросах о качестве преподавания предметов и на критериях оценки качества знаний.

Повернуть образование лицом к новым актуальным задачам можно путем введения в практику образования соответствующих критериев его оценки – более ориентированных на социокультурные эффекты образования, а не на знания, умения, навыки.

В широком смысле образование понимается нами как *социальная метатехнология воспроизводства социокультурного опыта, рефлексии общества над ним и его преобразования*. Отсюда следует, что образование качественно, если справляется с этой триединой задачей. Таким образом, существующее определение качества, приведенное в работе Н.А. Селезневой [2, с. 11], мы дополняем следующим образом. *Качество образования означает:*

- сбалансированное соответствие образования (как результата, как процесса и как образовательной системы) многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам) и, в первую очередь, – *своей социокультурной функции*;

- системную совокупность иерархически организованных, *социокультурно обусловленных* значимых, сущностных свойств (характеристик, параметров) образования (как результата, как процесса, как образовательной системы).

Соответственно, системы критериев и методов оценивания качества образования должны иметь *социокультурные основания*. В первую очередь, это означает, что цели образования следует искать не в нем самом (внутри системы образования, как, например, цели совершенствования существующей системы образования), а во внешнем, более широком контексте.

Слабая предсказуемость не позволяет нам использовать прогностическую модель для определения целей образования. Поэтому предлагается иной подход – использовать *принцип социокультурного проблемного целеполагания* в образовании, что означает:

- выбор общечеловеческих базовых ценностей современной культуры (исходя из анализа социокультурной ситуации и аксиологических посылок);

- выбор актуальных проблем (с ограниченным лимитом времени на решение) для социума и для личности, угрожающих данным ценностям.

Если образование будет способствовать решению этих проблем, то оно может быть названо современным и качественным.

Данный принцип конкретизирует часто упоминающийся тезис, что образование должно способствовать решению актуальных проблем: современного общества, современной личности.

Используя принцип социокультурного проблемного целеполагания, можно получить наборы «терминальных критериев качества», двигаясь с двух сторон: от актуальных проблем человечества и актуальных проблем личности. Таким образом выстраивается иерархия, вершинами (равноуровневыми) которой являются общество (человечество) и отдельная личность, что соответствует, с нашей точки зрения, единственно приемлемому решению дилеммы «общество-личность».

Логические цепочки движения от проблем к критериям качества приведены нами в [7]. В настоящей статье опишем кратко полученные результаты.

В качестве базовых ценностей, которые *детерминируют выбор проблем*, предлагаются следующие ценности (европейские, но претендующие на роль общечеловеческих):

- *Ценность жизни отдельного человека* (не в простом биологическом значении, а в смысле ценности индивидуальности, мыслей, духовного мира, «информационного следа» человека, всего, что можно назвать его душой).

- *Ценность существования на планете культурного слоя, т.е. ценность существования человечества*, сумевшего сохранить богатство культуры, не только сегодняшней, но и про-

шлой. Данная ценность взаимосвязана с ценностью жизни вообще, природы как единого дома, в котором существует человечество, т.е. ценностью экосферы и ноосферы.

Эти две ценности – базовые, причем сегодня наибольшим числом людей на планете именно они могут разделяться. Тогда, говоря об образовании как воспроизводстве социокультурного опыта, рефлексии общества над ним и его преобразовании, мы постулируем, что, безусловно, образование должно быть направлено на воспроизводство указанных выше двух базовых ценностей, причем в их единстве, а не иерархической подчиненности (в том или другом варианте).

С указанными двумя ценностями связана ценность существования различных культур, которая сегодня вызывает научные споры и реальные политические и даже военные конфликты. Здесь можно указать на сложный, но в целом пока позитивный опыт объединения Европы, демонстрирующий в последние десятилетия вариант разрешения данной дилеммы [8]. Мы предполагаем, что проблема сохранения культурного разнообразия может быть решена при принятии ценности человеческой индивидуальности, разнообразия, возможной инаковости людей.

В качестве *самых актуальных проблем человечества* мы видим проблемы технологического и этического порядка (экологический и демографический кризисы, проблемы войн и техногенных катастроф, межэтнические и религиозные конфликты), угрожающие базовым ценностям жизни человека, человечества и культуры. Эти проблемы можно обозначить как *первое социокультурное основание критериев качества образования* – императив преодоления современного кризиса миросистемы.

Можно показать, что его конструктивное преодоление возможно только при параллельном разрешении:

1) *проблем «научно-технологического плана»* (новые источники энергии, питания, способы переработки отходов, биотехнологии, научные подходы к развитию экономики и пр.);

2) *проблем гуманитарно-этических* (человеческая ответственность, толерантность, признание других в их инаковости).

Это соответствует выдвинутой А.П. Назаретяном гипотезе техно-гуманитарного баланса [9], спроецировав которую на сферу образования, можно утверждать, что *качественно образование, которое направлено и на повышение технологического потенциала, и на совершенствование регуляторных механизмов культуры.*

Отсюда путем логических рассуждений можно вывести следующие критерии качества непрерывного образования:

1) развитие мышления, творческих способностей человека и установок на созидательное творчество (а в масштабах человечества – сохранение и развитие научно-культурного потенциала);

2) развитие таких качеств как терпимость к различиям, самоконтроль, ответственность и установок на ценности жизни (а в масштабах человечества – преодоление непрекращающихся пока межгрупповых «цивилизационных» конфликтов, преодоление деструктивной агрессии, насилия).

С другой стороны, с учетом особенностей современной социокультурной ситуации мы видим следующие первоочередные *проблемы современной личности*:

– способность к адаптации в условиях ускорения изменений и возрастания потока информации; ситуации неопределенности, рисков планирования будущего;

– идентификация человеческой личности в условиях растущих и всесторонних процессов отчуждения;

– удовлетворение социокультурно обусловленных, но индивидуальных потребностей.

Данным проблемам, которые можно обозначить как *второе социокультурное основание критериев качества образования* – императив преодоления кризиса современной личности, – соответствуют такие критерии, как:

1) обеспечение функциональной грамотности и ключевых компетентностей; баланс профессиональных и общекуль-

турных знаний, необходимых для удовлетворения базовых потребностей безопасности личности;

2) помощь в развитии адаптивного потенциала личности, что невозможно сегодня без расширения горизонтов и «приглашения» к выходу на более высокие уровни потребностей (творчества, осмысления реальности);

3) удовлетворение запросов согласно индивидуальной матрице приоритетов и «приглашение» к возвышению потребностей личности;

4) формирование и развитие мотивации к непрерывному образованию, установки на самоценность образования как непрерывного процесса.

Анализ полученных «терминальных» критериев качества с точки зрения условий для их достижения позволяет сформулировать следующий комплекс подчиненных им «инструментальных» критериев качества современного непрерывного образования, относящихся к его содержанию, условиям, методам, формам.

#### **На уровне содержания:**

– баланс точных, естественнонаучных и гуманитарных знаний в образовании любого человека, отход от европоцентризма при изучении мировой истории и культуры;

– баланс профессионально-направленного и общекультурного образования, достаточно широкого (для образования взрослых – включающего компоненту постоянного обновления базового образования, в том числе эстетического, а не только узкоспециализированную часть профессионального совершенствования) для обеспечения связной картины мира, его осмысления;

– обеспечение возможности увеличения объема образовательного знания за счет развития мышления, увеличения когнитивной сложности, а также большей концептуализации содержания образования;

– широкое включение в образовательные программы *человековедческих знаний*: философско-этических, социологических, психологических теорий, а также практикоориентированных знаний, направленных на формирование компетентности в областях, связанных с сохранением здоровья человека, умения действовать в чрезвычайных ситуациях, отстаивать права личности;

– широкое обучение коммуникации, рефлексии и диалогу, пониманию, самопониманию и самоконтролю, в том числе, способам повышения адаптационных возможностей человека, преодоления психологических кризисов, депрессии, тревожности, управления своими эмоциями, волевой сферой;

– формирование и развитие функциональной грамотности и компетентности в *информационно-технологической области* (ИКТ, современные средства связи и пр.), а также умения *самостоятельно учиться*.

#### **На уровне общей организации образовательного процесса:**

– *неунифицированность образования, разнообразие образовательных практик, маршрутов, их доступность и возможность выбора*;

– *неавторитарность* стилей педагогического общения и стилей управления образовательным процессом;

– *личностно-ориентированная направленность* образования, проявляющаяся в том, чтобы планировать различные цели, пути и способы образования в соответствии с особенностями и задатками личности, обеспечить помощь в развитии адаптивного потенциала личности, что невозможно сегодня без расширения горизонтов и «приглашения» к выходу на более высокие уровни потребностей, в том числе на уровень *знания и творчества, не детерминированных конкретными прагматическими целями*;

– удовлетворение образовательных запросов согласно индивидуальной матрице приоритетов, зависящих от личностных и других факторов (т.е. реализация принципа изучения и учета запросов обучающихся, а также принципа элективности, предоставления выбора содержания, методов, форм работы) и «приглашение» к возвышению потребностей личности;

– преобладание *активного учения* над пассивным потреблением информации, возрастание роли самостоятельности в образовании, возрастание роли многообразных *творческих работ* как образовательных практик и способов фиксации результатов образования.

**На уровне методов:**

– применение различных методов *развивающего обучения*, развития воображения, нестандартного мышления в сочетании с методами *развития критического мышления, рефлексии*;

– широкое применение проблемного и *проективного образования*, способствующего развитию проективной культуры человека;

– включение все большего объема образования через *Интернет, сетевое общение*;

– использование *рефлексивных технологий, диалоговых методов с привлечением современных психологических методик* развития самопознания и самоконтроля;

– использование технологий *индивидуального обучения*, включая *диагностику индивидуального стиля учения*, выбор методов и форм обучения, адекватных личностным особенностям обучающихся.

В целом полученные нами критерии качества достаточно явно отражают *идеи гуманистической педагогики и психологии* и противопоставляются нами некоторым тенденциям судить о качестве образования по ограниченному набору «хорошо проверенных объективных количественных показателей» (успеваемости, ЕГЭ, материально-технической оснащенности и т.д.).

Теоретически выведенные критерии могут быть подтверждены эмпирическими данными. Первый путь подтвер-

ждения критериев качества – это рассмотрение социальных ожиданий и запросов различных социальных групп к образованию. Например, изучая запросы взрослых к образованию в целом и, в частности, запросы к профессиональному образованию (на уровне мнения научно-профессионального сообщества и реальной практики запросов представителей определенных профессий), мы обнаруживаем в значительной мере подтверждение теоретически обоснованных критериев качества [10].

Другой путь эмпирического подтверждения критериев качества – это анализ результатов социально-педагогических исследований в конкретной образовательной системе, выявляющий взаимосвязь между объективными итогами обучения и субъективной удовлетворенностью обучающихся, с одной стороны, и теоретически обоснованными критериями качества, с другой. Подобное подтверждение проведено нами на примере постдипломного педагогического образования [7]. Сходятся с теоретическими положениями и результаты проводимого нами социально-педагогического исследования выпускников петербургских школ [11].

Существующие в настоящее время системы оценки качества образования не всегда соответствуют вышеприведенным критериям. В то же время, перечисленные выше критерии допускают различные операционализации, при которых они могут быть оценены на качественном уровне экспертами; могут быть предметом рефлексии и самооценки преподавателей и руководителей образования. Они также могут быть основой для проведения различных независимых социологических исследований в сфере образования, которые, несомненно, необходимы сегодня для более адекватного понимания реального качества современного образования.

**Библиографический список**

1. Бордовский, Г.А. Модели и методы внутреннего и внешнего оценивания качества образования в вузах: науч.-метод. материалы / Г.А. Бордовский, О.А. Граничина, С.Ю. Трапезин; Рос. гос. пед. ун-т. – СПб.: Кн. дом, 2008.
2. Селезнева, Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования: лекция-доклад. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003.
3. Зборовский, Г.Е. Социология образования: учебное пособие / Г.Е. Зборовский, Е.А. Шуклина. – М.: Гардарики, 2005.
4. Асмолов, А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. – 2008. – № 1.
5. Видт, И.Е. Культурологические основы образования. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 2002.
6. Попов, А.А. Философия открытого образования: социально-антропологические основания и институционально-технологические возможности. – Томск: Бия, 2008.
7. Матюшкина, М.Д. Социокультурные основания оценки качества современного образования: монография. – СПб.: АППО, 2009.
8. Мотрошилова, Н.В. Идеи единой Европы: философские традиции и современность // Вопросы философии. – 2004. – № 11.
9. Назаретян, А.П. Цивилизационные кризисы в контексте Универсальной истории (Синергетика - психология - прогнозирование): пособие для вузов. – М., 2004.
10. Андроголика постдипломного педагогического образования / СПб академия постдипломного педагогич. образования; отв. ред. С.Г. Вершловский. – СПб., 2007.
11. Вершловский, С.Г. Выпускник Санкт-Петербургской школы-2007 (социальный портрет) / С.Г. Вершловский, М.Д. Матюшкина, И.А. Персианов. – СПб.: СПбАППО, 2008.

Статья поступила в редакцию 27.04.10

УДК 378.091.33

**В.Г. Гамалей**, соискатель, ДВГУПС, г. Хабаровск, E-mail: lorinv@mail.ru

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

В статье раскрыты педагогические условия подготовки будущих специалистов в системе обучения технического вуза как субъектов развития профессионализма при изучении основ наук. За методологическую основу автором принят системный подход.

**Ключевые слова:** системный подход, субъект, объект, цель, профессионализм, профессиональные качества.

Объективная потребность современного российского общества в повышении качества профессионального образования технических кадров обусловила актуальность поиска педагогических условий их подготовки к профессиональной деятельности.

В поиске таких условий мы пришли к выводу, что подготовить специалиста в вузе к профессиональной деятельности – значит сформировать субъекта саморазвития своего интел-

лектуального, духовного и профессионального потенциала, где «под субъектом понимается развивающаяся личность человека, способная в деятельности и жизнедеятельности осознавать цели и адекватные им технологии, осуществлять моделирование своего поведения, организацию деятельности по достижению целей и рефлексии» [1, с. 99].

Чтобы обеспечить приобретение опыта становления субъектной позиции и готовности этот опыт экстраполировать

в профессиональную деятельность за методологическую основу решения обозначенной проблемы нами принят системный подход. Системный подход – одно из методологических направлений в современной науке, выражающее идеи системности, универсальности и многообразия форм существования объектов [2, с. 16]. Реализация идей системного подхода проявляется в рассмотрении объектов в конкретных науках как определенной системы (целостности).

Для решения обозначенной проблемы в контексте принятой методологии определимся с понятийным аппаратом теории систем, рассмотрим обучение как систему и раскроем логику подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности при взаимодействии ее составляющих.

Рассматривая профессиональную деятельность как систему, П.К. Анохин исходным положением считает следующее: «Осваивая профессию, человек решает творческую задачу об эффективности достижения цели» [3, с. 87]. Нами в качестве определения системы принято следующее: «Система – это организованный комплекс средств достижения общей цели» [4, с. 27]. Авторы отмечают, что для полноты определения системы следует внести «главный ее признак – организацию всех ее элементов на решение единой целевой задачи» [4, с. 32]. Все это подтверждает, что цель является системообразующей характеристикой системы.

Для удобства использования определения системы на практике выделим ее существенные признаки, получившие название системообразующих характеристик: состав, структура и функционирование. Состав – конечный перечень элементов системы. Структура – инвариант отношений между элементами состава системы. Функционирование – динамическое состояние системы в условиях реализации рабочих целей системы адекватными технологиями.

По мнению А. Новикова, концепция системного подхода позволяет рассматривать образование в вузе как целостный, взаимосвязанный инвариантом отношений между его элементами, комплекс, технологический режим целевого взаимодействия которого гарантирует получение результата – профессионально подготовленного специалиста-субъекта [5]. Особую роль в системах имеет структура, она связана с упорядочением отношений, поэтому связывает элементы системы в целостность. Исходя из такого понимания структуры, мы определили и приняли для моделирования образовательных систем, куда вошли: обучение, воспитание, профессионально-кадровая система, цель как структуру системы образования.

Переходя к рассмотрению системы обучения, назовем ее системные характеристики. В ней взаимодействуют: преподавание, где субъектом является педагог и учение, где субъектом предстает студент (состав). Остановимся на нашем понимании цели (структуры) системы обучения.

Для работы с молодежью нами приняты следующие цели: развитие интеллектуального, духовно-нравственного и профессионального потенциала личности. Эти цели определяют стратегию развития системы обучения и ее субъектов. Учитывая, что предполагаемый стратегический результат возможен только для прогнозирования, то возникает необходимость декомпозиции цели на оперативный (промежуточный) и тактический (рабочий) уровни. Нами предложен вузовский вариант обозначения целей оперативного уровня: 1) содержательно-образовательные; 2) мировоззренческие; 3) профессионально-управленческие.

Содержательно-образовательные цели в системе обучения вуза декомпозируются на три уровня усвоения, под которыми понимаются «сохраняемые модели содержания образования» [6, с. 51]. Смысл уровней усвоения в понимании содержательно-образовательных целей занятия состоит в том, что знания по предметным областям учебных дисциплин не складываются в сознании человека как книги в шкафу, они хранятся в сохраняемых моделях. В совокупности уровни усвоения определяют «дерево цели» оперативного уровня интеллектуального развития личности вместе с адекватными технологиями их реализации.

1-й уровень усвоения (уу) – простое воспроизведение знаний, конечным результатом его реализации является развитие памяти.

2-й уу – воспроизведение знаний по образцу в сходной ситуации. Результатом реализации этого уровня является развитие репродуктивного мышления.

3-й уу – предполагает творческое воссоздание знаний в нестандартной ситуации. Конечным результатом 3-го уу является развитие творческого мышления, которое обеспечивает возможность самовыражения личности в любой области профессиональной деятельности.

Отметим, что «дерево цели» предлагается студентам для выбора конечного результата их интеллектуального развития на занятиях в вузе или для самостоятельной работы при самообучении. Выбранные студентами для реализации в реальной учебной ситуации составляющие «дерева цели», называются рабочими или тактическими. Предметная область учебной дисциплины рассматривается в таком случае не как самоцель, а как средство саморазвития студентов, обеспечивающее становление их субъектами развития интеллектуального потенциала на уровнях усвоения.

Для обеспечения подготовки студентов к профессиональной деятельности необходимо, чтобы они сознательно осмыслили сущность субъектной позиции личности, саморазвитие которой основано на прогнозировании целей и способах их реализации. Поэтому соответствующая информация должна быть ими усвоена. Очевидно и то, что, осмысливая цели и осваивая технологию их реализации в системе обучения, студенты одновременно включаются в моделирование своего поведения, во взаимодействие с составом системы обучения: преподавание и учение, воспитание и самовоспитание, управление и самоуправление их взаимодействием. При этом следует исходить из того, что фиксируемая нами проблема субъектного саморазвития студентов является профессионально значимой в работе с будущими специалистами, так как только субъекты саморазвития способны экстраполировать приобретенный опыт учения в вузе в опыт моделирования системы профессиональной деятельности. Механизм экстраполяции системы учения студентов в новое качественное состояние – профессиональную деятельность требует развития у них креативного мышления, что лежит в основе творчески-созидательного подхода к моделированию системы в новых ситуациях. Моделирование целевого поведения в системе обучения способствует интегрированию сознания студентов как системы интеллектуального их саморазвития.

Оперативной целью духовного развития студентов является мировоззренческая цель. Важность постановки и реализации этой цели подтверждается в следующем тезисе: «Обращение к проблеме формирования духовной культуры инженера актуализируется, с одной стороны, кризисными явлениями в духовной сфере жизни общества..., а с другой стороны, спецификой инженерной деятельности, которой присущ технократизм..., в основу новой парадигмы высшего технического образования должно быть положено понимание инженера не просто профессионалом деятельности в технической сфере, но широко образованной личностью высокой духовной культуры» [6, с. 2].

В этом аспекте проблем не только педагоги, но и вообще все взрослые должны понимать, что главное в жизни, а значит и в воспитании – это установление правильных нравственных отношений людей с окружающим миром. В системе обучения нами принят личностный аспект стратегической цели воспитания, к которому относятся нравственные категории. Изучение литературы по этике позволило выявить, что каждая нравственная категория имеет глубокий этико-философский смысл. На основе этого удалось рассмотреть варианты построения «дерева цели» для любой нравственной категории, формирующегося из информационно-целевых полей – добра и зла. Каждая составляющая «дерева цели» для ее рабочего применения рассматривается в совокупности аспектов: информационного, мотивационного и операционного аспектов [7]. 1. Информационный аспект предполагает усвоение субъ-



ектами самовоспитания нравственной информации о целях. 2. Мотивационный аспект предполагает осмысление и освоение технологии достижения целей посредством прогнозирования адекватного эмоционального отклика (АЭО): на положительные цели добра – положительный, на антипод – отрицательный эмоциональный отклик. 3. Операционный аспект выражается в принятии личностью нравственной категории регулятором моделирования своего поведения и в управлении взаимодействием его (поведения) с другими системами. Операционный аспект соответственно представляет собой поведенческую активность субъекта: самовоспитание положительных качеств на основе целей добра и борьбу с антиподами морали. Уточним, что все три аспекта находятся в единстве одной оперативной цели.

Операция по переводу стратегической цели, выраженной нравственной категорией, в оперативную цель, содержит следующие процедуры: конструирование «дерева цели»; декомпозиция его составляющих на три аспекта для практической реализации оперативной цели; отбор адекватной технологии реализации по каждому аспекту оперативной цели.

Учитывая, что названные цели сами к человеку не приходят, то их выбор обеспечивается субъектом. Поэтому каждый человек реализует свободу выбора цели, которая определяет его позицию в поведении: цель добра – на созидательное развитие, цель зла – на разрушение. Определяемые субъектом цели обеспечивают развитие мотивационной побудительной энергии личности. В свою очередь ответственность педагогов состоит в том, чтобы создать информационное поле выбора целей бытия. Подготовить молодое поколение к правильному выбору созидательных целей жизни, которые определяются предпочтением целей добра и созидания и отказом от целей зла и разрушения. Однако окончательное решение, т. е. свобода выбора и ответственность за него, несет человек как субъект деятельности в данном времени и пространстве.

Таким образом, на учебных занятиях со студентами решаются сложнейшие духовно-нравственные проблемы подготовки молодого поколения к выполнению каждым гражданином своего социального и трудового долга. Развитие субъектной позиции студентов для управления становлением своего интеллектуального, духовного и профессионального потенциала является одним из основных направлений деятельности педагогов всех учреждений образования.

Педагогическая деятельность по моделированию системы воспитания предполагает необходимым перевод системы в новое качественное состояние, т. е. в систему самовоспитания, где субъектом предстоит стать воспитаннику. В этом случае педагоги готовят студента к тому, чтобы он был менеджером своей судьбы. Поэтому управление мы рассматриваем как состояние жизненной системы, в которой взрослые и молодежь понимают цели добра и зла, делают их выбор в этой конкретной ситуации, согласуют способ достижения с поставленной ранее целью, фиксируя адекватность или неадекватность средств для достижения цели, констатируют результат достижения ее тактического уровня. На каждом занятии педагог реализует цели, которые согласуются с целями предметной области темы занятия; каждому педагогу, а затем студенту, необходимо владеть технологиями реализации спрогнозированных целей занятия.

На основе рассмотренных нами положений о системном подходе к обучению студентов вуза становится очевидным, что в системе обучения происходит взаимодействие преподавания и учения, воспитания и самовоспитания и предметной области учебной дисциплины, выраженной темой занятия.

Это дает возможность сделать выводы о создаваемых педагогических условиях для приобретения опыта учения и самовоспитания.

Становится очевидным, что студенты, обретая на занятиях опыт субъектов учения как носителей целей и технологий их реализации в саморазвитии своего интеллектуального и духовного потенциала, одновременно готовят себя к профессиональной деятельности, так как это предполагает освоение опыта применения следующих операций при моделировании систем субъектами обучения и жизни: постановка целей интеллектуального и духовного саморазвития; овладение технологиями реализации рабочих целей тактического уровня в предстоящей профессиональной деятельности студентов; моделирование системы обучения и управления синхронным взаимодействием систем преподавания и учения, воспитания и самовоспитания; определение результата обучения по степени реализации всех целей.

Реализация перечисленных операций согласована с этапами цикла управления. Следовательно, овладение этими операциями фиксирует факт формирования профессионально-управленческих способностей будущих специалистов. Так как цели развития профессионального потенциала студентов на занятиях специфицируются на стратегическом уровне как профессионально-управленческие способности: академические, дидактические, организаторские, конструктивные, коммуникативные и др., то цель развития профессионального потенциала мы рассматриваем как характеристику, обладающую имманентностью. То есть две первые цели позволяют говорить о достижении третьей – профессиональной. Развитие профессиональных способностей специалиста включает в себя, с одной стороны, общее развитие личности: развитие интеллекта (памяти, мышления, воображения, творческого мышления); развитие эмоционально-чувственной и волевой сфер; становление нравственной, духовно-ценностной позиции; овладение основами моделирования систем, с другой стороны, приобретение опыта управления становлением субъектной позиции для осуществления профессиональной деятельности.

Обратим внимание на то, что «повышение качества работы любой системы находится в зависимости от уровня управления взаимодействием ее составляющих» [8, с. 3]. Усвоение основ научного управления, владение содержанием, методами и формами эффективного управления, развитие управленческих умений становится первостепенной задачей любого профессионала. Каждый работник любой профессионально-производственной отрасли свое личностно-гражданское предназначение в жизни выполняет в том случае, если он станет субъектом саморазвития своего интеллектуального и духовного потенциала, субъектом (управленцем) установления гармоничных отношений с окружающим миром природы и людей, в пространство которых он включается в период трудовой деятельности.

Подводя итог вышесказанного можно констатировать новизну исследований, заключающейся в том, что рассмотренный системный подход к созданию педагогических условий, обуславливающих подготовку будущего специалиста к профессиональной деятельности, представляет новую область педагогической науки, экстраполяция которой в систему обучения конкретного технического вуза позволит подготовить грамотного профессионала, способного приобретенный опыт в системе обучения экстраполировать в производственную сферу труда.

#### Библиографический список

1. Дворянкина, Е.К. Системный подход к управлению образованием при подготовке будущих учителей. – Хабаровск: Изд-во ДГГУ, 2006.
2. Афанасьев, В.Г. Общество: системность, познание и управление. – М.: Политиздат, 1981.
3. Анохин, П.К. Философские аспекты теории функционирования систем. – М.: Наука, 1978.
4. Клиланд, Д. Системный анализ и целевое управление / пер. с англ. / Д. Клиланд, В. Кинг. – М.: Сов. радио, 1974.
5. Новиков, А. Российское образование в Новой эпохе // Парадоксы наследия, векторы развития. – М.: Эгвес, 2000.
6. Терский, Н.Л. Педагогический анализ. Дидактические основы. – Красноярск: Изд-во КГПИ, 1984.
7. Домбинская, М.Г. Факторы формирования духовной культуры инженера. – М.: МГУ, 1996.

8. Третьяков, П.И. Адаптивное управление педагогическими системами / П.И. Третьяков, Н.Н. Бояринцева, С.Н. Митин. – М.: Изд. цент «Академия», 2003.

Статья поступила в редакцию 24.03.10

УДК 001.4

*О.Н. Игна, канд. пед. наук, доц. ТГПУ, г. Томск, E-mail: dsigna@yandex.ru*

## МЕТОДИКА И ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ: ПОНЯТИЙНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СООТНОШЕНИЕ

В работе рассматривается понятийно-функциональная дифференциация таких педагогических категорий как «технология обучения» и «методика обучения». Описаны причины существования различных научных точек зрения по этой проблеме и обозначены задачи методики по отношению к технологиям обучения. Предлагаются уровни сравнения технологии и методики обучения.

**Ключевые слова:** технологизация образования, технология обучения, методика обучения, дифференциация технологии и методики обучения, уровни соотношения категорий.

Описание специфики и классификаций технологий, в том числе и обучающихся, встречается гораздо чаще в научных исследованиях и профессионально ориентированной учебной литературе по педагогике, но не методике обучения, что является одним из косвенных свидетельств недостаточности соответствия современного уровня научных исследований в области разработки и использования технологий обучения современным реалиям практического применения технологий в профессионально-педагогической деятельности. При наличии всесторонних классификаций и описаний образовательных и педагогических технологий (В.П. Беспалько, Н.В. Бордовская, М.В. Буланова-Топоркова, М.Ю. Бухаркина, А.В. Духавнева, Г.Ю. Ксензова, В.М. Монахов, М.В. Кларин, В.С. Кукушкин, Н.А. Морева, Е.С. Полат, Ф.Я. Савельев, Г.К. Селевко, Г.В. Сучков) активная научно-исследовательская деятельность в направлении технологизации образования ещё не обозначилась значимыми результатами в полной и исчерпывающей характеристике наиболее эффективных технологий обучения конкретным дисциплинам и учебным предметам на различных уровнях образования.

Одним из наиболее обсуждаемых противоречий, связанных с тенденцией технологизации образовательной сферы, является нечёткость в соотношении понятий «методика обучения» и «технология обучения». Попутно сравниваются понятия «метод обучения», «техника обучения», «система обучения».

В современной научной литературе основная причина замены термина «методика обучения» на «технологии обучения» часто объясняется тем, что, несмотря на огромный арсенал методик, представляемых как новые, перспективные и при одновременно непрекращающемся поиске альтернативных методик, высокие и стабильные результаты в овладении учебным предметом достигаются далеко не всегда и не всеми обучающимися. Педагог, заинтересованный в результативности и успешности своего труда (а в условиях продолжающейся модернизации образования эти требования к нему предъявляются всё более настойчиво), ищет свои приёмы, методики, удобные для него и часто представляющиеся особо эффективными, что требует немало усилий и времени. Часто практическая работа по разрабатываемым методикам не отвечает требованиям к уровню подготовки обучаемым. И в данном контексте именно технология называется альтернативой методике обучения.

Обозначим наиболее часто упоминаемые в научно-педагогической литературе преимущества технологии обучения по сравнению с методикой:

- цель – центральный компонент технологии, степень её достижения определяется точно, диагностично, операционально;
- требуемые параметры результатов обучения должны быть точно заданы и объективно сформулированы;
- в основе технологии – научное обоснование, гарантия эффективного конечного результата;
- технология воспроизводится любым другим педагогом для получения сходных результатов;

- методы контроля должны быть абсолютно объективны;
- ситуации «экспромтов» в обучающей деятельности педагога сведены к минимуму;
- технология предполагает чёткое и точное проектирование учебного процесса, что ведет к более высокой стабильности и успешности учебной деятельности практически всех обучающихся.

Преимущества действительно лишь предполагаемы, так как абсолютная эффективность, «полезность», ограничения и риски в применении технологий ещё нуждаются в обстоятельном и доказательном описании, а в массовой практике обучения, как уже было отмечено, пока лишь единичные технологии нашли широкое распространение и всеобщее признание.

С целью рассмотрения существующих точек зрения исследователей относительно различия технологии и методики обучения обратимся к учебному изданию «Современные образовательные технологии», где обобщены основные позиции по соотношению указанных категорий:

- они идентичны или как минимум взаимозаменяемы;
- понятие «технология» – более широкое, чем понятие «методика», последняя может рассматриваться как элемент технологии;
- частная методика рассматривается в рамках общей технологии, выступая порой исходным пунктом разработки педагогической технологии;
- технология выступает логическим ядром, специфичной основой методики;
- технология – форма реализации методики;
- технология – рациональное и стабильное сочетание операций для получения некоего продукта (синонимичное понятие – «конкретная методика», например «методика преподавания английского языка»);
- одна и та же технология может служить основой для построения разнообразных методик, допускается возможность использования разного методического инструментария для одной и той же технологической цепочки и, наоборот, в основу одной методики может быть положено несколько разных технологий;
- технология существует самостоятельно, независимо от методики, не соотносится с целостной системой организации деятельности; она подчиняется сознательно выбранной стратегии и тактике деятельности [1, с. 17].

Возможно, на начальном этапе перехода от понимания технологии как сугубо технического средства (технично-инструментальный аспект) к новому её пониманию, как инструмента/средства/метода реализации технологического подхода (функционально-процессуальный аспект) было просто «удобно» заменять термин «методика» термином «технология», не детализируя все нюансы. Объективно осмысленное и научно подкреплённое понимание необходимости технологизации образовательной сферы потребовало поиска обоснования правомерности сосуществования двух категорий. «Близость значений – это то обстоятельство, которое нередко выступает в

качестве одного (но совсем недостаточного) из аргументов в пользу механической замены термина «методика» на «технологию». Поэтому сегодня вместо, например, «методики обучения говорению» употребляется «технология обучения говорению» или вместо «метода проектов» – «проектная технология». И здесь мы согласны с теми, кто считает, что простая подмена одного понятия другим не даёт педагогической науке ничего нового и не конкретизирует процесс обучения» [2, с. 12].

Основным недостатком в рассмотрении перечисленных позиций учёных по дифференциации технологии и методики является то, что технология сравнивается с методикой без необходимого учёта как минимум основных типов технологий (образовательная технология, педагогическая технология, технология обучения), что резюмировалось таким большим количеством позиций. В своё время один из отечественных классиков технологического подхода к обучению Г.К. Селевко предложил три аспекта рассмотрения технологии обучения:

- научный (изучение и разработка целей, содержания и методов обучения и проектирование педагогических процессов);

- процессуально-описательный (описание процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств, необходимых для достижения планируемых результатов обучения);

- процессуально-действенный (осуществление учебного процесса, функционирование всех личностных, инструментальных методологических педагогических средств) [3].

Но не только наличие данных аспектов рассмотрения технологии не принимается во внимание большинством теоретиков. В представленных выше позициях не была принята во внимание и многоаспектность методики: наука, дисциплина, последовательность действий в обучающей деятельности/система. (Опять же разделяют общую и частную методику.)

Логичен вывод о необходимости поиска понятийно-функционального соотношения технологии и методики обучения на общей для двух категорий уровневой основе. Здесь следует говорить о следующих уровнях сравнения:

- уровень отрасли педагогической науки;
- уровень учебной дисциплины в содержании профессионального педагогического образования;
- уровень системы/метода обучающей деятельности педагога.

Уровень отрасли педагогической науки

В паспорте научной специальности 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» указывается, что её содержанием является «разработка теоретико-методологических основ теории, методики и технологии предметного образования (обучения, воспитания, развития) в разных образовательных областях, на всех уровнях системы образования в контексте отечественной и зарубежной образовательной практики». К областям исследования данной научной специальности в данном документе причислены: методология предметного образования; цели и ценности предметного образования; технологии оценки качества предметного образования; теория и методика внеурочной, внеклассной, внешкольной учебной и воспитательной работы по предметам. Таким образом, технологии обучения выступают одной из областей/объектов изучения методики как науки. В более узком значении методика учебного предмета рассматривается как учение о методах обучения. «Это учение может быть или общим, если имеются в виду методы обучения, присущие всем предметам школьного или вузовского курса, или частными, если дело касается только тех методов, которые применяются для обучения какому-либо определённому учебному предмету» [4, с. 307].

Хотя технологии обучения не включены в существующую на сегодняшний день номенклатуру научных специальностей, исследователи не только причисляют их к научной сфере, но и дают соответствующие определения. Технология обучения – это «наука о способах воздействия преподавателя

на учеников в процессе обучения с использованием необходимых технических или информационных средств» [5, с. 5]. Также присутствуют попытки определить предмет и объект исследования технологии обучения как науки. Ю.Г. Фокин называет предметом исследования технологии обучения «закономерности и процедуры постановки дидактических задач, предусматривающих достижение объективно диагностируемых результатов обучения, в сочетании со способами разработки технологических предписаний для преподавателей, способствующих реализации дидактической задачи занятия», а объектом исследования «процессы постановки и реализации решения дидактических задач преподавателями высшей школы с учётом известных дидактических, психологических и эргономических закономерностей» [6, с. 137].

В.И. Загвязинский называет предметом педагогической технологии, которую он более склонен называть обучающей, в самом общем виде область знания, которая охватывает сферу практического взаимодействия учителя и учащихся в любых видах деятельности, организованных на основе чёткого целеполагания, систематизации, алгоритмизации приёмов обучения [7].

Тем не менее, более обоснованным является причисление технологии не к самостоятельной науке, а к направлению дидактики.

Уровень учебной дисциплины

В основном содержание методики обучения предмету как учебной дисциплины входят: 1) история отечественных и зарубежных методов обучения; 2) практическое, образовательное и развивающее значение учебного предмета для личности; 3) задачи и место предмета в системе образования; 4) цели и содержание учебного предмета, научное обоснование отбора учебного материала; 5) принципы, методы и организационные формы обучения; 6) закономерности обучения различным аспектам предмета; 7) профессиональные требования к учителям данного предмета. В ряду вузовских дисциплин методика тесно связана с общей теорией обучения – дидактикой. В методике обучения конкретному предмету априори проявляется соответствующая специфика. Особенности предметной области «иностранные языки» обуславливает, к примеру, наличие в вузовском курсе методики обучения такой тематики как «обучение аспектам языка (фонетике, грамматике, лексике)», «обучение видам речевой деятельности (чтению, говорению, письму, аудированию)», «приобщение учащихся к культуре страны изучаемого языка», «система упражнений» и т.д.

В свою очередь технология как предметная область в системе высшего образования призвана «вводить студентов в пространство современных способов организации различных технологических операций в системе своей будущей профессиональной деятельности» [1, с. 27]. Говорящее само за себя название общепрофессиональной дисциплины «Технологии и методика обучения», включённой в Государственный образовательный стандарт подготовки бакалавров в педагогических вузах, свидетельствует о намерении отойти от сугубо методической направленности профессионально-педагогической подготовки, придав ей не только новую технологическую форму, но и технологическое содержание.

Уровень системы/метода обучающей деятельности педагога

Наибольшее отождествление технологии и методики обучения проявляется именно на уровне системы обучающей деятельности. В качестве примера приведём некоторые определения. Технология обучения – «совокупность методов и средств обработки, представления, изменения и предъявления учебной информации» [5, с. 5], «процесс, который выражается в виде соответствующей методики, реализуемой в определённой последовательности действий обучаемого и педагога с целью приобретения обучаемым знаний и опыта, соответствующих определённому уровню, требованиям» [8, с. 107-115]. Методика – «совокупность форм, методов и приёмов работы учителя, т.е. «технология» профессионально-педагогической деятельности преподавателя» [9, с. 151]. В Большой современной энциклопедии «Педагогика» указывается, что техно-

логия обучения наряду с осуществлением функции направления дидактики может обозначать технологически разработанную обучающую систему, систему методов и приёмов какого-либо учителя, методику и отдельные методы воспитания [4, с. 592].

Если говорить о методике как о походе к обучению, то понятия «методика» и «технология» действительно близки (особенно если речь идёт о педагогической технологии), но необходимо оговаривать, что в термин «технология» вкладывается учёт принципа технологичности в методической системе обучения, большая направленность на эффективный результат.

Периодически в научной печати затрагивается вопрос о возможности идеализации, совершенствования методики, а именно возможности её преобразования и «превращения» в технологию. Существующие точки зрения таковы:

1. Метод может называться технологией, но далеко не каждый. Не всякая методика может быть при определённых условиях преобразована в технологию. «Какие-то части методики докручиваются до технологии, какие-то нет» [10]. То есть технологией может называться методика более высокого уровня, качества, эффективности.

2. Ни педагогический опыт, ни методические разработки не утрачивают своей значимости, они должны лишь

получать новую «технологическую» оболочку и новые обоснования. Эффективность методики зависит от степени её технологичности. То есть речь идёт не о необходимости превращения методики в технологию, а о придании ей такого качества как технологичность, что возможно при соблюдении технологического цикла.

3. Преобразование методики в технологию невозможно в силу слишком большой разницы. «Предметом методики являются методы обучения, та или иная их композиция. Технология обучения – это коренная перестройка всего, что касается процесса обучения, принципиально иной подход к его организации» [11, с. 24].

Вышеназванное относится к методике как к обучающей системе педагога (3-й уровень). Здесь можно допустить, что технология – чётко спроектированная и детализированная методика обучения с заведомо прогнозируемой результативностью. Если принять во внимание необходимость рассмотрения и методики, и технологии на уровневой основе, то на всех вышеназванных уровнях методикой решается круг задач относительно технологии как инструментария обучения. Итак, представим основные задачи методики обучения в контексте технологизации образования на каждом из уровней.

#### Уровневая зависимость задач методики по отношению к технологиям обучения

<b>Задачи методики как науки по отношению к технологиям обучения</b>
– определение оптимальных и наиболее эффективных технологий обучения в предметной области;
– разработка классификаций технологий обучения предмету, соответствующих современным требованиям;
– обобщение результатов научных исследований по технологизации в учебно-методическом обеспечении, как для подготовки учителей, так и для использования в учебном процессе.
<b>Задачи методики как учебной дисциплины по отношению к технологиям обучения</b>
– ознакомление с существующими технологиями обучения в предметной области;
– формирование понятийного базиса технологизации образования в предметной области;
– обучение отбору оптимальных технологий обучения;
– обучение реализации технологий в учебном процессе;
– наблюдение за эффективностью реализации технологий обучений в педагогической практике;
– обучение совмещению технологий обучения в учебном процессе;
– первичная реализация технологических решений;
– развитие технологической культуры будущего педагога;
– обучение проектированию технологий;
– первичное проектирование технологий;
– первичная апробация разнообразных технологий обучения.
<b>Задачи методики как системы обучающей деятельности педагога по отношению к технологиям обучения</b>
– проявление и непрерывное совершенствование технологической культуры и технологических умений на всех уровнях обучающей деятельности в рамках предмета посредством технологических и дидактических средств/инструментария решения образовательных и учебных задач

Важными являются и вопросы взаимосвязи, наличия «точек соприкосновения» методики и технологии обучения. Объединяющей характеристикой технологии и методики обучения нередко называют системность. «Можно предположить следующее решение этой проблемы: и технология, и методика обладают системностью (т.е. в их основе должна лежать система научных законосообразных положений), но идеальная технология обладает жёстко определённой системой предписаний, гарантированно ведущих к цели (это, например, система программированного обучения), т.е. инструментальностью. Методика же предусматривает разнообразие, вариативность способов реализации теоретических положений, а, следовательно, и не предполагает гарантированности достижения цели, т.е. даже идеальная методика не обладает инструментальностью» [7, с. 95]. В случае если система действий по реализации образовательной концепции или системы отличается вариативностью и гибкостью, её называют методической. Наличие более жёсткой алгоритмической последовательности действий с нацеленностью на получение гарантированного результата позволяет называть её технологией. При этом автор цитаты утверждает, что и идеальная методика, и идеальная технология встречаются редко. Далее, переформулируя мысль В.И. Загвязинского, можно говорить о том, что дидак-

тическая система низкого уровня инструментальности представляет собой методику, а дидактическая система высокого уровня инструментальности – технологию. Инструментальность, обеспечивающая воспроизводимость технологии и гарантированность результатов, предусматривает «проработанность и алгоритмизацию конкретных действий, начиная с постановки целей, определённость шагов, операций, ведущих к цели» [7, с. 96].

Пока в научной литературе по проблемам педагогики, методики преподавания мы не найдем призывов полностью отказаться от методики обучения, по крайней мере, на этапах вузовской подготовки учителей и преподавателей. Заменить ни педагогику, ни методику одной или несколькими технологиями невозможно, так как технология – «лишь один из способов управления дидактическим процессом на отдельных его участках» [4, с. 593].

С целью придания «технологичности» профессиональной подготовке учителя предлагается осуществлять технологическую и методическую подготовку как единую по существу профессионального значения и содержанию систему на завершающей стадии. При этом технологическая подготовка определяется как «процесс формирования у учителя специальных интегративных профессиональных качеств, освоения

им теоретических и практических механизмов и приобретения необходимого опыта новой деятельности, определяющих готовность учителя к созданию и применению персональных педагогических технологий на основе субъектного опыта» [12, с. 10]. В итоге учитель научится разработке индивидуальной методической системы.

Средствами введения технологического компонента называются технологические предписания, технологические карты, алгоритмы. С их помощью учитель сможет реализовать собственную или выбранную методическую систему обучения (на что он имеет право по Закону РФ «Об образовании»). Методическая система должна стать научно обоснованной, но при этом сохранять авторский стиль. «Без технологического предписания методика остается эмпирической, или интуитивной» [6]. Ю.Г. Фокин сравнивает методику обучения с технологическим предписанием (описанием), которые, по его мнению, могут не совпадать. Технологическое предписание используется как информационная, дидактически обоснованная канва для разработки собственной методики на занятиях. Такое предписание является авторским [6]. Он также указывает, что такие компоненты как опыт и навыки конкретного преподавателя; особенности расписания, учебной группы и результатов предыдущего занятия внешний разработчик преодолеть не может.

Именно в вузе можно и необходимо заложить прочный фундамент для успешной практической реализации технологизации как важного направления модернизации образования. В условиях получения профессионального педагогического образования, когда осуществляется знакомство с технологиями, обучение применению известных технологий, обучение проектированию новых технологий и их первичная апробация, возможны следующие направления реализации технологизации профессионально-педагогической подготовки:

- введение специально выделенной технологической подготовки в структуру и содержание профессионально-педагогического обучения;
- введение «технологического компонента» в систему методической подготовки;
- введение «технологических» компонентов в содержание психолого-педагогической подготовки и методической подготовки в профессионально-педагогическом образовании.

Г.И. Саранцев справедливо замечает, что разработанного понятийного аппарата педагогических наук вполне достаточно для раскрытия содержания объектов, охватываемых понятием «технология». Тем не менее, трудно принять его точку зрения о том, что «технология обучения есть способ функционирования методической системы обучения, а техно-

логия какого-либо процесса – это способ функционирования его в определенных условиях» [13]. Более предпочтительна точка зрения В.С. Идиатулина, утверждающего, что теоретической основой технологии обучения является «методика обучения как наука о методах преподавания, закономерностях обучения данной учебной дисциплине» [14].

Самое рациональное из 3-х вышеперечисленных направлений технологизации – последнее. Если образовательные и педагогические технологии логично изучать в период психолого-педагогической подготовки, то технологиями обучения учебному предмету и особенностями их проектирования предпочтительно оснастить в период методической подготовки. В методике как вузовской дисциплине важно остановиться на тех технологиях, которые позволяют успешно осуществлять обучение предмету. Исходя из иерархии уровней технологий Г.К. Селевко, в методике обучения должны бы найти место два из трёх уровней педагогических технологий (частнометодический (предметный) и локальный (модульный) уровень). По мнению авторов книги «Педагогические технологии» [5], термин «частнопредметная педагогическая технология» употребляется значению «частная методика» и является совокупностью методов и средств обучения и воспитания одному предмету. Локальная технология включает технологию урока, технологию отдельных видов и форм работы на уроке, технологии достижения частных дидактических задач.

Если педагогические и образовательные технологии обучения уже являются содержательным компонентом педагогической подготовки, то технологизация методической подготовки как качественно новый процессуально-содержательный аспект профессиональной подготовки учителя в вузовских дисциплинах методического цикла, позволяющий эффективно реализовывать технологии обучения предмету, ещё требует изучения. Вооружённый методическими знаниями и умениями учитель/преподаватель без труда не только осуществит отбор требуемой технологии, но и успешно её реализует. Для этого и изучаются в период вузовской профессионально-методической подготовки такие вопросы как, например, иерархия упражнений (правильный их подбор и упорядочивание – технологическая операция), этапы обучающей деятельности в том или ином аспекте учебного предмета, преимущества и недостатки применения приёмов обучения и пр. То есть методика обучения предмету как учебная дисциплина позволяет обеспечить учителя «техникой» реализации технологий. Другое дело, что сами технологии и основы обучения в ней на данный момент пока почти никак не характеризуются. Соответственно, существенному обновлению подлежат цели и содержательное наполнение вузовского курса методики, а также формы методической подготовки учителя в целом.

#### Библиографический список

1. Современные образовательные технологии: учебное пособие / под ред. Н.В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2010.
2. Гальскова, Н.Д. Новые технологии обучения в контексте современной концепции образования в области иностранных языков // Иностранные языки в школе. – 2009. – № 7.
3. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998.
4. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: Современное слово, 2005.
5. Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей / под общ. ред. В.С. Кукушкина. – Ростов н/Д: Издательский центр «Март», Феникс, 2010.
6. Фокин, Ю.Г. Теория и технология обучения : деятельностный подход: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2008.
7. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2004.
8. Жукова, Т.А. Технология обучения как условие повышения качества подготовки специалистов в системе университетского образования // Инновации в образовании. – 2007. – № 11.
9. Азимов, Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб.: Златоуст, 1999.
10. Ковалёва, Т.М. Образовательные технологии / Т.М. Ковалева, Н.В. Рыбалкина // Школа культурной политики, 2002. – Р/д: <http://www.shkp.ru/lib/archive/methodologies/technology/kovaleva>.
11. Куркин, Е.Б. Технологизация образования – требование времени // Школьные технологии. – 2007. – № 1.
12. Машиньян, А.А. Теоретико-методические основы формирования у будущего учителя физики умения проектировать персональные технологии обучения: дис... д-ра. пед. наук. – Москва, 2001.
13. Саранцев, Г.И. Методическая подготовка будущего учителя в современных условиях // Педагогика школьная. – 2007. – Р/д: <http://www.portalus.ru>.
14. Идиатулин, В.С. Технологические подходы к обучению // Интернет-журнал «Эйдос», 2004. – Р/д: <http://www.eidos.ru/journal>.

Статья поступила в редакцию 04.05.10

УДК 37. 034

**И.А. Маринкина**, ст. преп. Вологодского государственного педагогического университета, г. Вологда,  
E-mail: i.marinkina@yandex.ru

## НРАВСТВЕННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРАВОСЛАВНОЙ ПЕВЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Возрождение системы духовно-нравственного воспитания является главным средством восстановления духовного, нравственного, интеллектуального потенциала, который широко представлен в православной певческой культуре, синтезирующей в себе православную церковную музыку, церковное богослужбное пение, русскую духовную музыку.

**Ключевые слова:** ценностные ориентации личности, нравственные идеалы Православия, воспитательный потенциал певческой культуры.

Обучение и воспитание молодежи в современном российском обществе реализуется в условиях радикальных реформ социально-политической, экономической, культурной жизни общества, переживающего кризис, охвативший практически все сферы жизни общества. Сложившееся положение является отражением перемен, происходящих в общественном сознании. В связи с потребностями современного общества повышается роль воспитания личности, формирования нравственных ценностных ориентаций.

Проблема ценностей в воспитании всегда была актуальной. От того, на чем акцентируется внимание, какие ценности приоритетны и особенно значимы, зависит направление, по которому будет выстраиваться процесс воспитания личности. К приоритетным ценностям народа относятся, прежде всего, духовные ценности, в России во многом определяемые православием. Важнейшими нравственными приоритетами признаются любовь и преданность Отечеству, чувство национальной гордости, гражданственности, отношение к человеку как величайшей ценности жизни.

Огромный потенциал в формировании ценностных ориентаций молодежи заложен в православной певческой культуре, которая синтезирует в себе православную церковную музыку, церковное богослужбное пение, русскую духовную музыку. Музыка Русской православной церкви является одним из важнейших пластов не только отечественной, но и мировой музыкальной культуры. Выражая стремление русского человека к духовной красоте и гармонии, возвышая его чувства и помыслы на протяжении многих веков, она рассматривалась в отечественной музыкальной педагогике как действенное средство воспитания подрастающего поколения, помогающее формированию нравственного мировоззрения, ценностных ориентаций.

Приобщение молодежи к православной певческой культуре дает знание истории и истоков культуры своей страны. Как синтез религии и искусства, она служит средством эстетического и нравственного воспитания, помогает обратить человека к совести, добру, красоте, благородству, внутренней дисциплине, философскому осмыслению окружающего мира; способствует развитию чувства любви и сострадания к человеку, внимательному и бережному отношению к природе; воспитывает чувство красоты, гармонии, вызывает к совести и милосердию. Через православную музыку можно соприкоснуться с вечными нравственными истинами, раскрыть для себя высшую гармонию мироздания.

В нашем исследовании мы выделяем такие общечеловеческие ценности, как гуманизм, патриотизм, коллективизм, т.к. проявление их в жизнедеятельности человека является важнейшими показателями нравственности личности. Сформировать их поможет православная певческая культура.

Современные условия жизни выдвигают требования к личности, отвечающие задачам общественного развития. Несоответствие требований общества и свойств личности должны корректироваться и обществом, и личностью, и системой воспитания. Наблюдаемое противоречие между требованиями общества и направленностью личности выдвигает необходимость воспитания такого качества, как *гуманизм* (лат. humanus – человеческий) – мировоззрение, проникнутое любовью к людям, уважение к человеческому достоинству, заботой о благе людей [8]. Гуманизм традиционно определяется как система воззрений, признающих ценность человека как личности, его право на свободу, счастье и развитие и объявляющих нормой

отношений между людьми принципы равенства и человечности.

Одним из характерных свойств русского народа Н.О. Лосский называл «особое чуткое различие добра и зла, умение зорко подметить несовершенство своих поступков, нравов, убеждений, ... чуткое восприятие душевных чужих состояний» [1, с. 43]. Среди ценностей традиционной русской культуры важное место занимали ценности гуманизма – добро, милосердие, терпение, справедливость, нестяжательство, совестливость, поиск правды – что нашло отражение в русском фольклоре, русской классической литературе, общественно-политической мысли.

В Православной энциклопедии «гуманизм» связывается с пониманием человека, его особого места в бытии [2, с. 432]. Одним из проявлений гуманизма является эмпатия (от греч. *pathos* – страдание, боль) – способность понимать, чувствовать состояние другого, выражать это понимание, стремление откликаться на его проблемы [3, с. 422]. Так, в основе песнопения «Блаженны» лежит текст Нагорной проповеди Христа – девять главных евангельских заповедей, провозглашающих смирение духа, терпение, долг, совесть, добро, любовь, миролюбие. Милосердие, добро воспеваются в таких сочинениях, как молитва Божией матери «Умягчение злых сердец», «Милосердия двери» В.К. Ковальджи; сострадание – в Великом прокимне «Разделиша ризы», стихирах «Тебе одоючягося» П.И. Турчанинова, «Придите убожим Иосифа» П.Г. Чеснокова и др. Гуманизмом пронизаны песнопения в честь святителя Николая (стихиры, тропарь, кондак, величание), преподобного Сергия Радонежского и Серафима Саровского, музыка П.И. Чайковского «Легенда», кантата В. Панченко «Вифлиемская звезда» и др. В них воспеваются такие качества, как вера, кротость, смирение, воздержание.

Среди множества духовных ценностей человека одно из важнейших мест занимает *патриотизм*, «подразумевающий нравственно-эмоциональную связь личности с комплексом географических, этнических, культурных, религиозных, эстетических, исторических и тому подобных представлений, собственно и очерченных в понятие «Родина» [4, с. 9]. Патриотизм (от греч. *patris* – родина, отечество), любовь к родине, преданность ей, стремление своими действиями служить ее интересам, ощущение неразрывной связи со своим народом, с его языком, культурой, бытом и нравами [3]. Патриотизм – как важнейший эмоционально-нравственный аспект мировоззрения человека связывает его с Родиной (Отечеством), этносом, местом проживания, с его культурными и религиозными корнями; это чувство любви к своему жилищу, своим обычаям и верованиям.

После введения христианства на Руси именно «церковь охраняла религиозное главенство в жизни человека, нравственные устои, семейные отношения, поведенческую структуру общества... Православие создало неповторимую систему мировосприятия, сформировало эмоциональную общность, вошло в повседневную жизнь людей» [5, с. 92]. Патриотизм опирается на строгую иерархию духовных ценностей и осознание духовного самоопределения. И. Ильин писал: «В основе патриотизма лежит акт духовного самоопределения. Патриотизм может жить и будет жить лишь в той душе, для которой есть на земле нечто священное, которая живым опытом испытала объективность и безусловное достоинство этого священного – и узнала его в святынях своего народа... патриотизм наших православных людей веками основывался на фунда-

ментальной идее, предполагающей осмысление жизни как религиозного долга, как всеобщего совместного служения евангельским идеалам добра, правды, любви, милосердия, жертвенности и сострадания» [6, с. 345].

Церковь всегда благословляла наше героическое воинство на защиту родного Отечества. Мы восхищаемся подвигами и мужеством русских святых Ильи Муромца, Александра Невского, Дмитрия Донского, Федора Ушакова. Они защищали не только нашу Родину, но и веру Православную. Сергей Радонежский благословлял Дмитрия Донского на Куликовскую битву. Александр Суворов, не потерпевший в сражениях ни одного поражения, говорил: «Чудо-богатыри, Бог нас водит, Он нам генерал... Молитесь Богу! От него победа!» [7]. Вся история Православной церкви – это история патриотизма веры, где патриотизм – не просто любовь к своему народу, составляющую в нас только естественную привязанность, но и, прежде всего, высоконравственное чувство, христианскую добродетель.

Чувство патриотизма ориентирует на активную жизненную позицию. Мы придерживаемся мнения, что настоящим патриотом можно считать человека, постоянно укрепляющего свое физическое и нравственное здоровье, хорошо воспитанного, образованного и просвещенного, почитающего своих предков, растящего и воспитывающего в лучших традициях своих потомков, постоянно улучшающего свой быт, образ жизни и культуру поведения, работающего во благо своего Отечества. Чувство патриотизма необходимо в человеке воспитывать. Помочь этому может православная певческая культура.

Так, произведение Д. Бортнянского на стихи М. Хераскова «Коль славен» считается с конца XVIII духовным гимном России. Ратным подвигам великих русских князей Александра Невского, Дмитрия Донского и Даниила Московского посвящены песнопения (стихиры, тропари, кондаки, величания); победе русского народа в битве при Полтаве – канты «Виват», «Орле Российский»; чувство гордости за Россию, православную веру воспето в стихире русским святым «Земле Русская», песнопениях молебна «Торжество православия»; о любви к родному краю, отечему дому, своим родным, друзьям поется в произведении «Вечерний звон» муз. Ф. Абта сл. И. Козлова; уважение к православной вере, желание защищать ее и сохранять национальные традиции звучат в современных произведениях: «Сохрани, Господь и спаси» муз. И. Кадомцева, сл. П. Синявского, «Русь называют святой» иеромонаха Романа и др.

В качестве специфической национальной ценности русские философы выделяли соборность. С понятием «собор-

ность» Н.А. Бердяев связывал общинность, которая детерминируется менталитетом русского народа [5, с.15]. Из этого положения можно сделать вывод о доминировании в обществе таких ценностей, как коллектив и общение, возникающее и устанавливающееся внутри коллектива в процессе разнообразной деятельности. *Коллективизм* – это принцип общественной жизни и деятельности людей, проявляющийся в сознательном подчинении личных интересов общественным, в товарищеском сотрудничестве и взаимопомощи [3], готовность поступиться личным благом ради общего, поэтому с понятием коллективизм мы связываем понятие «альтруизм» (от лат. – другой) – нравственный принцип, заключающийся в бескорыстном служении другим людям, в готовности жертвовать для их блага личными интересами, противоположен эгоизму. Это сливается с религиозными моральными учениями о любви к ближнему, всепрощении [8, с. 825].

Идея соборности, присущая только Православию, возникла вместе с крещением Руси. Соборность как объединение русского народа на духовном, сакральном уровне предопределила и объединение обширных территорий. Православие помогло собрать русский народ в нацию, а «святая вера...очистила, освятила и укрепила в нас любовь к Отечеству, сообщив ей высшее значение в любви к вере и Церкви» [9, с. 7]. По мнению А.С. Хомякова «соборность» – это цельность, внутренняя полнота, множество, собранное силой любви в свободное и органическое единство, целостное сочетание свободы и единства многих людей на основе их общей любви к одним и тем же абсолютным ценностям [10].

В православной музыке очень ярко отражаются черты соборности (коллективизма), тесно связанные с гуманизмом и патриотизмом: хоровой концерт Д. Бортнянского «Тебе Бога хвалим», задостойник Пасхи «Ангел вопиаше», рождественское песнопение М. Строкина «Радуются вси ангели на небеси», гимн дворянского собрания «Сохрани, Господь и спаси» муз. И. Кадомцева, сл. П. Синявского и др.

Произведения православной певческой культуры отражают важнейшие проблемы православного мировоззрения, глубокие мысли о человеческой жизни, страданиях и терпении, познании радости, о жизни и смерти. Они содержат огромный воспитательный нравственный ценностный потенциал, в котором выделяются гуманизм, патриотизм, коллективизм, т.к. проявление данных качеств – в числе главных показателей нравственности человека. Таким образом, процесс формирования нравственных ценностных ориентаций личности может активизироваться путем приобщения к православной певческой культуре.

#### Библиографический список

1. Лосский, Н.О. Условия абсолютного добра. Характер русского народа. – М.: Политиздат, 1991.
2. Православная энциклопедия. Русская Православная Церковь. – М.: Церковно-научный центр «Православная энциклопедия», 2000.
3. Словарь иностранных слов. – М.: «Русский язык», 1982.
4. Козлов, А.А. Молодые патриоты и граждане новой России: социологический очерк. – СПб., 1999.
5. Бердяев, Н.А. Душа России. – Л.: Сказ, 1990.
6. Ильин, И.А. Путь к очевидности. – М.: Республика, 1993.
7. Суворов, А.В. Наука побеждать. – М.: Воениздат, 1987.
8. Святая Русь: энциклопедический словарь русской цивилизации / сост. О.А. Платонов. – М.: Православное издательство «Энциклопедия русской цивилизации», 2000.
9. Митрополит Иоанн. Одоление смуты. Слово к русскому народу. – СПб., 1996.
10. Хомяков, А.С. Собор, соборность, приход и пастырь. – Саратов, 1996.

Статья поступила в редакцию 04.05.10

УДК 378

*В.В. Халикова, аспирант АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: DOUteremok@yandex.ru*

#### КАЧЕСТВА ВОСПИТАТЕЛЯ ДОУ, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИЕ СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ РЕБЕНКА, В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ

В работе рассматриваются профессионально-личностные качества воспитателя ДОУ как важнейшее условие становления субъектности ребенка дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** субъектность, субъектная позиция, педагогическая деонтология, профессионально-личностные качества педагога.

Развивающая педагогика ненасилия существенно изменила отношение взрослых к детям. Уровень развития ребенка становится мерой качества работы педагога дошкольного образовательного учреждения (ДОУ) и всей образовательной системы в целом. Педагоги ДОУ ориентируются не только на подготовку к школе, но и на сохранение полноценного детства в соответствии с психофизическими особенностями развивающейся личности. Уважение к ребенку, принятие его целей, интересов, создание условий для развития – непеременимые условия гуманистического подхода.

Воспитатель ДОУ должен не только обучать дошкольника, но и предоставлять ребенку возможность самостоятельно овладевать нормами культуры, вовлекать в поисковую деятельность, т.е. создавать педагогические условия развития субъектности ребенка.

Однако при декларировании идей принятия позиции ребенка до сих пор преобладает активность взрослого. Д.И. Фельдштейн отмечает: «Определяя свои исходные позиции при построении отношений с детьми как субъект-субъектные, провозглашая, что ребенок – это субъект, фактически, реально мы, взрослые, относимся к ребенку как к объекту, на который направлены наши воздействия, ведя речь все время именно о действиях по отношению к ребенку, а не о взаимодействии» [1].

Помогая детям в самовоспитании, личностном развитии, педагоги ДОУ и родители в большей степени изучают и измеряют их потребности, мотивы, состояния, в меньшей побуждают к занятию активной позиции, не анализируя «обратных действий», не умея определять реальную субъектность ребенка, а, следовательно, не умея создавать условия, обеспечивающие развитие субъектности дошкольника.

Субъектность – способность человека осознавать себя, осознанно выбирать, отдавать отчет в своих действиях, быть стратегом собственного бытия, осмысливать связи своего «Я» с другими людьми. Как отмечает Н.Е. Щуркова, эта способность формируется в социальной жизни, в процессе духовных усилий ребенка и воспитывается целенаправленно, если педагоги ставят задачей ее развитие.

Субъектность не появляется из ниоткуда, она имеет свою процессуальную сторону. Сначала – это свободное выражение своего «Я», затем соотнесение себя с правилами культуры и социальной жизни. Субъектность обогащается пониманием другого человека. А далее еще одно обретение: способность предвидеть действия других, а значит выбирать, ориентируясь на предполагаемый результат. Оценивая содеянное и корректируя производимое, ребенок учится планировать свои действия.

Условно ступенчатое восхождение ребенка к осознанию себя, по мнению Н.Е. Щурковой, выглядит так:

- свободно выражаю свое «Я»;
- вступаю в диалог с другим «Я»;
- предвижу свободный выбор;
- оцениваю результат, планирую новый [2].

Ребенок постепенно приобретает умение определять наиболее значимые для себя сферы жизнедеятельности и реализовывать их во взаимодействии с другими людьми. Он способен рассматривать несколько вариантов действия и выбирать оптимальный. В движении от неосознанности к осознанности дошкольник строит образ «Я» на основе видов деятельности, через которые выделяет себя из окружающего мира.

У ребенка 6 – 7 лет за счет активизации нужных в определенной ситуации психических ресурсов и нейтрализации неактуальных становится возможным избирательное реагирование на обстоятельства. Дошкольник способен с некоторой долей самостоятельности выдвигать моральные и этические суждения; делать умозаключения, отличные от предложенных ему взрослым. С 3-летнего возраста ребенок начинает подвергать сомнению предложенные взрослыми идеи, ищет смысл для себя в существующих культурных нормах.

Какие формы взаимодействия с ребенком выбрать? На этот и другие вопросы отвечают гуманистическая педагогика и психология.

Гуманистический взгляд на воспитание современных исследователей (В.П. Бедерханова, О.С. Газман, В.Г. Маралов, В.А. Ситаров) связан с пониманием воспитания как современной деятельности взрослых и детей.

Сегодня в науке и практике интенсивно отстаивается взгляд на ребенка как на «саморазвивающуюся систему». При этом усилия взрослых должны быть направлены на создание условий для саморазвития детей.

Рассматривая ребенка как активного участника воспитательно-образовательного процесса, ведущие теоретики отечественной педагогики выступили с новым пониманием сущности назначения методики педагогического воздействия. В основу ее была положена идея стимулирования творческой активности и самостоятельности ребенка, исключающая авторитет силы и насильственное принуждение по отношению к его личности.

Личный опыт ребенка, его потребности, мотивы, интересы и склонности, умения и привычки, позиция в группе и коллективе формируют познавательную и общественную активность, самостоятельность, субъектность.

В развитии субъектности ребенка значительная роль принадлежит образцам, в качестве которых выступают конкретные взрослые люди – воспитатели, родители. Ребенок подражает им. Возрастает значение активной деятельности самого ребенка. Она регламентируется известными и понятными ему правилами поведения. Последовательное их применение воспитателем и обоснованная оценка действий детей, защищающих или нарушающих правило, становится критерием оценки и самооценки детей, основой их морального поведения. Повседневное действие по правилам обеспечивает формирование у дошкольников сложнейших бытовых, культурных и нравственных привычек. На основе выработанных стереотипов поведения может успешно формироваться ценнейшее качество личности – субъектность.

Исходя из того, что умения в разных видах деятельности не наследуются генетически, а формируются в процессе воспитания, по мере освоения опыта, в основу процесса развития субъектности положена направленность на развитие самостоятельности через постановку ребенка на позицию субъекта сильных ему процессов. Осваивая позицию субъекта деятельности, ребенок постепенно включается в реальные связи с близкими людьми, сверстниками, беря на себя элементарные обязанности в самообслуживании, хозяйственно-бытовом труде, освобождая от них взрослых. Личность дошкольника начинает проявляться через вклады в других людей, через те изменения в жизни близких, которые ребенок производит своими действиями, поступками, обусловленными возросшей самостоятельностью. Позиция субъекта деятельности делает ребенка относительно независимым от чужой помощи, что воспитывает чувство уверенности, собственного достоинства, дает возможность самоутвердиться в своей самостоятельности и реализовать свой творческий потенциал.

Развитие у детей-дошкольников возможности и необходимости действовать с позиции субъекта ставит перед воспитателем трудный вопрос о мере самостоятельности, допустимой и необходимой для правильного развития ребенка. Руководя поведением детей, воспитатель должен поддерживать развитие субъектных качеств, чтобы не превращать в послушных и пассивных исполнителей требований старших. Субъектность, способность к самоорганизации у ребенка появляется по мере освоения разных видов деятельности. Вместе с тем субъектное поведение может быть положительным качеством до тех пор, пока оно не нарушает установленных в обществе требований. Вынужденный постоянно подчиняться требованиям взрослых, ребенок начинает ориентироваться на них как на определенные нормы поведения. Лишь на основе соответствующих выработанных привычек, т.е. сложившихся стереотипов, отвечающих требованиям взрослого, может развиваться субъектность.

Однако практика дошкольного образования показывает, что в большинстве случаев воспитатели выбирают крайние позиции в формировании субъектного поведения дошкольников, предоставляя им либо полную самостоятельность в выполнении каких – то действий, не учитывая возрастные воз-



возможности, либо выполняют эти действия вместо детей. В совместной деятельности взрослых и детей далеко не всегда наблюдается подлинное сотрудничество. Это обусловлено тем, что воспитатели, руководя детской деятельностью, выбирают учебно-дисциплинарную модель педагогического воздействия. Воспитатели не в полной мере владеют умением строить педагогический процесс, развивающий самостоятельность ребенка и обеспечивающий проявление его индивидуальности, творчества в процессе выполнения различных поручений, коллективной деятельности. Педагоги весьма субъективно и порой ошибочно делают детей на «умелых, самостоятельных, хороших помощников» и «беспомощных неумех». Часто субъектность подавляется излишней опекой, регламентацией действий, исправлением взрослыми на глазах у детей результатов их труда низкого качества, недоброжелательной оценкой детской деятельности, игнорирующей чувства и эмоции ребенка, унижающей его достоинство. Недостаточное внимание уделяется субъектной позиции ребенка в труде, формированию мотивации, целеполагания, контрольно-оценочных умений.

Такое поведение воспитателей объясняется, на наш взгляд, отсутствием сформированного деонтологического поведения. Термин «деонтология» означает совокупность нравственных норм профессионального поведения. Педагогическая деонтология разрабатывает правила и нормы поведения педагога в сфере его профессиональной деятельности [3; 4 с. 35]. В сфере профессионального поведения педагог должен выполнять установленные нормы. Нормативное в профессиональном поведении педагога определяется наличием и уровнем сформированности у него профессионально значимых качеств [5, с. 8, 9].

Выполнение норм позволяет педагогу полнее и адекватнее воспринимать педагогическую действительность, ориентироваться в ней, вырабатывать стратегию и тактику, планы и цели профессиональной деятельности, сознательно регулировать свое поведение. С их помощью педагог вырабатывает отношение к себе как к профессионалу, к другим участникам педагогического процесса, через их призму оценивает все факты педагогической реальности.

Деонтологическое поведение это должное поведение профессионала в его деятельности, оно включает в себя такие составляющие, как ответственность, гуманизм, чувство долга и гностическую компетентность. Деонтологическое поведение является частью общей культуры педагога, основополагающим моментом деятельности. Поступать, как должно, надлежащим образом выполнять свои профессиональные обязанности, подходить к работе ответственно и с чувством долга – такие особенности личности педагога должны стоять на первом месте в любой профессиональной деятельности [3; 4].

Благодаря исследованиям К. Роджерса, Э. Эриксона, М.И. Лисиной и других известно, что чем младше ребенок, тем чувствительнее он к стилю взаимодействия с ним взрослого и тем легче воспринимает этот стиль как общепринятый и закономерный. Нормы взаимодействия педагогов с детьми воспринимаются ребенком почти без изменений и становятся основой дальнейшего развития его личности. Именно в дошкольные годы для ребенка наиболее важны понимание и поддержка; их отсутствие в этот период может в дальнейшем привести к необратимым или к труднокомпенсируемым последствиям. В этом возрасте дети особенно беззащитны перед любыми формами давления и агрессии со стороны взрослых, поскольку не обладают достаточным опытом и не способны подвергнуть их поведение критике. Необходимо добавить, что нежелание поступать должным образом, невнимание к собственным педагогическим промахам и недочетам приводит к тому, что последствия педагогических ошибок, некомпетентных педагогических воздействий отрицательно влияют на личность и воспитанников, и воспитателя.

Личностные качества педагога чрезвычайно важны в развитии субъектности дошкольника. Педагогические процессы определяются установочно-целевыми и стилевыми характеристиками взаимодействия между субъектами, занимающими различные позиции. От той или иной позиции, занимаемой педагогом, зависит очень многое в развитии лично-

сти ребенка. Личность педагога, включающая спектр знаний, способности, характер, направленность и различные умения – гностические, проектировочные, организаторские и другие, – должна соотноситься с практической профессиональной этикой и деонтологией.

Стремясь к развитию субъектности ребенка-дошкольника, воспитатель, во-первых, не должен выбирать крайние позиции в требованиях. Необходима золотая середина, которая предполагает некоторую свободу в сочетании с определенными правилами и ограничениями.

В детском возрасте отсутствие опыта элементарной самостоятельной деятельности может привести к тому, что ребенок принимает как должное обслуживание себя взрослым. Всякие попытки предложить ему сделать для себя что-либо самому могут вызвать удивление и безответственную позицию. Закрепление этого явления ведет к негативному развитию личности, приобретению опыта деструктивной, разрушающей деятельности, что в последствии выражается в отсутствии у подростков, молодежи опыта позитивной, созидательной жизнедеятельности и неумения преодолевать трудности, к агрессивности и склонности к негативному поведению.

Во-вторых, воспитатель должен учитывать индивидуальные и возрастные особенности ребенка – все это оказывает существенное влияние на процесс деятельности ребенка, т.к. в деятельности вырабатываются и закрепляются качества личности человека, в том числе и субъектность.

В-третьих, воспитатель должен предоставлять ребенку как можно больше самостоятельности на всех этапах его деятельности.

В-четвертых, важен общий положительный эмоциональный настрой и, конечно, успешный результат.

Рассмотрим качества должного (деонтологического) поведения, которые способствуют развитию субъектности, позитивной самореализации, самостоятельности и способности к самоорганизации.

Ответственность, эмпатия и толерантность являются стержневыми качествами личности, так как благодаря этим качествам, принимается и реализуется то или иное профессиональное решение, специалист осознает значимость своего поведения.

Ответственность педагога за воспитание ребенка и развитие субъектности проявляется в умении сравнивать сформированные субъектные качества с возрастными возможностями воспитанников, использовать возникающие в жизни ситуации для применения детьми этих качеств, в готовности к сотрудничеству с ребенком в совместной деятельности.

Эмпатия рассматривается нами как свойство личности, проявляющееся в ситуациях общения и взаимодействия, в которых актуализируется гуманистическая направленность. Эмпатия проявляется в понимании внутреннего мира другого человека, эмоциональном приобщении к его жизни. Эмпатийные переживания реализуются в формах «помогающего» поведения. В этом случае эмпатия имеет особую социально-практическую значимость для морального совершенствования личности, оптимизации межличностных отношений, складывавшихся в деятельности и общении.

Эмпатия как качество личности профессионала характеризуется его ценностным отношением к окружающим, предполагает ориентацию на определенный тип отношений, который проявляется и в профессиональных действиях.

Воспитатель должен рассматривать субъектность ребенка как личностную характеристику дошкольника. Если педагог исходит из того, что каждый человек – это особый мир впечатлений, чувств, переживаний, что ребенок – самобытная личность, то он признает право ребенка действовать независимо от взрослых, хотя бы в некоторых случаях.

Внимательный воспитатель, умеющий проникнуться индивидуальностью каждого ребенка, искренне заинтересованный в его судьбе, может подобрать благоприятные пути развития, помочь и поддержать в самостоятельной деятельности, развивающей субъектные качества ребенка. Очень важен положительный эмоциональный настрой на успех ребенка. Он должен переживать радость удовольствия, как от самого самостоятельного действия, так и от полученного результата.

Толерантность основывается на понимающем сопереживании, которое ведет к уяснению целей взаимодействия противоположной стороны, мотивации точек зрения. Несогласие с рассуждениями, взглядами, образом поведения партнера не приводит к конфликту. Его мнение принимается как данность, объективно существующая реальность. Толерантность не предусматривает снисхождение, потворство, уступку, не предполагает отказ от критики, а проявляется в активном поиске точек соприкосновения и возможности выбора. Для воспитателя толерантность выступает регулятором его профессиональной и внепрофессиональной деятельности.

Воспитывающая деятельность взрослых часто носит запрягающий характер и тем самым тормозит активность ребенка. При этом воспитание ребенка выступает не столько целью, сколько средством выражения собственной активности педагога. Педагог действует не ради ребенка, а ради себя, своего собственного спокойствия. Это происходит из-за отсутствия терпения, терпимости, эмоциональной устойчивости, сдержанности к проявлениям личности другого человека – ребенка.

Воспитатели должны предоставлять детям возможность проявлять себя, реализовать свои возможности и способности в повседневной жизни. Определяя приоритеты профессиональной деятельности, воспитатель, как правило, на первое место ставит заботу о безопасности детей, затем о дисципли-

нированности, организации обучения, освоении инноваций в сфере образования и многое другое. Заботы о понимании детских переживаний, связанных с проявлениями субъектных качеств, в этом списке может и не оказаться. Между тем профессионализм педагога не в том, чтобы запрещать действовать по-своему, не в возмущении по поводу неумения и нерасторопности ребенка, а в предоставлении возможности приобрести субъектный опыт. Собственный, самостоятельно достигнутый результат в той или иной деятельности сам по себе является эффективным воспитывающим фактором.

Необходимо отметить и такие профессиональные качества, как терпение, тактичность и открытость.

Условия труда педагога часто меняются. Условия для развития субъектности у детей не всегда оптимальны. Тактичность, выдержка, умение держать себя в руках пригодится воспитателям, исправляющим ошибки домашнего воспитания. Главный принцип компетентной помощи ребенку – вместе с ребенком, а не вместо него.

Педагог, работающий с дошкольниками, должен понимать, что, сделав выбор в пользу того или иного воспитательного акта, он берет на себя ответственность за формирование личности ребенка, его дальнейшую жизнь. Профессиональное поведение, основанное на профессиональных качествах, помогает в ситуациях морального выбора и призвано помочь сделать этот выбор осознанно.

#### Библиографический список

1. Фельдштейн, Д.И. Детство как социально-психологический феномен и особое развитие. - М., 1997.
  2. Щуркова, Н.Е. Новое воспитание. - М., 2000.
  3. Ибрагимов, Г.И. Качество среднего профессионального образования в современных условиях // Педагогика. - 2006. - № 6.
  4. Ибрагимов, Г.И. Принципы управления качеством среднего профессионального образования // Педагогика. - 2006. - № 6.
  5. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. - М.: Академия, 2001.
- Статья поступила в редакцию 04.05.10

УДК 371: 373.63

*Т.А. Малахова, преп. ГОУ СПО «Вологодский строительный колледж», г. Вологда, E-mail: larina-tanya@list.ru*

## К ВОПРОСУ О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

В статье показана необходимость развития у будущих специалистов среднего звена технического профиля педагогической направленности в процессе их профессиональной подготовки, оказывающей действенную ориентацию на саморазвитие и развитие личности, преодоление препятствий и трудностей в производственной деятельности.

**Ключевые слова:** профессиональная направленность, педагогическая направленность, подготовка специалиста среднего звена технического профиля.

В современном обществе в системе образования особую актуальность приобретает проблема конкурентоспособности, которая для специалистов среднего звена технического профиля определяется профессионализмом и мастерством, включающими способность проектировать деятельность в профессиональной сфере, быть методически и психологически готовыми к своей работе, понимать значимость профессии. Уровень подготовки специалиста, его отношение к будущей деятельности во многом зависят от степени развития профессиональной направленности, являющейся ведущим структурным элементом личности, определяющим ее целеустремленность, характер деятельности, ориентацию в ценностях.

Специфика работы мастера производства такова, что в своей профессиональной деятельности ему обязательно придется столкнуться с ситуациями, выходящими за рамки только узко профессиональных знаний. Это связано с ограниченной численностью рабочей бригады (каждый человек - «рабочая единица» - выполняет конкретную производственную задачу; даже временное отсутствие работника может затормозить или полностью остановить производственный процесс); и с тяжелыми условиями труда (удаленность от населенных пунктов, отсутствие специальных служб, таких как милиция, скорая медицинская помощь и т.д.). Кроме того, каждый мастер - это наставник и на производстве ему необходимо владеть навыками, как проведение собраний бригады, консультаций,

инструктажа, уметь определять первостепенные задачи и вести контроль за их выполнением. Таким образом, мастеру часто приходится выполнять функции педагога, а значит и педагогические знания необходимы ему в своей профессиональной деятельности. Развитие и формирование этих знаний, умений, навыков и определяют необходимость введения педагогического направления в подготовку специалистов среднего звена технического профиля.

В психологической литературе направленность личности рассматривается в качестве специфически ориентированного личностного побудителя деятельности, входящего в структуру личности. Формами проявления направленности являются потребности, мотивы, интересы, идеалы, убеждения и мировоззрение, причем потребности являются основой направленности [1; 2; 3].

Л.М. Митиной выдвигается необходимость пересмотра понятия «личная направленность». Она считает, что направленность человека на себя не так однозначна: личная направленность имеет не только эгоистический, эгоцентрический контекст, но и стремление к самореализации, а стало быть, к самосовершенствованию и саморазвитию в интересах других людей [4].

Исследования по проблемам педагогической направленности ведутся по нескольким направлениям: определение ее сущности и структуры; изучение особенностей ее происхож-

дения; исследование этапов и условий становления направленности; анализ состояния и средств формирования педагогической направленности.

При этом можно выделить три направления, определяющие сущность педагогической направленности подготовки специалистов среднего звена технического профиля: эмоционально-ценностное отношение к профессии, склонность заниматься видами деятельности, воплощающими специфику данной профессии (С.А. Зимичева, Я.Л. Коломинский, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Г.А. Томилова, и др.); профессионально-значимое качество личности специалиста среднего звена технического профиля или компонент педагогических способностей (Ф.Н. Гоноболин, А.А. Бодалев, А.Н. Леонтьев, В.П. Симонов, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и др.); рефлексивное управление развитием учащихся (С.Г. Вершловский, Ю.Н. Кулюткин, А.Б. Орлов, Г.С. Сухобская, И.В. Фастовец и др.).

Педагогическая направленность подготовки специалистов среднего звена технического профиля способствует развитию у обучающегося мотивации учения, познанию им окружающего мира, людей, самого себя. Это действенная ориентация на саморазвитие и развитие личности, стремление стать, быть и оставаться мастером, преодолевать препятствия и трудности в своей работе. Направленность личности специалиста технического профиля проявляется во всей его профессиональной жизнедеятельности и в отдельных педагогических ситуациях, определяет его восприятие, логику поведения и оказывает влияние на весь облик человека [5].

#### Библиографический список

1. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. - М., Воронеж, 1995.
2. Никиреев, Е.М. Психологические особенности направленности личности: учеб. пособие. - М., 2007.
3. Бабушкин, Г.Д. Психологические основы формирования профессионального интереса к педагогической деятельности: монография. - Омск, 1998.
4. Митина, Л.М. Интеллектуальная гибкость учителя: психологическое содержание, диагностика, коррекция: учеб. пос. / Л.М. Митина, Н.С. Ефимова. - М., 2003.
5. Никитина, Н.Н. Основы профессионально-педагогической деятельности: учеб. пос. для студ. учр. сред. проф. образования / Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова, М.А. Петухов. - М., 2002.

Статья поступила в редакцию 14.05.10

УДК (159.923.2)

**О.И. Лаптева**, доц. СибАГС, г. Новосибирск, E-mail: lapteva\_r@rambler.ru

## НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ АНТИКОРРУПЦИОННОЙ УСТОЙЧИВОСТИ ЛИЧНОСТИ

В работе характеризуются некоторые аспекты антикоррупционной устойчивости личности. Способность психики сохранять высокую функциональную активность в сложных ситуациях, определяет её устойчивость. При рассмотрении этого вопроса необходимо учитывать многие психологические феномены реальной жизни, в том числе и направленность личности.

**Ключевые слова:** антикоррупционная устойчивость личности, направленность личности качество, определяющее её психологический склад.

Эффективность борьбы с коррупцией находится в прямой зависимости от антикоррупционной устойчивости личности. Знание особенностей антикоррупционной устойчивости личности – важное условие успеха на пути формирования нравственного общества, а значит, и борьбы с коррупцией.

Устойчивость – особое свойство системы, характеризующее её способность противостоять разрушающим факторам и самоорганизовываться. Системное качество человека, характеризующее его возможность успешно справиться с трудностями жизненных ситуаций, представляет собой общую устойчивость (жизнестойкость).

Общая устойчивость личности – одно из целостных проявлений её внутреннего мира и не может быть сведено к какому-то отдельному элементу психики или к арифметической сумме нескольких. Чем сложнее дело, решаемая задача, обстановка, тем больше успех зависит от целостных характеристик личности, от их соответствия требованиям происходящего с ней и вокруг нее.

Устойчивость личности важно понимать и совершенствовать с позиций системного подхода. Общая теория систем связывает устойчивость любой системы с её способностью к самоорганизации. Один из ее создателей, У. Р. Эшби, писал: «Каждая стабильная система обладает тем свойством,

Профессиональная направленность личности будущего специалиста представляет собой комплексное образование, доминирующими компонентами которой являются направленность на профессиональную и педагогическую деятельность. При этом профессиональная направленность характеризуется стремлением личности к высоким профессиональным достижениям.

Таким образом, под педагогической направленностью мы понимаем профессионально-значимое качество, которое занимает важное место в структуре личности будущего специалиста среднего звена технического профиля; это система эмоционально-ценностных отношений, социально-профессиональных ориентаций, профессионально-педагогических интересов, мотивов профессиональной деятельности и самосовершенствования, профессиональных позиций личности, целей и установок, стремлений, идеалов и убеждений человека, выражающих его отношение к педагогическим аспектам профессиональной деятельности и определяющим образом влияющих на ее содержание и результаты.

В связи с этим педагогическая направленность, как важное качество будущих мастеров и бригадиров, должна найти отражение в образовательном процессе, в ходе изучения различных дисциплин, способствующих подготовке специалистов технического профиля; от уровня ее сформированности зависит качество профессиональной деятельности и эффективность производства.

что если ее вывести из состояния равновесия и представить самой себе, то ее последующее изменение окажется в таком соответствии с исходным отклонением, что система вернется к состоянию равновесия» [1, с. 96].

Между элементами системы, согласно положениям общей теории систем, существуют силы сцепления, взаимного притяжения и взаимного влияния, которые, как паутина, связывают их между собой. Системные свойства, возникнув как продукт действия этих сил, сами превращаются в системоукрепляющую силу, связывая такие элементы как характер, эмоции, воля, психофизиологические особенности, знания, навыки и пр., в единую прочную целостность. В. Э. Чудновский пишет: «Являясь продуктом социального развития человека, устойчивость личности имеет ряд коренных отличий от биологической устойчивости. Укажем некоторые из них. На уровне биологической устойчивости эмансипированность организма от внешней среды есть, по существу, результат приспособления к ней; в условиях социального развития возникает новый, качественно отличный уровень эмансипации человека от непосредственного воздействия среды, когда человек начинает господствовать над ситуацией, нейтрализуя и

преобразуя непосредственно действующие факторы» [2, с. 28-29].

Многообразные отношения, взаимодействия с другими людьми обуславливают развитие личностных качеств.

Рассмотрим, каким образом влияет направленность на устойчивость личности.

В общепсихологических теориях личности направленность выступает как качество, определяющее ее психологический склад.

В разных концепциях эта характеристика раскрывается по-разному: «динамическая тенденция» (Рубинштейн С. Л.), «смыслообразующий мотив» (Леонтьев А. Н.), «основная жизненная направленность» (Ананьев Б. Г.), «динамическая организация «сущностных сил» человека» (Прангишвили А. С.) и т. д. Но как бы эта характеристика личности ни раскрывалась, во всех концепциях ей придается ведущее значение.

С.Л. Рубинштейн [3] под направленностью личности понимал некоторые динамические тенденции, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами, в свою очередь, определяясь ее целями и задачами. Направленность включает два взаимосвязанных момента: предметное содержание (содержательный момент), обозначающее определенный предмет направленности; напряжение (собственно-динамическая тенденция), определяющее источник направленности. Вопрос о динамических тенденциях и порождаемых ими направлениях как необходимым компоненте подлинного объяснения психических процессов первым поставил в современной психологии К. Левин [4]. Однако в отличие от С.Л. Рубинштейна, он отрывал динамический аспект направленности от смыслового, стремясь превратить динамический момент в универсальный механизм объяснения человеческой психики. З. Фрейд [3, с. 133] рассматривал динамические тенденции как бессознательные влечения, направленность которых является механизмом, изначально заложенным в организме человека. С.Л. Рубинштейн, критикуя З. Фрейда, отмечал, что всякая динамическая тенденция, выражая направленность, всегда заключает в себе более или менее осознанную связь индивида с чем-то находящимся вне его. При этом он допускал возможность изменения акцентов динамической и смысловой сторон направленности.

А.Н. Леонтьев [6], развивая идеи С.Л. Рубинштейна, ядром личности называл систему относительно устойчивых, иерархизированных мотивов как основных побудителей деятельности. Одни мотивы, побуждая к деятельности, придают ей личностный смысл (смыслообразующие) и определенную направленность, другие играют роль побудительных факторов. Распределение функций смыслообразования и побуждения между мотивами одной деятельности позволяет понять главные отношения, характеризующие мотивационную сферу личности, и увидеть иерархию мотивов.

Л.И. Божович и ее сотрудники направленность личности понимали как систему устойчиво доминирующих мотивов, которые определяют целостную структуру личности. В контексте данного подхода зрелая личность организует свое поведение в условиях действия нескольких мотивов; выбирает цели деятельности и с помощью специально организованной мотивационной сферы регулирует свое поведение таким образом, чтобы были подавлены нежелательные, хотя и более сильные мотивы.

Структуру направленности составляют три группы мотивов: гуманистические (общественные), личные, деловые. Гуманистическая (общественная) направленность формируется еще в раннем детстве. Личная (эгоистическая) является не возрастной характеристикой, а следствием воспитательных ошибок. Главным механизмом формирования общественной направленности является воспитание. Личная направленность человека не так однозначна: она имеет не только эгоистический, эгоцентрический контекст, но и стремление к самореализации, самосовершенствованию и саморазвитию в интересах других людей. И тогда следствием воспитательных ошибок будет не только центрированность на себе, но и отсутствие таких личностных характеристик, как самооценочность и самопринятие.

Гуманистическая психология, в значительной степени определяющая современные подходы к пониманию личностного развития и реализации себя (самоосуществлению), основным источником человеческой деятельности признает непрерывное

движение человека к самоактуализации, стремление к самовыражению, самоосознанию.

А. Маслоу [7] выделил иерархическую структуру основных потребностей, которые составляют мотивационную сферу личности. На нижней ступени находятся физиологические потребности. Далее следуют потребности в безопасности, обеспеченности и устойчивости, в любви и чувстве принадлежности, в самоуважении и уважении других. При этом автор отмечает важную для нашего времени идею о том, что нехватка благ, блокада базовых и физиологических потребностей приводит к тому, что эти потребности могут стать для обычного человека ведущими. Но если базовые потребности удовлетворены, то у человека могут проявляться высшие потребности, метамотивация (потребности в развитии, понимании своей жизни, в поиске смысла жизни), которая свидетельствует о психическом здоровье.

Высшим проявлением человеческой актуализации А. Маслоу считает потребность в самоактуализации, которую он определяет как полное использование талантов, способностей, возможностей. Человек должен быть тем, чем он может быть. А. Маслоу подчеркивает, что подлинное творчество проявляется у человека не только в искусстве или науке, но и в повседневной реальной жизни, каждодневном выборе жизненных ситуаций. Именно на этом высшем уровне иерархии потребностей люди сильнее всего отличаются друг от друга.

Исходя из результатов исследований, А. Маслоу пришел к заключению, что побуждение к реализации потенциалов личности естественно и необходимо. Однако активное начало, стремление к самоосуществлению - явление врожденное, оно входит в основную природу человека. А. Маслоу считал, что человек от природы наделен огромным потенциалом, и роль среды лишь в том, чтобы помочь человеку актуализировать эти возможности. Даже самое идеальное общество не может создать самоактуализирующихся индивидов. Социокультурные условия, отмечал он, могут мешать процессу самоактуализации, но могут быть и «способствующими».

Процесс самоактуализации ограничивают социально-экономическая ситуация, негативное влияние прошлого опыта, конформизм, внутренние защиты, которые отделяют личность от самой себя. П. Вайнцвайг высказывает: «Когда человек освободится настолько, чтобы стать самим собой, заняться любимым делом и ощутить себя одной из частиц в сложнейшей взаимосвязанности элементов природы, только тогда он сможет наиболее полно раскрыть свои способности... Невротическая потребность в признании и одобрении - серьезное препятствие на пути развития уникальности человеческой личности в работе, жизни и любви. Многим кажется, что они обретут покой и безопасность в толпе. Но если толпа мчит к пропасти, то чего стоит иллюзия подобного ощущения» [8].

Существенный вклад в разработку концепции самоактуализации внес К. Роджерс [9], который полагал, что все человечество обладает естественным стремлением двигаться вперед в направлении независимости, социальной ответственности, креативности и зрелости.

К. Роджерс выдвинул гипотезу о том, что все поведение вдохновляется и регулируется неким объединяющим мотивом, который он называл тенденцией актуализации. Человеком управляет процесс роста, в котором его личностный потенциал приводится к реализации. Эта конструктивная биологическая тенденция является общей для всех форм жизни - она присуща не только людям, но и всему живому. «Как растение стремится быть здоровым растением, как семя содержит в себе стремление стать деревом, так человек движим побуждением становиться целостным, полным, самоактуализирующимся человеком» [9, с. 30].

В контексте теории К. Роджерса тенденция самоактуализации - это процесс реализации человеком на протяжении всей жизни своего потенциала с целью стать полноценно функционирующей личностью. При этом автор исходил из идеи, что развиваться по направлению к самоактуализации человек может только самостоятельно, никто не может его в этом направлении двигать. Однако при этом принципиально важны условия, в которых происходит становление личности человека. В своей клинической практике К. Роджерс, исходя из данных теоретических предпосылок, выделяет главные принципы построения межличностных отношений, которые позволяют высвободить и

реализовать заложенные в каждом человеке ресурсы продуктивного личностного роста. К таким принципам относятся полное принятие или безусловное положительное отношение к клиенту как к личности; адекватное эмпатическое понимание чувств клиента и того смысла, который они имеют для него, а также конгруэнтность как степень соответствия между высказываниями и реальными переживаниями человека. В результате положительного отношения к другому человеку и активного эмоционального проявления этого отношения повышается самооценка, что способствует раскрытию творческого потенциала личности. Убежденность каждой личности в собственной ценности для значимого другого дает ей возможность более полной самореализации.

Мы разделяем точку зрения Д.И. Фельдштейна [10], который считает, что в данных исследованиях отсутствует понимание общественно-исторической природы становления человека как личности. В то время как процесс становления личности, возникновения и роста этого особого системного качества индивида осуществляется в многообразных социальных отношениях, в которые он включается своей деятельностью, отрабатывая способность быть личностью, «делаясь» личностью, развиваясь как личность. Важнейшее значение в этом процессе имеет способность индивида к самовыражению, самоосуществлению, создающая условия, наряду с присвоением общественных норм и принципов, для претворения задач преобразования - себя и окружающих. Основой и сутью этого процесса становления личности является развитие деятельности, которая служит постоянным субстратом развития личности, обеспечивая ей выход за пределы своих возможностей.

По мнению В. Франкла [11], виднейшего психотерапевта, близкого по своей ориентации гуманистической психологии, реализация себя как жизненная цель крайне эгоцентрична. Необходимо обращение к другим смысловым категориям бытия, и тогда самоактуализация будет лишь средством достижения особых «смысловых», «надличностных» целей бытия. В. Франкл противопоставляет идее самоактуализации собственного «Я» концепцию реализации человеком трансцендентных ценностей и смысла жизни. Он рассматривает стремление к постижению смысла жизни как одно из ведущих человеческих стремлений. Отсутствие такого смысла порождает у человека так называемый экзистенциальный вакуум, депрессию и бездуховность. Именно этот вакуум ведет людей к суицидам, алкоголизму, наркотикам, преступности. В. Франкл показывает, что на вопрос о смысле жизни, если он поставлен перед индивидом в общей форме, ответить нельзя. У каждого человека свое призвание и миссия в жизни, каждый должен выносить в душе свое предназначение, требующее своей самореализации. Мы можем найти смысл жизни тремя путями: совершая дело, направленное на достижение социально значимых целей; переживая гуманистические ценности; путем страдания и его преодоления.

По мнению Э. Фромма [12], взгляды которого близки гуманистической психологии, человека характеризует стремление к самотрансценденции, стремление утвердиться среди людей и позитивная специфически человеческая форма реализации этого стремления - творчество. Но если человек по той или иной причине оказывается неспособным самореализоваться позитивно, через творчество, то сохраняющаяся базовая способность реализуется другим образом - через разрушение. И здесь содержится момент выбора: пойдет ли человек человеческим путем или нет. Э. Фромм утверждал, что поведение человека может быть понято только в свете влияний культуры, существующих в данный конкретный момент истории.

«Подхлестываемый постоянно возрастающими техническими возможностями, человек сконцентрировал все свои усилия на производстве и потреблении вещей. В этом процессе он ощущает себя как вещь, которая манипулирует машинами, а те, в свою очередь, манипулируют ею. Если его не эксплуатируют другие, то он эксплуатирует себя сам, он использует свою человеческую сущность как средство для обслуживания собственного бытия; свои человеческие способности - как средство для удовлетворения постоянно растущих и во многом искусственных материальных потребностей. Существует, таким образом, опасность, что человек может забыть, что он человек», - пишет Э. Фромм.

Продолжая идеи Э. Фромма, американский психолог Э. Шостром [13] считает, что человек может действовать, либо актуализируя себя, либо манипулируя другими. Большинство людей - манипуляторы. Современный манипулятор развился из нашей ориентации на человека как на вещь, о которой нужно много знать и которой нужно уметь управлять. В качестве альтернативы манипулятивному поведению Э. Шостром предлагает поведение человека-актуализатора. Сравнивая основные характеристики манипулятора и актуализатора, Э. Шостром противопоставляет ложь, неосознанность, контроль и цинизм манипулятора честности, осознанности, свободе и доверию актуализатора. Манипуляторство не позволяет человеку быть самим собой, открыто и свободно выражать свои чувства, желания, мысли, расти и ощущать богатство, красоту и разнообразие реального мира. Актуализатор находится в большей безопасности, чем манипулятор, поскольку понимает, во-первых, то, что он уникален; во-вторых, то, что его уникальность - это ценность.

Истинная самореализация не эгоцентрична, она включает в свое определение содействие актуализации других. В этом заключается одно из наиболее важных различий между психологическими теориями самоактуализации и пониманием самореализации человека в отечественной психологии. Как отмечает В.С. Мерлин [14], человек - это система, сложно структурированная, саморегулируемая, самоактуализирующаяся, автономная, но также открытая другим системам, во взаимодействии с ними преобразующая эти системы в соответствии с логикой собственного бытия. Человек - это мир, взаимодействующий с другими мирами. Взаимодействие происходит в деятельности. Именно деятельность представляет собой основание культуры и становления человека как личности, способ подлинной самореализации личности. Таким образом, самореализация в отечественной традиции определяется как «... сознательный, целенаправленный процесс раскрытия и опредмечивания сущностных сил личности в ее многообразной социальной деятельности» [15, с. 147]. Под сущностными силами понимаются интересы, потребности, мотивы, ценностные ориентации, т. е. направленность личности.

Направленность личности проявляет себя в различных сферах человеческой деятельности и, прежде всего, в профессиональной. Направленность на профессиональную деятельность появляется на определенном этапе развития личности (в юности) и становится в этот период жизни центральным личностным новообразованием, которое, с одной стороны, формируется в результате многомерного социально-нравственного, профессионального, личностного самоопределения и в процессе осуществления трудовой или учебной деятельности, а с другой стороны, само обуславливает и самоопределение, и деятельность.

Иерархическая структура направленности может быть представлена следующим образом:

- направленность на других людей, связанная с интересом к ним, доверием, уважением, стремлением к сотрудничеству;
- направленность на себя, связанная с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере труда;
- направленность на предметную сторону профессии (содержание деятельности).

В работах М.А. Котик показана существенная зависимость устойчивости личности от её нравственно-деловых качеств: чем больше человек способен подчинять личные интересы интересам общества, тем выше его устойчивость ко всякого рода трудностям. Самоуверенность, индивидуализм, эгоизм, равнодушие к требованиям дисциплины оборачиваются повышенной неустойчивостью, предрасположенностью к совершению нарушений и отказу от преодоления трудностей. Устойчивые в поведении работники отличаются серьезным отношением к вопросам поддержания порядка и организованности в работе, к соблюдению запретов; установками на следование социальным ценностям (честность, аккуратность, добросовестность, настойчивость, законность, порядочность, человечность и др.) [16, с. 97].

Одним из свойств коррупции является латентность, поэтому поступать нравственно в реальных условиях воздействия коррупционных факторов бывает не просто. Чтобы выбраться из возникающих трудностей и кризисных положений, некоторые

люди становятся на путь обмана, мошенничества, лжи, измены, предательства, правонарушений.

Почему люди совершают те или иные поступки, даже сознавая, что поступают при этом неправильно? Дело в том, что люди стремятся к успеху, который у них обычно выражается в финансовых достижениях и высоком социальном статусе. Многие считают, что при этом им приходится выбирать между успехом и нравственной устойчивостью. Нравственная устойчивость, по их мнению, ограничивает выбор и возможности человека, ухудшает перспективы успеха в его деятельности. Когда человек может выбирать лишь одно из двух: либо добиться успеха любой ценой, чего бы это ни стоило, либо не отступать от позиции нравственности и потерпеть крах. В действительности немного людей желают быть безнравственными, однако потерпеть неудачу не хочет никто. В такой ситуации этической дилеммы, когда встает выбор между «правильным» и «неправильным», важна подготовленность, которая проявляется:

- в знании моральных норм (общих и специальных, профессиональных, в том числе нормативных положений, закрепленных в уставах, кодексах чести и др.);

- твердой решимости в любой ситуации, в любых условиях следовать требованиям гражданского, патриотического, профессионального, человеческого долга и ни при каких обстоятельствах не изменять им, не терять человеческого достоинства;

- привычке всегда быть на высоте моральных требований и делать это не ради контроля, не из страха перед наказанием, а по нравственной потребности;

- обладании высокой нравственной устойчивости при действии факторов, подталкивающих к отступлению от моральных норм.

Как показывают наблюдения, одна из главных проблем для людей состоит в том, что нравственность не является ни экономическим, ни социальным, ни политическим вопросом. Это всегда вопрос личный. Люди говорят, что высоко ценят честность. Однако большинство не всегда поступают с такой же честностью, какую ожидают от других.

Обсуждать вопросы нравственности легко, труднее делать нравственный выбор в собственной жизни. Когда выбор предстоит нелегкий, хватит ли сил сделать его правильно? Выбор всегда во много раз труднее и драматичнее, когда делать его приходится лично.

Специалисты в теории человеческих отношений классифицируют людей в соответствии с их жизненными позициями: 1) Я всегда веду себя нравственно; 2) Я по большей части веду себя нравственно; 3) Иногда я веду себя нравственно; 4) Я редко веду себя нравственно; 5) Я никогда не веду себя нравственно.

Какую позицию выбирают будущие специалисты? Анализ опроса показал, что первая и пятая позиции не отмечены. Respondенты выбрали вторую (82,5 %), третью (13 %), четвертую (1,5 %) позиции. Часть студентов (3 %) не относит себя ни к какой позиции, объясняя это тем, что познавать себя можно всю

жизнь, а в нездоровой атмосфере конкуренции им сложно сделать выбор.

Избегая первую позицию, студенты руководствуются соображениями о личностной зрелости. Соблюдение нравственных норм – это высший показатель зрелой личности. Вторая группа опрошенных считает, что вести себя нравственно «большую часть времени» – вполне приемлемая позиция, но не всегда выгодная для достижения успеха. Они соглашаются с тем, что нравственные принципы и профессионализм – выигрышная формула. Профессионалы, пытающиеся исследовать грань, за которой заканчиваются нравственные устои, рано или поздно переступают эту грань. Какое-то время можно вводить людей в заблуждение, но правда рано или поздно выходит наружу. На первых порах соблюдение нравственных принципов может показаться не приносящим плодов, точно так же, как нарушение нравственных принципов может временно казаться выигрышным. Однако в отдаленной перспективе человек всегда остается в проигрыше, если живет без нравственных устоев. Слова мудрейшего Соломона актуальны и сегодня: «Пути беззаконных – как тьма, они не знают обо что споткнутся».

Среди так называемых «легких путей» можно выделить весьма распространенное явление мимикрии – коррекцию взглядов, ценностных ориентаций, норм поведения и т. д. в соответствии со стандартами новых взаимоотношений. Нередко это приспособление выражается в амбивалентности моральных воззрений, т. е. в несогласованности между исповедуемыми принципами нравственности, с одной стороны, и реальным уровнем моральных требований к себе и окружающим – с другой. Можно отметить тенденцию к дальнейшему нивелированию в профессионально-этическом сознании личности, требуемых (заданных) установках и ориентирах и преобладание проявлений мимикрии, вызванных российскими реалиями.

Это приводит к так называемому синдрому привыкания к негативным явлениям. Так, например, при явно отрицательном отношении абсолютного большинства населения к сложившейся системе взяточничества значительное число предпочитает откупаться от чиновников для разрешения возникающих проблем с властью. Это обуславливает в свою очередь кардинальные изменения нравственных позиций чиновников: формируется принцип: «Если дают – надо брать». И ситуация воспринимается как сама собой разумеющаяся. Такие явления, как ловкачество, беспринципность, продажность и другие антиподы морали, все чаще воспринимаются в бытовом сознании не как аномалия, а как вполне оправданный вариант взаимоотношений.

Живучесть коррупции определяют многие факторы, в том числе и нравственная устойчивость. И если мы стремимся к тому, чтобы наше государство процветало, мы должны в качестве фундамента иметь нравственные устои, и это будет одним из основных гарантов его прочности. Построить такой фундамент невозможно волевым решением руководства. Начинать следует с выбора, сделанного каждым отдельно взятым сознательным гражданином. Каждому необходима рефлексия результатов своих нравственных поступков, убеждений, направленных на антикоррупционную устойчивость.

#### Библиографический список

1. Эшби, У.Р. Конструкция мозга. – М., 1964.
2. Чудновский, В.Э. Нравственная устойчивость личности. – М., 1981.
3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. – М., 1976. – Т. 2.
4. Lewin, K. Dynamic theory of personality. – N.Y., Me Graw Hill, 1935.
5. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Изд-во Питер, 1997.
6. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1976.
7. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики. – СПб.: Изд-во Евразия, 1997.
8. Вайнцивайг, П. Десять заповедей творческой личности: Пер. англ. С.Л. Лойко. – М.: Прогресс, 1990.
9. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М., 1994.
10. Фельдштейн, Д.И. Психология развивающейся личности. – М., Воронеж, 1996.
11. Франкл, В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990.
12. Фромм, Э. Иметь или быть? – М.: Прогресс, 1990.
13. Шостром, Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор. – Минск: ТПЦ Полифакт, 1992.
14. Мерлин, В.С. Психология индивидуальности. – М., Воронеж, 1996.
15. Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М., 1986.
16. Котик, М.А. Психология и безопасность. – Таллин, 1981.
17. Сатаров, Г.А. Антикоррупционная политика: учеб. пособие для вузов / Г.А. Сатаров [и др.]; под ред. Г.А. Сатарова. – М.: РА «СПАС», 2004.
18. Добренков, В.И. Коррупция: современные подходы к исследованию: учеб. пособие для вузов / В.И. Добренков, Н.Р. Исправникова. – М.: Акад. проект: Альма Матер, 2009.

19. Охотский, Е.В. Коррупция: сущность, меры противодействия // Полит. социология. – 2009. - № 9.

20. Рогоу, А.А. Власть, коррупция и честность / А. А. Рогоу, Г. Д. Лассуэлл; пер. с англ. Т.Н. Самсоновой. – М., 2005.

Статья поступила в редакцию 02.04.10

УДК 378.02:372.8

*А.А. Петров, аспирант ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru*

## РОЛЬ ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОГО КУРСА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ

В статье рассматривается роль пропедевтического курса в профессиональной подготовке учителя физики. Обоснована необходимость пропедевтических курсов в современных вузах и представлена структура и содержание таких курсов в приложении к профессиональной подготовке учителей физики в педагогических вузах.

**Ключевые слова:** пропедевтика, физика, профессиональная подготовка учителя физики, профессионализм и компетентность, программа пропедевтического курса, задачи пропедевтического курса, принцип преемственности.

В условиях перехода к рыночной экономике возникла необходимость коренных преобразований системы подготовки всех кадров на новых началах; стало очевидным, что профессиональное образование должно ориентироваться на специализированную подготовку кадров, обладающих высоким уровнем профессионализма и компетентности.

Под профессионализмом понимается высокое мастерство по приобретенной профессии, позволяющее выпускнику быть конкурентоспособным на рынке труда. Профессионализм обеспечивает высокую мобильность специалистов, их способность оперативно осваивать новшества и быстро адаптироваться к изменяющимся условиям в развивающемся обществе, способность самостоятельно выбирать сферу деятельности, принимать ответственные решения и обеспечивать саморегуляцию поведения.

Профессионализм и компетентность — это те качества, от которых зависят жизненные и трудовые успехи. В работе речь идет о формировании учителей-профессионалов, для которых главное — не объем получаемой информации, а умение творчески находить, усваивать и пользоваться ею. Поэтому так важно сегодня создавать новое поколение учителей.

Чрезвычайно важно в связи с этим констатировать: система профессионального образования, с одной стороны, представляет собой вполне самостоятельную, автономную подсистему образования, а с другой — идеи и методы профессионального образования не могут быть изолированными от всех остальных подсистем образования, поскольку в каждой из них, начиная с семейного и дошкольного образования и кончая пролонгированным на всю жизнь образованием взрослых, имеются компоненты профессиональной направленности. Такие компоненты просматриваются практически на всех ступенях образования, независимо от того, идет ли речь о первоначальных трудовых навыках ребенка, профессиональной ориентации школьника, формировании всех необходимых содержательно-процессуальных блоков становления профессионала, специальных (профессиональных) компонентах широко понимаемой культуры или менталитета личности.

Иными словами, процессу образования (как реализующему этапу движения от цели к результату) должна предшествовать тщательная теоретическая и методическая разработка системы предстоящей образовательной деятельности. Именно системы, поскольку в ней должны быть представлены в своей взаимосвязи все компоненты «партитуры» будущей деятельности педагога-практика: соответствующие образовательные стандарты, цели, содержание, методы, средства и организационные формы обучения, воспитания и развития учащихся.

С учетом изложенного предмет профессиональной педагогики приобретает двухаспектный, двуединый характер: педагогический процесс формирования требуемых профессиональных качеств личности и педагогическая система, задающая целевые, содержательные и собственно процессуальные (технологические) компоненты такого формирования. Именно в этом аспекте мы рассматриваем включение пропедевтического курса в систему профессиональной подготовки будущих учителей физики в педвузе.

Необходимость пропедевтических курсов обусловлена тем, что в результате социально-экономических преобразований всех сфер общественной жизни и связанной с ними реформы образования возникли серьезные проблемы и противо-

речия в обучении студентов педагогических вузов дисциплинам естественного цикла, что привело к снижению уровня фундаментальной подготовки педагогов, например, по физике.

Высокие темпы научно-технического прогресса в настоящее время обеспечиваются фундаментальными исследованиями в области естественных наук, на основе которых создаются новые продуктивные наукоемкие технологии и меняются условия труда в сфере материального производства. Поэтому, не случайно сегодня предъявляются столь жесткие требования к качеству естественнонаучной подготовки специалистов: их недостаточная профессиональная компетентность может привести к необратимым разрушительным процессам, затрагивающим природу и человека и ставящим под сомнение их дальнейшее существование. Эти требования обуславливают необходимость высокого качества естественнонаучного образования, основы которого закладываются в общеобразовательной школе. Одним из факторов, обеспечивающих эффективность образования, является *непрерывность и преемственность* в обучении. Поэтому в проекте Национальной доктрины образования Российской Федерации декларируется, что «система образования призвана обеспечить в том числе: а) непрерывность образования в течение всей жизни человека; б) преемственность уровней и ступеней образования».

Педагоги А.А. Андреев, И.П. Подласый, А.Н. Тихонов, Ю.Г. Татур и др., исследуя структуру непрерывного образования, выделили шесть уровней и одиннадцать ступеней этой целостной системы (начальное общее; основное общее; среднее (полное) общее; начальное профессиональное (на базе основного общего); начальное профессиональное (на базе среднего (полного) общего); среднее профессиональное (на базе основного общего); среднее профессиональное на базе среднего (полного) общего; высшее профессиональное образование (бакалавр); высшее профессиональное образование (специалист); высшее профессиональное образование (магистр); послевузовское профессиональное образование (аспирантура).

Казалось, если составить образовательные программы, которые предусматривают осуществление преемственных связей между отдельными ступенями непрерывной образовательной системы, то уже этого станет достаточно для того, чтобы решать сложные проблемы целостного образования. Однако изучение состояния непрерывного образования показало, что его отдельные ступени, осуществляемые в учреждениях типа: дошкольное, общеобразовательное; профессиональное (начальное, среднее, высшее, послевузовское), слабо связаны между собой (А.Б. Владиславлев, СМ. Годник, Г.П. Зинченко, М.В. Кларин, Г. Колтаж, Н.К. Сергеев и др.). Проведенное М.В. Потаповой исследование на примере курса физики средней (полной) школы и курса общей физики вуза убедило в том, что даже линейно-ступенчатое построение курсов физики в школе и вузе, предусмотренное образовательными программами, и концентрическое обучения физике в школе и вузе не решает в полной мере задач непрерывного физического образования. Поэтому ее исследования показали, что необходима целенаправленная специально организован-

ная работа по взаимосвязи отдельных этапов непрерывного образования.

Решение проблем непрерывного физического образования в теории и методике обучения физике связано с преодолением ряда противоречий:

- между необходимостью формирования у учащихся естественнонаучного мышления, востребованностью естественного образования и низким рейтингом, невостребованностью школьных естественстведческих курсов;

- между неодинаковой подготовкой учащихся (и часто откровенно слабой подготовкой), окончивших разные образовательные учреждения (лицей, сельскую школу и др.), и необходимостью повышения уровня подготовки для перехода на следующую ступень обучения (например, «школа - вуз»);

- между необходимостью начинать каждый раз новую ступень физического образования с обобщения ранее приобретенных знаний и умений, отсутствием специального времени на этот процесс и методики такого обобщения;

- между относительной однозначностью компонентов процесса обучения в вузе, носящих преимущественно директивный характер, и необходимостью введения в учебный процесс инновационных технологий, к которым, например, относится развивающее обучение, которое в большей мере способствует реализации принципа персонализации. Последнее имеет решающее значение при подготовке учителя в вузе, так как овладеть педагогической профессией и педагогическим мастерством можно только лишь на индивидуально-личностном уровне. Поиск путей разрешения указанных противоречий делают исследовательскую работу актуальной.

Учитывая эти противоречия, легко понять, почему уровень подготовки выпускников школ по естественным предметам, и особенно по физике, становится крайне неудовлетворительным. Последнее приводит к тому, что студенты, поступившие в педвуз практически не готовы воспринимать на необходимом уровне курс общей физики, не говоря уже о курсе теоретической физики. **В этих условиях появляется настоятельная необходимость в разработке и проведении пропедевтического курса физики перед чтением курса общей физики.** Вся эта проблема усугубляется и тем, что в последнее время школьный курс физики был сокращен, т.е. со стороны государства внимание к предмету, который составляет основу всех естественных наук, резко снизилось.

Все это обусловило проблему разработки пропедевтических курсов по физике [1; 2], которые в рамках педагогического вуза, на наш взгляд, должны исходить из содержательного и профессионального тезиса: «Как в школе, как в вузе, как должно быть в школе?», который выражает своей структурой компоненты преемственности в обучении физики в школе и вузе и наоборот.

Выделенные противоречия позволили определить систему средств реализации преемственных связей между отдельными ступенями обучения физике в вузе в системе непрерывного физического образования.

Очевидно, впервые А.В. Петров в своей докторской диссертации рассмотрел пропедевтику как одну из форм преемственности в развитии научных знаний в учебном процессе. В методических исследованиях определенные решения этой проблемы были найдены также Т.А. Боровских, О.И. Коломок, Л.Ю. Нестеровой, Е.А. Шишкиным и др. Но лишь у А.В. Петрова было обосновано, что «При этой форме преемственности могут себя проявлять как кумуляционная, так и революционная типы преемственности, а преемственные связи могут выступать в самых разнообразных видах (связи структуры и управления, логические связи и методически целесообразные и т.д.)» [3]. Однако А.В. Петров специально данной проблемой не занимался, чтобы довести ее до конкретной методики обучения общей физике студентов в педагогическом вузе в условиях развивающего обучения и реализации всего комплекса различных типов преемственности, введенных им в дидактику. Это выявило еще одно противоречие в исследуемой проблеме. С одной стороны, - признание психологами, философами, педагогами важности решения задач непрерывного физического образования, с другой стороны, - поиск методистами средств реализации этих задач на уровне частных

проблем, в то время как имеются достаточно глубокие теоретические наработки в области дидактики преемственности. В решении этой проблемы необходимо выйти за пределы узких практических задач и разработать теоретические основы пропедевтики как формы преемственности в развитии научных знаний в учебном процессе на любом этапе непрерывного физического образования, с учетом типологии преемственности и форм ее реализации.

Отправной точкой нашего исследования послужил анализ структуры и содержания школьного и вузовского курсов физики, определение характера построения образовательных программ пропедевтического содержания, обоснование необходимости введения в учебный процесс курса элементарной физики. Проведенный анализ позволил заключить, что пропедевтика в обучении должна быть основополагающим элементом в структуре вузовского образования.

Признавая важность результатов исследования различных аспектов преемственности в системе непрерывного физического образования, следует отметить, что проблема эта не в полной мере разработана для вуза как в содержательном, так и в процессуальном плане. Нам известны лишь работы М.А. Потаповой и И.С. Карасовой [4; 5] в этой области, которые носят целостный характер. Однако, в связи со значимостью этой проблемы не только для вуза, но и для школы любого уровня, внимание к ней со стороны исследователей должно возрастать. Необходимо продолжить теоретическое осмысление пропедевтики вообще и пропедевтики физического знания в вузе в частности.

В работе были поставлены следующие задачи:

1. Разработать дидактические функции пропедевтики как формы преемственности в обучении физике.

2. Разработать образовательную программу пропедевтического курса

общей и теоретической физики, направленную на систематизацию и обобщение физических знаний по курсу средней школы на основании принципов преемственности и единства личности, психики, сознания и деятельности.

3. Разработать методику обучения студентов физике в педвузе, включающую в свою структуру не только традиционные дисциплины (общая и теоретическая физика), но и пропедевтический курс элементарной физики, способствующий реализации принципа по схеме: «Как в школе, как в вузе, как должно быть в школе».

4. Разработать и апробировать пропедевтические курсы, обеспечивающие преемственность в изучении общей физики в вузе, соответствующие методические материалы и учебные пособия для студентов и преподавателей, способствующие более эффективной организации реализации курсов пропедевтического содержания.

5. Определить педагогические условия, при которых обучение пропедевтическим курсам выступает в качестве компонента преемственности в обучении курса общей физики в педвузе.

6. Осуществить экспериментальную проверку эффективности предлагаемой в работе методики обучения студентов физике в педвузе с точки зрения качества подготовки учителя физики в вузе. Провести апробацию пропедевтического курса по элементарной физике в вузе.

Согласно И.С. Карасовой и М.В. Потаповой «Образовательная программа пропедевтического курса общей физики (ОПКОФ) включает 1) *систему предметных знаний*: естественнонаучную, физическую картину мира, фундаментальные физические теории, фундаментальные и основополагающие понятия и законы; 2) *систему надпредметных метапредметных*: логику научного и учебного познания, системно-структурный анализ элементов знаний, методы научного познания; 3) *виды познавательной деятельности и способы индивидуальной творческой работы* студентов по систематизации и обобщению знаний, умений и навыков...» [5, с.170] и «...пропедевтический курс предполагает повторение и обобщение теоретических знаний по физике, полученных ранее в школе...» [5, с. 176].

В целом мы согласны с авторами данной работы, однако считаем, что в этом списке недостает профессиональной со-



ставляющей, определяющей содержательную, методологическую и методическую компетенцию учителя, способного учитывать динамику изменения требований к совершенствованию качества подготовки специалистов и учитывающую ориентацию профессионального образования на специализированную подготовку кадров, обладающих высоким уровнем профессионализма и компетентности.

С учетом содержательного, методологического и методического аспектов пропедевтического курса, на наш взгляд, должен решать следующие учебно-познавательные задачи:

1. Объединить и сгруппировать учебный материал курса физики вокруг ведущих идей, законов, теорий.

2. Организовать материал в сопоставлении эмпирических, теоретических и практических знаний, позволяющем более глубоко разбираться в специфике указанных знаний и в преимуществе теоретических знаний по отношению к эмпирическим, что способствует формированию теоретического способа мышления.

3. Раскрыть роль физических теорий, основополагающих законов и понятий в познании природы.

4. Показать преемственность школьных знаний по физике и соответствующих вузовских знаний. Раскрыть роль преемственности в познавательном процессе.

5. Включить студентов в познавательный процесс с использованием структурно-логических схем развития физических теорий и обобщенных планов познавательной деятельности.

6. Осуществить мировоззренческий и методологический анализ причинно-следственных связей, явлений, фактов, процессов в молекулярной физике и термодинамике.

7. Показать, что изучение молекулярной физики можно осуществлять посредством эмпирических знаний (законов) и теоретических знаний.

8. Показать, что воспитание мировоззрения можно осуществлять только при использовании теоретических знаний.

9. Развивать формы и методы теоретического мышления: анализа и синтеза; индукции и дедукции; обобщения и систематизации; моделирования; восхождения от абстрактного к конкретному и наоборот; метод аналогии и др.

10. Организовать индивидуальную работу студентов исходя из их интересов, возможностей и склонностей (на основе принципа персонализации).

11. Показать актуальность и перспективу индивидуальной работы студентов, учитывая, что овладеть педагогической и педагогическим мастерством можно лишь на индивидуально-личностном уровне, так как весь арсенал знаний и компетенций осваивается субъектом в личностном контексте. В педагогической профессии личностное и профессиональное взаимопроникают и образуют целостное единство, что не учитывает в полной мере действующая структура педагогического образования, но учитывает личностно развивающая система образования.

12. Использовать разнообразные способы и средства изложения учебного материала с учетом индивидуальных особенностей восприятия информации студентами.

13. Использовать диалоговую форму обучения, которая состоит в том, чтобы формировать сознательное отношение к способам учебной деятельности. В этой связи учебная деятельность студентов организуется в соответствии с общественной природой любой человеческой деятельности как совместная деятельность, сотрудничество.

14. В рамках пропедевтического курса физики использовать различные формы сотрудничества. Эти формы должны развиваться в логике перестройки уровней саморегуляции от максимальной помощи преподавателя студентам в решении учебных задач к последовательному нарастанию их собственной активности вплоть до полностью саморегулируемых предметных действий и появления позиции партнерства с преподавателем.

15. Учитывать, что если самоуправление учением из средства достижения частных целей обучения становится собственной целью обучения, а учение студента превращается в самоуправляемый процесс, то прежде всего в этом переходе личности к новым целям саморегуляции заключен смысл ди-

намики форм сотрудничества и их роль в психическом развитии личности учащегося.

16. Формы сотрудничества выстраивать таким образом, чтобы они обеспечивали управление обучением не по типу кибернетической модели, а по типу, где студент подобен капитану, самостоятельно прокладывающему курс.

17. Использовать результаты исследований в области организации совместной деятельности в учебном процессе, из которых следует, что наивысшей продуктивностью обладает форма совместной деятельности, где происходит процесс совместного решения творческих задач. Это реализуется за счет повышения интеллектуальной сложности и социальной значимости продуктивных творческих заданий.

Для решения этих задач перед преподавателями встают новые профессиональные задачи:

- совершенствовать свою квалификацию для выполнения новых более сложных функций;

- сосредоточить внимание на показе путей и средств реализации новых концепций профессионального образования, на формировании активной творческой личности;

- разрабатывать новые подходы к овладению педагогическими знаниями;

- создавать новые более эффективные средства, методы и формы обучения и воспитания;

- проектировать развивающие педагогические процессы, организовывать для студентов такую среду обучения, при которой они раскрывали бы свои способности и в более короткие сроки овладевали профессиональным мастерством и необходимыми компетенциями.

Таким образом, систематический курс общей физики, по нашему мнению, должен быть предварен пропедевтическим курсом, задача которого обратить внимание студента на окружающие его факты действительности, в совокупности своей составляющие материал систематического курса. Он все более осознается в своей особенности и в своей необходимости, когда речь заходит о профессиональной подготовке специалиста в вузе. *Общая дидактика и должна точным определением особенностей каждой ступени и ее специфических задач дать отдельным методикам учебных предметов прочную педагогическую основу.*

Термин «пропедевтический» курс, на наш взгляд, обозначает существо того вводного, или предварительного курса, который за последнее время отделился от поглощавшего его ранее школьного курса и является курсом, обобщившимся проблемами методологии предмета и профессиональной ориентации.

Пропедевтический курс заключается не в нагромождении поражающих воображение студента случаев, но в методологическом и методическом обнаружении проблематического - в самых обыденных явлениях окружающей действительности. Только таким образом может поддерживаться и подлинный глубокий интерес студентов к данному курсу, через который они могут получить целостное представление о своей будущей профессии.

Пропедевтический курс должен подводить к элементам научной системы, но исходить не из них, а из реального мира, составляющего для студента жизненно-конкретное целое. В противном случае его мышление не будет развиваться, а бесплодно истощаться в механическом применении к отдельным примерам ограниченных в своей замкнутой данности элементов.

Пропедевтический курс есть в первую очередь дидактическая необходимость: он есть лучшее средство включать студента в научное мышление и открыть ему чисто познавательную ценность научной системы. Но он же есть единственная форма, в которой может продуктивно начаться воспитание интереса к будущей профессиональной деятельности.

Правильно поставленный пропедевтический курс предполагает как у преподавателя, так и у студента специальную подготовку. Знание школьного учебника и программы здесь, конечно, уже не может считаться достаточным. Умелая постановка курса предполагает, кроме основательного знания научной системы, обоснованный выбор педагогической системы

обучения, направленную деятельность на развитие личности, профессионализма и компетентности.

Анализ понятия пропедевтического курса с особенной наглядностью подчеркивает *невозможность для преподавателя следовать какому-нибудь одному учебнику и быть связанным точно предписывающей определенным учебным материалом программой*. Такой курс должен иметь специфику для конкретной специализации и потому всегда должен выступать как интегративный курс, который, с одной стороны, предвзвешивает, а, с другой стороны, опережает образовательный процесс, высвечивая контуры, структуру и содержание будущей профессии. Поэтому преподаватели вузов *каждый раз должны создавать свой собственный учебник и непрерывно перерабатывать его по мере повышения требований к совершенствованию качества подготовки специалиста в вузе*.

В отличие от пропедевтического, *систематический курс характеризуется тем, что он строится как целая замкнутая в себе область знания, ограниченная от других областей и расчлененная в свою очередь на относительно замкнутые отделы*. Систематический курс характеризуется, наконец, *полнотой и законченностью*. Тем самым в нем получают свое выражение основные свойства системы, указанные еще Кантом, а именно *единство, расчлененность и непрерывность*. Все факты и законы располагаются здесь в определенном порядке, который обуславливается чисто логическими требованиями, вытекающими из законов соответствующего научного метода. Все это в особой степени относится к естественно-математическим и философским наукам.

Систематический курс в нашем понимании отличается не только от предвзвешивающего его пропедевтического курса. Он существенно отличается также и от школьного курса, так как он нагружен фундаментальными предметными, методологическими и профессиональными аспектами.

Курс обучения делается систематическим не только по внешнему расположению материала, но и по существу, в том смысле, что *система науки становится здесь подлинным предметом обучения*.

Если пропедевтический курс завершает подготовку студентов к восприятию систематического профилирующего курса, то, с другой стороны, *и систематический курс не только завершает и объединяет результаты предыдущей ступени обучения, но одновременно является и подготовительным, пропедевтическим для курса теоретической физики*.

Заметим, что *высшее в науке, составляющее последнюю цель научного образования, есть не система, но метод науки*, порождающий и низвергающий сменяющие друг друга научные системы. Поэтому *систематический курс*, ставящий

систему науки в центр преподавания, *есть только переходная ступень обучения, подготавливающая студента к овладению методом исследования*. Но для того, чтобы систематический курс мог выполнить эту свою подготовительную функцию, научная система в нем должна быть пронизана *превышающим ее методом, устремлена к нему*. Научный метод должен пронизывать систему в ней так же, как она сама пронизывала пропедевтический курс на перовой его ступени. При этом она должна *оставаться, однако, системой, ибо, чтобы овладеть методом научного исследования, надо предварительно познакомиться с системой как продуктом метода*. Преодоление системы предполагает знакомство с ней. Критически отнестись к системе можно только через усвоение ее как законченного в себе целого и исчерпания всех возможностей объяснения новых проблематических фактов в рамках старой системы. Систематический курс является поэтому необходимым пропедевтическим этапом на пути к высшему научному курсу (в нашем случае – теоретической физике).

Анализ противоречий и недостатков, имеющихся в работе большинства педагогических вузов, показывают, что структура, содержание и организация подготовки учительских кадров в основе своей не соответствует социальному заказу общества и природе профессиональной деятельности. Профессиональная подготовка будущего учителя не формирует у него системного видения педагогической деятельности в школе.

Поэлементный характер подготовки специалиста мешает целостному усвоению, препятствует подготовке высококвалифицированных учительских кадров. Поэтому пропедевтический курс по любому профилирующему предмету должен быть пронизан профессионализацией, чтобы уже на начальных ступенях студент мог в целом представлять свою будущую педагогическую деятельность. В этом заключается стратегическая задача, стоящая перед пропедевтическим курсом, который должен обеспечивать опережающее развитие будущего специалиста в вузе. Это может быть легко преодолено лишь в том случае, если в основу педагогического образования будет положен системно-целостный подход, элементами которого будут служить преемственно связанные между собой основные ступени научного образования в вузе (пропедевтический, систематический и научный курсы), позволяющие реализовывать принцип, определяющий системную упорядоченность целевых этапов профессиональной подготовки учителя в вузе: «Как в школе, как в вузе, как должно быть в школе». Данный принцип мы определяем как принцип-эталон, принцип-задачи, принцип-ориентир, принцип-проектная цель.

#### Библиографический список

1. Михайлов, С.П. Элементарная физика / С.П. Михайлов, А.В. Петров, Н.Б. Попова, А.А. Петров: учебное пособие. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2008.
  2. Петров, А.В. Элементарная физика. Оптика. Квантовая физика / А.В. Петров, А.А. Петров; под ред. А.В. Петрова: уч. пособие. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2008.
  3. Петров, А.В. Развивающее обучение. Основные вопросы теории и практики вузовского обучения физике: монография. – Челябинск: ЧГПУ «Факел», 1997.
  4. Потапова, М.В. Пропедевтический курс общей физики: учеб. метод. указания по курсу. - Челябинск: ЧГПУ, 2001.
  5. Карасова, И.С. Изучение и обобщение физических теорий в школе и вузе в условиях преемственности / И.С. Карасова, М.В. Потапова: монография. – М.: МПГУ «Прометей», 2003.
- Статья поступила в редакцию 02.04.10

## 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 130:791.43 (079.1)

*Н.Ф. Хилько, д-р пед. наук, доц. ОмГУ, г. Омск, E-mail: fedorovich50@mail.ru*

### ДИНАМИКА ФОРМ ТВОРЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ В СФЕРЕ КИНОФЕСТИВАЛЬНОГО ДВИЖЕНИЯ В СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ОМСКОЙ ОБЛАСТИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XX – НАЧАЛА XXI ВЕКА

*(Продолжение. Начало см. в № 2)*

В статье обосновывается динамика традиционных и инновационных форм творческой фестивальной коммуникации в сфере профессионального и любительского киноискусства. Данные процессы рассматриваются на фоне социально-культурного контекста Омской области на примерах эволюционирующих типов и форм кинофестивалей послевоенного периода, демонстрирующих полифункциональные проявления киноискусства.

**Ключевые слова:** творческая коммуникация, социально-культурная среда, профессиональное и любительское киноискусство, кинофестивальное движение.

Для рассмотрения динамики типологии любительских и профессиональных кинофестивалей в рамках указанного исторического периода приведем результаты вышеуказанного контент-анализа местной периодической печати по проблемам развития киноискусства в Омской области. Прежде всего, очевидно, что все фестивали по признаку, связанному с видом киноискусства делятся практически на 3 направления: фестивали документального, научно-популярного и игрового кино, а также – смешанного типа. Крупных фестивалей *мультипликации* в регионе практически не отмечается. Исключение составляет, например, детский фестиваль «Карусель детства», построенный на мультфильмах о России (2006 г.).

В то же самое время выясняется наличие в разные исторические периоды 4-х из 11 типов фестивалей документального кино, что свидетельствует о повышенном интересе к этому виду киноискусства и перспективности его развития в регионе. Итак, отметим динамику типологии документальных кинофестивалей в Омской области. По данным местных газет, в военный и послевоенный период в регионе проходили: *фестивали пропагандистского типа* (например, в 1944 г. – *Сельский кинофестиваль*, в 1987 г. – фестиваль архивных лент из Госфильмофонда СССР). Они в определенной степени заложили культурные традиции документального кинопоказа регионально значимого материала. Показ социальных проблем, вызванных остротой уважения к правам человека, имел большой общественный резонанс у аудитории фестиваля «Сталкер», проходившего в г. Омске в 2005 г., который являл собой *фестиваль тематической направленности*. К таким фестивалям в разные годы относилось шесть тематических направлений фестивальных просмотров: мероприятия спортивной, сельскохозяйственной тематики, посвященные общественным молодежным движениям (пионерам, комсомольцам), военно-патриотические, о безопасности движения, туристической и производственной тематики. Примером такого же типа фестиваля был еще один: «Шагнувшие в бессмертие», который прошел в 2007 г. и имел военно-патриотическую направленность.

Демонстрация в 2006 г. на смешанном фестивале игровых фильмов из г. Ханты-Мансийска заложило начало *мобильного импортируемого фестиваля*, на котором преобла-

дают фильмы визуально-антропологической и этнокультурной направленности. Наряду с этим создание своеобразного «имиджа места» в кинематографическом пространстве города вызвало к жизни новый, четвертый, тип фестивалей документального кино – *фестиваль мемориально-юбилейных фильмов*. Особую в этом роде кинематографическую традицию заложил кинофестиваль ко Дню Российского кино «Мое любимое кино», проходивший в 2005 г., затем эта традиция продолжилась в 2007 году фестивалем «Зеркало». Еще один такого рода кинофорум назывался «Живые факты», он прошел также в 2007 г. и был посвящен 110-летию первого киносеанса в городе.

Четвертый тип фестивалей документального кино в городе – фестиваль документального кино «Встречи в Сибири» в г. Омске, который проходит в городе на протяжении четырех лет (2006-2009 гг.). Он представляет собой смешанную типологию, сочетающую уже упоминавшийся мобильный импортируемый фестиваль (из г. Новосибирска) с формой Международного *фестиваля-презентации*, построенного на показе лучших достижений мировой кинодокументалистики, сделанной на Сибирском материале, сибиряками и для сибиряков. Типичными для данного фестиваля были фильмы, посвященные любви и красоте, ценностям семьи и труда. Фестиваль имеет внутреннюю продуманную организаторами форму структуру, состоящую из блоков: семья России, искусство как судьба, личная история. Эти разделы кинопросмотров символизируют три слоя документального отражения событий: движение за национальное единство, самореализацию личности в контексте национального достояния и духовное осмысление истории в автобиографических фактах. Эти три установки дают возможность сосредоточить внимание зрителя на разных возможностях культурной идентификации. *Первый блок* «Семья России» представлен следующими картинами. В фильме режиссера Александра Белобокова (Россия) «Зина. Жила-Была» языком интервью-исповедей, прерываемых образами, созданными компьютерной анимацией, идет рассказ о человеческой судьбе, показанной в образах, передающих непопулярные в настоящее время нежность и любовь, которые чаще всего так и остаются нестрашенными. В другой картине Сергея Ландо (Ленинградская школа докумен-

тальных фильмов) «Ульяна Лопаткина» представлен портрет знаменитой примы-балерины Мариинского театра, который раскрывается на фоне невидимого образа Петербургской балетной школы, представленного в атмосфере сильнейшего притяжения. Здесь возникает также ассоциативный образ города, созданный приемами панорамирования и параллельного монтажа. На этом фоне ощущается страстный порыв героини фильма к победе, к преодолению себя во имя успеха, реализации мечты. Здесь самым причудливым образом монтируются старые вещи и предметы интерьера, приобретая символический смысл «на экране нашего внутреннего зрения» [6, с. 19], неожиданно вторгаясь в сознание зрителя и объясняя духовные интенции героя. Для *второго блока* «Искусство как судьба» характерен фильм китайского режиссера Аурелъен Фолк «Тени и люди», в котором в острой символической форме, с использованием анимационных приемов, соединенных с техникой ассоциативного монтажа, показывается жизнь людей бедных кварталов. Увлечение традиционным театром теней для хозяина театра – главного героя фильма становится средством формирования династии. Основная идея фильма – вечность тем и сюжетов древнего театра – показана с особой скрупулезностью и чувством некоторого светлого мистицизма. В *третьем блоке* «Личная история» показывалась авторская режиссерская работа Александр Пороховщикова «Цензура к памяти не допускаю», в которой рассказывается о серьезных драматических испытаниях, выпавших на долю дворянского рода Пороховщиковых. Экранная реконструкция автобиографического сюжета с использованием приемов ретроспекции и иконографии раскрывает перед зрителями сложную духовную эволюцию главного героя в его нравственных исканиях и борьбе за справедливость.

Как выяснилось, в сфере *профессиональных фестивалей игрового кино* определяются 11 типов. Изначально, традиционно, возникали фестивали широкого общения актеров, режиссеров со зрителями, которые можно обозначить как *фестивали-встречи*. Такого типа кинофорум впервые проходил в г. Омске в сентябре 1956 г. На него приезжали артисты Московского театра сатиры, показывались фильмы: «Свадьба с приданым», «Смелые люди», «Чук и Гек», «Застава в горах». В последнем из них в ведущей роли выступил омский киноактер Кирилл Зашибин. Подобные мероприятия в городе были также в ноябре 1969 г. Встреча с деятелями советского кино в январе 1971 г. была посвящена XXIV съезду КПСС.

Новый тип фестиваля, с показом фильмов, имеющих воспитательную и педагогическую направленность, появился в городе в 1959 году под названием «Фестиваль фильмов для родителей». Его можно обозначить как *фестиваль-предсовет*. Такого рода направление в фестивальной деятельности проходило в специальных детских кинотеатрах или на детских киносеансах. Оно способствовало привлечению внимания общественности к детскому кинематографу, что положило основу новому типу кинофорумов: *фестивалям возрастных субкультур*. Такой тип фестиваля был свойствен следующим мероприятиям: фестивали детского и юношеского кино, организованные киностудией им. М. Горького в г. Омске; кинофестиваль «Сказка» при кинотеатре «Пионер» в 1987 г.; фестиваль молодежного отечественного кино в 1997 г., два областных кинофестиваля детского и юношеского отечественного кино в 1999 г., фестиваль фильмов Александра Роу, который, в свою очередь, был образцом *фестиваля-портрета* в смешанной типологии с фестивалем возрастных субкультур. К мероприятиям для детей относился также фестиваль «Праздник детского кино», который проходил в 2004 г. с приездом А. Ефремова.

Редким, но социокультурно значимым стал опыт проведения в 2003 году фестиваля «Русь», посвященного Дню защитника Отечества. Здесь имеет место важный для формирования культурной среды города и его праздничного календаря тип *традиционного фестиваля, интегрированного в праздничную дату*. Думается, что стоит подумать о такого рода фестивале, посвященного Дню города, в том числе его 300-летию.

Проходивший в октябре 1978 г. в рамках межкультурного обмена и дней украинской культуры фестиваль украинского кино положил начало *национально-ориентированным фестивалям*, имеющим огромное значение для поликультур-

ного пространства Сибирского Прииртышья. С того времени по настоящий период в городе прошли фестивали израильского, испанского, казахского, французского, немецкого, японского, польского кино, кино стран Дальнего и Ближнего Востока. Однако в постперестроечный период в связи с распадом СССР фестивали данного типа стали проходить реже.

Большой популярностью у омичей пользуются *фестивали-презентации киностудий*. Такого типа мероприятия начались с первого приезда в город в 1972 году коллектива киностудии «Ленфильм», которая проводила свои показы, сочетаемые с просмотром премьерных лент, 17 раз, по 1987 год включительно. Эта традиция после кризиса перестроечного периода возобновилась в 2003 г. фестивалем «Новое кино России», отразившем в себе модернизационные проявления в современном кинопроцессе. В 2006 г. состоялись презентационные кинопоказы в рамках двух фестивалей: «Нашему времени – наше кино» и «Киносозвездие России».

В целом динамика статистики кинофестивалей по годам следующая: от единичных фестивалей в послевоенное время до 2-3-х – в 70-80-е годы и, наконец, увеличение их числа в постперестроечный период: 2003 г. – 2005 гг. – 3 фестивала, в 2005 – 2009 гг. – 5 фестивалей, что говорит о подъеме кинофестивального движения в регионе.

Рассмотрим также динамику типологии фестивалей любительского кино. По отношению к видам кино в регионе чаще всего имели место *любительские фестивали смешанного типа*, недифференцированные по видам киноискусства, но особую популярность у кинолюбителей имеет документальное кино, о чем свидетельствуют данные проведенных мероприятий. Кроме того, этот вид кино наиболее отвечает самой природе кинолюбительства разных возрастов. Проблемой для региона является сложности становления детского анимационного творчества с использованием новых информационных технологий.

В советский период в городе прошло, как минимум, 15 областных слетов-конкурсов любительских фильмов различной тематики с 1972 г. по 1987 г., в организации которых ведущую роль играла клуб-лаборатория при Областном совете профсоюз (руководитель – член кинематографистов РФ Г.И. Михайлова). В рамках этих фестивалей проходили смотры, конкурсы, показы, заседания компетентного жюри, творческие встречи с профессионалами, отбор фильмов на всероссийские, всесоюзные и международные кинофорумы, отправка делегаций в г. Москву и другие города. Особое место среди любительских фестивалей занимают отдельные комплексные слеты-конкурсы любительских фильмов и слайд-фильмов (экранной фотографии), проходившие в 1990-1991 гг.

Приходится констатировать, что в течение 16 лет подобные смотры оставались в забвении. Поводом фестиваля послужила инициатива омской молодежи, объединенной интересом к видеотворчеству, которая в январе 2007 г. во Дворце культуры студенческой молодежи «Звездный» провела Молодежный фестиваль авторского видео. Несмотря на оторванность от кинематографических традиций и эстетики кино, его направленность на авторское самовыражение послужила толчком к расширению аудитории фестиваля. Далее, в апреле 2007 г. благодаря инициативе и усилиям Кинодосугового объединения Департамента культуры и искусства Администрации г. Омска (директор С.В. Фамилцев) начался процесс Возрождения любительского кинофестивального движения, что проявилось в том, что три года подряд (2007 – 2009 гг.) во Дворце культуры «Звездный» проходил фестиваль «Любительское кино+profi». Фестиваль нового поколения явился комплексным по своей типологии. Например, в трех игровых фильмах кинолюбителей г. Омска: С. Шубина «Деревенский романс», «Образ осени» Л. Прибытковой, «Там чисты небеса» Е. Булуцевской присутствует несколько неторопливое движение в пространстве эмоционально значимых картин природы, которые воспринимаются как акценты открытия личностного отношения к жизни. Эти визуальные открытия наполнены атмосферой малой Родины, колоритом и духом места, где творили М.А. Ульянов и Ф.М. Достоевский, и содержат в себе поиск молодым поколением своего творческого лица. В этом отношении характерна мысль К.Э. Разлогова о том, что данная стилистика любительских лент задается определенным типом культуры [7, с. 182-183]. Для сибиряков это культура перво-

проходчества, подвижничества и вечной творческой неуспокоенности. В этом отношении и выявляется особенность художественной любительской коммуникации сибиряков, проявляющаяся в особенностях аудиовизуального языка, учитывающего социокультурные различия – наличие полиакцентной композиции в монтаже фильмов, характеризующихся как фильмы-исповеди, фильмы-призывы. Причем характер акцентирования может быть различным в зависимости от соотношения рационального и эмоционального, проявляющегося с различной силой [5, с. 187-195]. В случае сибирской кинодокументалистики, думается, преобладают чаще всего эмоциональные акценты, несущие в себе высокую энергетику авторской мысли.

Предоставляя возможность любителям всех видов и жанров киноискусства демонстрировать свое мастерство, данный тип делает при этом акцент на одновременном показе достижений профессионалов-документалистов, авторов, принимающих участие в заочном формате на неигровом принципе организации документального материала ближайшего социального окружения и регионально-краеведческой спецификации, что может стать одинаково удачным как для профессионалов, так и для любителей. Этот вид творчества целиком и полностью построен на авторской художественно-эстетической оценке с позиций субъективного самовыражения. Помимо этого, плодотворными являются мастер-классы и выступления профессионалов, которые помогают начинающим кинематографистам и авторам фильмов, работающим по принципу хобби, понять сущность и творческие принципы наивного, малого, короткого и камерного кино, которое также

может быть в высокой степени выразительным и популярным у зрителей. Особенно следует отметить наличие у любителей способности к своеобразной художественной видимости, которая символизирует собой наличие не точного слепок с действительности, а главным образом ее *творческое видение* (курсив в мой – Н.Х.) [8, с. 195].

Типологический анализ этих фестивалей показал, что они имеют одно сходство с профессиональными: в них присутствует в качестве компонента презентация. Тематическая направленность присутствует на одном фестивале регионального значения 1986 г., фестивале-конкурсе «Сторона моя Сибирь» Кроме этого, любительским фестивалям были свойственны следующие типологические формы: *фестиваль-конкурс* (1986 г.), *фестиваль-слет* (1972-1978 гг.), *смотр-конкурс* (1984-1985, 1991 г.), *слет-конкурс* (1990 г.), *фестиваль-семинар* (1987 г.).

Основным компонентом региональных фестивалей, способствующим распространению художественных ценностей киноискусства и утверждению социально-значимых достижений в процессе оценки кинофильмов, выполняющим роль своеобразного социально-культурного регулятора в современном кинопроцессе, является творческая фестивальная коммуникация. Однако исторически развитие форм творческой коммуникации как любителей, так и профессионалов в Омском Прииртышье претерпевало множество существенных изменений. Для их выявления выделим три исторических периода: 50-60-е годы, 70-80-е годы; 90-е годы XX века – начало XXI века – и посмотрим, как изменялись эти формы на протяжении указанных исторических периодов (см. табл. 1).

Табл. 1

Изменение форм творческой коммуникации на кинофестивалях Омской области с 50-х гг. XX в. по настоящее время

№	ФОРМЫ ТВОРЧЕСКОЙ КИНОФЕСТИВАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ЛЮБИТЕЛИ И ПРОФЕССИОНАЛОВ ПО ПЕРИОДАМ		
	50-60-е годы XX века	70-80-е годы XX века	90-е годы XX века – начало XXI века
1.	б. Смотр	б. Смотр	б. Презентация
2.		в. Творческие дискуссии	
3.		в. Творческий обмен	
4.		в. Киновоспоминания	
5.		а. Кинопраздник	а. Кинопраздник
6.	а. Конкурс	а. Конкурс	а. Конкурс
7.	а. Конкурсная церемония	а. Конкурсная церемония	а. Конкурсная церемония
8.	а. Творческая встреча	а. Творческая встреча	а. Творческая встреча
9.		а. Круглые столы	а. Круглый стол
10.	б. Автономная оценка фильмов жюри.	б. Автономная оценка фильмов жюри.	б. Рефлексия и оценка кинопроизведений членами жюри
11.		в. Творческий портрет	
12.			г. Зрительская эмоциональная оценка кинопроизведений
13.			г. Мастер-класс
14.			г. Мобильная кинопропаганда
15.			г. Формирование имиджа места, времени или человека
16.			г. Пресс-конференции

В целом в картине творческой коммуникации выделяются а) формы, повторяющиеся на разных исторических периодах, и формы, становящиеся культурными традициями; б) формы, модифицированные или обновленные в дальнейшем; в) исчезающие формы, г) инновационные компоненты кинофестивалей. Рассмотрим общую картину изменения этих форм по трем обозначенным периодам.

В период 50-60-е годы XX века, который можно назвать *подготовкой кинофестивального движения* в Омском Прииртышье, имело место всего лишь 5 форм коммуникации, три из которых ( конкурс, конкурсная церемония и творческая встреча) стали культурной традицией. Вместе с тем модификации подверглись остальные две формы: смотр, который преобразовался в презентацию, и автономная оценка фильмов жюри, которая приобрела современную оценочно-рефлексивную форму. При этом в данный период исчезнувших форм не отмечается.

В 70-80-е годы XX века, характеризующиеся *культурным подъемом* кинофестивальной деятельности, произошло увеличение коммуникативных форм вдвое. При этом наряду с продолжением культурной традиции уже упоминавшейся триады форм (конкурс, конкурсная церемония и творческая встреча) к ним добавились кинопраздник и круглый стол, которые способствовали расширению аудитории фестивалей и привлечению к ним широкой общественности в дальнейшем. Вместе с тем приходится констатировать, что имели место также четыре формы, исчезнувшие в дальнейшем и ждущие своей модификации: творческие дискуссии, творческий обмен, творческий портрет, киновоспоминания. Их неустойчивость в современности, очевидно, обусловлена слабым развитием связей и неразвитостью критического восприятия у аудитории зрителей и создателей любительских фильмов.

Период 90-е годы XX века – начало XXI века характеризуется стремлением к возрождению кинофестивального дви-

жения. Несмотря на сложности становления, к настоящему времени число форм коммуникации выросло еще на две. Значительная часть из используемых коммуникативных форм (5 форм) представляет собой уже упоминавшиеся культурные традиции. Популярными становятся модифицированные формы презентации, которая формирует своеобразную среду зрителей и субкультуры кинопрофессионалов и кинолюбителей, а также рефлексивную оценку кинопроизведений членами жюри, что отражается на конкурсной церемонии. Вместе с тем необходимо отметить появление четырех инновационных форм коммуникации, которые существенно дополняют творческий потенциал фестивалей. Зрительская эмоциональная

оценка кинопроизведений дополняет работу жюри и придает результатам более демократический характер. Мастер-класс способствует взаимодействию профессионалов и любителей. Пресс-конференция, мобильная кинопропаганда, формирование имиджа места, времени или человека направлены на повышение социально-культурной значимости фестивалей.

Создание определенного приоритета просмотра, выявление лучших фильмов, которые способны лидировать в кинопрокате, связаны с динамикой форм творческой коммуникации на фестивалях как профессионального, так и любительского кино, которым в современных условиях свойственно следующее распределение (табл. 2).

Табл. 2

Формы творческой профессиональной коммуникации на фестивалях профессионального и любительского кино в Омском Прииртышье

№	ФОРМЫ ТВОРЧЕСКОЙ ФЕСТИВАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ	
	Профессиональные кинофестивали	Фестивали любительского кино
1.	презентация	
2.	творческий портрет	киновоспоминания
3.	формирование имиджа места, времени или человека	
4.	кинопраздник	
5.	творческая встреча	
6.	мобильная кинопропаганда	
7.		конкурсная церемония
8.	автономная оценка фильмов жюри	рефлексия и оценка кинопроизведений членами жюри.
9.		зрительская эмоциональная оценка кинопроизведений
10.		мастер-классы
11.	пресс-конференция, круглый стол	

Всего выявлено 17 форм творческой коммуникации. Из них выделяются общие, идентичные и различные формы коммуникации, выступающие как компоненты проведения фестивалей. Налицо четыре *общих* как для любителей, так и для профессионалов форм. 1. Кинопраздник более всего свойствен сущности фестиваля как такового. 2. Творческие встречи с актерами, режиссерами, операторами, авторами сценариев, педагогами, преподавателями в сфере медиаобразования другими кинематографистами усиливают творческую атмосферу мероприятий. Без них не обходится ни одно мероприятие в городе и области. 3. Презентация представляет собой современную форму развернутой социально-активной коммуникации, которая одинаково важна как для профессионалов, так и для любителей. 4. Наконец, важной составляющей фестивалей киноискусства является своеобразный PR мероприятия, который выражается в пресс-конференциях, круглых столах. Эти формы позволяют придать мероприятию широкое общественное значение, привлечь к его развитию и участию в нем более широкие круги творческой интеллигенции, сформировать и постоянно поддерживать его имидж, ставить вопросы о различных формах социально-культурной поддержки и финансирования. Здесь идентифицировано только две формы: кино-воспоминания и творческий портрет, которые аналогичным образом помогают создать образ героя, актера, режиссера и т.д. как личности и его отражение в экранной культуре.

В сфере *профессионального фестивального движения* в Прииртышье не имеют аналогов две специфические формы творческой коммуникации. 1. Формирование имиджа места, времени или человека, обусловленное модификацией творческих контактов, их направленностью на формирование корпоративных связей и отношений. 2. Необходимость мобильной кинопропаганды, которая появилась в связи с отставанием в культурном развитии и наличием кризисных явлений в современной культуре ряда сельских и отдаленных городских пространств. Это символизирует собой своеобразное возрождение функционировавших в первые годы советской власти

агитпоездов, агитпароходов, агитсаней, в составе которых присутствовала кинодемонстрация как форма идеологически ориентированной деятельности.

Является основой идентификации с кинолюбителями форма автономной оценки фильмов жюри, которая у последнего приобретает рефлексивный характер.

В сфере *любительского фестивального движения*, в отличие от профессионального, спектр форм значительно расширяется, до девяти, что обусловлено тем, что многие факторы развития экранной культуры проявляются в регионе лишь на уровне инициативной или хобби-деятельности. Идентификация любительских форм коммуникации с профессиональным кино представляет собой проблему, решаемую в настоящий момент за счет придания любительским фестивалям полупрофессионального и смешанного характера («Любительское кино+profi»), что объединяет ресурсы, придает целенаправленность и региональное значение подобным формам. Среди этих форм выделяются *основные*: оценочные, мастер-классы и конкурсная церемония. Они в совокупности направлены на преемственность оценочной деятельности (профессиональная оценка жюри и зрителями) и конкурсной церемонии, на которой дается отчет о проведенном мероприятии и результаты торжественно представляются аудитории, что выглядит как эмоционально захватывающее зрелище. Данный основной компонент фестиваля дополняется творческими дискуссиями, которые проходят в составе группы членов жюри, в кулуарах, в перерыве, перед началом и в конце мероприятия. Для социально-культурного продвижения произведений киноискусства, отвечающих критериям актуальности и социально-художественной значимости в широкой социальной среде, особое значение приобретают две коммуникативные формы: зрительская эмоциональная оценка и мастер-классы, которые, с одной стороны, усиливают деятельность основного жюри и, с другой, дают возможность совершенствовать авторскую кинопрактику создателям любительских кинопроизведений.

## Библиографический список

1. Почепцов, Г.Г. Теория коммуникации. – М., 2001.
2. Разлогов, К.Э. Техника и коммуникация // Новые аудиовизуальные технологии: уч. пособие. – М.: Едиториал УРСС, 2005.
3. Герасимов, С.А. Воспитание режиссера. – М., 1978.
4. Шукшин, В.М. Воздействие правдой // Кинопанорама. – М., 1977. – Вып. 2.
5. Федорин, А. Позиция документалиста // Кино и время. – М.: Искусство, 1977. – Вып. 1.
6. Ефимов, Э.М. Искусство экрана: истоки и перспективы. – М.: Искусство, 1983.
7. Разлогов, К.Э. Коммуникация и искусство // Новые аудиовизуальные технологии: уч. пособие. – М.: Едиториал УРСС, 2005.
8. Куренкова, Р.А. Эстетика. – М., 2004.

Статья поступила в редакцию 11.03.10

УДК 130+410

*Е.И. Кравцова, канд. филол. наук, с.н.с. АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: kravcovat@mail.ru*

## ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВРЕМЯ И ПРОСТРАНСТВО В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В культурологическом контексте рассматриваются изменения, связанные с переосмыслением понятия «текст», прагматические, когнитивные, семиотические основания для его изучения. Выявляется специфика художественного времени и пространства, обусловленная универсальными принципами категоризации этих понятий в языке и тексте говорящими субъектами как носителями культуры.

**Ключевые слова:** концептуализация, текст, дискурс, художественное время, пространство, хронотоп, семиотика, интерпретация.

Гуманитарные науки, философия, искусство XX века открыли новые аспекты (когнитивные, коммуникативные) уже известных явлений естественного языка и позволили включить в сферу исследований многие явления, ранее оставшиеся ранее за их пределами. М. Фуко полагает, что вообще «объект гуманитарных наук – это не язык, но то существо, которое, находясь внутри языка, окруженное языком, представляет себя, говоря на этом языке, смысл произносимых им слов и предложений и создает, в конце концов, представление о самом языке» [1, с. 373]. Однако, как справедливо отмечает Ю.С. Степанов, истоки лингвистической прагматики можно усмотреть в феномене «расслоения Я», который появился в искусстве Нового времени: «...в семиологии искусства новое течение начинается не с новой теории, а с появления нового в самом искусстве. Новое искусство предшествует новой теории» [2, с. 375]. Элементарная часть этого расслоения – «локация Я» в пространстве и времени, более сложная часть – «локация Я» как субъекта речи в отношении к акту говорения и «локация Я» в отношении к его внутреннему Эго, которое знает цели говорящего и его намерения» (Ср. со структурой речевого акта, представленной в теории речевых актов – уровень локации (референции и предикации), уровень иллюкуции (уровень речевой компетенции субъекта), уровень перлокуции (уровень интенции адресанта и уровень интерпретации адресата). Прагматика начинается с того момента, когда категория субъективности признается языковой категорией, а язык – антропоцентричной семиотической системой, когда начинает учитываться фактор говорящего субъекта.

Языковое значение при этом определяется уже не как соотношение между знаком и элементом реальности, а как интерпретация этих элементов и отношений человеком. С одной стороны, семантика предстает в следующих вариантах: лексическая семантика, грамматическая семантика и семантика прагматики, но с другой стороны – функционально – большинство языковых значений может быть оценено с позиций прагматики. Поэтому совершенно справедливо в современных исследованиях язык рассматривается не как предмет или инструмент, а как «среда развертывания нашей мыслительной и коммуникативной деятельности», как система, охватывающая «когнитивные, познавательные и коммуникативные стороны его функционирования» [3; 4; 5; 6; 7]. В этом случае когнитивный аспект оказывается неотделимым от прагматического, коммуникативного.

В первую очередь переосмыслению подверглось понятие текста, который начал осознаваться как открытое образование (дискурс), соотносимое с субъектом, его создавшим/воспринявшим, а также взаимодействующее со всеми другими подобными образованиями в рамках единой семиосферы, формирующее особый интенциональный мир, вторую (идеальную) реальность по своим собственным законам. Поэтому интерпретация текста или высказывания – это интерпретационный процесс, базирующийся на знаниях интерпретирующего, соответствующий принципам множественности видов интерпретаций и «внутреннему миру» интерпретатора.

В дискурсе, как отмечает Е.С. Кубрякова, мы наблюдаем «органичное соединение актов коммуникации и актов когниции» [7, с. 45].

Как известно, существует множество определений дискурса, но традиционно дискурс как форма речи противопоставлялся повествованию. Мы избираем более широкое определение дискурса В.З. Демьянкова, так как в нем учитываются все интересующие нас элементы этого феномена: излагаемые события, их участники, перформативная информация и «несобытия», то есть обстоятельства, сопровождающие события, фон, поясняющий событие, информация, соотносящая дискурс с событием. Итак, «дискурс – это произвольный фрагмент текста, состоящий более чем из одного предложения. Часто, но не всегда он концентрируется вокруг некоторого опорного концепта, создает общий контекст, описывающий действующие лица, объекты, обстоятельства, время, поступки и т.п. Определяется дискурс не столько последовательностью предложений, сколько тем общим для создающего дискурс и его интерпретатора миром, который строится по ходу развертывания дискурса... Исходная структура дискурса имеет вид последовательности элементарных пропозиций, связанных между собой логическими отношениями» [8].

Взаимодействие дискурсов мы представляем как метадискурс (целостный текст), созданный "формирующей активностью автора". Такое понимание дискурса влечет его рассмотрение и в соотношении с ментальными процессами субъектов речи, то есть процессами их интерпретации некоторого событийного, предметного содержания в лингвистических значениях. За дискурсом, который существует главным образом в тексте, встает, по словам Ю.С. Степанова, «особая грамматика, особый лексикон, особые правила словоупотребления и синтаксиса», особый интенциональный мир с особым (текстовым) пространством и временем. Дискурс оказывается выражением этого мира и языковой личности, его продуцирующей, ее особой ментальности. Более того, Ю.С. Степанов говорит о том, что и в наши дни дискурс является выражением какой-либо мифологии. Подобный семиотический мир создается за счет того, что каждый язык располагает средствами интерпретировать одну и ту же ситуацию множеством способов. «Он отражает мир только косвенным образом, он отражает непосредственно нашу концептуализацию мира» [9, с. 48].

Истоки подобного понимания языка (и текста) – в лингвофилософской традиции В. фон Гумбольдта, А.А. Потемби, А.Ф. Лосева, М.М. Бахтина, а также в работах представителей аналитической философии – Дж. Остина, Л. Витгенштейна, Дж. Серля, Дж. Мура.

В. фон Гумбольдт называл расчленение языка на слова и правила – мертвым продуктом научного анализа, то есть моделью. Собственно же языком называется «совокупность актов речевой деятельности. По разрозненным элементам нельзя понять то, что есть высшего в языке; это можно постичь и уловить только в связной речи, что является лишним доказательством в пользу того, что каждый язык заключается в акте его реального порождения» [10, с. 71].

В.Н. Волошинов, как и В. фон Гумбольдт, считал, что язык как устойчивая система нормативно-тождественных форм – только научная абстракция. Язык – это непрерывный процесс становления, осуществляемый социальным речевым взаимодействием говорящих; законы этого становления не могут быть отделены от деятельности говорящих индивидов. Все области человеческой деятельности связаны с использованием языка, каждая сфера вырабатывает свои устойчивые типы высказываний (наука, публицистика, литература – условленные, вторичные речевые жанры). Ситуация формирует высказывание, заставляет его звучать так, а не иначе (например, как требование, просьбу, мольбу и т.д.). Именно через конкретное высказывание язык входит в жизнь, а жизнь в язык. Высказывание всегда к кому-то обращено, чем-то вызвано, имеет какую-то цель, это "звено в цепи общения в определенной сфере человеческой деятельности" [11, с. 106]; адресованность высказывания оказывается его конституирующим признаком, оно всегда строится с учетом возможных реакций (фактор адресата). Таким образом, вводится новый объект исследования – речь, которая всегда имеет форму конкретных высказываний, принадлежащих определенному субъекту, но при этом дихотомия язык-речь замещается пониманием единого феномена язык-речь.

К подобным проблемам обращался Л. Витгенштейн в своих поздних работах, пытаясь «выйти из тех ловушек», которые, по его словам, расставляет для нас язык. «Представить же себе какой-нибудь язык – значит представить некоторую форму жизни» [12, с. 86]. Он приходит к выводу, что любой живой язык состоит из «языковых игр». Это понятие можно трактовать как язык и действия, с которыми он переплетен, а из этого следует наличие особых правил, наличие особой логики в каждом специфическом языке («игре») – профессиональном, субкультурном, этническом и т.п. Язык уже не представляется Витгенштейну обособленным от мира, противостоящим ему логическим зеркалом. Он вплетен в многообразные «формы жизни» людей, реализуя себя в речевых актах и утрачивая свою суть в статике и покое.

Создатели теории речевых актов своей задачей считали выявление особой *логики функционирования*: правил, конвенций, импликаций и пресуппозиций общения, то есть тех факторов, благодаря которым приобретает небуквальное значение речевого акта, актуальный смысл для говорящего. Исходной точкой исследования в теории речевых актов избирается высказывание, являющееся одновременно действием, поступком, – перформатив. Причем значение высказывания и слова рассматривается в неразрывной связи с условиями их употребления: контекстом, ситуацией, участниками коммуникации, их социальными и иными характеристиками, а также целями их общения. Таким образом, помимо деятельностного понимания языка добавляется и понимание его тотальной антропоцентричности.

В современных прагматических и когнитивных исследованиях язык рассматривается как система, охватывающая «когнитивные, познавательные и коммуникативные стороны его функционирования». Все это позволяет нам рассматривать прагматический и когнитивный подходы к анализу текста как дополняющие друг друга, а результаты его интерпретации – семиотическими по сути.

Язык понимается как исходная естественная семиотическая система. Процесс семиозиса представляет собой процесс преобразования субъектом уже существующих знаковых систем в новые, то есть – процесс переосмысления знаков. Литература, таким образом, оказывается «семиотической деятельностью по преобразованию языка, кодифицированного денотативного слова» [13, с. 123]. В сферу семиотических исследований включается множество различных знаковых систем (архитектура, мифология, кино, язык жестов), в том числе и вербальных знаковых систем. Но семиотика, изучающая вербальные системы, сегодня существует во множестве вариантов, мы основываемся на исследовательских приоритетах Московской семиотической школы. Т.М. Николаева определяет их следующим образом: антропоцентризм понимается как исходный принцип исследования вербальной семиотической системы, «материалом семиозиса является либо продукт человеческой деятельности, либо взгляд на мир, космогонию, на окружающую действительность глазами человека и определе-

ние его перцептивных и креативных особенностей». При этом само исследование направлено на реконструкцию «модели мира», а пространство понимается как основной семиотический конструкт [14, с. 24].

В самой структуре текста подчеркивается его «многоязычность» (Ю.М. Лотман), «множественность Эго» (М. Фуко). Скольжение между этими различными структурами, игра с ними «провоцирует ту целесообразную неправильность, которая и составляет сущность нового сообщения или нового прочтения старого» [15, с. 152]. Но при таком понимании текста возникает вопрос о том, кто «играет» с этими кодами и кому принадлежит это новое прочтение, то есть вопрос о субъекте текста, этой игры и ее интерпретации.

Возвращаясь к феномену «расщепления Я», нужно отметить, что выделяют несколько «ипостасей говорящего» [16], которые обязательно реализуются в высказывании: говорящий как субъект дейксиса (указания на время и пространство), как субъект речи, как субъект восприятия и сознания. Дейксис – это универсальное средство референции, он является основой формирования интенциональных (вымышленных) миров и служит основанием для интерпретации всех других ипостасей говорящего субъекта. Дейктические единицы, локализуя предметы, события, явления и самого субъекта во времени и пространстве, задают нам наиболее общие (универсальные) рамки концептуальной системы, ее исходные концепты.

Что касается авторства пространственно-временных концептов, а также и субъективных оценок в художественном тексте, хотелось бы подчеркнуть, что мы рассматриваем текстовое время, текстовое пространство, которые действительны в рамках каждого конкретного текста. Это дейксис, принадлежащий персонажам. Говорить о дейксисе автора нам представляется невозможным, но мы допускаем, что интертекстуальный анализ широкого материала позволит выявить константные (метатекстовые) концепты, соотносимые с языковой личностью автора.

Парадоксальность задается и еще одним фактором – диффузностью в концептуализации самих категорий времени и пространства, их гомологичностью в языке: «Время не есть. Время имеет место», а «присутствие значит пребывание» [17, с. 398–400]. Характерная черта мифопоэтического пространства в том, что оно всегда заполнено, всегда вечно, вне вещей оно не существует. Поэтому, несмотря на несводимость подобного представления пространства к научному, абстрактному, отмечают, тем не менее, его близость лейбницевскому пониманию пространства: оно рассматривается как нечто относительное, зависящее от находящихся в нем объектов, определяемое порядком сосуществования вещей [18, с. 39]. Поэтому определяющими мифопоэтического пространства концептуальными оппозициями нам служат оппозиции *предметное – не предметное, определенное – неопределенное, открытое – замкнутое* пространство.

По мнению В.Н. Топорова, Е.С. Яковлевой, лейбницевское пространство «одушевляется» человеческим присутствием, оно трактуется, прочитывается человеком. Оно не является простым вместилищем объектов, скорее, наоборот, – конституируется ими и в этом смысле оно вторично по отношению к объектам. Без объектов внешнее пространство как бы не существует (не поддается описанию), поэтому "пустое" пространство – это такое пространство, в котором ничего *не происходит* (выделено нами. – Е.К.), место без времени [18, с. 38; 14; 19; 20, 21]. Из этого следует еще одна характеристика мифопоэтического пространства – оно хронотопично, время и пространство образуют в нем континуум: время может сгущаться и становиться формой пространства, а пространство – заряжаться внутренне интенсивными свойствами времени, втягиваться в его движение; отсутствие пространства влечет за собой отсутствие времени, завершенность пространства – завершенность времени [19, с. 460; 15; 22]. А понятия временности/вневременности, таким образом, соотносятся с понятиями бытия/инобытия. Поэтому мы считаем необходимым ввести такие параметры описания пространства, как *пространство во времени*, и соответственно для времени – *время в пространстве*, которые используются в случае диффузного хронотопического значения лексической единицы или в случае переносного употребления пространственных показателей в значении временных и наоборот.



Относительность категории пространства подчеркивается также в связи с тем, что при его оформлении оказывается важным положение наблюдателя, характер и условия его восприятия [16; 18; 23]. Подобно тому, как существует двойственное понимание пространства (либо как нечто первичное, самодостаточное, независимое от материальных объектов и человека, либо как относительное), двойственность характеризует и восприятие пространства субъектом. Это может быть равнодушие, безразличие, незаинтересованность в пространстве, оно воспринимается лишь как фон, или, наоборот, – существует особый интерес к пространству, способность понимать его смысл или вкладывать в него.

Еще одна характеристика категории пространства – это его протяженность (распространенность, направленность), субъекты могут обладать различной пространственной ориентацией, а также способностью к перемещению в различных направлениях, при этом для нас оказываются релевантными такие оппозиции как *горизонталь – вертикаль, верх – низ*.

Категория времени в мифопоэтических текстах, как и категория пространства, обладает рядом специфических свойств. Время также оценивается не по физическим параметрам, а по наполняющим его событиям. Время понимается как «время жизни» – переживаемое и проживаемое, поэтому как нет «пустого» семиотического пространства, так нет и «пустого» семиотического времени жизни. (Вообще, «время жизни» относится к сфере самосознания человека, это одна из основных форм постижения окружающего мира, поэтому и характеристики времени часто атемпоральны (напр. оно оценивается как обыденное/надбытовое, экстраординарное, преходящее/непреходящее, протяженное/точечное и т.п.) [16, с. 86; 24].

Существующее противопоставление времени и вечности, основанное на том, что «вечность – это качественное, а не количественное понятие», оказывается наиболее важным в художественных текстах. Время – это мера земного бытия и только для него релевантна идея количества. А так как темпоральная ориентация может описываться при помощи показателей пространственной ориентации, «пребывание во времени и в вечности понимаются как два разных способа бытия, в разных мирах, которые сосуществуют как мир видимый и невидимый... Граница между этими мирами проницаема». К описанию над- и вневременной духовной сферы (или пространства инобытия) невозможно применять понятия счета: «атомарные единицы вечности способны вместить любое по продолжительности событие». И если время является мерой повседневности, то вечность исключает обыденность и ординарность [16, с. 94]. Таким образом, оппозиция *время – вечность* является основой в осмыслении *временности и вневременности* событий.

Категория времени может быть описана через дихотомию *циклическости – линейности*, которая также находит языковое воплощение. Время можно представить как последовательность однотипных событий, «жизненных кругов» и как последовательное, поступательное движение из прошлого в будущее. Циклическое осознание времени настроено на типизацию того, что есть, с тем, что уже не однажды было, а линейное на индивидуализацию, неповторимость и единичность ключевых событий. Линейное и циклическое восприятие времени может сочетаться, но доминанта того или другого всегда является «мировоззренческим маркером» [16, с. 89]. Концептуализация времени, таким образом, реализуется за счет двух основных метафор: пространственной и двигательной.

Вместе с тем представление о временной оси *прошлое – настоящее – будущее*, которое выражается и лексически и грамматически, соотносимо с представлением о линейности времени, а представление о вечности – с представлением о его циклическости.

Еще одна концептуальная дихотомия, связанная и со всеми предыдущими, – *считаемое и нечитаемое* время. «От-

чуждение» времени от наполняющих его событий приводит к абстрагированию и появлению времени как чистой категориальной формы: время начинает пониматься как длительность, не «отягченная» материей, к которой применяется механический отсчет (например, часами) в противоположность отсчету, основанному на сезонных, календарных, то есть природных циклах [16, с. 100].

В своем исследовании художественного текста мы рассматривали достаточно традиционный предмет – указательные единицы языка с новых позиций, синтезирующих прагматику и когнитивистику, анализ языка художественной литературы и семиотику, концептуальный анализ и интерпретацию текста.

Ни в одном из известных нам исследований, посвященных дейксису, не затронут подобный аспект этого явления. Традиционное исследование категории дейксиса включает в себя разработку следующих проблем: вычленение и классификация набора дейктических единиц в зависимости от их содержания (указание на говорящего, слушающего, время, пространство), функции (собственно дейксис, анафора, мысленный дейксис), режима речи (первичный/вторичный дейксис, дейксис речевой и дейксис нарративный). Мы предприняли попытку рассмотреть все эти признаки и свойства дейксиса как взаимодополняющие друг друга, то есть попытались решить вопрос – на каких основаниях все эти разнородные единицы, тем не менее, образуют некую целостность, гештальт, а также выдвинули гипотезу о том, что дейксис является естественной текстовой категорией, существующей в виде функционально-семантических полей. Для доказательства этого положения было введено понятие естественной категории, разработанное в когнитивной лингвистике. Неоднородные по своим свойствам единицы, входящие в состав категории дейксиса, объединялись на основании их прототипической семантики. Прототипами и когнитивным основанием категории дейксиса являются такие когнитивные универсалии как субъект, время, пространство, которые задают концептуальные рамки как отдельному высказыванию, так и дискурсу в целом. Именно исходя из этого когнитивного основания, был проведен концептуальный анализ дейктических и субдейктических единиц на уровне компонентов высказывания (лексических, грамматических), его диктумной части и на уровне целостного высказывания, его модусной части. Для этого была разработана специальная методика многоуровневого анализа речевого акта, в которой одновременно учитывались его коммуникативная и когнитивная составляющие, диктумный и модусный уровни.

Основные концептуальные оппозиции, организующие весь смысловой континуум дискурсов персонажей и самой категории, таковы: Я – Ты, сейчас – не сейчас, здесь – не здесь. Но можно сказать, что все эти оппозиции построены на еще более абстрактной оппозиции *определенности – неопределенности*, а точнее – референциональной определенности/неопределенности, как субъектной, временной, так и пространственной. Внутри каждой из этих оппозиций можно вычленить более дробные, детальные концептуальные оппозиции: родовая, индивидуальная, субъектная определенность/неопределенность, прошлое/настоящее/будущее, линейность/циклическость, считаемость/несчитаемость времени, направленность пространства горизонтальная/вертикальная, его заполненность/незаполненность, ограниченность/неограниченность.

Таким образом, когнитивные дейктические универсалии определяют семантическую структуру интенционального мира, представленного в дискурсе. А наполнение этих универсалий конкретным содержанием оказывается напрямую связанным с субъективными процессами категоризации говорящих.

#### Библиографический список

1. Фуко, М. Слова и вещи. Археология гуманитарных знаний. – СПб., 1994.
2. Степанов, Ю.С. В трехмерном пространстве языка. Семиотические проблемы в лингвистике, философии, искусстве. – М., 1986.
3. Павленис, Р.И. Понимание речи и философия языка // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1986. – Вып. 17.
4. Лакофф, Дж. Лингвистические гештальты // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1981. – Вып. 10.
5. Баранов, Б.Н. Постулаты когнитивной семантики // Известия Академии наук. Сер. Литература и язык. – 1997. – № 1.

6. Кубрякова, Е.С. Части речи с когнитивной точки зрения. – М., 1997.
7. Талии, Л. Отношение грамматики к познанию // Вестник МГУ. Сер. филология. – 1999. – № 1, 4, 6.
8. Демьянков, В.З. Прагматические основы интерпретации высказывания // Известия АН СССР. Сер. Литература и язык. – 1981. – № 4.
9. Булыгина, Т.В. Языковая концептуализация мира. – М., 1997.
10. Гумбольдт, В. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества // Избранные труды по языкознанию. – М., 1984.
11. Волошинов, В.Н. Марксизм и философия языка. – М., 1993.
12. Витгенштейн, Л. О достоверности // Философские работы. – М., 1994. – Т. 1.
13. Кристева, Ю. Семиотика: критическая наука и/или критика науки // Вестник МГУ. Сер. Филология. – 1997. – № 1.
14. Николаева, Т.М. Из работ московского семиотического круга. – М., 1997.
15. Лотман, Ю.М. Внутри мыслящих миров. – М., 1994.
16. Падучева, Е.В. Семантические исследования. – М., 1995.
17. Хайдеггер, М. Время и бытие. – М., 1993.
18. Яковлева, Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира. – М., 1994.
19. Топоров, В.Н. Пространство и текст // Из работ московского семиотического круга. – М., 1997.
20. Топоров, В.Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ. Исследования в области мифопоэтического. – М., 1995.
21. Элиаде, М. Аспекты мифа. – М., 2000.
22. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Ф.М. Достоевского. – М., 1972.
23. Апресян, Ю.Д. Дейксис в лексике и грамматике и наивная модель мира // Избранные труды. Интегральное описание языка и системная лексикография. – М., 1995. – Т. 2.
24. Арутюнова, Н.Д. Время: модели и метафоры // Логический анализ языка. Язык и время. – М., 1997.

*Статья поступила в редакцию 12.03.10*

УДК 130.001.8 (57)

*Н.В. Лантева, аспирант АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: natalyalapteva@bk.ru*

## ВЛИЯНИЕ ПРИРОДНЫХ ФАКТОРОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ КУЛЬТУРЫ ПОВСЕДНЕВНОСТИ НАРОДОВ БОЛЬШОГО АЛТАЯ

В статье рассматривается культура повседневности народов Большого Алтая как особый образ жизни, сформировавшийся из ценностей, обычаев, традиций, этических норм. Выявляется роль природных и климатических условий в процессе формирования данной культуры.

**Ключевые слова:** ценности культуры, культура повседневности, культура народов Большого Алтая, регион.

Каждый народ имеет некую духовную основу, свою систему ценностей, представлений, идеалов, которые корнями уходят в историю. Ценности – это обобщенные представления людей относительно целей и норм своего поведения, воплощающие исторический опыт и концентрированно выражающие смысл культуры отдельного этноса и всего человечества. Это существующие в сознании каждого человека ориентиры, с которыми индивиды и социальные группы соотносят свои действия. Э. Дюркгейм считал, что шкала ценностей свободна от субъективных и изменчивых оценок индивидов. Ценности являются частью жизненного мира или мира повседневности, ее важнейшими компонентами [1].

Именно ценности являются фундаментом всякой культуры. В обыденном понимании понятие «ценность», как правило, ассоциируется с оценением предметов человеческой деятельности и общественных отношений с точки зрения добра и зла, истины или заблуждения, красоты и безобразия и т.д. При этом оценка производится с позиции своей культуры, т.е. собственная система ценностей воспринимается как «подлинная», исходная для отсчета хорошего или плохого. Культурология же исходит из понимания того, что ценностью является весь мир культуры, что ценностные системы разных культур равноправны.

Сами по себе, безотносительно к людям, феномены культуры и природы ценностями не являются. Таковыми их делает отношение к ним человека. Интерес и значение для человека явления приобретают в том случае, если служат удовлетворению его потребностей. Если же явление представляется человеку не удовлетворяющим никаких потребностей или мешающим их удовлетворять, оно не является ценностью либо становится антиценностью. Понятие «ценность» в культурологии не тождественно экономическому понятию «стоимость». Стоимость является лишь денежным выражением ценности, однако значение ценностей определяется не только в деньгах. Существует масса ценностей, которые нельзя ни продать, ни купить ни за какие деньги (воспоминания, дружба, любовь, радость творчества и т.п.) Многие вещи, обладая грошовой стоимостью, являются большими ценностями для своих владельцев (памятные сувениры, семейные реликвии, поделки и др.).

Можно выделить различные типы ценностей: ценности витальные, связанные с формами здоровой жизни, физического и духовного здоровья, идеального образа жизни; ценно-

сти социальные, связанные с социальным благополучием, должностью, благосостоянием, комфортной работой; ценности политические, связанные с идеалами свободы, правопорядка и социальной безопасности, гарантий гражданского равенства; ценности нравственные, связанные с идеалами справедливости, добра; религиозные и идеологические ценности, связанные с идеалом смысла жизни, предназначения человека, поиска целей для будущего; художественно-эстетические ценности, связанные с идеалами прекрасного, возвышенным смыслом и идеалами чистой красоты; семейно-родственные ценности, связанные с идеалами семейного уюта, благополучия и гармонии интересов взаимопонимания и уважения идеалов различных поколений, гармонии семейной традиции; ценности трудовые, связанные с идеалами мастерства, талантливости, удовлетворения результатами труда и т.п.

Характер и особенности культуры народа создаются под давлением внешних (природных, ландшафтных, климатических) и внутренних (мифология, традиции, привычки, язык) факторов. Все это передается по наследству потомкам как «дух народа». В результате функционирования в жизненном пространстве членов единого духовного сообщества духовных продуктов культуры: языка, мифов, нравов образуется относительно единое повседневных ценностей.

Культура повседневности будучи тесно связана с природными и климатическими условиями, этническим и национальным своеобразием определенного народа, исторически сложившимся бытом, обрядностью, трудовой деятельностью, досугом несет на себе печать регионального, эпохального и этнокультурного своеобразия.

Культура повседневности отдельного региона – это особый образ жизни, сформировавшийся из ценностей, обычаев, традиций, этических норм и т.д. Доминирующие в культуре ценностные и этические представления охватывают всю духовную жизнь общества. В соответствии с ними люди строят модели своей повседневной деятельности, они входят в ментальность народа, складываются в стандарты представлений, верований, предпочтений людей, которые выражаются в поведении. Эти ценности формируются под влиянием общесоциальных, культурных и многих других факторов, в свою очередь, воздействуя на культуру в целом и на социокультурную среду того или иного региона [2].

Ценности культуры народов Большого Алтая (Алтай – трансграничная территория включающая: с российской сто-

роны – Алтайский край и Республику Алтай, с казахской – Восточно-Казахстанскую область, с монгольской – Баян-Улгийский и Ховдский аймаки, с китайской – Синьцзян-Уйгурский автономный район) вырабатывались под воздействием многих факторов, прежде всего – природы. Именно она обусловила особенности производственной деятельности, выработку наиболее рациональных приемов хозяйствования, характер фольклора, а также многие стереотипизированные формы жизнедеятельности людей.

Свидетельством тому является вся обрядовая и художественная культура русского, алтайского, казахского и монгольского народов, проживающих на территории Большого Алтая. У них сложилось однотипное отношение к природе. Через систему табу, обрядов, различного рода практических ограничений устанавливалась равнозначность всего живущего в мире. Человек – не царь природы, а – малая частичка единой мировой жизни, где все взаимосвязано и взаимозависимо. Жизнь священна по своей сути. Беречь эту жизнь и приумножать ее призван человек, наделенный интеллектом и совестью.

Представления этносов о мире и вселенной невольно и непосредственно отражают своеобразие ландшафта Алтая. Сопки, скалы, утесы, горы, деревья, реки – всё является живым и имеет свою душу.

Так, русские верят в силу природы, которую наделяют живой душой. Их предки жили в гармонии с природой. Одни селились в лесах, другие в степях, третьи на берегах рек, и окружающие ландшафты не только кормили, но и формировали образ жизни, характер, особенности культуры. Природа помогла выработать ценные качества человека: сообразительность, энергию, понятия, чувства, отношение к другим людям.

Алтайцы почитают природу, как живого человека, и представляют, что в природе каждый объект имеет своего хозяина-духа. Обожествление алтайцами природы основано не на слепой вере, а на знаниях. Поклонение природе – образ жизни, который алтайцы унаследовали от предков. В индустриальном обществе к природе отношение в общем утилитарное – ее сохраняют для себя: чтобы пить чистую воду, дышать свежим воздухом и употреблять экологически чистую продукцию. А для алтайцев природа – прежде всего Храм Божий, источник знаний к мудрости.

У монголов глубокое чувство любви к природе, поклонение ее силам, дающим жизнь всему живому, воспитывалось и развивалось также из поколения в поколение, передавалось и закреплялось в течение многих веков, являясь одной из главных черт духовной жизни и мировоззрения. По мнению монголов, окружающий человека мир природы наполнен духами. Каждая местность – живое тело. Имена духов особо почитаемых священных гор и мест хранятся в тайне, не проносятся вслух, без всякой надобности [3].

Для казахов природа не только среда обитания, но и неотъемлемая часть их жизни. Небо над головой, высокие горы вокруг, чистая речная волна, степная даль, смыкающаяся с горизонтом, и все это сине-голубого цвета. Казахи почитают горы и вершины, озера и реки. Объектом поклонения может быть даже одиноко растущее в степи дерево. Поэтому путник, встретивший такое дерево, привязывает к его веткам клочок от своей одежды, надеясь, что все его сокровенные желания сбудутся.

Человек, взаимодействуя с природой, в своих правилах поведения, обычаях, обрядах в виде всевозможных праздников донес до современности механизм этого взаимодействия. Люди представляли себе живыми и одушевленными каждое дерево, лес, реку, родник, колодец и даже камень. В былинах и сказках судьба героя обязательно была связана с миром животных, растительным миром и «царством» минералов. Человек понимал глубинную связь этих компонентов природы, не разделяя их, зная, что все в природе управляется божественными силами. Боги олицетворяли добрые и злые силы природы, ее тайные богатства. Человек стремился не бояться неведомых сил, а понимать и общаться с ними. Наверное, поэтому наши предки обращались так часто к богам и восхваляли их. Боги, божества, духи – образные символы стихий, явлений, символы солнца, луны, звезд. Люди, животные, птицы и растения разделились, как весь мир, на светлых и темных, добрых и злых.

В хозяйстве, обрядах и верованиях народов Алтая важнейшая роль отводилась коню. Человек был неразлучен с ним в течение всей своей жизни. Конь – близкий друг, слуга, пахарь. Не было в старину средства передвижения быстрее и удобнее коня. Он для человека не только средство для передвижения. Из кобыльего молока получали вкусный и целебный напиток – кумыс, обладающий целебными свойствами, специально обработанная шкура коня – материал для изготовления разных видов одежды. Из конских волос делали струны музыкальных инструментов. С конем связано и развитие военного искусства и традиционных видов спортивных игр. Герои всех богатырских сказаний имели любимого коня, которого называли по имени. Он не просто верховое животное, он друг и товарищ в беде, в радости, в военном походе. Конь-друг в сказаниях спасал хозяина в трудную минуту, уносил его, тяжело раненого, с поля боя, добывал «живую воду», чтобы вернуть к жизни.

Для казахов и монголов конь – это спутник. Вся хозяйственная и духовная жизнь кочевника тесно связана с конем. В мироощущении кочевника он человекоподобен. Все остальные животные только служат человеку, перед конем же человек не считает унижением согнуться и быть ему слугой. Он также является важным атрибутом национального образа мира. Человека и коня объединяет общность стихий. Это в первую очередь свобода, движение, скорость, страсть. То, к чему больше лежит душа, и то, к чему зовет сердце, кочевник находит у коня [4].

Особенное восприятие у народов Большого Алтая Солнца.

Русскому человеку было присуще поклонение Солнцу, как божеству. Знаки Солнца отражены в орнаменте декоративно-прикладного искусства. Более одиннадцати богов древнеславянского пантеона имели прямое отношение к Солнцу, свету, теплу, восходу, закату и т.д. Отмечались праздники зимнего и летнего солнцестояния. Они сохранились и до сих пор: зимой – Коляда, а летом – Купала. Оба праздника знаменуются тем, что люди водят хороводы, изображая круговое движение солнца, жгут костры, летом – плетут венки, круглая форма которых говорит сама за себя. Солнце у русских воспринималось как самостоятельная величина.

У монголов, алтайцев и казахов тоже существуют ритуалы, посвященные поклонению солнцу, но в отличие от русских культ солнца является не автономным, а интегрированным в культ неба.

В традиционной народной культуре сохранились свидетельства о поклонении воде или духам воды и других суеверных представлениях, связанные с водой и с водной стихией. Рассказы о чудодейственной силе воды и ее свойствах известны многим народам. Вода приписывалась способность соединять прошлое, настоящее и будущее, мир живых и мертвых. Отсюда развитый культ мертвых с жертвоприношениями и молениями у воды или на воде. В тех местах, где жизнь человека напрямую зависела от большой реки или водоема, сложились целые культовые системы, в которых закрепились практически все этапы цикла жизни самого человека, реки или озера и природы, их окружающая.

Мотив «живой» и «мертвой» воды известен фольклорным традициям разных этносов. В отдельных сюжетах волшебных народных сказок часто встречается мотив о чудесном исцелении героя с помощью «живой» и «мертвой» воды. Как правило, вода, наделенная этими необычайными свойствами, находится далеко от мест событий и в недоступном месте, куда может долететь только птица. Само местонахождение святого источника, родника с «живой» и «мертвой» водой также недоступно простому смертному человеку, как недоступно тайное знание. Этим знанием наделены волные или невольные помощники героя (ворон – в русской волшебной сказке, или беркут – в алтайском эпосе). К тому же, такие помощники еще и недосыгаемы для злых сил или чар, погубивших героя. Они обладают способностью быстро, вмиг или в одно мгновение ока, доставить волшебное питье или отнести героя к исцеляющему источнику.

Чудесные исцеляющие, связанные с очистительной магией, свойства воды не единственные. Известны ее магические свойства профилактического характера, т.е. предупреждающие, когда, например, при рождении эпический герой

окунается в источник и приобретает неуязвимость в боях и сражениях. Собственно для эпических сказаний эти свойства воды наиболее важны, поскольку призваны отразить, показать отличие эпического героя, его избранность. (В то время как в повседневной жизни и быту, в обрядах – родинном, свадебном, похоронном, а также в поверьях, ворожбе и народной медицине другим необычайным магическим свойствам воды отводится не менее значительное место). Воде и олицетворяющим ее духам поклонялись с древних времен. Священные рощи или культовые постройки, как правило, находились рядом с источниками, которым приписывались целебные свойства.

Представления народов, проживающих на территории Большого Алтая, о мире и вселенной непосредственно отражают своеобразие ландшафта региона. Российский Алтай, в

основном лесной и пересеченный высокими хребтами, в районе Чуйской степи приобретает горно-степной облик. Монголия и Казахстан – это бескрайние каменистые высокогорные степи с небольшим слоем плодородной земли. Поэтому каждый из народов ценит в природе свое. Русские – лес, степь, реку; алтайцы – горы, лес, реку; монголы – степи, горы; казахи – степи, горы, озера.

Все страны Большого Алтая имеют богатейший набор сохранившихся ценностей и традиций культуры и быта народов Большого Алтая, в том числе традиции мирного сосуществования разных культур и племен. Именно единство ценностей культуры народов Большого Алтая является той силой, которая поддерживает в этом регионе мир и добрососедские отношения, способствует развитию экономических и межкультурных связей.

#### Библиографический список

1. Бранский, В.П. Глобализация и синергетический историзм. – СПб.: Политехника, 2004.
2. Пономарева, Г.М. Проблемы коммуникационного взаимодействия культур // Культура в современном мире: опыт, проблемы, решения. – М., 1997. – Вып. 5.
3. Жуковская, Н.Л. Пространство и время в мировоззрении монголов // Мифы, культы, обряды народов зарубежной Азии. – М., 1986.
4. Хафизова, К. Кони в диалоге цивилизаций // Экономические стратегии. – Центральная Азия. – 2007. – №1.

*Статья поступила в редакцию 04.04.10*

УДК 130(571.15)

**Т.И. Тимофеева**, аспирант АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: altgaki@gmail.com

#### КАМЕРНЫЙ ТЕАТР НА АЛТАЕ

Данная работа посвящена культурной жизни Алтайского края в период Великой Отечественной войны в 1941-1943 годы. В центре статьи – эвакуация в Барнаул театра с мировой известностью – Московского Камерного под руководством Александра Яковлевича Таирова; работа театра над премьерными спектаклями, с доминирующей военной темой; поездка творческой бригады театра на фронт и значение пребывания театра Таирова на Алтае.

**Ключевые слова:** Камерный театр, А.Я. Таиров, А.Г. Коонен, эвакуация, премьера, театральный сезон, пьеса, Великая Отечественная война, фронтовая бригада, режиссер, спектакль, режиссерский метод, культурная жизнь.

До Великой Отечественной войны в Алтайском крае было шесть постоянно действующих театров: Краевой (барнаульский) драматический, Краевой кукольный, Бийский колхозно-совхозный, Ойротский национальный, Алтайский колхозно-совхозный, Каменский колхозно-совхозный. В этих театрах работали как профессиональные, так и полупрофессиональные актеры. Когда началась война, лучшие столичные театры были направлены в эвакуацию. Одновременно с этим происходила перестановка театральных сил и внутри края.

На заседании Исполкома Алтайского краевого Совета депутатов трудящихся 5 августа 1941 года стоял вопрос о сокращении сети колхозно-совхозных театров и штатов в существующих театрах. Было принято решение за № 2120, по которому в краевом драматическом театре необходимо «произвести сокращение художественного и технического персонала до одинарного состава»; по бийскому колхозно-совхозному театру «провести сокращение, оставив художественно-творческий состав до 15 человек»; по Ойротскому национальному театру «сократить штат до одинарного состава»; по Алтайскому колхозно-совхозному театру, «как не рентабельному из-за отсутствия транспорта и базы, сократить весь художественный и административно-технический персонал и работу театра временно прекратить»; по Каменскому колхозно-совхозному театру, «как недоукомплектованному в достаточной мере квалифицированными кадрами и не имеющими средств передвижения по району, весь административно-технический и художественный персонал сократить»; планирующий ранее к открытию «славгородский колхозно-совхозный театр не открывать» [1, с. 19].

Решением № 2173 от 18 августа 1941, «учитывая, что здание Крайдрамтеатра в связи с реконструкцией не может быть сдано в эксплуатацию до окончания строительных работ, и в целях экономии средств и сохранения творческого коллектива», предлагалось «творческий коллектив театра временно перевести в трудовой коллектив на полной самоокупаемости», и «все работы по реконструкции закончить к 15 октября 1941 года» [2, с. 2]. Это решение было отменено, и театр был переведен в город Бийск для работы в помещении городского те-

атра. В свою очередь Бийский драматический театр реорганизовывался в трудовой хозрасчетный коллектив и был переведен в город Рубцовск.

Во многом это делалось для того, чтобы Алтайскому краю принять в эвакуацию лучшие театральные силы страны – Днепропетровский театр русской драмы им. Горького из оккупированной Украины и Московский государственный Камерный театр из Москвы.

Днепропетровский театр прибыл осенью 1941 года, в это тяжелое время получил государственную дотацию и 4 октября на сцене краевого театра драмы открыл сезон спектаклем «Большевик» Деля. К началу 1942 года в репертуаре театра были «Как закалялась сталь» по Н. Островскому, «В степях Украины» и «Партизаны в степях Украины» А. Корнейчука, «Коварство и любовь» Ф. Шиллера, возобновлена «Собака на сене» Лопе де Веги и поставлен «Разлом» Лавренёва (к 23-му февраля 1942 года). На сцене крайдрамтеатра театр проработал чуть более полугода, до прибытия в апреле 1942 года в эвакуацию легендарного Московского Камерного театра под руководством Александра Яковлевича Таирова.

В феврале 1942 года театр Таирова уже находился в эвакуации в г. Балхаше, где игрались спектакли в «совершенно непригодном помещении клуба Балхашского медеплавильного завода» [3, с. 6].

Решением № 311 Крайсовет предписывает «принять и разместить Государственный московский Камерный театр в городе Барнауле, предоставив для работы с 18 апреля помещения Крайдрамтеатра», а относительно работы Днепропетровского драматического театра: «возобновить с 20 апреля в помещении клуба Меланжевого комбината (5 дней в неделю)» [4, с. 18].

Годы 1942-1943, в которые Камерный театр эвакуируется в Барнаул, были переломными в ходе Великой Отечественной войны. И на этом фоне культурная жизнь столицы Алтайского края получает новый виток в развитии. Именно эвакуация позволила барнаульцам напрямую открыть творчество Александра Таирова, Алисы Коонен, Вадима Шершеневича, Георгия Свиридова, Константина Паустовского. Во многом это

произошло благодаря деятельности Александра Яковлевича Таирова.

Говоря о художественных взглядах Таирова, можно отметить, что Таиров «считает своей задачей «создать героический театр», «театр большого чувства, большого масштаба по линии героической; театр, побеждающей своей жизнерадостностью» [5, с. 56].

Камерный театр открывается 2 мая спектаклем по пьесе Г. Мдивани «Батальон идет на Запад», в майский репертуар включена «Адриенна Лекуврёр» по Э. Скрибу с Алисой Коонен в заглавной роли.

23 июня, к годовщине начала Великой отечественной войны, Таиров выпускает премьерный спектакль «Небо Москвы». Тема спектакля оказалась настолько актуальной, что «исчезает грань между пьесой и жизнью» [6, с. 4]. Прологом к пьесе послужил отрывок из поэмы С. Васильева, который «с большим подъемом и мастерством читает пролог к спектаклю народная артистка республики А.Г. Коонен» [6, с. 4].

После всех перемещений к середине 1942 года театральная жизнь на Алтае относительно стабилизируется. В ведении краевого Отдела искусств снова находится 6 театров: днепропетровский драматический, краевой драматический, ойротский национальный, рубцовский драматический, каменский драматический коллектив, краевой кукольный [1, с. 46-47]. Кроме того, Отдел искусств осуществляет государственный контроль и обеспечивает координацию работы московского Камерного театра.

20 августа Камерный театр закрыл театральный сезон, а уже 23 августа по плану выделения концертных бригад по системе Комитета по делам искусств фронтовая бригада артистов Камерного театра с назначенным ответственным А.З. Богатыревым отправилась на Калининский фронт.

«Весь коллектив принимал участие в подготовке и отборе материала для будущих концертов» [7, с. 4]. Подготовка проводилась под непосредственным руководством А.Я. Таирова. Репертуар состоял из монтажа пьесы И. Луковского «Адмирал Нахимов», сцен из «Оптимистической трагедии» Вс. Вишневского и отдельных концертных номеров. Это было длинное путешествие: из Барнаула через Урал в Москву, в которой артисты не задержались, а оттуда – на фронт. В открытом письме директор театра Александр Зиновьевич Богатырев пишет о фронтовых встречах, о людях фронта как о людях, «утверждающих жизнь» [7, с. 4]. Он пишет: «Мы потеряли всякое представление о сценической площадке, мы забыли все условности театра. Единственно, что осталось от театра, – это зрители и слушатели. Но ни один самый величайший театр мира не имеет такого зрителя, какой имеют артисты, выступающие на фронте. Представьте себе, что люди только что вышли из боя. В их глазах еще горит огонь упоения атакой, их руки еще сжимаются от гнева штыкового удара. Лица покрыты пороховой копотью. На многих маскирочные халаты. И не сладкие звуки скрипок сопровождают наш концерт, а противный свист мин, грохот артиллерийского поединка, трескотня пулеметов» [7, с. 4]. Актеры «забыли» о плохой сцене, трудностях передвижения, состоянии здоровья, усталости, наоборот, они были готовы давать сколько угодно концертов в день и ехать куда угодно, лишь бы встретиться с бойцами. Особенно памятным был концерт в части, где воевало много алтайцев: «Мы себя сейчас считаем не только москвичами, но и алтайцами» [7, с. 4]. Фронтовой бригадой Камерного театра было дано 42 концерта.

В связи с тем, что основная часть труппы находится на фронте, объявленное на 1 октября открытие зимнего сезона переносится на целый месяц. Именно в этот период открывается театральная студия при Камерном театре, куда набор учащихся продолжается до 5 октября. «Необходимость создания новых театральных кадров побудила комитет по делам искусств при Совнаркоме СССР приступить к организации театральных учебных заведений при лучших театрах страны, где педагогами могут выступить известные и признанные мастера советской сцены. Тем самым должна быть обеспечена преемственность ценнейшего творческого опыта» [8, с. 106].

Театральный сезон 1942-1943 года для Камерного театра стал на редкость творческим и плодотворным. Выезд на фронт еще больше сплотил труппу, а перелом в военных действиях

вдохновил и поддержал людей. «Фронтовая поездка закалила нас, воспитала в нас новые чувства и стремления» [7, с. 4].

Еще в сентябре «Камерный театр приступил к предварительной работе по постановке новой пьесы А. Корнейчука «Фронт» [9, с. 4]. Руководит постановкой А.Я. Таиров, постановщики – А.З. Богатырев и Н.Я. Чаплыгин, художник – Е.К. Коваленко. Премьера приурочена к 7 ноября – дню 25-летия Великой октябрьской социалистической революции. С 6 по 10 ноября шли премьерные спектакли в Камерном театре.

Пьеса Корнейчука – это «правдивый рассказ о командирах фронта, о доблести бойцов» [10, с. 4], и при этом – о недостатках в командовании армии. В рецензии А. Стаккато отмечается «современность и своевременность спектакля» [9, с. 4], «вдумчивость и художественное чутье» режиссера, который «правильно выпятил на первый план ее (пьесы) публицистичность и политическую заостренность» [9, с. 4].

Театр постоянно работал для непосредственной помощи фронту, что выражалось и в проведении «значительного количества концертов в госпиталях и воинских частях, а также в систематическом сборе средств в фонд обороны страны путем показа спектаклей в выходные дни работников театра и целевых отчислений из заработной платы. Всего собрано от спектаклей и концертов 214,6 тысяч рублей, переданных в фонд обороны страны, на подарки бойцам, Ленинградцам, в фонд эскадрильи «Советский артист», детям фронтовиков и женам бойцов» [11, с. 17].

К 25-летию Красной армии 23 февраля 1943 года Камерный театр выпустил спектакль «Раскинулось море широко». Эта пьеса «написана авторами в Ленинграде в трудные дни блокады», «проникнута неуязвимым духом Балтийского флота, гордой силы и неиссякаемой жизнерадостности, наполнена музыкой и песней» [12, с. 4], «с прекрасно разработанной остроумной интригой, великолепно расхотелась по ролям» [13, с. 408], где авторам «удалось сочетать живой юмор с драматической напряженностью событий» [14, с. 4]. По сюжету команда рейдового катера «Орленок», главные герои пьесы (артисты Г. Яниковский, А. Нахимов, В. Кенигсон, В. Ганшин), выполняют сложное и ответственное задание командования. «Легкая и мелодичная, органически вошедшая в спектакль» [15, с. 4] музыка в этой постановке стоит на одном из первых мест, ее написал ученик Д.Д. Шостаковича – молодой композитор Георгий Свиридов (дирижировал оркестром Н.Н. Глизбург). Постановка была осуществлена в кратчайшие сроки, руководил ею А.Я. Таиров, постановщиком выступал А.З. Богатырев. В длинном списке занятых в спектакле артистов фигурируют и имена учеников студии театра, которые были набраны в Барнауле.

В мартовском письме Таирова Вишневскому Александр Яковлевич подробно рассказывает о премьере спектакля, о своей затяжной болезни. При всем этом спектакль «в целом вышел очень удачный, веселый, заразительный, бодрый, безусловно военный и совсем не опереточный. Чудесную музыку написал Свиридов, мажорную, как ты этого хотел, и очень остроумную. Большинство исполнителей играет отлично, многие из них потомственные «вишневцы», игравшие сто раз в «Оптимистической трагедии». <...> Спектакль идет часто, с большим успехом, с овациями. Очень занятно выглядит внешне, художники: Кривошеина, Коваленко. И, тем не менее, конечно, к Москве я буду его еще дорабатывать. Лично. Это вызывается как тем, что условия сцены, нашей московской сцены, иные, чем здесь (здесь сцена очень маленькая, неудобная), так и тем, что я хочу разработать еще ряд сцен и добиться максимального результата» [5, с. 495].

«Два мира столкнулись в трагической схватке на сцене Московского Камерного театра, в пьесе Константина Паустовского «Пока не остановится сердце» [16, с. 4]. Впервые на страницах местной печати речь идет о репетиции. Здесь завуалировано есть мысль о непостижимом таинстве театра, когда все разрозненные ранее детали и элементы «преображаются и становятся на свои места по воле постановщика» [16, с. 4]. Эта пьеса «разбудила сокровенные чувства режиссера и актеров, вызвала к жизни их страсти» [16, с. 4]. А ведущая страсть этого спектакля, по определению Д. Никольского, – «ненависть к врагу» [16, с. 4]. Страсть как категория творчества изначально была свойственна методу Таирова и воплощалась, прежде всего, в игре трагической актрисы А.

Коонен. Поэтому неудивительно, что в центре спектакля – актриса Анна Мартынова в исполнении Алисы Коонен.

Весной 1942 года Паустовский приезжает в Барнаул для работы над пьесой. Как пишет Алиса Коонен, он «тут же заявил, что тема пьесы есть, сюжет есть, но что он – драматург слабый, в специфике театра разбирается плохо, поэтому ждет нашей помощи...» [13, с. 404.] Работа над пьесой большей частью проходила в Белокурихе.

Премьера спектакля «Пока не остановится сердце» состоялась в воскресенье 4 апреля. В протоколе о сдаче спектакля представитель Крайсома ВКП/б/ Цейтлина определила его как «яркий, актуальный, политически насыщенный» [17, с. 33]. «Немцы показаны реалистично, без преувеличения и тем более они страшны и отталкивающи. Убийство ребенка, растоптанное счастье семьи, унижение достоинства советских людей и подлая попытка заставить русскую актрису служить фашистским захватчикам, превратить ее в предателя – вызывает подлинное возмущение, настоящую ненависть зрителей» – это высказывание начальника отдела Крайискусств Николаева [17, с. 33]. Он же отмечает «художественную цепкость» спектакля. Спектакль «политически делает свое дело превосходно, вызывая у зрителей новую волну ненависти к врагу», «художники говорят в этом спектакле от всего сердца своим голосом, своей особой манерой выражения, новым почерком» – комментирует увиденное председатель редакции газеты «Литература и искусство» Дрейден [17, с. 33].

К осени 1943 года положение на фронте стабилизируется и эвакуированные театры начинают возвращаться в Москву.

Репертуар Камерного театра в это время насчитывает уже 12 спектаклей. С 15 сентября Камерный дает «прощальные спектакли» для барнаульского зрителя.

В письме «До свиданья, Алтай!», опубликованном в «Алтайской правде» А.Я. Таиров и А.З. Богатырев подводят итоги работы в Барнауле. «Мы старались познакомить барнаульского зрителя с классической комедией, с пьесами советских драматургов, с русской классикой. В этих спектаклях трудящиеся Барнаула полюбили актеров нашего театра», «оценили мастерство художников Коваленко и Кривошеиной, высокохудожественную работу незаметных тружеников сцены заведующих цехами Самойлова, Герасимовой, Байкова, Веденкиной, Эпштейна и других». «Два чувства – волнение и радость – настолько сильны и горячи, что перед их лицом смирятся та естественная горечь разлуки, какая всегда бывает при расставании с друзьями, с которыми мы прожили и проработали душа в душу полтора года»; «но наша связь и творческая дружба не могут оборваться и прекратиться из-за каких-то трех с половиной тысяч километров». И далее: «До свиданья, Алтай, до скорого свиданья. Мы еще приедем к вам на гастроли, чтобы показать новые пьесы» [18, с. 3]. Эти планы не были осуществлены, но то, что пребывание Камерного театра в Барнауле «оказало большое влияние на культурный рост жителей нашего города» [19, с. 3], несомненно и для сегодняшнего дня. А значение режиссерского метода Таирова велико для мирового театра и по сей день.

#### Библиографический список

1. ЦХАФ АК, ф. 1445, оп.1, ед. хр. 56.
2. ЦХАФ АК, ф. 1445, оп. 1, ед. хр. 46.
3. Свободная, И.Н. Театральные премьеры Алтая в годы Великой отечественной войны // Вестник культуры Алтайского края. – 2002. – №2 (6).
4. ЦХАФ АК, ф. 1445, оп. 1, ед. хр. 57.
5. Таиров, А.Я. Записки режиссера. – М.: ВТО, 1970.
6. Стаккатов, А. Непобедимая Москва // Алтайская правда. – 1942. – 23 июня.
7. Богатырев, А.З. Театр на фронте // Алтайская правда. – 1942. – 31 окт.
8. Свободная, И.Н. Московский Государственный Камерный театр // Очерки культуры Барнаула в годы Великой отечественной войны 1941-1945 гг. Труды Государственного музея истории литературы, искусства и культуры Алтая. – Барнаул, 2005. – Вып. X.
9. Камерный театр готовит новую премьеру // Алтайская правда. – 1942. – 15 сент.
10. Стаккатов, А. Фронт (Новая постановка в Государственном Московском Камерном театре) // Алтайская правда. – 1942. – 12 нояб.
11. ЦХАФ АК, ф. 1445, оп.1, ед. хр. 72.
12. Раскинулось море широко // Алтайская правда. – 1943 год. – 23 февр.
13. Коонен, А. Г. Страницы жизни. – М.: Искусство, 1975.
14. Литературный понедельник // Алтайская правда. – 1943. – 6 янв.
15. Стаккатов, А. Сила советского оптимизма // Алтайская правда. – 1943. – 26 февр.
16. Никольский, Д. На репетиции Камерного театра // Алтайская правда. – 1943. – 28 марта.
17. ЦХАФ АК, ф. 1445, оп. 1, ед. хр. 58.
18. Таиров, А.Я., Богатырев, А.З. До свиданья, Алтай! // Алтайская правда. – 1943. – 26 сент.
19. Чебышева, Зинкова. Очень жаль, что вы уезжаете... // Алтайская правда. – 1943. – 26 сент.

Статья поступила в редакцию 15.02.10

УДК 130:008(571.52)

**С.С. Нава, м. н. с. Тувинского института гуманитарных исследований, Республика Тыва, г. Кызыл,**  
E-mail: navansaid@gmail.com

## СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА КОЧЕВУЮ КУЛЬТУРУ И КУЛЬТУРНЫЙ КОНТАКТ

В статье автор анализирует системно-синергетическую методологию, разработанную отечественными философами и культурологами. В заключении приходит к выводу о возможности применения данного метода при изучении кочевой культуры и культурных контактов.

**Ключевые слова:** синергетика, системно-синергетический метод, кочевая культура, экологическая культура, культурный контакт.

Синергетическое видение культуры сегодня не порождает вопроса – продуктивно или непродуктивно такое видение, проблема заключается в достижении необходимой плодотворности исследования. В ряду отечественных авторов, занимающихся как теоретико-методологическими разработками, так практическими исследованиями культуры в целом и кочевой, в частности, а также проблемами культурных контактов, находятся В.И. Аршинов, В.П. Бранский, М.С. Каган, Ю.М. Лотман, Н.В. Абаев, В.Р. Фельдман, Н.А. Хренов и др. Целью настоящей статьи стало рассмотрение системно-синергетической методологии при изучении кочевой культуры и культурных контактов.

Анализ концепции М.С. Кагана, основанной на последовательном применении синергетических представлений к рассмотрению процесса развития культуры, позволил сформулировать его «методологическую программу, которая сложилась на почве основных идей синергетики» [1, с. 319]. Начнём с того, что синергетика, или теория самоорганизации, по утверждению учёного, для культурологии стала конкретизацией и развитием теории систем и методологии системных исследований [2, с. 201]. Её исходный принцип – развитие системного объекта есть саморазвитие, детерминированное изнутри, а не извне – применительно к культуре означает, что мотивация процесса развития культуры и его движущие силы лежат в ней самой, и там их необходимо искать [1, с. 319]. Отсюда первая

задача, стоящая перед исследователем при подходе к культуре с позиций синергетики, – «найти в недрах самой культуры движущие её развитие силы» [1, с. 321]. К таким силам М.С. Каган отнёс потребность и способность человека самостоятельно, а не по генетическому императиву, определять цели и выбирать средства своей деятельности. Это означает, что в основе культуры лежит «обретённая человеком свобода непрерывного изменения своей поведенческой программы ради её совершенствования, повышения коэффициента полезного действия, приспособления к меняющимся условиям среды». Найти подобные изменения можно на всех трёх уровнях культуры: материальном, духовном и художественном. Однако первичной, и более того, определяющей все другие процессы, как считал философ культуры, является эволюция материальной культуры применительно к жизни народов в крупном историческом масштабе [1, с. 321].

Возможность решить методологическую проблему изучения сложных и сверхсложных структур, не подменяя их элементарными формами, содержащимися в сложном, и в то же время, не упуская их из вида в структурах более высоких уровней сложности, М.С. Каган видел в том, чтобы общим и фундаментальным законом самоорганизации считать не простейшую форму организации, а шкалу её преобразования во всё более и более сложные структуры [2, с. 206]. Этот процесс он описал применительно к культуре: переход от одного уровня организации к другому, более высокому, через разрушение существующего, через рассогласование упорядоченных определенным образом элементов культуры возникающей неупорядоченностью, через нарастание энтропии в меняющихся состояниях системы, или в чередовании гармонии и хаоса. Далее учёный обратил внимание на то, что состояние хаоса не равнозначно состоянию гармонии, а является условием достижения новой гармонии, и происходит этот переход не в каком-то одном направлении, линейно, а нелинейно, по разным путям одновременно [1, с. 325]. Стихийный характер и «игра случайностей» также присуща нелинейному движению культуры от гармонии к хаосу и от хаоса к гармонии. Однако в культуре появляется неизвестный природе фактор – свобода – креативная или дестабилизирующая сила, порождающая неустойчивость системы и её преобразования. Носителем этой свободы выступает отдельная личность – организатор и мыслитель, политик и философ, писатель и художник, учёный и публицист. Таким образом, М.С. Каган приходит к выводу, что диалектика «случайность – закономерность» удваивается диалектикой «необходимость – свобода», и это вносит существенные коррективы в синергетический анализ культуры, более того, при всей вариативности роли свободы в культуре само отношение «необходимость – свобода» становится во всех социокультурных процессах структурообразующим элементом [2, с. 209].

Признание культуры самостоятельным образованием, отличным и от природы, и от общества заставляет культуролога, как считал М.С. Каган, признать то, что движение системы должно протекать разными путями методом «проб и ошибок», или методом «тыка». Только ход эволюции культуры показывает, какой путь оказался более перспективным, а какой – тупиковым или же какие пути оптимальны в разных обстоятельствах, т.е. при разных состояниях среды [1, с. 327]. Так, например, процессы распада первобытного общества и образования новых социокультурных структур в логике линейного развития не могут уместиться в одну схему культуры древневосточных обществ, культуру древних греков и культуру кочевых народов. Но нелинейное видение позволяет понять, что кочевники-скотоводы, и земледельцы восточных империй, и жители греческих полисов двигались параллельными, но разными путями от первобытного состояния к сложноорганизованной и высокоструктурированной культуре феодального общества [2, с. 210]. Исходя из этого, мы можем предположить, что особое значение при изучении культуры целом и кочевой в частности, приобретают её переходные состояния, в которых активно и напряженно разворачиваются поиски нового способа организации системы.

Взгляд на культуру с позиций синергетики, утверждал М.С. Каган, позволяет даже объяснить предпочтению, отдаваемое одному пути развития перед другими. В настоящем существует некий «фронт потенции» будущего, имеющего

перспективу развития, т.к. будущее «притягивает» и обеспечивает присущие только ей условия для реализации. Подобное притяжение в терминах синергетики называется аттрактором. Для автора анализируемых нами работ идея аттрактора выполняет онтологические основания познавательной процедуры, когда простое «беременно» сложным, и это последнее неодолимо влечёт в себе простое, настоящее, наличное, важно, чтобы внешние силы или вмешательство среды не извратили это развитие [2, с. 210]. Другими словами, знание высшей стадии процесса развития культуры помогает понять его низшие ступени. Объективная связь этих ступеней заключается в том, что нижняя ступень содержит в себе как зародыш высшей, так и целый веер возможностей. И только деятельно-практическое взаимодействие со средой, благоприятствующей развитию определенных процессов или препятствующей развитию иных, определяет преимущества того или иного вектора в этом веере. Так, перспектива, ведущая к высшей ступени развития культуры, обуславливает особенности низшей [1, с. 329]. Следовательно, обращение к прошлому тувинцев, их кочевой культуре позволяет понять, как действовали аттракторы в объективном, неосознанном или ложно осознанном выборе оптимального пути развития. Ибо изучая прошлое, писал М.С. Каган, мы знаем, чем завершился каждый этап его развития, каковы были действительные аттракторы, а современность является незавершённым процессом, и каковы влияющие на него аттракторы, можно установить только умозрительно и с большей или меньшей степенью вероятности [1, с. 329].

Отдавая должное научному авторитету М.С. Кагана, который считал, что практическая деятельность людей привела к распаду исходного деятельностного синкретизма и к взаимному обособлению трёх типов культуры: культуры скотоводческих племён, культуры земледельческих народов, культуры древних греков и римлян (при этом каждый из них претендовал на роль системообразующей силы в условиях перехода от первобытности к цивилизационному этапу [2, с. 207]), мы позволим себе не согласиться с его тезисом, что культура скотоводов и их кочевой образ жизни с внутренне присущей ему агрессивностью не заключали в себе эволюционных, творческих, самодвижущих сил. Что примитивное бытие, полуживотное существование и наивно-примитивное мифологическое сознание кочевников, приобретая устойчивость, закреплялись, увековечивались, и если взламывались, то только извне, под воздействием цивилизационных процессов у соседних народов [2, с. 319].

В отличие от М.С. Кагана системно-синергетическая методология, по мнению тувинских учёных Н.В. Абаева, Л.К. Аракчаа и В.Р. Фельдмана, раскрывает новые возможности в исследовании проблематики культуры тюрко-монгольских народов, в особенности выявлении её онтологических оснований. Понимание исследователями культуры как процесса и способа деятельности приводит к рассмотрению экологической культуры как процесса и совокупности механизмов саморегуляции в системе отношений «человек – общество – природа». При этом сама экологическая культура сложилась в процессе социальной самоорганизации, отбора и выбраковки ценностей и норм, позволяющих жить и вести многоукладное скотоводческое натуральное хозяйство в условиях сурового резко континентального климата [3, с. 38]. Причину выделения именно экологической культуры кочевничества в качестве механизма саморегуляции авторы объяснили тем, что Центральная Азия в целом и Саяно-Алтай, в частности, по своему геостратегическому положению находятся на перекрёстке потоков миграции разных этнокультурных субстратов. Культурные традиции народов Центральной Азии сложились в результате комплексного взаимодействия уникальных природных ландшафтов, автохтонных культур этносов, населяющих эти регионы, и мощного инокультурного влияния. Такой культурный фон, а также горно-таёжный и степной ландшафты и смешанный земледельческо-скотоводческий способ хозяйствования (в сочетании с промысловым) обусловили особенности менталитета населения, который в результате вполне органичным образом стал сочетать в себе влияние всех этнокультурных факторов, по-своему вплетая их в общую «ткань» степной и горно-таёжной цивилизации [3, с. 29].

Исследование культурных контактов этносов при помощи синергетического подхода было предложено М.И. Сафиуллиной. Для неё данный подход к изучению культурных контактов является общенаучным методом, примыкающим к диалектическому способу познания окружающего мира, а также единым инструментарием в выяснении природы тех или иных процессов социокультурного порядка [4, с. 126]. Процесс развития культуры этноса автор статьи видит как процесс взаимодействия собственных культурных достижений и элементов культуры, приобретённых у соседних народов. При этом на этапе знакомства культурные контакты происходят случайно, и те или иные стороны культуры соседей воспринимаются неосознанно, а вот последующее сравнение своей и чужой культур приводит к осознанному восприятию их достижений. Следовательно, делает вывод М.И. Сафиуллина, процесс развития и функционирования культуры протекает непрерывно, переходя от хаоса к порядку и обратно, а это уже предмет теории о самоорганизации открытых нелинейных самоорганизующихся систем, каковой является культура этноса [4, с. 123].

Культурные контакты этноса с соседями не имеют жесткой детерминированности. Однако развитие культуры этноса на основе взаимодействия своих и чужих культурных достижений направляется к единой цели – укреплению своей культуры в мире. Данное стремление культуры этноса к устойчивости М.И. Сафиуллина называет аттрактором, т.е. тем, что притягивает к себе множество «траекторий» движения культуры в будущее. Всякое заимствование вызывает проблему выбора – принять или не принять элемент культуры соседнего народа, ибо случайности в точки ветвления возможностей (бифуркации) могут направить развитие культуры этноса совершенно по иному пути, чем тот, который ожидался. Но благодаря хаосу культурных контактов между народами происходит выкристаллизация культуры этноса [4, с. 124]. Таким образом, можно предположить, что даже малое воздействие при культурном контакте приводит к существенному результату, поэтому заимствование культурных достижений сосе-

дей, в свою очередь, способно привести к коренным изменениям культуры того или иного народа.

Синергетическое мировидение культуры этноса, когда её неустойчивое состояние содержит путь к устойчивости, а в устойчивости заложены возможности перехода её в неустойчивое состояние, когда случайности (флуктуации) могут преопределить направление дальнейшей эволюции культуры этноса, навело М.И. Сафиуллину на мысль, что в качестве малых флуктуаций довольно часто выступают культурные контакты. Случайные внешние культурные контакты могут превращаться во внутреннюю необходимость, пока в ней не возникнут случайные явления, ведущие уже к другой необходимости. При этом необходимо учитывать, что возникновение самой внутренней структуры в самоорганизации культуры этноса определено не столько внешними обстоятельствами, а сколько внутренними свойствами самой культуры как системы. Внешнее же воздействие в данном случае выполняет функцию спускового механизма в развитии культуры этноса в определенном направлении из нескольких возможных путей [4, с. 125-126].

Из вышесказанного явствует: во-первых, случайности культурных контактов выполняют функцию механизма, который выводит культуру этноса на аттрактор своей собственной организации, на тенденции своего внутреннего развития; во-вторых, спусковой механизм начала движения культуры этноса в своём развитии не всегда находится внутри данной культуры, иногда им является внешний культурный контакт; в-третьих, культурному контакту в этом процессе отведена особая роль [4, с. 126].

Таким образом, проведённый нами анализ работ отечественных философов и культурологов показал эвристичность системно-синергетической методологии при рассмотрении кочевой культуры как самоорганизующейся системы, при этом культурные контакты выступают как аттракторы, способствующие процессам развития как этноса, так и его культуры.

#### Библиографический список

1. Абаев, Н.В. Экологическая культура народов Центральной Азии в контексте палеоантропологических исследований / Н.В. Абаев, Л.К. Аракача, В.Р. Фельдман. – Кызыл: Издательство ТывГУ, 2005.
2. Каган, М.С. Философия культуры. – СПб., 1996.
3. Каган, М.С. Синергетика и культурология // Синергетика и методы науки. – СПб., 1998.
4. Сафиуллина, М.И. Синергетический подход к изучению культурных контактов в этногенезе // Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века: к 80-летию профессора Моисея Самойловича Кагана: материалы международной научной конференции (18 мая 2001 г. Санкт-Петербург). – Серия «Symposium». – СПб., 2001. – Вып. 12.
5. Фельдман, В.Р. Традиционное общество народов Центральной Азии: пространственно-временные характеристики, механизмы организации и самоорганизации. – Кызыл: Издательство ТывГУ, 2008.

Статья поступила в редакцию 9.03.10

УДК 008.009:39

**О.Р. Заякин**, доц. БПГУ им. В.М. Шукина, г. Бийск, E-mail: oleg.zajakin@rambler.ru;

**С.Н. Саможенов**, доц. НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, г. Нижний Новгород, E-mail: samozh@lunn.ru

#### ЯЗЫК И КУЛЬТУРА В ИСТОРИЧЕСКИХ И АКТУАЛЬНЫХ ПРОЦЕССАХ ВНУТРЕННЕЙ МИГРАЦИИ И ТРАНСФОРМАЦИИ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОМ ГОСУДАРСТВЕ РОССИЯ

Статья посвящена вопросам языка, выступающим как средство межкультурной коммуникации, в многонациональном государстве. Авторы проводят исторический экскурс, дополняя его современным анализом ситуации совместного проживания многочисленных народов на огромной территории Российской Федерации. Основная мысль заключается в консолидирующей исторической роли русского языка.

**Ключевые слова:** язык, культура, национальность, межкультурная коммуникация.

Современная Россия – это многонациональное государство, которое по своему национально-государственному составу не имеет аналогов в мире. Так, население, для которого русский язык не является родным, составляет 20% от всего населения, но включает в себя представителей около 120 этносов. Среди 83 субъектов Федерации 26 имеют статус национально-территориальных, для которых «коренными» или «титутельными», выступают около 40 этносов.

В эпоху глобализации экономики происходит и культурная глобализация. Последняя, прежде всего, связана с мощным развитием информационного поля, которое намного быстрее позволяет осуществлять контакт между различными

народами и их культурами. Речь идет не о стирании специфических различий между нациями и народностями, а о взаимопроникновении на принципе толерантности. Данная мысль не является исключительной и новой. Еще в начале 20-го века известный русский педагог П. Ф. Каптерев высказывал следующее мнение:

«Народность - ... не вечна, не только потому, что народы один за другим сходят с исторической сцены, но и потому, что с течением времени международные различия и грани стираются и смягчаются, народы становятся похожие друг на друга, больше заимствуют один у другого, вступают в более частые сношения. Народы все более и более тяготеют к



взаимному сближению и объединению, они стремятся слиться, а не разделиться. ... Ныне национальные особенности еще очень заметны, национальные интересы часто противоположны, национальной вражды еще много; но дело идет к умиротворению и объединению национальностей, а не к их разделению. Между культурными народами так много общего, что истинно культурные люди составляют одно общество, к какой бы нации они не принадлежали, и идеал культурных стремлений – дружное, единое человечество, а не обособленные национальности. Да будет едино стадо и один пастырь» [1, с. 566 – 567].

Когда мы говорим о самобытности народа, то в первую очередь имеем в виду его культуру и язык, как ее неотъемлемую часть. В течение многих столетий русский язык являлся государственным языком. Такое положение дел было в Российской империи, позднее в Советском Союзе и затем в постсоветской России. История Советского Союза в области образования национальных меньшинств отмечена бурным расцветом школ с преподаванием всех или части предметов на родном языке. Эти школы «рассматривались как элемент строительства социализма. Официальная советская доктрина исходила из представлений о грядущем слиянии наций и о гомогенности будущего бесклассового общества» [2, с. 645]. Эта идея в известной степени высказывалась и известным ученым С.И. Гессеном.

Он уверен в том, что родной язык учащихся должен служить необходимым орудием при первоначальном обучении, однако бесспорным для него остается и то, что государственный язык должен являться предметом обучения. Все преподавание на родном языке должно происходить, по его мнению, лишь в том случае, если оно не несет за собой ущерба для качества преподавания, «для той цели, которую ставит себе образование, - цели приобщения учащихся к мировой общечеловеческой культуре». Он решительно выступает против тотального преподавания на родном языке, если оно «способно только, за невыработанностью языка, отсутствия литературы и образованного учительства, понизить качество преподавания и восставить преграды приобщению учащихся к потоку современной культуры» [3, с. 356 – 357].

На протяжении достаточно продолжительного времени русский язык являлся и для самих русских своеобразным аккумулятором мировой культуры, которая проникала в нашу культуру посредством переводов многочисленных произведений не только зарубежных писателей, но и тех, кто проживал на территории под названием Российская империя и позднее Советский Союз, и кто писал на своих родных языках. Такими примерами могут служить киргиз Чингиз Айтматов, дагестанец Расул Гамзатов, грузин Шота Руставели и многие, многие другие. Именно через русский язык с их произведениями познакомилась все народы, населяющие Россию.

При Петре I своеобразным «окном» в мировую культуру являлся немецкий язык, при Екатерине II его сменил французский язык. И это было не данью моде, «это была жестокая необходимость, ибо тогда французский язык открывал доступ не только к великолепной французской культуре, но и к науке, что было особенно важно в эпоху, когда латынь постепенно утрачивала положение универсального языка мировой науки» [4]. А русский язык, начиная со второй половины 19-го века, становится аккумулятором мировой культуры для народов России. Подобную роль в других странах играли и играют французский, португальский, испанский и, наконец, английский языки.

Прекрасный лозунг о равноправии всех народов, о необходимости представления всем народам права на самоопределение, в том числе и в языковой сфере, сталкивается с объективными реалиями нашей жизни, которые вынуждают многие народы приходить к двуязычию. Но при тщательном рассмотрении данной проблемы это не обязательно и не всегда влечет за собой ассимиляцию того или иного народа, его языка и культуры, но в большинстве случаев спасает его от культурной сегрегации.

Геополитические интересы государства, начиная с 16-го века, вызвали к жизни миссионерское движение, подобное тому, какое было в колониях западных государств. «Собирание» империи путем насильственного захвата территорий не могло принести должного результата, так как присоединен-

ный народ в этом случае мог очень быстро превратиться из внешнего врага во врага внутреннего. Исходя из этого, тактика и стратегия в отношении нерусских народов была рассчитана, прежде всего, на их постепенную и добровольную интеграцию в Российскую империю и в российскую культуру. Для того чтобы достичь желаемого результата, необходимо было проявить заботу о школьном образовании, которое, по мнению многих, должно включать в себя, в первую очередь, преподавание на родном языке. Подготовка образованной национальной элиты позволила бы затем создать необходимые предпосылки для христианизации нерусского населения и для культивирования атмосферы сильной «российской империи». Особенно успешно подобная просветительская деятельность проходила в Поволжье и в Сибири. Однако процесс расширения империи проходил далеко не безоблачно. Так, например, Северный Кавказ, Средняя Азия, Польша были присоединены путем завоевания. Поэтому «многие народы России испытали на себе не только благотворное влияние русской культуры, но и насильственную христианизацию и русификацию» [5, с. 75]. В беспокойных регионах ставка делалась на распространение светской образованности и расширение сферы применения русского языка и, соответственно, на смену геополитической ориентации в пользу России.

Таким образом, Россия столетиями накапливала уникальный исторический опыт выстраивания сложной системы межэтнических и межконфессиональных отношений, объективно способствовавший нейтрализации потенциального и реального сепаратизма образовательными средствами. В результате осуществления просветительской политики, основанной на использовании родного языка, учете этнопсихологических и социально-бытовых особенностей народов, Российская империя смогла упрочить свои позиции в новых регионах. Это произошло во многом благодаря тому, что православно-миссионерство оказывало значительное влияние на формирование у нерусского населения положительного образа Российского государства [5, с. 75].

Однако некоторые государственные деятели опасались, что либеральная политика государства в отношении национального образования может перекинуться и на политическую сферу, что повлечет за собой угрозу территориальной целостности и духовному единству Российской империи.

После установления в России в 1917 году советской власти новое правительство страны стало вести речь о преподавании в школе всех или большинства предметов на родном языке. Такая образовательная политика 20-х годов прошлого века столкнулась с рядом объективных причин, среди которых, в первую очередь, нужно назвать отсутствие письменности у многих малочисленных народов, населяющих территорию страны.

Просветительскую и культурную политику с учетом родного языка народа можно было рассматривать как продолжение царской политики. Однако при более тщательном рассмотрении выявляется, что, во-первых, христианское, религиозное, начало, которое постепенно проникало в сознание нерусских народов было заменено идеологией большевиков, которая не нашла там должного отражения. Во-вторых, концепция наднационального воспитания шла вразрез с политическими лозунгами о национальном самосознании и национальной идентификации.

Образование СССР в 1922 году и последующее его расширение происходило практически в границах бывшей Российской Империи. Советское правительство столкнулось с теми же проблемами многонационального государства, которые стояли перед царскими властями. Русский язык стал рассматриваться как средство межнационального общения. Подходя к этому понятию формально, можно, таким образом, рассматривать русский язык как инструментальный для выполнения простых коммуникативных функций, как это может быть в отношении английского языка, если на нем, например, общаются испанец и швед. Но такой подход к роли русского языка свел бы ее к «бытовому» уровню. На самом же деле русский язык (при всех политических и идеологических издержках) играл и продолжает играть более значительную роль в жизни такого многонационального государства как Россия.

Внутренняя культура коренных народов в достаточной мере сохранялась в царское время, что в основном было

связано с их оседлым, компактным проживанием. Но, вовлекаемые в культурную революцию конца 20-х годов, многие народности не могли форсированно преодолеть тот рубеж, который разделял народы с патриархальным укладом и народы, уже вовлеченные в процесс индустриализации. Развитие социалистического государства в направлении индустриализации и коллективизации сельского хозяйства, то есть тех составляющих жизни общества, которые объективно зависят от образовательного уровня населения, привело к тому, что в конце 30-х годов русский язык становится обязательным для изучения.

Рост промышленности приводит в движение процесс урбанизации. Однако до середины 50-х годов основное население страны продолжает проживать в сельской местности. Начиная с этого времени, население страны получает возможность более свободного передвижения. Отток представителей малочисленных народов из своих диаспор постепенно приводило к тому, что они теряли связь со своей исконной культурой и языком и объективно были вынуждены «вливаться» в русскую культуру, овладевать русским языком. В то же время представители русского народа мигрировали в республики Советского Союза, где они проживали затем в течение четырех десятилетий.

Распад Советского Союза вызвал к жизни многие проблемы, которые казались простыми лишь в прекрасных мечтах. Приобретая независимость и вместе с тем государственность, новые страны становились перед политическим и национально-идеологическим выбором – какой язык считать государственным? Логично было бы рассуждать, что таковым языком должен стать язык титульной народности. В большинстве случаев первым решением было именно такое. Однако реалии жизни, основанные на исторических событиях и процессах, вносят свои коррективы. Многовековая общая история всех живущих рядом народов достаточно ярко показывает те трудности, с которыми сталкивалась страна в области национального образования.

В зависимости от наличия национально-территориальных образований среди этнических групп в настоящее время различают несколько типов:

- 1) группы, имеющие свои национально-территориальные образования, но проживающие вне их пределов (например, татары в Башкирии, чуваша в соседних с Чувашией областях и т.п.);
- 2) группы, имеющие свою государственность вне пределов Российской Федерации (немцы, греки, евреи), а также этносы бывших республик Советского Союза (украинцы, белорусы, грузины, армяне и другие);
- 3) группы, не имеющие своей государственности, но имеющие многочисленную диаспору вне пределов Российской Федерации (например, курды, цыгане, эскимосы);
- 4) группы, не имеющие своей государственности и сосредоточенные преимущественно на территории Российской Федерации (вепсы, сибирские татары и т.д.) [6, с. 635].

#### Библиографический список

1. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики. – Петроград: Книжный склад «Земля», 1915.
2. Кузьмин, М.Н. Этнопедагогика // Российская педагогическая энциклопедия; под ред. В.В. Давыдова. – Москва: Большая Российская энциклопедия, 1998.
3. Гессен, С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – Москва: Школа-Пресс, 1995.
4. Миронов, Ю.В. Русский язык. В: [www.left.ru/2002/26/mironov76.html](http://www.left.ru/2002/26/mironov76.html), 2002.
5. Грачев, С.В. Образование нерусских народов Российской империи в геополитическом контексте // Советская педагогика. – 2002. – № 7.
6. Матвеев, К.П. Этнические группы // Российская педагогическая энциклопедия; под ред. В.В. Давыдова. – Москва: Большая Российская энциклопедия, 1998.

Статья поступила в редакцию 16.04.10

Народности, живущие внутри России, башкиры, чуваша и т.д. избежали двух крайностей – ассимиляции и сегрегации. Русский язык не является для них фактором «раздражения», что можно наблюдать на примере бывших республик Советского Союза.

Группы, не имеющие своей государственности, по-разному «отреагировали» на русский язык и русскую культуру. Некоторые из них свободно сосуществуют в билингвильном пространстве, сохраняя свою самобытную культуру, другие в своем подавляющем большинстве подверглись почти тотальной ассимиляции.

На примере российских немцев можно проследить процесс частичной или полной потери национальной (народной) культуры, которая достаточно быстро произошла во второй половине 20-го века. Начиная с конца 17-го столетия, немцы стали прибывать в Россию и расселяться, прежде всего, в ее центральной части. При Екатерине II, во второй половине 17-го века, возникают немецкие колонии уже в Поволжье и в Новороссии, в 19-м веке на Кавказе и затем на Южном Урале, Алтае и в целом в Сибири. Покинув свою историческую родину, переселенцы продолжают сохранять свой язык и свои традиции. Однако после начала войны, в августе 1941 года, по указу правительства немцы депортируются в Казахстан и в Западную Сибирь. Тем самым нарушается компактность их проживания. Объективные и субъективные факторы вносят свой негативный вклад в разрушение традиций и в «забывание» родного языка. Массовый выезд российских немцев на историческую родину в 90-е годы прошлого века показывают, что поколение, родившееся в 40-е – 50-е годы практически потеряло свою внутреннюю культуру и свой родной язык. На их место пришли русскоязычная культура и русский язык, как выразитель данной культуры. И как следствие этому – изменение менталитета тех, кто причисляет себя к немецкой национальности. Обладателями этого культурного менталитета они прибывают в страну, в которой для них чуждо все, начиная от языка и заканчивая традициями отмечать праздники. Возникает неисторический вопрос: что было бы с немецкими колониями, если бы не произошла их массовая депортация? Возможно, они бы сохранили язык своих предков, на котором теперь говорят лишь в отдельных частях Германии; возможно, они постепенно бы «растворились» в русскоязычной культуре, что, например, произошло с жителями Богемской деревни в Берлине.

Миграционные процессы связаны со многими факторами, среди которых язык и культура играют немаловажную роль. Из 11 млн. человек, которые въехали в Россию в период с 1989 года по 2002 год, большинство сделало это по причине опасности быть сегрегированными на территории их бывшего проживания сначала в сфере языка и затем, как следствие, в остальных сферах общественной жизни.

## ABSTRACTS OF THE ARTICLES IN ENGLISH

P. 6. *Sheremetev O.V.* **NAPOLEON AND HIS EPOPEE IN PAINTING OF «STYLE EMPIRE» OF FRANCE OF THE END XVIII - THE BEGINNINGS OF XIX CENTURIES.** Given article shines development of the French historical, battle and portrait painting during board of Napoleon Bonaparte. The question on the basic tendencies of style "empire" is opened by the example of creativity J.-L. David, A.- J. Gros and F. Gerar, presented in the cloths outstanding events and figures of the Napoleonic epoch.

**Key words:** Napoleon, «style empire», historical, battle and portrait painting, Napoleonic epoch.

P. 9. *Kiselev A.I.* **CHUVASH ETHNIC INSTRUMENTAL MUSIC: PURPOSE AND PROBLEMS OF THE STUDY.** We don't have much information regarding Chuvash instrumental music sound, fingering techniques and repertoire. Now sound-recording equipment encourages a more profound understanding of Chuvash instrumental music phenomena.

**Key words:** traditional chuvash instrumentalism, identification factor ethnic cultures, sound recording technology, a new methodses of the analysis and decryptions, restoration recorded sound.

P. 11. *Lovitskaya A.V.* **FUNCTION OF COMPARATIVE PHRASEOLOGICAL UNITS IN DISCOURSE.** The preanalysis of experience of studying comparative phraseological units shows that the greatest achievement of linguistic theories is natural interest in studying structural and semantic peculiarities of comparative phraseological units. This article focuses on use of comparative phraseological units in different styles of speech and types of comparative phraseologisms.

**Key words:** semantics of phraseological units, pragmatic characteristics of situation, phraseological meaning, comparative phraseological units, intensive sign, discourse, adherent associations.

P. 13. *Tsepeleva N.V.* **SYNONYMOUS NETWORK AS A FRAGMENT OF SEMANTIC AND ASSOCIATIVE FIELDS (ON THE MATERIAL OF THE LEXEMES "FRANKNESS - CANDIDNESS - SINCERITY").** The work is devoted to the comparative analysis of fragments of semantic and associative fields of lexemes, which form a synonymous network, in order to discover integral and differential features which exist between them.

**Key words:** synonymous network, semantic field, associative experiment, associative field.

P. 17. *Badmaev B.B.* **GENEALOGICAL FOLKLORE AND LITERATURE: TRANSFORMATION OF BURYAT ANCESTORS' IMAGES.** The main stages of genealogical works development in the content of buryat society formation are described in the paper. Ethnic and poetic peculiarities of interpretation of autochthon groups ancestors' images of is given here. Folklore and literary presentation of the buryats about ancestors model and structure them as social groups, reflect ethnogenetic unity and ties of the people.

**Key words:** nonfairy-tale prose, chronicle tradition, historical context, buryat ancestors' images, folklore literary transformation.

P. 21. *Litvina A.S.* **THE STUDYING OF HUMAN EMOTIONS IN DIFFERENT FIELDS OF INVESTIGATION.** In this paper various definitions of the word "emotion" are applied. Also much coverage is given to different classifications of basic emotions according to well-known psychologists and linguists. In order to solve concrete problems one should use the classification based on necessary principles.

**Key words:** emotions, nonverbal language, nonverbal components, perception.

P. 23. *Fedosova T.V.* **BASIC PRINCIPLES OF POSTMODERNIST PHILOSOPHY AND THEIR REFLECTION IN A LITERARY TEXT.** The article is devoted to the analysis of main characteristics of postmodernism and their reflection in modern literature. The article presents the conceptualization of basic postmodernist principles, their philological interpretation, and the support from the works of modern postmodernist writers.

**Key words:** postmodernism, literary text, language game, temporality, genre syncretism.

P. 25. *Portnova I.V.* **SPECIAL FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF RUSSIAN ANIMALISTICHESKOGO SKILL XVIII - XX OF CENTURIES.** In the article are illuminated questions of the animalisticheskogo skill XVIII-XX of the centuries: sources, the problems of genre, the relation of the scientific knowledge of nature and skill, the connection of animalistiki with the traditions of Russian culture. Polygonal approach to the tasks of a study makes it possible to more completely and

more deeply open the historical aspects of the development of Russian animalisticheskogo skill.

**Key words:** animalisticheskii genre, questions of animalistiki, ecological thinking, the boundary of genre, motion, poses, the essence of animal, descriptive characteristic.

P. 28. *Husainova G.* **TO COMPARATIVE STUDYING OF FAIRY TALES THE BASHKIR AND THE SIBERIAN TURKIS.** The article is devoted to a comparative investigation of Bashkir fairy-tales vis-à-vis those of some Turkic peoples in Siberia. The author has identified close parallels on the motif and images level between Bashkir and Altaj fairy-tales. On the level of the plot Bashkir folk-tale Ajugolaq has coincided with the Tuvinian one of the same name but it differs considerably from the Yakut tale under the same name.

**Key words:** folklore, the tales, the index, plots, motifs.

P. 31. *Padalko Y.I.* **STANISLAVSKI'S SYSTEM AS A PERSONAL KNOWLEDGE AND SYMPHONY THINKING.** Theme Article - internal capacity of the Stanislavsky system as a form of symphonic thinking through controversy with the interpretation of its heritage as a aesthetics puppets Robert Leach. Stanislavski's system is analyzed as a co-authorship of the author, director, actor and audience, dialogue with the audience on the basis of the disclosure subtext and inner meaning of the text.

**Key words:** Stanislavsky, a puppet theater, symphonic thinking, co-authorship, dialogical, subtext, inner meaning of the text.

P. 33. *Ermolaeva M.V.* **EMOTIONS AS PARAMETERS GENDER LANGUAGE OF PERSON (FOR MATERIAL PROCESSING PHRASEOLOGICAL UNITS).** The paper deals with topical issues of gender in the communicative-pragmatic phraseology. On the material of the author's original filing considered emotions as the parameters of gender identity language. We solve the question of the nature of emotional thinking about the role of emotional factors in male and female discourses.

**Key words:** emotions, emotivity, expressives, konnotativy, idiom, gender, linguistic identity, the parameters of low dimensionality.

P. 36. *Ageyeva N.A.* **HOW KINOFAGIYA ELEMENTS OF THE PLOT AND DISCOURSE IN CONTEMPORARY DRAMA.** This article examines the relationship scene situation of eating dogs in plays E. Grishkovets "As I ate a dog" and I. Vyrypayev "July" with the initiation story. Nude kinofagii marks the moment of transfiguration of the hero, its transition to a new status.

**Key words:** kinofagiya, initiation story, threshold initiation phase of the circle.

P. 38. *Korotkikh E.G.* **TRANSLATION AWARDS AS IMPORTANT FACTORS DECODE LEXICAL AND DERIVATIONAL NEOLOGY IN THE ENGLISH WORLD VIEW.** The article deals with the methods of translation in the linguistic culture compensation aspect. Linguacultural component helps maximize open semantics and pragmatics of lexical and derivational neology modern English, as well as substantiate the choice of the correct translation of the strategy.

**Key words:** translational compensation, pragmatic aspect of translation, linguoculturology, language world, omoakronim.

P. 40. *Maryina O.V.* **INTRA-TEXTUAL INTEGRATION IN THE SYNTAX OF PROSAIC TEXTS IN RUSSIAN LITERATURE OF 1990-2000-S.** The article deals with the main devices of intra-textual integration in prosaic fiction texts in modern Russian literature: types of constructions with secondary speech, repetitions in syntactic structures, merging of paragraphs. Special attention is paid to the synthesis of syntactic means of interaction, which reflects the condition of modern Russian belles-lettres.

**Key words:** intra-textual integration, mixed constructions with secondary speech, complicated complex sentences, synthesis of syntactic means of interaction.

P. 43. *Budkeev S.M.* **ARCHITECTONIC REGISTERS AND CLASSICAL SYMPHONIC FRENCH TYPES OF BODY.** In the article the architectonics of registers as a relationship between body components of timbre, dynamic elements, defined the idea of building a musical instrument. From this perspective, we study the French styles of classical and symphonic organs, formed in specific historical conditions.

**Key words:** architectonics, classical, symphonic organ, registers, disposition, orchestra, orchestration, orchestration.

P. 48. *Musinova N.E.* **THE PROBLEM OF ART FORMS TO TURN 19 - 20 CENTURIES AS VALIDITY OF MAKING.** The article

deals with the search art forms at the turn of 19-20 centuries as the implementation of reality at that time. The crisis abroad 19-20 centuries in all spheres of human life associated with a sense of integrity in the collapse of world outlook and philosophical sense, highlighted the problem of artistic form and in Western European and Russian culture. The artistic process of the time moving from symbolism - to ontologisation and reflects on the one hand, natural evolution (cycles) in the development of artistic culture, but on the other - has a specific socio-historical reasons, which are caused by the need to kind of aesthetic compensation for the disintegration of individual and social consciousness as a reflection of the "integrity" of human existence. Such compensation, in particular, by akmeistiskim designing an integrated form.

**Key words:** art form, artistic process, Acmeism, Silver Age, crisis abroad 19-20 centuries.

P. 50. *Samsitova L.Kh.* **NATIONAL SPECIFIC CULTURAL CONCEPTS IN THE BASHKIR LANGUAGE WORLD (BASED ON THE NOVEL T. GARIPOVA "BURENUSHKA")**. The article reflects the national specific cultural concepts of the Bashkir language picture of the world, identified a novel T. Garipova "Burenushka". We consider such concepts as "good", "evil", "conscience", "true", "knowledge", "Light", "darkness", "Beauty", "Nature", "soul", "the heart", "destiny", "road", "friend", "the enemy", "mind", "happiness", "word" etc.

**Key words:** T. Garipova, Bashkir language world, cultural concept.

P. 54. *Andryukhina M.S.* **"AXIOLOGICAL ASSESSMENT" AS ONE OF BASIC CONCEPTS LINGUISTICS AND THEORY OF CULTURE**. Score is the position of the subject in the system of social relations and culture. To date, analysis of the assessment has revealed its complex relationship with all the attributive characteristics of life. Language as a system, which reflects the relationship man - age and the world, contains units that hold the assessment. The study of these units allows you to set the value system of the individual and society.

**Key words:** axiological evaluation, culture, value system, individual, society, linguistics, the estimated construction.

P. 58. *Vladimir L.M., Kukushkin A.T.* **THE IMPLICATION AND GERMAN LANGUAGE CONSCIOUSNESS**. The problem of hidden meanings in general and specifically their decoding through an appeal to the German language consciousness. This is the most relevant way, since each text includes intentional code labels, which is based on important cultural concepts of the people. Language marks are weighty arguments for the truth.

**Key words:** hidden meanings, language, consciousness, intentional code, cultural concepts and language signs.

P. 61. *Mikheeva E.A.* **FLASH-ANIMATION ADVERTISING TEXT STRUCTURE AS A KNOWLEDGE REPRESENTATION**. The paper suggests a flash-animated ad text, as a special type of advertisement text, which is reklamospetsifichnoy cognitive structure representation of knowledge about the object of advertising. Smysloporozhdayushchie potency text flash animation advertising due to its specific properties.

**Key words:** flash-animated ad text, makrofremy, frame, frame, cognitive structure, verbal-averbalnye components, property, Internet.

P. 64. *Proskurin E.G.* **WEBSITE HOW POLISEMIOTICHESKY HYPERTEXT: PROBLEM FORMULATION**. The paper suggests a web site as a special variety polisemioticheskogo hypertext. Various approaches to the functions averbalnyh components in the structure of the web site, raised the question of specificity of cognitive functioning of the mechanism of hyperlinks, defined the role of hyperlinks in ensuring cohesion website.

**Key words:** website, cognitive structure, the Internet, a hyperlink, averbalny component.

P. 67. *Strizhenko A.A.* **VIRTUAL COMMUNITY AS MEMBERS COMPUTER-MEDIATED COMMUNICATION**. This article analyzes the phenomenon of computer-mediated communication (COC), which participants are virtual communities, between which there is a network of social and communicative factors and relationships. In the COC used computers and data communication networks to exchange of written communications, interpersonal communication and the establishment of the body - visual communication.

**Key words:** computer-mediated communication, virtual communities, communication links, and new language, and genre, interface.

P. 69. *Tatarintseva E.H.* **ON THE STUDY OF VARIABLE LANGUAGE PERSON IN THE LIGHT OF SOME SYSTEMIC-LINGUISTIC ANTINOMIES**. In the article on the theoretical level is considered a spelling variation of linguistic identity in the aspect of a number of antinomies: uzualnoe - occasional, adherence to the principle of

spelling - a departure from it, normative - deviant, orthographic - graphic, which determine the specificity of language material for lingvopersonologicheskogo pilot study.

**Key words:** lingvopersonologiya, variability of language identity, language antinomy, spelling.

P. 73. *Kuraptev S.A.* **SPECIFIC CULTURAL VALUE COMPONENT OF RUSSIAN LIBERALISM**. The article analyzes the peculiarities of Russian liberalism as a distinctive phenomenon, its cultural and value components in the context of the civilized approach to the history of mankind.

**Key words:** liberalism, freedom, justice, history, society, state, politics, law, culture.

P. 76. *Chelyukanova O.N.* **LIRIZATSIYA AND DRAMATIZATION OF PROSE AS A MANIFESTATION OF VNUTRILITERATURNOGO SYNTHESIS THE NOVEL VALERY MEDVEDEV "WEDDING MARCH"**. The paper analyzes the novel "Wedding March" as a complex genre of education in the art fabric is clearly seen in two lines - lyrical and dramatic, and clearly manifest the artistic synthesis. The author examines the features of the dramatic and lyrical in the novel. It is easy to discern the features of a dramatic kind of writing: focus primarily on the action of the outer and inner, spiritual, and as a result - a kind of scenario happening. At the same time, the novel as a genre of prose form of literature acquires the features, characteristic of poetry as a semantic unity: associativity, bigger parts, the predominance of sensory and mediativnogo series of event over.

**Key words:** allegory, allusion, vnutriliteraturny synthesis, the dramatization of prose, lirizatsiya prose, metaphor, reminiscence, the symbol.

P. 79. *Orehova I.L.* **THE CONCEPTION OF ECOLOGICAL AND VALEOLOGICAL PREPARATION OF FUTURE PEDAGOGUES TO THE DIVERSIFICATIONAL RECREATIONAL ACTIVITY**. This article introduces a conception of innovational preparation of future pedagogues of basic education, also in this article are described the factorial sages of its formation, regularities, principles and there are also named pedagogical conditions of its effective realization.

**Key words:** pedagogical production engineering, sozineria, pedagogical conception, ecological and valeological education, ecological and valeological preparation, recreational activity.

P. 82. *Palkina I.S.* **THE PECULIARITIES PICTURE OF THE WORLD OF THE STUDENTS OF THE HIGHER PEDAGOGICAL ESTABLISHMENT**. The article observes theoretical aspects of the world picture problem, its professional aspect in particular. There represented views of different psychological school and also individual researchers. The results of the particular research are given, the task of which is studying and comparing the peculiarities of the picture of the world of the students of the higher pedagogical school.

**Key words:** picture of the world, professional picture of the world, senses, valuables, motivation.

P. 86. *Pomorov S.B., Prokhorov S.A., Shadurin A.V.* **DESIGN: FROM SKETCHES TO COMPUTER TECHNOLOGY. COMPUTER TECHNOLOGY IN DISCIPLINE "PAINTING"**. The paper describes the current aspects of innovation in teaching discipline, "Art and Architecture coloring" to the highest architectural and design schools, challenges and ways to further its development, the proposed changes to the organization and its development in terms of increasing the proportion of independent work of students in the learning process with active introduction of computer technology, building on existing experience of new forms of organizing independent work of students.

**Key words:** Painting, architectural coloristic, innovative activity, new educational programs, the independent work of students.

P. 88. *Bosina L.V., Shaburova N.N.* **ANALYSIS OF THE SATISFACTION DEGREE OF NEEDS OF THE RUSSIAN ACADEMY OF SCIENCES, SIBERIAN BRANCH, SCIENTISTS FOR FOREIGN PERIODICALS**. The flows of foreign periodicals acquired by the Russian Academy of Sciences, Siberian Branch, through various channels and funding sources are described. The paper shows that the process of information supply of scientists is not a simple replacement of print journals by access to electronic journals, as predicted, but it is based on the interaction of both forms.

**Key words:** information needs of scientists, acquisition of foreign scientific journals, electronic journals.

P. 93. *Nudenova E.K.* **PROBLEM OF INTEGRATION of MAXIMUM AND AVERAGE VOCATIONAL TRAINING IN CONDITIONS REGIONAL HIGH SCHOOL**. In job are described integra-

tive processes in maximum education, are selected organizing-technological and institutional of a direction. The idea institutional of integration, is especial in a part of integration of different educational levels acts in regions by one of possible(probable) directions of perspective development of a higher school. The preconditions and reasons causing process of realization of similar integration are considered(examined) which act as the basis and factors forming in turn complex enough(difficult enough) structure of the internal and external attitudes(relations) and communications(connections) of their components.

**Key words:** institutional processes, integration in sphere of education, national-regional system of education, institutional integration uniform educational space, integrative-pedagogical practice, levels of training, integrative -complete qualities, internal and external attitudes(relations), communication(connection).

P. 95. Aronova T.A., Toder G.B. **PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF ELEMENTWISE TRAINING FOR SOLVING THE PROBLEMS OF PHYSICS: USING THE EFFECT ZEIGARNIK.** Using the techniques elementwise training for solving problems in physics can overcome the psychological difficulties arising from the lack of basic training for students. Analyzing the learning environment, we can assume that the increased interest reflects the growing level of motivation of students and associated with the effect Zeigarnik.

**Key words:** elementwise training, solving of problems in physics, the effect Zeigarnik, overcome the psychological difficulties.

P. 98. Mikhailova E.N. **PEDAGOGICAL RISKS IN RESEARCH AND EXPERIMENTAL ACTIVITIES: FORECASTING AND MITIGATION.** The work describes risks in research activities of pedagogue; basing on analysis of practical activities, main riskology factors are identified, accounting of which will help a teacher to not only optimize the research as it is, but also to contribute into process of health care of the participants of the pedagogic experiment.

**Key words:** research activities, risk, riskology, pedagogic experiment, health care.

P. 100. Gurchich A.V. **DIAGNOSTICS OF THE INTERPRETER'S LANGUAGE EDUCATION QUALITY ON THE COMPETENCE APPROACH BASIS.** The article is devoted to the analysis of the principle diagnostic methods of the language education quality of interpreter's on the basis of competence approach realization.

**Key words:** pedagogical diagnostics, European educational field, criteria and methods of scholarship quality rating, key competences, communicative competence.

P. 102. Filippova G. **THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER IN SCIENTIFIC APPROACHES.** The article describes different scientific approaches to the identification of the professional competence, that is an integral professional and personal quality of an educational specialist. The author stresses the importance of both the competence – based approach and based on the system of values and the sense as well as the systematical, active and person oriented approaches in the young specialists' training. The article contains an optimal model of making up the professional competence of a future teacher.

**Key words:** competence, science approach, professional competence, model, professional work.

P. 105. Vasilyeva V.D., Petrunova R.M. **THE PROBLEM OF FORMING OF PROJECT CULTURE OF FUTURE ENGINEER.** In work engineering project activity peculiaritys in modern stage of development of society, necessity of forming of project culture of future engineers, its essence and mechanisms are allocated.

**Key words:** engineer, project activity, project culture.

P. 108. Salamin E.E., **ARTICLE CONSISTS: FROM SEVEN PAGES, THE LIST OF REFERENCES (3 SOURCES).** The research problem in given article consists in revealing of the programming-target approach to the activity organization on perfection of strong-willed qualities of students of technical college by means of employment by boxing.

**Key words:** students, technical university, the target complex program, boxing.

P. 110. Kremleva J.A. **THE PERSON-CENTERED APPROACH AS THE BASIS OF FOREIGN SPEECH TEACHING.** The article covers the main problems of teaching the discipline «The Foreign Language» at the technical university. A person-centered approach is proposed as a solution of these problems. The author concentrates his attention to the pedagogical support and the situation of success.

**Key words:** a person-centered approach, foreign speech activity, pedagogical support, situation of success.

P. 113. Isaiva M.A. **DIDUCTIC ASPECTS OF APPLICATION OF SMALL MEANS OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN SCHOOL TRAINING.** In article the technological party of small means of information technology which can be applied successfully in educational process is opened. It is allocated two directions of small means information technology on characteristic features of use in school training: for subjects of a natural-science cycle and for subjects of a humanitarian cycle.

**Key words:** small means of information technologies, scientific calculator, graphic calculator, physical laboratory, navigator, electronic dictionary.

P. 115. Sneshko T.Y. Musinow P.A. **THE PROBLEM OF THE MORAL-LEGAL INTERACTION IN THE SYSTEM ADMINISTRATION – A PERSON, WHO STUDIES (STUDENT) IN THE EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION** The problem of interaction of the educational institutions administration and the students body on the basis of principles and values of the moral-legal culture is shown in the article. The meaning of the «moral-legal interaction» is explained, the approaches in the optimisation of the relations «administration student» are pointed on the example of the educational institutions of the secondary professional education.

**Key words:** the basic notions: moral-legal inberaction; moral-legal culture; communicabivt culture; pedagogical communication; a human approach; sysbem of relations; student; administration.

P. 119. Musinow P.A. **THE LEGAL AND MORAL - LEGAL CULTURES OF THE MANAFER OF THE MODERN EDUCATIONAL INSTITUTION: PROBLEMS OF SUBSTANTIAL ASPECT.** In this article the essence is specifiend and the substantial description of the relevant structural components of the professional culture of the modern educational institution manager is given. The notions "legal culture" and "moral-legal culture" of the manager are examined in the corporative aspect and actualized in the context of the modern paradigm of the Soviet education development.

**Key words:** hegal culbure; moral-legal culbure; contemporary educational institution; a humanization of education; a human paradigm; a professional culbure of the manager.

P. 122. Petelina E. A. **MUSICAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR OF TRAINING A CHOIRMASTER STUDENT.** The present paper is devoted to the problem of creating an educational environment in the context of training a choirmaster. The research describes several conceptual ideas which form the basis of the problem. The musical and educational environment is regarded as a cultural, axiological and conceptual reality, which ensures a person's creativity, emotional and intellectual development, and communicative interaction with all the subjects.

**Key words:** Musical and educational environment, training environment, cultural and educational environment, backgroun, levels of musical and educational environment.

P. 126. Mutyrova A.S. **THE PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION: PRINCIPLES AND ACTUALITU OF THE PROBLEM.** In article the urgency of a problem is defined and main principles of professional self-determination of the person are considered.

**Key words:** proforientatsionnaja work, vocational counselling, professional self-determination, professional adaptation, a trade choice.

P. 129. Shvets N.A. **MANAGEMENT PREPARING STUDENTS FOR THE DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF THE INTERNATIONAL TELECOMMUNICATION PROJECTS IN TOURISM.** In the article the methodological approaches, principles and conditions for management training of students in the development and implementation of international telecommunication projects in the tourism industry, a model of the process, identified its major components and functional areas.

**Key words:** management, training of students, model, international telecommunications projects in the field of tourism.

P. 131. Guseva T.A., Zyablitsky O.Y., Vyalitseva E.V. **STUDY OF STYLES COGNITIVE ACTIVITY YOUTH SUBCULTURE "OTAKI".** The article presents the results of theoretical and empirical study of cognitive styles of the youth activity, belonging to the tastes association "otaku".

**Key words:** subcultural associations, "otaku", the style of cognitive activity.

P. 133. Ilyina A.S. **THEORETICAL ASPECTS OF PEDAGOGICAL PROMOTE SOCIO-CULTURAL ADAPTATION MIGRANT STUDENTS IN HIGH SCHOOL.** The paper analyzes the problem of

teaching to promote socio-cultural adaptation of migrant students in the university. The author reveals the essence of socio-cultural adaptation in relation to educational migration, describes the conditions, ensure the effectiveness of this process.

**Key words:** socio-cultural adaptation, educational migration, teacher promotion of socio-cultural adaptation of migrant students.

P. 135. *Kalninsh L.M.* **NATURE AND CHARACTERISTICS OF PEDAGOGICAL ENVIRONMENT INFORMATION SPACE TEACHING SELF-DEVELOPMENT TEACHERS (THEORETICAL ASPECTS).** The essence and main characteristics of the author's approach to organizing information and instructional space self-teacher, building on the pedagogical environment of professional communication and interaction are disclosed educational, educational and developmental opportunities in the latest personal-professional self-development of the teacher.

**Key words:** educational space, educational space, information space didactic self-teacher, pedagogical environment of professional communication and interaction, included personal and professional self-development.

P. 138. *Aleeva I.V.* **OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES STUDYING PHYSICS AS A TOOL COMPETENCE APPROACH.** The author relates the category of "key skills" and "professionally significant qualities", gives the results of the pilot study provides a way of professionally significant qualities of the students teaching profession in the process of teaching physics.

**Key words:** professionally significant qualities, competence approach, key skills, metaobrazovatelny component.

P. 141. *Urazgalieva R.I.* **THE PROBLEM LEARNING SELF-EDUCATION ACTIVITIES OF STUDENTS IN CONDITIONS OF CREDIT SYSTEM TRAINING.** The article describes the features of formation of self-education skills of students in credit-modular system of training, disclosed the relevant stages and pedagogical conditions, considered conceptual series on the problem.

**Key words:** activity, self-education activities, skills, ability to self-education activities, and educational technology.

P. 144. *Kipa K.A.* **THE SCIENTIFIC-METHODOLOGICAL RESOURCES FOR PROFESSIONAL PERFECTION OF SOCIAL SCIENCE TEACHERS.** The present article explores of scientific-methodological component of modern school civic education. The perspective of its using as a methodological resource for perfection of readiness of social science teachers to effective educational activity is offered.

**Key words:** school civic education, scientific-methodological resources, social science teacher.

P. 146. *Sviridova N.V.* **THE ORGANIZATION OF EXPERIMENTAL-PEDAGOGICAL WORK IN THE CHILDREN'S MUSEUM OF THE ESTABLISHMENT OF THE ADDITIONAL EDUCATION.** For the modern education children's the museums are the innovation areas, opened for the pedagogical experiments. In the article the stages of the organization of experimental work are illustrated, diagnostic procedures are described. The results of the goal-directed action on the basic spheres of the vital activity of the pupils of children's museum testify about the success of experiment.

**Key words:** children's museum, pedagogical experiment, the sphere of vital activity, interactivity, amplification.

P. 149. *Karazaeva A.Yu.* **FEATURES INTERHEMISPHERIC COOPERATION AT FIGURATIVE AND VERBAL CREATIVITY IN GROUPS OF ABSOLUTELY RIGHT-HANDED AND LEFT-HANDED PERSONS.** By means of multichannel registration of the EEG estimated features interhemispheric cooperation in groups of absolutely right-handed and left-handed students (5 persons in the each group) in a condition of functional "rest" and at the decision of problems on figurative and verbal creativity. The analysis of indicators of coherence biopotentials in six frequency ranges has shown authentic distinctions in the interhemispheric cooperation between left-handed and right-handed persons for teta1, alfa2 and beta2 rhythms. Intergroup distinctions have been most expressed in a condition of functional "rest" and characterised by closer interhemispheric cooperation in frontal area for right-handed persons.

**Key words:** left-handed, right-handed, interhemispheric cooperation.

P. 151. *Mitsuk O.V.* **MASTERCLASS AS A KIND OF SELF-PRESENTATION AND SKILL PERFECTION FOR TEACHERS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF INSTITUTIONS OF OPTIONAL PROFESSIONAL EDUCATION.** The article analyses the notion of "master class" and its functional purpose as applied to the system of optional professional education. The particularities of the concerned

phenomenon are revealed as forms of self-presentation of a master-teacher at the top stage of professionalism and as forms of "informal education" during the organization of experienced teachers' self-perfection and skill perfection. As a conclusion, based on the analysis of factors that could hinder a business and technology teacher from reaching the master-teacher level, are given the general theses of master class and some recommendations for carrying out a master class during the educational process in an institution of optional professional education.

**Keywords:** professional self-perfection of a teacher, pedagogic skills, master-teacher, master class, self-presentation.

P. 153. *Sivolapov A.F., Porphyryev V.A., Tyurin A.A.* **THE FORMATION OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF THE PERSONALITY CADETIN MILITARY COLLEGE IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL SKILL TEACHER.** The article deals with personal and professional qualities necessary for a military high school teacher, and proposes a model system of training military cadets, which includes four main components: information, samo-aktualization, practical, analytical and research.

**Key words:** pedagogical skills, military college, vocational orientation.

P. 156. *Burkova A.V.* **RELATIONSHIP PROFILE FUNCTIONAL ASYMMETRY OF CHILDREN 3-7 YEARS OF MENTAL DEVELOPMENT FEATURES.** It is shown that an increase in the population of pathological or compensatory left-handed levels, along with increasing numbers of children with certain disorders (aggressiveness, hyperactivity, attention deficit, etc.), may be evidence about the mainstreaming of the same pathogenetic dizontogenetic mechanism.

**Key words:** functional brain asymmetry, developmental psychology.

P. 159. *Veterok E.V.* **PSYCHOLOGICAL AND PSYCHOPHYSIOLOGICAL FEATURES OF TEENAGERS IN GROUP OF RISK CONCERNING CHEMICAL ADDICTION.** On the basis of spent diagnostics psychological and psychophysiological features of teenagers in group of risk concerning chemical addiction have been revealed and described: degree of risk of formation addiction, psychological protection, and sensory motive integration.

**Key words:** addiction behaviour, intensity of psychological protection, sensory motive integration.

P. 161. *Miller A.A.* **THE USING OF ELECTRONIC TEXTBOOK FOR TECHNICAL DISCIPLINES CADETS TEACHING.** The author describes the problems and overcome them using electronic textbook for teaching students the technical disciplines.

**Key words:** educational information resources, electronic textbook

P. 163. *Akulova Yu.V., Glushkov V.F.* **TECHNICAL CREATIVITY IN SPECIALIZED CLASSES AT TRAINING PHYSICS IN EDUCATION "SYSTEM SCHOOL - TECHNICAL UNIVERSITY".** In this article the problem of the organization of technical creativity of students in the course of profile technical training is considered. The results of an experimental research on development of technical creativity of senior pupils at physics studying are presented.

**Key words:** the technical training, the technical creativity of pupils

P. 166. *Kozhemyakina O.A.* **THE EFFECT OF PERSONAL CHARACTERISTICS AND DEPRIVATION TO SOCIAL ADAPTATION OF TEENAGERS.** The problem of deprivation adolescent's social adaptation is depends from a comprehensive approach in addressing the psychological problems of the individual. Identifying characteristics of deprivation adolescent's is one of the goals of psychology. Was identified and described specific personality traits of deprivation adolescent's, which affecting the process of social adaptation.

**Key words:** personal characteristics, deprivation, teenagers, social adaptation.

P. 168. *Pak V.A., Gafarova A.V., Gafarov V.V., Gagulin I.V.* **LEVEL OF EDUCATION AS AN INDICATOR OF SOCIAL STATUS AND ITS RELATIONSHIP WITH PSYCHOSOCIAL FACTORS AND CHD.** Studied the relationship between the level of education (WO), as an indicator of social status in coronary heart disease (CHD) and other psychosocial factors in male population aged 25-64 in the WHO Programme «MONICA - psychosocial. Vivo in male population aged 25-64 is about the same, except for primary education, the proportion is below. Lower vivo were identified among workers and retirees, the leaders of various levels and engineers frequently took place higher and higher / secondary special education. The share of persons with CHD is much more in the presence of primary education.



**Key words:** education levels, coronary heart disease and other psychosocial factors.

P. 171. *Gafarov V.V., Gafarova A.V., Gagulin I.V., Pak V.A.* **HOSTILITY AND ITS RELATIONSHIP WITH OTHER PSYCHOSOCIAL FACTORS AND CHD.** We study the relation of hostility (B), and other psychosocial factors in male population aged 25-64 years in the WHO Programme «MONICA - psychosocial. It is shown that the prevalence of high in the high and is more common in younger age groups with a maximum in 25-34 years. The share of persons with CHD in the presence of hostility, and without it did not significantly differ. At a high level in a high level of personal anxiety (PA), life depletion (MRS), sleep disturbance (NA), but on the other hand the low level of depression (D). On the other hand, despite the fact that the levels of hostility in CHD are lower than in the D and MRS, they are not lower than that in the absence of hostility.

**Key words:** hostility, coronary heart disease, other psychosocial factors.

P. 174. *Gafarov V.V., Gafarova A.V., Gagulin I.V., Pak V.A.* **DEPRESSION, ITS DISTRIBUTION AND LINKS WITH CHD AND OTHER PSYCHOSOCIAL FACTORS** Relations are depression (D), as one of the leading psychosocial factors with coronary heart disease (CHD) and other psychosocial factors in male population aged 25-64 years in the framework of the WHO program «MONICA - psychosocial. It is shown that the prevalence of high D is high and is more common in younger age groups with a maximum in 35-44 years, among those with low education and dealing with heavy unskilled physical labor. The proportion of persons with CHD is much more in the presence of D than without it.

**Key words:** depression, psychosocial factors, coronary heart disease.

P. 177. *Gafarov A.V., Gagulin I.V., Gafarov V.V., Pak V.A.* **BREATHES VITAL EXHAUSTION AND ITS RELATIONSHIP WITH OTHER PSYCHOSOCIAL FACTORS AND CORONARY HEART DISEASE.** Were studied communications vital exhaustion (VE), as a leading psychosocial factors with coronary heart disease (CHD) and other psychosocial factors in male population aged 25-64 years in the WHO program «MONICA - psychosocial. It is shown that the prevalence of high- VE is high and is more common in younger age groups, among persons with low education and dealing with heavy unskilled physical labor. The proportion of persons with CHD is much more in the presence of VE, than without it.

**Key words:** vital exhaustion, psychosocial factors, coronary heart disease.

P. 180. *Gagulin I.V., Gafarova A.V., Gafarov V.V., Pak V.A.* **SLEEP DISORDERS AND THEIR RELATION TO PSYCHOSOCIAL FACTORS AND CHD.** Relations are sleep disturbances (NA), with coronary heart disease (CHD) and other psychosocial factors in male population aged 25-64 years in the WHO program «MONICA - psychosocial. The proportion of persons with CHD is much more in the presence of NA than without it. The main factors of sleep disorders - dissatisfaction with their lives, work climate in the family, and in this regard increased levels of LT, MRS, D, BP and all this leads to the development of pathology.

**Key words:** sleep disorders, psychosocial factors, coronary heart disease.

P. 183. *Pak V.A., Gafarova A.V., Gafarov V.V., Gagulin I.V.* **MARITAL STATUS AS A CATEGORY OF SOCIAL SUPPORT, ITS RELATIONSHIP WITH PSYCHOSOCIAL FACTORS AND CHD.** Were studied context of marital status (SP), with coronary heart disease (CHD) and other psychosocial factors in male population aged 25-64 within the framework of the WHO program «MONICA - psychosocial. Most Men were classified as "married", in the category "not married" is dominated by younger age groups, in the category of "divorced" - those aged 45-54 years. In the category "divorced" the greatest number of persons with incomplete secondary / primary and incomplete higher / secondary special education, and therefore more common in unskilled physical labor. The proportion of persons with CHD is much more in the category of "divorced" rather than "married". Among the divorced men often also occurs LT, DB, MRS, sleep disorders, low education, low SP.

**Key words:** marital status, coronary heart disease and other psychosocial factors.

P. 185. *Gagulin I.V., Gafarova A.V., Gafarov V.V., Pak V.A.* **PROFESSIONAL GROUPS SUCH AS COMPONENTS OF SOCIAL STATUS, CONTACT PSYCHOSOCIAL FACTORS AND CHD.** Were studied communications professional groups (GHG) as a component of social status, with coronary heart disease (CHD) and other psychosocial factors in male population aged 25-64 years in the framework of the WHO

program «MONICA - psychosocial. In the categories of "senior managers", "leaders" were more frequent in those aged 35-44, 45-54, in the categories of "middle managers", "TDI" - at the age of 55-64 years. Managerial staff, engineers often have a higher education, and 3 tier managers, both with high or with a junior college / secondary special education. Working hard physical labor with lower educational level. The proportion of persons with CHD was highest among the leaders of 3-tier.

**Key words:** professional status, coronary heart disease and other psychosocial factors.

P. 189. *Gafarova A.V., Gagulin I.V., Gafarov V.V., Pak V.A.* **SOCIAL SUPPORT LEVEL AND ITS RELATION TO CHD, AND OTHER PSYCHOSOCIAL FACTORS.** Were studied communication of social support (SP), with coronary heart disease (CHD) and other psychosocial factors in male population aged 25-64 years in the WHO program «MONICA - psychosocial. Levels of SP in male population aged 25-64 is very low, the highest levels of SP among persons aged 45-54 years. High levels of SP observed in persons with incomplete higher education / secondary special education in the category "managers", and low levels of SP among the categories of "senior managers", "RTD". With increasing levels of SP reduced rates of other psychosocial factors (LT, AP and DB, MRS, BP). There is a tendency to decrease certain CHD, with high levels of ICC, and the growth of CHD with high levels of SNI.

**Keywords:** social support, coronary heart disease and other psychosocial factors.

P. 192. *Drozdova S.A.* **STRUCTURAL COMPONENTS OF IDENTITY OF PERSONALITY BASED ON CUSTOMS PERSONNEL.** In the present paper the results of experimental study of components of identity of personality of customs personnel are reported. The designed model of identity includes motivational-value, cognitive, emotional-evaluative, social and professional components. It is identified the content of each component of identity depending on its status.

**Key words:** personal identity, social identity, structural components of identity of a person, status of identity.

P. 200. *Lopatkin V.M., Kalachev G.A., Bokova O.A., Kulikova L.G.* **INNOVATIVE POTENTIAL OF RESEARCH ACTIVITY OF STUDENTS AND POST-GRADUATE STUDENTS.** In article the essence of concept is opened «innovative potential» research activity, the basic approaches to formation on activity of students and post-graduate students (competence, activity, system-sinergeticheskoy, culturological, information-technological), directions of its optimization are presented.

**Key words:** innovative potential, innovation, potential, research activity, formation approaches, optimization of innovative potential, condition.

P. 202. *Karakozov S.D., Tews D.P.* **HIGHER EDUCATION INFORMATION IN RUSSIA.** The work considers the basic directions of strategy of information of the higher vocational training of the Russian Federation and development of information control systems by formation, and also process of a professional training in the field of information-communication technologies.

**Key words:** information, electronic educational resources, information system, management of formation, network scientifically-educational infrastructure, vocational training.

P. 204. *Kraynik V. L.* **SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL PREMISES OF THE CULTURE OF EDUCATIONAL ACTIVITIES: ATTEMPT OF DEFINITION.** The article deals with the essential approaches to the definitions given to the notion of «the culture of educational activities». The principles showing the mechanism which diversifies the cultural component of educational activities and states the cultural educational paradigm are formulated.

**Key words:** culture, educational activities, culture of educational activities, subjectivity, poly-culture, self-defining, being overt, creativity.

P. 207. *Kozlov N.C., Lahtin A.J.* **HEALTH, PHYSICAL TRAINING AND ADAPTATION OF STUDENTS TO TRAINING IN HIGH SCHOOL.** The article deals with the problem of the influence of the physical fitness and physical exercise on the process of students' adaptation to the education in the high educational institution. The article suggests the idea that the first stage of education plays a significant role in the development of the mechanisms of adaptation which determine the successful educational activity of the students.

**Key words:** health, physical culture, physical activity, adaptation.

P. 210. *Glukhova T.P.* **INTERPRETATION OF KEY DEFINITIONS IN THE TERMINOLOGY ABOUT INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION.** The article introduces a

terminological survey on internationalization of higher education. On the basis of this analysis an interpretation of the following key definitions is offered: internationalization of higher education, approaches to internationalization, rationales for internationalization, and strategies of internationalization.

**Key words:** globalization, internationalization, internationalization of higher education, approaches to internationalization, rationales for internationalization, and strategies of internationalization.

P. 212. *Pechatnov V.V.* **INFORMATIONAL MANAGEMENT AND EVALUATION OF QUALITY OF EDUCATING OF SECONDARY SCHOOL GRADUATES.** Peculiarities of changing resources of informational-educational systems to informational services on the base of informational model of quality of educating graduates of secondary school, suggested by the author, are given in the work.

**Key words:** informational management, informational-educational system, informational service, monitoring, quality of educating.

P. 214. *Kolmogorova L.S., Bychkova E.E.* **FEATURES HUMANISTIC IDEALS AND VALUES IN DIFFERENT GENERATIONS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN.** The article is devoted to research of humanistic valuable problem. There are analyzed child ideals features and valuable of two generation: of nineties and of years two thousand. Purposeful educational influence on valuable establishment of schoolchild is examined.

**Key words:** humanistic valuable, humanity, ideal, primary school age.

P. 217. *Chetoshnikova E.V.* **INNOVATIONAL POTENTIAL OF REFLECTIVE ACTIVITY IN ORGANIZATION OF STUDY PROCESS IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT.** The problem of reflection, the role of educational environment in the development of reflectional abilities of students are understudy in this article. The innovational potential in organization of study process in higher educational establishment are also described. The results of the study are shown as the content-analysis of reflection of students at the reflective seminar. Variants of reflective estimation of effectiveness of life selfoutcarry are underlined.

**Key words:** reflective activity, reflective seminar, reflective estimation, organization of study process, innovational potential of reflective activity.

P. 220. *Chernobaj E.V.* **READINESS OF THE MODERN TEACHER FOR WORK IN THE NEW INFORMATION-EDUCATIONAL ENVIRONMENT: THE ANALYSIS OF A SITUATION AND DEVELOPMENT PROSPECT.** The work considers the pedagogical approach to the information-educational environment and the basic properties of the information-educational environment. The situation analyses of preparation of the graduate of teacher training University to professional deja-telnosti in the new information-educational environment.

**Key words:** information, the information-educational environment, information-communication technologies, preparation of teachers, common cultural and professional the competence.

P. 223. *Kopteva N.V.* **ONTOLOGICAL CONFIDENCE AND PSYCHOLOGICAL SOVEREIGNTY.** Authors theoretical and empirical construct ontological certainty, based on the approach of English existential psychologist Robert Laing, in order to clarify compared with close to it in terms of psychological construct of the sovereignty (sovereignty of the individual psychological space) S.K.Nartovoy-Bochaver.

**Key words:** elements of being-in-the-world, ontological certainty as experience, method of diagnosis of ontological certainty, psychological space of personality and its measurement.

P. 227. *Kondykov A.S.* **ON THE THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS TECHNICAL DEVELOPMENT OF MODERN SOCIOCULTURAL ENVIRONMENT.** The article deals with topical issues of theoretical and methodological foundations of social and cultural technologies in the practice of socio-cultural activities, their socio-pedagogical value in optimizing axiosphere socio-cultural environment as a prerequisite for the formation of socially relevant personality traits, its inclusion in the creative creativity in contemporary Russian society.

**Key words:** sociocultural technology, socio-cultural environment, methodology of social and cultural technologies, axiosphere environment.

P. 232. *Spinzhar N.F.* **THE QUESTION OF TECHNOLOGY PERSONAL FULFILLMENT IN THE CONTEXT OF INDIVIDUAL DEVELOPMENT.** This article provides an interdisciplinary theoretical and methodological basis of educational technology self-actualization of

student university culture and the arts as a future professional and social-cultural sphere.

**Key words:** individual development, technology, self-development and self-actualization of a future specialist socio-cultural sphere.

P. 235. *Shabalina N.A.* **SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES NON-PROFIT ORGANIZATIONS.** Effective with the 1995 federal legislation in the sphere of Russian non-profit organizations is determined by socio-cultural area of the NCB. Regional legislation Altai regulates NGOs in the region. Non-commercial partnership "Association of Women sibiryachek", created on the initiative by actively cooperating with the regional authorities in addressing the problems of ethnic and social tolerance.

**Key words:** federal legislation, local laws, non-profit organizations, socio-cultural activities, non-commercial partnership "Association of Women sibiryachek."

P. 238. *Zaykin R.M., Zaykin M.I.* **ON THE PRINCIPLES OF ORIENTATION TEACHING MATHEMATICS AND ITS IMPLEMENTATION IN EDUCATIONAL PRACTICE.** We analyze the nature of the principle of vocational teaching mathematics. Opened a dialectical relationship of professional and general cultural components of the mathematical preparation of future professionals. The proposed clarification to the existing wording of the principle.

**Key words:** vocational training in high school, mathematical training, the dialectic relationship of professional and general cultural component of mathematics, the principle of vocational teaching mathematics.

P. 240. *Aryutkina S.V.* **VARIABLE SET OF THE PROBLEMS AS A FORM OF SCHOOLCHILDREN GENERALIZED RECEPTION MATHEMATICAL ACTIVITY.** This article discusses the improvement of mathematical education in secondary schools on the basis of the activity approach to learning. Specifically, describes the psychological and pedagogical principles of the formation of generalized methods of solving mathematical problems. As methodological support of this process the divergent cycles of mathematical problems, construction of which relies on the appropriate block task cycle the main stages of the formation of generalized methods of mathematical activity of students.

**Key words:** mathematical activity; synthesis method, cycles of divergent problems.

P. 242. *Zaykin R.M.* **SEMANTIC DIFFERENCES BETWEEN CATEGORIES OF PROFESSIONAL, APPLIED AND PRACTICAL ORIENTATION MATHEMATICAL TRAINING HUMANITIES.** We specify the semantic characteristics of the concepts applied, practical, vocational orientation of mathematical training in the humanities. Reveals the common and different content of these didactic categories.

**Key words:** mathematical training, professional orientation, practical orientation, application-oriented teaching mathematics to humanities.

P. 245. *Pakhlina A.V.* **LANGUAGE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN IN PSYCHOLOGICAL, PEDAGOGICAL AND LINGVOSTICHESKIH RESEARCH.** This paper describes the views of domestic and foreign researchers to the problem of speech development in preschoolers, the formation of verbal commitment of senior preschool children in educational activities, drawing on existing experience on the selected issue, is the author's definition of voice readiness of preschool children in educational activities.

**Key words:** speech development of preschool children, speech commitment to educational activities, special voice readiness, general verbal commitment.

P. 248. *Kalninsh L.M.* **THEORETICAL MODEL OF TEACHERS SELF-DEVELOPMENT IN VOCATIONAL AND DYNAMICAL SYSTEMS.** Preparing teachers to continuous self-development, according to the author, should begin as early as high school with the immersion of future teachers in vocational and dynamic system of self-development of teachers, which is organized through pedagogical interaction with teachers, practitioners, introspection, self-regulation, support and promotion of professional self-development. These issues described in this article.

**Key words:** information and didactic space, self-development of teachers, vocational and dynamic system of self-teacher, a conceptual model of factors, assumptions and criteria for the effectiveness of self-teacher.

P. 251. *Matyushkina M.D.* **SOCIOCULTURAL APPROACH TO VERNADSKY AND THE DEVELOPMENT OF CRITERIA OF QUALITY EDUCATION.** We consider the socio-cultural approach to estimate the quality of education. Based on analysis of actual problems of modern humanity and the typical problems of the individual grounded



"terminal" for education and criteria for its quality, as well as "instrumental" criteria disclosed at the contents, conditions and methods of modern education.

**Key words:** quality of education, socio-cultural approach to education, the criteria for quality of education, axiology of education.

P. 254. *Gamaley V.G.* **PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TRAINING TO PROFESSIONAL ACTIVITIES IN THE SYSTEM OF TRAINING AND TECHNICAL HIGH SCHOOL.** The article reveals the pedagogical conditions for the preparation of future specialists in the education system of technical university as the subjects of professionalism in the study of the fundamentals of science. For a methodological framework adopted by the author of a systematic approach.

**Key words:** systemic approach, subject, object, objective, professional, professional quality.

P. 257. *Igna O.N.* **METHODOLOGY AND TECHNOLOGY EDUCATION: CONCEPTUAL-FUNCTIONAL RELATIONSHIPS.** In this paper the conceptual and functional differentiation of pedagogical categories as "technology education" and "methods of teaching". Describe the reasons for the existence of different scientific viewpoints on this issue and identified the problem methodology in relation to learning technologies. We offer comparisons, technology and teaching methods.

**Key words:** technologization education, education technology, teaching methodology, differentiation techniques and methods of training, levels of relationship categories.

P. 261. *Marinkina I.A.* **MORAL POTENTIAL OF ORTHODOX CHORAL ARTS.** The revival of spiritual and moral education is the primary means of restoring the spiritual, moral, intellectual capacity, which is widely represented in the Orthodox singing culture, synthesize Orthodox church music, Clerical church singing, Russian church music.

**Key words:** value orientations, moral ideals of Orthodoxy, the educational potential of Choral Art.

P. 262. *Khalikova V.V.* **AS AN EDUCATOR DOW, OBE-SPECHIVYUSCHIE SUBJECTIVITY FORMATION OF THE CHILD IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL CONDUCT.** The paper deals with vocational and personal qualities such as preschool teacher as an essential condition for the formation of subjectivity child of preschool age.

**Key words:** subjectivity, subject position, teacher ethics, professional and personal qualities such as a teacher.

P. 265. *Malakhova T.A.* **ON THE PREPARATION PEDAGOGICAL ORIENTATION OF MID-LEVEL TECHNICAL PROFILES.** The paper shows the need for development of future mid-level technical profile pedagogical orientation in their training that would effectively focus on self-development and personal development, overcoming obstacles and difficulties in production activity.

**Key words:** professional orientation, teaching orientation, training middle-level technical profile.

P. 266. *Lapteva O.I.* **SOME ASPECTS OF FORMING THE ANTI-CORRUPTIVE STABILITY OF A PERSON.** Some aspects of forming the anti-corruptive stability of a person are characterized in the work. The ability of the mind to maintain the high functional activity in complicated situation defines its stability. When you consider this problem you take into account many psychological phenomena of real life including also the focus of a person.

**Key words:** anti-corruptive stability of a person, the focus of a person the quality determining its psychological character.

P. 270. *Petrov A.A.* **ROLE OF THE COURSE PROPAEDEUTICAL IN TRAINING PHYSICS TEACHERS.** The article discusses the role of propaedeutic course in training teachers of physics. Necessity propaedeutic courses in modern universities and the structure and content of such courses in the annex to the training of physics teachers in pedagogical universities.

**Key words:** propaedeutics, physics, physics teacher training, professionalism and competence, the program propaedeutic rate, problem propaedeutic course, the principle of continuity.

P. 274. *Khilko N.F.* **DYNAMICS (CHENGES) OF FORMS OF THE CREATIVE COMMUNICATIONS IN SPHERE OF FILM-FESTIVAL MOVEMENT IN WELFARE SPASE OF OMSK AREA IN SECOND HALF XX –BEGINNINGS OF XXI CENTURY.** Article is devoted to dynamics of traditional and innovational forms of the creative festival communications in sphere of professional and amateur motion picture arts is proved. The given processes are considered on a background of a welfare context of Omsk area on examples эволюционирующих types and the forms of film festivals of the post-war period showing multi-functional displays of motion picture arts.

**Key words:** the creative communications, the welfare environment, professional and amateur motion picture arts, film-festival movement.

P. 278. *Kravtsova E.I.* **ARTISTIC TIME AND SPACE IN LINGUACULTURAL DISCOURS.** Here are regarded changes in a cultural aspect connected with a new understanding of the notion "text", its pragmatic, cognitive and semiotic bases for studying. It's found out the specifics of artistic time and space caused by universal principles of categorization of those notion in the language and text by the speakers as representatives of culture.

**Key words:** conceptualization, text, discourse, artistic time and space, semiotics, interpretation.

P. 281. *Lapteva N.V.* **INFLUENCE OF NATURE ON THE SYSTEM OF VALUES OF EVERYDAYLIFE CULTURE OF THE BIG ALTAI.** The article is about everydaylife culture of peoples of the Big Altai as lifestyle which has formed of values, customs, traditions and ethnic norms. It is found out the role of nature and climate in the process of forming of the given culture.

**Key words:** values of culture, everydaylife culture, culture of the Big Altai nations, region.

P. 283. *Timofeeva T.I.* **THE CHAMBER THEATRE AT THE ALTAI.** This work is devoted to the cultural life of the Altai Territory during the Great Patriotic War in 1941–1943. In the centre of the article is an evacuation to Barnaul the world-known theatre – the Moscow Chamber Theatre – under leadership by Tairov A.Ya., work on first night performances with dominant war subject, the trip of creative group to the front and the meaning of Tairov's theatre stay at the Altai.

**Key words:** the Chamber Theatre, A.Ya. Tairov, A.G. Koonen, evacuation, the first night performance, the theatre season, a play, the Great Patriotic War, a front brigade, producer, performance, producer methods, cultural life.

P. 285. *Nava S.S.* **THE SYSTEM-SINERGETICAL SIGHT AT NOMADIC CULTURE AND CULTURAL CONTACT.** In article the author analyzes is system-sinergetical the methodology developed by domestic philosophers and culturologists. In the conclusion comes to conclusion about possibility of application of the given method at studying of nomadic culture and cultural contacts.

**Key words:** synergetics, system-sinergetical a method, nomadic culture, ecological culture, cultural contact.

P. 287. *Zayakin O.R., Samozhenov S.N.* **LANGUAGE AND CULTURE IN HISTORICAL AND TOPICAL PROCESS OF INTERNAL MIGRATION AND TRANSFORMATION IN A MULTINATIONAL STATE RUSSIA.** The article deals with the language as a medium for intercultural communication in a multinational state. The authors conducted a historical excursion, supplementing it with modern analysis of the situation of cohabitation of numerous peoples in the vast territory of the Russian Federation. The bottom line is consolidating the historical role of the Russian language.

**Key words:** language, culture, ethnicity, intercultural communication.

## ЮБИЛЕИ



Ученый, педагог, воспитатель, отличник народного просвещения, Заслуженный работник высшего профессионального образования России... Далее многооточие, потому что и десяток определений не дадут полного представления о докторе педагогических наук, академике Петровской академии наук и искусств, профессоре Горно-Алтайского государственного университета Анатолии Викторовиче Петрове, который в этом году отмечает свое 70-летие.

А.В. Петров является одним из самых ярких представителей в ряду научной интеллигенции не только Горного Алтая, но и России. Достаточно напомнить о созданной им и признанной не только учеными-педагогами России, но и зарубежья теории развивающего образования. Яркое проявил себя Анатолий Викторович и в журналистской деятельности. Его детище - журнал «Мир науки, культуры, образования» получил международное признание и зарегистрирован в международном центральном издательстве - в Париже. А можно ли переоценить просветительскую, образовательную роль открытого и возглавляе-

мого им отделения Петровской академии наук и искусств Республики Алтай?

Родился А.В. Петров 30 мая 1940 года в городе Рубцовске. Родители были педагогами, мама - учитель младших классов, отец - русского языка и литературы. Стоит заметить, что по линии матери многие его предки были учителями, а по линии отца - священнослужителями.

Первые публичные выступления Анатолия начались еще в семилетнем возрасте в храме, где он пел на клиросе, а в большие праздники с подсвечником, в рясе сопровождал священника, (своего деда) - отца Аркадия. Первой его учительницей стала сестра, которая была на два года старше и постоянно организовывала игру в школу. Уже в четыре года мальчик бегло читал и быстро писал печатными буквами. Скорочтение стало привычкой. Сегодня Анатолий Викторович книгу в несколько сот страниц усваивает за два-три часа.

Очень любил отца, но расстался с ним рано. Расстался не совсем.. А история такая: отец был пушкинистом по призванию, многие произведения поэта знал наизусть. Когда он отправился на фронт, то один томик Пушкина взял с собой. С тех пор на стеллажах в маленьком рабочем кабинете А.В. Петрова из шести томов стоят лишь пять, между вторым и четвертым поселилась пустота - пространство, через которое он и «общается» с отцом и с его любимым поэтом - А.С. Пушкиным.

В 1958 году наш герой окончил в г. Барнауле среднюю школу, получил направление в медицинский институт. Болезнь помешала стать медиком, по совету матери решил поступать на физмат Горно-Алтайского педагогического института. Все экзамены сдал в два дня, да так успешно, что ректор сразу назначил его старостой группы. Физмат в Горно-Алтайске расформируют, этот факультет Анатолий Викторович оканчивает уже в Барнаульском вузе.

Блестящего выпускника оставляют на кафедре, а его супругу Ольгу Петровну (поженились они сразу после выпуска) направляют в село. Анатолий Викторович жертвует карьерой ученого и едет с женой в Тальменку Алтайского края. Там их стало трое - родился сын Андрей.

Но тяга учиться дальше у А.В. Петрова не пропала. Через полтора года семья возвращается в Барнаул, в пединститут мест не оказалось. Декан звонит директору педучилища: «Возьми человека, который земли русской не опозорит». Взяли. Вел фото- и кинодело, а между прочим сдал кандидатские экзамены. В 1965 году Петрова пригласили в Алтайский политехнический институт.

Потом были аспирантура в Томском государственном университете, работа в закрытом «ящике» Куйбышева по созданию композиционных жаропрочных материалов. Его кандидатская диссертация была выполнена на базе научных договоров с предприятиями авиационной промышленности страны. Из аспирантуры он возвращается в политехнический институт старшим преподавателем. В 1973 году получает научную степень кандидата физико-математических наук.

В Горно-Алтайский пединститут А.В. Петров попадает по рекомендации крайкома партии в 1974 году для повышения уровня кадрового состава физико-математического факультета. Он трижды был зав. кафедрой физики, деканом факультета. Здесь же стал доцентом, профессором и первым на факультете доктором наук, но уже педагогических. Анатолий Викторович открыл аспирантуру, отделение Петровской академии наук и искусств. У Анатолия Викторовича свыше 600 научных работ, в том числе 40 монографий, 30 учебных пособий, 2 книги, 40 методических рекомендаций. Он является автором Программы развития образования Республики Алтай; автором оригинальной концепции национальных школ, которая была принята в республике и положена в основание Программы развития образования в республике; руководителем Российских и Международных научно-практических конференций, руководителем научно-методического семинара для аспирантов и молодых ученых. Портрет будет неполным, если хотя бы коротко не сказать об А.В. Петрове как человеке. Страстно любит читать, писать, выступать с лекциями (лектор высшей категории), общаться, дискутировать. Анатолий Викторович рисует, увлекается гипнозом, народной медициной, активист клуба «Природа Человек. Здоровье».

Больше всего на свете любит людей. Его жизненный принцип «Можно ненавидеть грех, но грешника - нельзя». Фундаментальный закон жизни, который А.В. Петров воспринимает как «Вечный Завет», - это стихи А.С. Пушкина:

Ты царь, живи один.  
Дорогою свободной

Иди, куда влечет тебя  
Свободный ум,  
Усовершенствуя плоды  
Любимых дум,

Не требуя наград  
За подвиг благородный.

*Члены Петровской Академии Наук и Искусств Российской Федерации: А.И. Гурьев, В.Ф. Пуркина, В.В. Пареев*



Петрова Ольга Петровна родилась 1 марта 1940 года в селе Горскино Гурьевского района, Кемеровской области в семье служащих. Отец – учитель истории, директор школы, мать – воспитательница, заведующая детским садом.

В 1958 г. она закончила среднюю школу в селе Хмелевка Сорокинского района Алтайского края и год работала заведующей начальной Калманской школы Сорокинского района. В 1963 г. закончила Барнаульский государственный пединститут и получила квалификацию учителя физики, электротехники и основ производства. В 1963 году вышла замуж за Петрова Анатолия Викторовича. С 1964 г. вместе с мужем работала в Тальменской средней школе №1 и после рождения сына вместе с семьей уехали в г. Барнаул, где вначале работала в общеобразовательной средней школе № 54, а с 1965 по 1969 гг. работала ассистентом кафедры физики Алтайского политехнического института. В связи с поступлением мужа в аспирантуру с 1969 по 1972 гг. работала инженером в лаборатории металлографии Сибирского физико-технического института при ТГУ, где принимала участие в разработке новых жаропрочных материалов по программе хозяйственных работ с авиационными предприятиями. С 1972 по 1974 гг. работала в Барнаульском политехническом институте после возвращения мужа из целевой аспирантуры.

В октябре 1974 г. по направлению Крайкома партии вместе с мужем переехала на работу в Горно-Алтайский государственный педагогический институт, где проработала 34 года. За это время она принимала активное участие в становлении и развитии научной школы развивающего обучения А.В. Петрова; подготовила и защитила кандидатскую диссертацию «Методика реализации преемственности в развитии фундаментальных понятий у студентов педвуза в курсе общей физики» в 1988 году; традиционно читала различные разделы курса общей физики как на ФМФ, так и на биохимическом, географическом и сельскохозяйственном факультетах, методику преподавания физики, вела спецкурсы и дисциплины по выбору. При чтении всех курсов внедряла методику и технологию развивающего обучения, подкрепленную собственными методическими изданиями. За это же время были разработаны лекции, семинары и оригинальные лабораторные работы для спецкурсов, которые внедряются в учебный процесс.

Большую работу методического характера Ольга Петровна проводила в Институте повышения квалификации, где ею были разработаны методические рекомендации по использованию технологии развивающего обучения для учителей физики. Благодаря ее деятельности было осуществлено внедрение методики формирования фундаментальных физических понятий не только в Горно-Алтайске, но и в Бийске, Абакане, Челябинске, Барнауле, Екатеринбурге, Воронеже.

Благодаря активной учебно-методической и научно-исследовательской деятельности в 1993 году Ольге Петровне было присвоено ученое звание доцента по кафедре методики преподавания физики.

За все время научной деятельности в ГАГУ с 1974 года ею было опубликовано свыше 200 работ, среди которых 3 монографии, избранные педагогические труды (2 книги), 5 учебно-методических пособия, 20 статей в журналах различного уровня, статьи в материалах конференций, в научных трудах. Принимала участие в 10 конференциях (международные, российские, региональные и внутривузовские) не только с докладами, но и в качестве члена оргкомитета и руководителя методических секций. В течение 5 лет являлась ответственным редактором раздела «Образование» в Международном журнале «Наука, культура, образование»; постоянно принимала участие в научно-методических семинарах кафедры физики и МПФ, которые проводятся ежемесячно, а также на научно-методических семинарах аспирантов и преподавателей научной школы развивающего образования А.В. Петрова; была постоянно руководителем курсовых и дипломных работ студентов ФМФ; рецензировала учебные пособия, диссертации аспирантов ГАГУ; неоднократно была официальным рецензентом диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, когда кафедра физики и МПФ выступала в качестве ведущей организации; принимала активное участие в исследовательской деятельности по грантам; была членом редакционной коллегии в межвузовских сборниках научных трудов научной школы развивающего обучения.

У нее один сын, два сына погибли; 3 внука, два из которых учатся на ФМФ ГАГУ; в 2008 году у нее появилась правнучка *Виолетта*, а в 2009 году правнук *Анатолий*. Ольга Петровна относит себя, как и ее муж, к счастливому человеку. У нее полноценная семья, сын, внуки, которые продолжили профессиональную династию физиков; она ветеран труда, который оставляет на родной кафедре молодым преподавателям и студентам комплекс методических разработок, учебных пособий, по которым в настоящее время они руководствуются и учатся. В семье она придерживается своего девиза: счастье – достояние всей семьи. И здесь, как она подчеркивает, мудрость: обмен друг с другом счастьем – это приумножение его для семьи. Действительно, если у тебя и у меня есть идея, то, обменявшись идеями, каждый из нас будет владельцем двух идей. А если учесть эффект взаимодействия, то может родиться и третья! Все это относится и к счастью. В этом суть существования счастливой семьи! Семья – это не просто ячейка общества, а механизм, способный ковать счастливых людей.

*Ректорат Горно-Алтайского государственного университета*





Винокуров Юрий Иванович – географ, физико-географ, специалист в области ландшафтоведения и ландшафтной индикации, инженерной геологии, гидрогеологии, мелиоративной географии, эколого-географических и водноресурсных исследований, инженерно-геологических и инженерно-экологических изысканий. Автор и соавтор более 260 научных работ, в том числе 13 монографий, 2 изобретений.

Родился в пос. Троицкое Троицкого района Алтайского края, в семье учителя 30 мая 1940 года. Выпускник Томского государственного университета. За более чем 50-летний трудовой путь прошел от учителя, геолога Акташского рудника, преподавателя Горно-Алтайского педагогического института, старшего инженера, руководителя группы, главного специалиста, главного инженера проекта, начальника отдела изысканий проектного института до начальника отдела гидрогеологии, зам.гл. инженера Института «Алтайгипроводхоз», гл. инженера проекта Института «Южгипроводхоз» – куратора проектирования Чарышского группового водопровода в Алтайском крае.

В 1977 году Юрий Иванович начал формирование Алтайской лаборатории экологии и рационального природопользования, сначала в Институте экономики, затем в Институте географии СО АН СССР. До 1987 года являлся заведующим этой лаборатории.

В 1987 году назначен на должность заместителя директора по научной работе, в 1996 году избран директором Института водных и экологических проблем СО АН СССР. Научно-организационная деятельность Винокурова Ю. И. связана с широкомасштабными исследованиями, проводимыми ИВЭП СО РАН по экологической экспертизе крупных гидротехнических проектов на сибирских реках (Катунская ГЭС, Кулундинский канал, Крапивинский гидро-

узел, Эвенкийская ГЭС). Под его руководством разработаны предложения по перераспределению и использованию водных ресурсов Алтайского края, Целевая комплексная программа «Экология» Алтайского края, «Генеральная схема рационального использования, охраны и воспроизводства природных ресурсов бассейна реки Алей», Концепция формирования Южно-Алтайского эколого-экономического региона, Концепция программы «Чистая Обь», «Разработка стратегии и путей перехода Алтайского края на модель устойчивого развития», «Исследование современного состояния и научное обоснование методов и средств обеспечения устойчивого функционирования водохозяйственного комплекса в бассейнах Оби и Иртыша» и др.

Результаты его исследований внесли существенный вклад в развитие теории ландшафтоведения и ландшафтной индикации, в разработку новых подходов и методов географических исследований, в решение проблем водоснабжения, природопользования и охраны природы Сибири. Ландшафтная индикация в инженерно-геологических изысканиях впервые на практике была внедрена Ю.И. Винокуровым при проектировании Чарышского группового водопровода – крупнейшего в Алтайском крае (1250 км). Внедрение этого подхода позволило сэкономить значительные бюджетные средства в данном проекте, а позднее после его официального утверждения Министерством водного хозяйства СССР и во многих других подобных проектах.

Развитый Ю.И. Винокуровым ландшафтно-индикационный анализ послужил в качестве научно-методической основы при выполнении многочисленных проектов эколого-географической направленности Президиума РАН, ОНЗ РАН и СО РАН, научным руководителем или координатором которых он являлся. Кроме того, ряд научно-исследовательских проектов по этой тематике был поддержан грантами Минобрнауки РФ, РФФИ, РГНФ, Российского экологического фонда.

Примерами внедрения теоретических разработок Ю.И. Винокурова в области ландшафтной индикации в оценке природно-мелиоративных ресурсов и перераспределении водных ресурсов являются Региональные подпрограммы субъектов РФ бассейна Верхней Оби Национальной программы «Вода России – XXI век» (2003–2015 гг.), международная программа «Чистая вода – шаг навстречу» в рамках Ассоциации академий наук стран Азии, Водная программа Межакадемической Ассоциации (IAP).

Юрий Иванович был научным координатором Международного проекта «Трансграничные биосферные территории (Казахстан, Китай, Монголия, Россия)» и является одним из руководителей международного проекта «Ледники как индикаторы процессов опустынивания».

Ю.И. Винокуров ведет активную научно-организационную и общественную деятельность, является председателем Алтайского регионального отделения Русского географического общества. Принимает активное участие в редакционной деятельности: он член редколлегии научных журналов «География и природные ресурсы», «Проблемы региональной экологии», «Мир науки, культуры, образования», «Ползуновский вестник», ответственный и научный редактор ряда сборников научных трудов и монографий. Является членом Объединенного Научного Совета по фундаментальным географическим проблемам при Международной ассоциации академий наук, Объединенного Ученого Совета наук о Земле СО РАН. Председатель Сибирской секции Научного Совета РАН «Водные ресурсы суши». Председатель диссертационного совета.

Винокуров Ю.И. принимает участие в подготовке научных кадров, более 40 лет ведет активную научно-педагогическую деятельность. В 1991–1993 гг. возглавлял кафедру географии Алтайского государственного университета, в настоящее время он является профессором кафедры физической географии и ГИС. В читаемых им учебных курсах «Ландшафтная индикация», «Современные проблемы географии» и «Методы полевых географических исследований» Юрий Иванович передает свой богатый опыт по ландшафтной индикации и эколого-географическому анализу следующим поколениям географов. Это же научное направление четко прослеживается в 9 кандидатских и 1 докторской диссертациях, подготовленных под его руководством.

Награжден Почетными грамотами Министерства образования и науки РФ, Министерства природных ресурсов РФ, Президиума РАН и СО РАН, Благодарностями законодательных и исполнительных органов Алтайского края и Республики Алтай.

В 1998 году Ю.И. Винокурову присвоено почетное звание «Заслуженный эколог Российской Федерации». В 1999 году в коллективе соавторов он удостоен премии Алтайского края в области науки и техники.

*Редакция международного журнала «Мир науки, культуры, образования»*

## АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

- А**  
 Агеева Н.А. 36  
 Акулова Ю.В. 163  
 Алеева И.В. 138  
 Андрихина М.С. 54  
 Аронова Т.А. 95  
 Ариоткина С.В. 240
- Б**  
 Бадмаев Б.Б. 17  
 Бокова О.А. 200  
 Босина Л.В. 88  
 Будкеев С.М. 43  
 Буркова А.В. 156  
 Бычкова Е.Е. 214
- В**  
 Васильева В.Д. 105  
 Ветерок Е.В. 159  
 Владимирская Л.М. 58  
 Вьяльцева Е.В. 131
- Г**  
 Гагулин И.В. 168, 171, 174, 177, 180, 183, 185, 189  
 Гамалей В.Г. 254  
 Гафаров В.В. 168, 171, 174, 177, 180, 183, 185, 189  
 Гафарова А.В. 168, 171, 174, 177, 180, 183, 185,
- 189  
 Глухова Т.П. 210  
 Глушков В.Ф. 163  
 Гурвич А.В. 100  
 Гусева Т.А. 131
- Д**  
 Дроздова С.А. 192
- Е**  
 Ермолаева М.В. 33
- З**  
 Зайкин М.И. 238  
 Зайкин Р.М. 238, 242  
 Заякин О.Р. 287  
 Зяблицкая О.Ю. 131
- И**  
 Игна О.Н. 257  
 Ильина А.С. 133  
 Исаева М.А. 113
- К**  
 Калачев Г.А. 200  
 Калинин Л.М. 248  
 Каразаева А.Ю. 149  
 Каракозов С.Д. 202  
 Кипа К.А. 144  
 Киселев А.И. 9  
 Кожемякина О.А. 166  
 Козлов Н.С. 207  
 Колмогорова Л.С. 214  
 Кондыков А.С. 227
- Коптева Н.В. 223  
 Коротких Е.Г. 38  
 Кравцова Е.И. 278  
 Крайник В.Л. 204  
 Кремлева Ю.В. 110  
 Кукушкина А.Т. 58  
 Куликова Л.Г. 200  
 Кураптев А.О. 73
- Л**  
 Лаптева Н.В. 281  
 Лаптева О.И. 266  
 Лахтин А.Ю. 207  
 Литвина А.С. 21  
 Ловицкая А.В. 11  
 Лопаткин В.М. 200
- М**  
 Малахова Т.А. 265  
 Маринкина И.А. 261  
 Марьяна О.В. 40  
 Матюшкина М.Д. 251  
 Миллер А.А. 161  
 Михайлова Е.Н. 98  
 Михеева Е.А. 61  
 Мицук О.В. 151  
 Муслинов П.А. 115, 119  
 Муслинова Н.Е. 48  
 Мутырова А.С. 126
- Н**  
 Нава С.С. 285
- Нюденова Э.К. 93
- О**  
 Орехова И.Л. 79
- П**  
 Падалко Ю.И. 31  
 Пак В.А. 168, 171, 174, 177, 180, 183, 185, 189  
 Паклина А.В. 245  
 Палкина И.С. 82  
 Петелина Е.А. 122  
 Петров А.А. 270  
 Петрунева Р.М. 105  
 Печатнов В.В. 212  
 Поморов С.Б. 86  
 Портнова И.В. 25  
 Порфирьев В.А. 153  
 Проскурин Е.Г. 64  
 Прохоров С.А. 86
- С**  
 Саламин Е.Е. 108  
 Саможенов С.Н. 287  
 Самситова Л.Х. 50  
 Свиридова Н.В. 146  
 Сиволопов А.Ф. 153  
 Снежко Т.Ю. 115  
 Спинжар Н.Ф. 232  
 Стриженко А.А. 67
- Т**  
 Татаринцева Е.Н. 69  
 Тевс Д.П. 202  
 Тимофеева Т.И. 283  
 Тодер Г.Б. 95  
 Тюрин А.А. 153
- У**  
 Уразгалиева Р.И. 141
- Ф**  
 Федосова Т.В. 23  
 Филиппова Г. Л. 102
- Х**  
 Халикова В.В. 262  
 Хилько Н.Ф. 274  
 Хусаинова Г.Р. 28
- Ц**  
 Цепелева Н.В. 13
- Ч**  
 Челюканова О.Н. 76  
 Чернобай Е.В. 220  
 Четовникова Е.В. 217
- Ш**  
 Шабалина Н.А. 235  
 Шабурова Н.Н. 88  
 Шадуринов А.В. 86  
 Швеиц Н.А. 129  
 Шереметьев О.В. 6

## 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») ДЛЯ ДОКТОРСКИХ И КАНДИДАТСКИХ ДИССЕРТАЦИЙ (бюллетень ВАК за февраль 2010 г.), имеет Российский индекс научного цитирования <http://elibrarv.ru/> и подписной индекс - 31043.

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 оформ-

ляются курсивом. Примечания к тексту оформляются в виде постраничных ссылок 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 и электронный вариант на диске) вместе с рецензией, должна быть выслана обычной почтой. Кроме того, необходимо данную информацию дублировать электронной почтой E-mail: [mnko@mail.ru](mailto: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. Аспиранты очного отделения (подтверждающий документ) печатаются бесплатно. После независимой технической и научной экспертизы, статья либо посылается автору на доработку, либо автору сообщается, что статья принята к публикации.

**МАТЕРИАЛЫ НАПРАВЛЯТЬ ПО АДРЕСУ: 649002, г. Горно-Алтайск, пр-т. Коммунистический, 68, Офис 301, Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования». Гурьеву Александру Ивановичу.**

С материалами журнала можно ознакомиться на сайтах:  
<http://amnko.ru/> <http://iwep.asu.ru/journal.htm>  
 Тел.: 8 (38822) 4-74-44, e-mail: [mnko@mail.ru](mailto:mnko@mail.ru) Факс: 8 (388-22) 2-67-35