

ISSN 1991-5497

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

ЭКОЛОГИЯ. КУЛЬТУРОЛОГИЯ. ФИЛОЛОГИЯ
ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ. ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

В минуту нерешительности действуй быстро
и старайся сделать первый шаг, хотя бы и лишний.

Лев Толстой

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ
№1
2010

*Самое непостижимое в мире -
то, что он постижим.*

ФЕВРАЛЬ 2010

N1 (20)

ПОДПИСНОЙ ИНДЕКС В КАТАЛОГАХ РОСПЕЧАТИ 31043

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

№ 1 (20)

Февраль 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 - инженер-программист (г. Горно-Алтайск)

Технический редактор

Н.С. Часовских - кандидат педагогических наук, член международного союза журналистов (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»

ИЗДАТЕЛИ:

АлтГАКИ, АлтГПА, ИВЭП СО РАН, ЧИРПО

АДРЕС РЕДАКЦИИ

649000, г. Горно-Алтайск, ул. Ленкина, 1.
Университет, редколлегия журнала
«Мир науки, культуры, образования».

Тел.: 8 (388-22) 4-74-44

Факс: 8 (388-22) 2-67-35

е-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

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 докторских диссертаций

Подписано в печать 22.02.2010
Формат 60х84/8. 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. Клюев - профессор, ректор ЧИРПО (г. Челябинск)

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

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

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

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

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)

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)

Т.М. Степанская - доктор искусствоведения, профессор (г. Барнаул)

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

НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

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

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

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

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

Д.Н. Жаткин - доктор филологических наук, профессор (г. Пенза)

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

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

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

На обложке использованы стихи Б. Бедюрова, Т. Маршаловой, П. Валери.

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

В.А. Сидоров ВЛИЯНИЕ ТРАДИЦИОННОГО ЯПОНСКОГО ЖИЛИЩА НА АСПЕКТЫ ГРАДОСТРОИТЕЛЬНОГО ПОДХОДА.....	6
А.С. Чочиева РАЗНОВИДНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВРЕМЕНИ В ХАКАССКОЙ ПОЭМЕ 1950-1960-х гг. XX в.....	8
О.В. Воронушкина СКРЫТЫЕ СМЫСЛЫ В АКТУАЛИЗАЦИИ НЕМЕЦКИХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ С КОНЬЮНКТИВНОМ.....	11
Е.В. Сильченко АКТУАЛЬНОСТЬ МЕТАФОРИЧЕСКИХ ВЫРАЖЕНИЙ, ВЕРБАЛИЗУЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ КОНЦЕПТ «РАСПУТНЫЙ ЧЕЛОВЕК».....	13
Е.Н. Татаринцева ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ДАННЫЕ О «ЯДЕРНОМ» ТИПЕ РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ОРФОГРАФИИ).....	16
Т.В. Шенкнехт ПРОГНОСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МИКРОКОНТЕКСТА АНТРОПОНИМА.....	22
А.А. Стриженко ЛИНГВИСТИКА ТЕКСТА: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБЩИХ И ЧАСТНЫХ КАТЕГОРИЙ.....	25
О.П. Чернега РЕЛИГИОЗНЫЙ ИНТЕРНЕТ: ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ И ТВОРЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ.....	30
И.В. Шестакова РОССИЙСКИЙ КИНЕМАТОГРАФ В УСЛОВИЯХ ПРОЦЕССА ГЛОБАЛИЗАЦИИ.....	32
Л.Н. Солодовichenko ИНТЕГРАЦИЯ ЭСТЕТИКИ ИНТЕРАКТИВНОГО ИСКУССТВА И КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТВОРЧЕСТВЕ.....	35
С.Ю. Кузнецова СТЕРЕОТИПЫ ВОСПРИЯТИЯ ИРЛАНДИИ И ИРЛАНДЦЕВ В БРИТАНСКОЙ ПРЕССЕ XIX ВЕКА.....	38
И.В. Войнич «ЗОЛОТАЯ СЕРЕДИНА» КАК СТРАТЕГИЯ ПЕРЕВОДА: О (НЕ) ВОЗМОЖНОСТИ ЕЕ ДОСТИЖЕНИЯ.....	41
А.А. Исакова МИФ В ПРАГМАТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ КАК ФОРМА ВЫРАЖЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ.....	45
А.А. Акопян СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УСЛОВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ.....	48
О.Н. Кузнецова ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ И ФИЛОСОФИЯ: ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ.....	51
М.В. Барт КАЛАМБУРНОЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЕ КАК ПРОДУКТИВНЫЙ ВИД ПРОИЗВОДСТВА ЖАРГОННЫХ ДЕРИВАТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО КОМПЬЮТЕРНОГО ЖАРГОНА).....	54
Ян Сяо Сюй К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИИ СЕВЕРО-ВОСТОЧНЫХ ЯНГЭ.....	57
В.Ф. Кочевков К ВОПРОСУ О ПОИСКЕ НОВЫХ ФОРМ НАРОДНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ИСКУССТВА.....	57

О.А. Федорова НАТУРФИЛОСОФСКИЕ МОТИВЫ В ЛИРИКЕ С.П. ШЕВЫРЕВА 1820 – 1830 ГГ.....	59
И.А. Кулигина СООТНОШЕНИЕ СЕМАНТИЧЕСКИХ ТИПОВ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С СЕМАНТИЧЕСКИМИ ТИПАМИ ПРЕДИКАТОВ.....	63
А.В. Бессонова ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ, ШКОЛЬНЫЙ УЧЕБНИК И ФОРМА ИТОГОВОГО КОНТРОЛЯ.....	66
Е.В. Евдокимова СТАНОВЛЕНИЕ ЖАНРОВОЙ СИСТЕМЫ ГАЗЕТЫ «НАРОДНАЯ ЛЕТОПИСЬ» (1906, 1909 ГГ., НОВОНИКОЛАЕВСК).....	69
И.Н. Зайдман РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ ТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ ДИДАКТИКИ В ОБУЧЕНИИ СТАРШЕЙ ВОЗРАСТНОЙ ГРУППЫ.....	72
Е.О. Орехова УЧЕБЕНИЕ ОРФОГРАФИИ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ.....	75
Е. Г. Коротких НЕРЕГУЛЯРНЫЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ В СФЕРЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЭЛЕКТРОННОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	78
Е.Ю. Дьяченко БИБЛЕЙСКИЕ ОБРАЗЫ В БОГОСЛУЖЕБНОМ ПЕНИИ: ИСТОКИ, УСТАВНЫЕ УКАЗАНИЯ.....	80
К.И. Бринев СУДЕБНАЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА ПО ДЕЛАМ О РАСПРОСТРАНЕНИИ НЕСООТВЕТСТВУЮЩИХ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ ПОРОЧАЮЩИХ СВЕДЕНИЙ (ПРОБЛЕМА РАЗГРАНИЧЕНИЯ КАТЕГОРИЙ «СВЕДЕНИЕ / МНЕНИЕ», «ОЦЕНКА / ФАКТ»).....	83
Е.Г. Проскурин ВЕБ-САЙТ КАК ГЕТЕРОГЕННАЯ КОГНИТИВНАЯ СТРУКТУРА.....	87
Е.В. Сундуева АФФИКСАЦИЯ ОБРАЗНЫХ СЛОВ В МОНГОЛЬСКОМ ЯЗЫКЕ.....	91

ЭКОЛОГИЯ

Г.В. Белоненко, И.Н. Ротанова, Ю.М. Цимбалей, И.В. Андреева, В.Г. Ведухина КАРТОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОГО РАСПРЕДЕЛЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ВЛАГООБОРОТА В БАССЕЙНЕ ОБИ.....	95
А.С. Сейтказиев, Ю.И. Винокуров, Л.А. Альжанова, М.Т. Бирдибекова ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА МЕЛИОРАТИВНОГО РЕЖИМА ЗАСОЛЕННЫХ ПОЧВ ОРОШАЕМЫХ ГЕОСИСТЕМ.....	100
В.П. Галахов ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛЕДНИКОВ ДЛЯ ОЦЕНКИ СРЕДНЕГО МНОГОЛЕТНЕГО УВЛАЖНЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ КУРАЙСКОЙ КОТЛОВИНЫ).....	102
А.В. Котовицких, Т.В. Кириллова, Е.И. Третьякова ОЦЕНКА ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ РЕКИ ОБИ В РАЙОНЕ Г. БАРНАУЛА НА ОСНОВЕ ПИГМЕНТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ФИТОПЛАНКТОНА.....	105
Е.Г. Парамонов ВОЗОБНОВЛЕНИЕ СОСНЫ ПОД ПОЛОГОМ ЛЕСА В ПРИОБЬЕ.....	110

И.Н. Ротанова, И.В. Архипова, В.Г. Ведухина, В.С. Ревякин ЭКОЛОГО-ГЕОГРАФИЧЕСКОЕ ГЕОИНФОРМАЦИОННОЕ КАРТОГРАФИРОВАНИЕ В ГРАДОСТРОИТЕЛЬНОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ: НЕОБХОДИМОСТЬ, ФОРМАЛЬНОСТЬ ИЛИ ФАКУЛЬТАТИВНОСТЬ?.....	113
---	-----

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

А.В. Стародубцев МОДЕЛЬ ЦЕННОСТНО-НОРМАТИВНОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ.....	119
Н.Л. Кириллова ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ.....	122
Н.В. Яценко ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ.....	125
Т.Ф. Кряклина, С.В. Реттих КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ НОВАЦИИ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ИССЛЕДОВАНИИ.....	128
Л.М. Владимирская, О.В. Козина ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-КОМПЕТЕНТНОЙ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	131
Т.А. Ларина, ЦЕЛЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	138
С.В. Реттих АДАПТАЦИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА К ИССЛЕДОВАНИЮ ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ.....	141
О.В. Козина ФАСИЛИТИРУЮЩАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА.....	145
Л.М. Владимирская, Н.В. Яценко ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ КАК УСЛОВИЕ ОБРАЗОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОГО СПЕЦИАЛИСТА.....	148
И.В. Кисельников ПРОЦЕССНЫЙ ПОДХОД В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ.....	151
В.В. Печатнов ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ В УПРАВЛЕНИИ РЕГИОНАЛЬНЫМ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ.....	155
А.В. Маркер РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ С МАТЕМАТИЧЕСКИМИ СПОСОБНОСТЯМИ.....	157
Е.А. Елизова, УРОК КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТЕКСТ: ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ.....	159
Н.Ю. Стояхина, ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СЪЕЗДЫ НАЧАЛА XX В. И ПЕРВЫХ ЛЕТ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ЗНАНИИ ДЛЯ СРЕДНИХ ШКОЛ.....	163
С.В. Гряднева ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ПОМОЩЬЮ КОММУ-	

НИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МЕТОДИ- КИ.....167	Т.А. Ларина ЦЕЛЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИ- ЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....216	Н.С. Радевская НАКОПИТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА ПОВЫШЕНИЯ КВА- ЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И МАСТЕРОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....261
И.А. Ральникова ТРАНСФОРМАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ ПЕРСПЕК- ТИВЫ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПЕРЕЛОМНЫХ СОБЫТИЙ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ.....169	Е.Н. Борисова СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ МУЗЫКАЛЬ- НО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ (НА ПРИ- МЕРЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУ- НИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ).....219	Т.В. Кузнецова ИНТЕГРАЦИЯ ОБЩЕГО И СОЦИАЛЬНО- КУЛЬТУРНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИ- ТИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВУЗА КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ.....265
Л.В. Львов, О.В. Перевозова ФЕНОМЕН КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ В ПРО- ФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ МЕНЕДЖЕ- РОВ.....179	Е.В. Великанова МОЛОДЕЖНЫЕ ОБЩЕСТВЕННЫЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ: ТРАДИЦИИ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ, СО- СТОЯНИЕ, ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ.....222	О.А. Вихорева ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕ- ДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕ- КЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ.....265
Т.А. Зотова ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИО- НАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ-ИСТО- РИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ.....181	В.Н. Рыбаков СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТА ВУЗА МВД РОССИИ.....224	А.Д. Рапопорт К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ КАТЕГОРИИ «УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС»268
Е.В. Валеева ПРОБЛЕМЫ ЭКСТЕРИОРИЗАЦИИ В СОВРЕМЕН- НОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ТЕКСТЕ.....183	Н.Г. Смирнова ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК СУБЪЕКТ СОЦИ- АЛЬНО – КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПОСТА- НОВКА ПРОБЛЕМЫ.....226	С.В. Кривых, Е.Л. Ясюченя СТАНОВЛЕНИЕ ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ.....270
С.В. Ариюткина ОСНОВЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ ОБОБЩЕННЫХ ПРИЕМОВ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ.....186	И.Н. Соловьева ЛОКАЛЬНЫЕ ПЕСЕННЫЕ ТРАДИЦИИ АЛТАЙ- СКОГО КРАЯ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕН- ТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПЕЦИАЛИЗАЦИЙ.....229	Е.Н. Шалько ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТ- КОВ–СКАУТОВ.....273
Т.Н. Миндибаева ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУ- ДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ВУЗА.....188	А.В. Стрелова ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОЦИАЛЬНО- КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФОРМИРОВА- НИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТ- КА.....234	И.Г. Захарова УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ.....276
Н.Д. Булатова ЭТНОПЕДАГОГИКА КАК ЦЕННОСТЬ И УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ КУЛЬ- ТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ.....190	Т.Л. Ударцева, И.О. Бадыргы, Ч.К. Монгуш ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ АЛКОГОЛЬНОГО ПОТРЕБЛЕНИЯ У ТУВИНЦЕВ.....236	КУЛЬТУРОЛОГИЯ
Г.Н. Фомицкая КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ РЕ- ГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБ- РАЗОВАНИЯ.....192	М.Г. Чухрова, С.В. Корепанов ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ СОСТОЯНИЯ И ЛИЧ- НОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРИ РАКЕ.....238	Л.Л. Штуден ГЕГЕМОНИЗМ В ЗЕРКАЛЕ КУЛЬТУРЫ.....279
М.В. Романова ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАССМОТРЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ЛИДЕРСТВА В НАУКЕ.....194	М.Г. Чухрова, Л.В. Джулай ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ХА- РАКТЕРИСТИКИ ПРИ ХРОНИЧЕСКИХ БОЛЯХ В СПИНЕ.....240	Г.Н. Миненко ТРАНСФОРМАЦИЯ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ В XX СТОЛЕТИИ И СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННОЙ МОТИВАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ.....282
А.В. Афанасьев НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПОНЯ- ТИЯ «ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ».....197	М.П. Сутырина СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И КОММУНИКА- ТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ У СТУДЕНТОВ С НАРУ- ШЕНИЯМИ СЛУХА.....244	М.О. Дыртык-оол ПЕРЕДАЧА ТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ДЕТАМ У ТУВИНЦЕВ.....286
В.А. Андриюченко ШКОЛЬНЫЙ ФИЗИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯ- ТИЙ.....200	М.П. Сутырина ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СТУ- ДЕНТОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА.....247	Л.П. Гекман КОНСТАНТЫ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БОЛЬ- ШОГО АЛТАЯ (К ВОПРОСУ О МЕТОДОЛОГИИ ИС- СЛЕДОВАНИЯ).....288
А.А. Чистякова ТРАДИЦИОННАЯ НАРОДНАЯ ТАНЦЕВАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО ГАРМОНИЧНОГО ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРАСТАЮ- ЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ.....203	О.А. Кожемякина ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ И ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ДЕПРИВИРО- ВАННЫХ ПОДРОСТКОВ.....249	М.Ю. Шишин ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ КАНОН БУДДИЙСКОГО ИС- КУССТВА МОНГОЛИИ КАК КОНСТАНТА КУЛЬТУ- РЫ.....290
И.С. Пономарева РОЛЬ ФИЗИКИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИ- ЧЕСКОГО СТИЛЯ МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУ- ЧЕНИЯ.....205	А.А. Ярышева ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ У ПОДРОСТ- КОВ С РАЗЛИЧНЫМИ СТАТУСАМИ ИДЕНТИЧНО- СТИ.....250	АННОТАЦИИ СТАТЕЙ НА АНГЛИЙ- СКОМ ЯЗЫКЕ.....296
А.Б. Иванова ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АКТИВИЗАЦИИ ЛИ- ДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ СТУДЕН- ТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ИХ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯ- ТЕЛЬНОСТИ.....207	Т.Г. Орлова СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС В СИСТЕМЕ РЕГУЛИРОВАНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПО- ВЕДЕНИЯ.....253	АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ.....300
С.В. Камка, Л.Н. Попов СТИЛЕВЫЕ ДИАЛОГИ В ПРЕПОДАВАНИИ МИРОВОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА РУССКИХ СИМВОЛИС- ТОВ).....210	С.В. Сидоров, А.Г. Гаврилов ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПРОЕКТИРО- ВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ...256	ИНФОРМАЦИЯ.....300
Е.Г. Ульянова ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬ- НОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИО- НАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....213	О.Ю. Цвирко АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ СМЫСЛЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛОГОПЕДА.....259	

Contents

FILOLOGY. ARTS STADIES

<i>Sidorov V.A.</i>	INFLUENCE OF THE TRADITIONAL JAPANESE DWELLING TO ASPECTS OF CITY PLANNING APPROACH.....6
<i>Chochieva A.S.</i>	VARIETIES OF ART TIME IN THE KHAKAS POEM OF 1950-1960 s XX CENTUARY.....8
<i>Voronushkina O.V.</i>	IMPLICIT MEANINGS IN ACTUALIZATION OF GERMAN STATEMENTS WITH SUBJUNCTIVE MOOD...11
<i>Silchenko E.V.</i>	URGENCY METAPHOR, VERBALIZED ENGLISH CONCEPT OF MAN SCOFFER.....13
<i>Tatarintseva E.N.</i>	EXPERIMENTAL DATA ON THE "NUCLEAR" TYPE RUSSIAN LANGUAGE PERSON (BASED ON THE ORTHOGRAPHY).....16
<i>Shenkneht T.V.</i>	CAPACITY PREDICTS MICROCONTEXT ANTHROPONYMS.....22
<i>Strizhenko A.A.</i>	FOREIGN LANGUAGES: INTERACTION OF COMMON AND PRIVATE CATEGORY.....25
<i>Chernega O.P.</i>	RELIGIOUS INTERNET: INSTITUTIONAL AND CREATIVE ASPECTS.....30
<i>Schestakova I.V.</i>	THE RUSSIAN CINEMATOGRAF IN THE PERIOD OF GLOBALIZATION.....32
<i>Solodovichenko L.N.</i>	INTEGRATION OF INTERACTIVE ART AESTHETICS AND COMPUTER TECHNOLOGY IN ARTISTIC WORK.....35
<i>Kuznetsova S.Y.</i>	STEREOTYPES OF IRELAND AND THE IRISH IN THE SIXTH CENTURY BRITISH PRESS.....38
<i>Voinich I.V.</i>	«THE GOLDEN MEAN» AS TRANSLATION STRATEGY: ABOUT THE (IM)POSSIBILITY OF ITS ACHIEVEMENT.....41
<i>Isakov A.A.</i>	MYTH IN PRAGMONIMICHESKOM DISCOURSE AS A FORM OF LANGUAGE AWARENESS.....45
<i>Akopyan A.A.</i>	ON THE SYNTACTIC STRUCTURE OF CONDITIONALS IN THE ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES.....48
<i>Kuznetsova O.N.</i>	ART CRITICISM AND PHILOSOPHY: AN UNDERSTANDING PROBLEM.....51
<i>Bart M.V.</i>	PUN WORDBUILDING AS A PRODUCTIVE TYPE OF JARGON DERIVATIONS PRODUCTION (ON THE EXAMPLES OF THE RUSSIAN COMPUTER JARGON).....54
<i>XuTO Yang Xiao.</i>	QUESTION ABOUT THE HISTORY OF NORTHEASTERN YANG GE.....57
<i>Kochekov V.F.</i>	TO THE QUESTION ABOUT A SEARCH OF NEW FORMS OF FALK AND INSTRUMENTAL ART.....59
<i>Fyodorova O.A.</i>	THE NATURAL PHILOSOPHY MOTIVES IN S.P. SHEVYREV'S LYRICS 1820 – 1830-s.....62

<i>Kuligina I.A.</i>	CORRELATION BETWEEN SEMANTIC TYPES OF SENTENCES AND SEMANTIC TYPES OF PREDICATES.....63
<i>Bessonova A.V.</i>	THE OBJECTIVES OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE, THE SCHOOL TEXTBOOK AND THE SHAPE OF THE FINAL CONTROL.....66
<i>Evdokimova E.V.</i>	THE GENRE SYSTEM DEVELOPMENT OF THE «POPULAR CHRONICLE» NEWSPAPER (1906, 1909 NOVONICKOLAEVSK).....69
<i>Zaydman I.N.</i>	THE REALIZATION OF THE DIDACTICS CONCEPTION IN TEACHING OF SENIOR AGE GROUP.....72
<i>Orehkova E.O.</i>	TEACHING OF ORTHOGRAPHY IN CONTEXT OF DEVELOPMENT OF THE STUDENTS' ALL-SCHOOL SKILLS.....75
<i>Korotkikh E.G.</i>	IRREGULAR WORD-FORMATION PARADIGM TO THE ENGLISH ELECTRONIC COMMUNICATION....78
<i>Dyachenko E.Y.</i>	BIBLICAL IMAGES IN THE LITURGICAL SINGING: ORIGINS, STATUTORY GUIDANCE.....80
<i>Brinev K.I.</i>	FORENSIC LINGUISTIC EXPERTISE FOR THE DISSEMINATION INACCURACY DEFAMATION (PROBLEMS DIFFERENTIATING BETWEEN CATEGORIES "INFORMATION / OPINION", "ASSESSMENT / FACT).....83
<i>Proskurin E.G.</i>	WEBSITE AS HETEROGENEOUS COGNITIVE STRUCTURES.....87
<i>Sundueva E.V.</i>	AFFIXATION BOLT WORDS IN THE MONGOLIAN LANGUAGE.....91

ECOLOGY

<i>Belonenko G.V., Rotanova I.N., Tsimbalei Yu.M., Andreeva I.V., Vedukhina V.G.</i>	CARTOGRAPHICAL ANALYSIS OF SPATIAL-TEMPORAL DISTRIBUTION OF HYDROLOGICAL CYCLE ELEMENTS IN THE OB BASIN.....95
<i>Seitkaziev A.S., Vinokurov Yu.I., Al'zhanova L.A., Birdibekova M.T.</i>	ECOLOGICAL ASSESSMENT OF SALINE SOIL RECLAMATION IN IRRIGATED GEOSYSTEMS.....100
<i>Galakhov V.P.</i>	THE EXPERIENCE IN USING GLACIERS FOR YEARLY MEAN HUMIDIFICATION ASSESSMENT (THE KURAI DEPRESSION AS A CASE STUDY).....102
<i>Kotovshchikov A.V., Kirillova T.V., Tret'yakova E.I.</i>	ASSESSMENT OF ECOLOGICAL STATE OB RIVER NEAR BARNAUL CITY USING PHYTOPLANKTON PIGMENT CHARACTERISTICS.....105
<i>Paramonov E.G.</i>	PINE REPRODUCTION UNDER THE FOREST CANOPY IN THE OB REGION.....110
<i>Rotanova I.N., Arkhipova I.V., Veduhina V.G., Revyakin V.S.</i>	ECOLOGICAL-GEOGRAPHIC MAPPING IN URBAN DESIGN: NEED, FORMALITY OR OPTIONALITY?.....113

PEDAGOGICS. PSYCHOLOGY

<i>Starodubsev A.V.</i>	MODEL VALUE-REGULATORY ACTIVITY OF STUDENTS IN THE PROCESS PHYSICAL EDUCATION.....119
<i>Kirillova N.L.</i>	PHILOSOPHICAL ASPECTS OF PROBLEM OF SOCIAL ADAPTATION.....122
<i>Yaschenko N.V.</i>	UNITED INDEPENDENT OF STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE BASED ON CONTINUITY.....125
<i>Kryaklina T.F., Rhettikh S.V.</i>	CONCEPTUAL AND METHODOLOGICAL INNOVATIONS IN SOCIOCULTURAL STUDIES.....128
<i>Vladimirskaya L.M., Kozina O.V.</i>	DEVELOP COMMUNICATIVE COMPETENT INDIVIDUALS FOREIGN LANGUAGE MEANS.....131
<i>Larina T.A.</i>	AIM AND CONTENTS OF TEACHING PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGES.....135
<i>Rhettikh S.V.</i>	ADAPTATION INTERDISCIPLINARY APPROACH TO THE STUDY OF CULTURE OF INNOVATION.....138
<i>Kozina O.V.</i>	FACILITATES COMPONENT IN THE STRUCTURE OF TEACHER TRAINING.....141
<i>Vladimirskaya L.M., Yashchenko N.V.</i>	FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION AS A CONDITION OF EDUCATION COMPETENT SPECIALISTS.....145
<i>Kiselnikov I.V.</i>	PROCESS APPROACH IN ENSURING THE QUALITY OF TEACHING MATHEMATICS IN SECONDARY SCHOOLS.....148
<i>Pechatnov V.V.</i>	INFORMATION AND EDUCATION SYSTEM IN MANAGING REGIONAL QUALITY OF EDUCATION.....151
<i>Marker A.</i>	RESULTS OF EMPIRICAL STUDYING OF MOTIVATIONAL SPHERE OF TEENAGERS WITH MATHEMATICAL ABILITIES.....155
<i>Elizova E.A.</i>	LESSON AS A PEDAGOGICAL TEXT: THE PROBLEM OF UNDERSTANDING.....157
<i>Stoyukhina N.Y.</i>	PSYCHOLOGICAL CONGRESSES AT THE BEGINNING OF XX CENTURY AND FIRST YEARS OF THE SOVIET POWER ON PSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE FOR THE SECONDARY SCHOOLS.....159
<i>Gridneva S.V.</i>	FORMATION OF STUDENTS' PROFESSIONAL ORIENTATION ON THE ENGLISH LESSONS WITH THE HELP OF COMMUNICATIVE METHOD.....163
<i>Ralnikova I.A.</i>	THE TRANSFORMATIONAL PROCESSES OF THE PERSON'S LIFE PROSPECTS IN THE CONTEXT OF CRUCIAL EVENTS OF LIFE.....167
<i>Lvov L.V., Perevozova O.V.</i>	THE COMPETITIVENESS PHENOMENON IN VOCATIONAL TRAINING OF MANAGERS.....169
<i>Zotova T.A.</i>	THE PECULIAR PROPERTIES OF THE FORMATION OF THE STUDENT'S PROFESSIONAL COPETENCES

Contents

OF THE HISTORICAL DEPARTMENT OF THE PEDAGOGICAL INSTITUTE.....179	PERSONALITY CADET INSTITUTION MIA OF RUSSIA.....222	<i>Zakharova I.G.</i> CONDITIONS FOR SUCCESSFUL IMPLEMENTATION OF THE FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF FUTURE ENGINEERS.....276
<i>Valeyeva E.V.</i> THE PROBLEMS OF EXTERIORIZATION IN MODERN LITERATURE.....181	<i>Smirnova N.G.</i> TEACHER PERSONALITY AS A SUBJECT OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES: STATEMENT OF THE PROBLEM.....224	CULTUROLOGY
<i>Aryutkina S.V.</i> THE BASIS OF DESIGNING GENERALIZED METHODS OF STUDENTS' MATHEMATICAL ACTIVITY.....183	<i>Solovieva I.N.</i> LOCAL SONG TRADITIONS OF THE ALTAI TERRITORY SYSTEM TRAINING STUDENTS FOR MUSICAL SPECIALIZATION.....226	<i>Studen L.L.</i> HEGEMONISM IN THE MIRROR OF CULTURE.....279
<i>Mindibaeva T.N.</i> PERSONALITY-ORIENTED APPROACH AS THE BASIS OF DISTANCE LEARNING OF STUDENTS OF JURIDICAL COLLEGE.....186	<i>Stromova A.V.</i> PEDAGOGICAL POTENTIAL SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES FOR THE FORMATION OF ENVIRONMENTAL CULTURE ADOLESCENTS.....229	<i>Minenko G.N.</i> TRANSFORMATION OF RUSSIAN CULTURE IN THE XX CENTURY AND STRUCTURAL CHARACTERISTICS OF MODERN MORAL MOTIVATION RUSSIAN YOUTH.....282
<i>Bulatova N.D.</i> ETHNOPEDAGOGICS AS THE VALUE AND CONDITION OF VALUE GRASP FORMATION OF FUTURE SPECIALISTS IN CULTURE AND EDUCATION SPHERE.....188	<i>Udartseva T.L., Badyrgy I.O., Mongush Ch.K.</i> PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ALCOHOLISATION OF TUVINIANS.....234	<i>Dyrtyk-ool M.O.</i> TRANSFER OF TRADITIONAL FORMS OF CULTURAL PROPERTY TO CHILDREN TUVINIANS.....286
<i>Fomitckaya G.N.</i> CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF REGIONAL SYSTEM OF EDUCATION'S QUALITY RATING CONSTRUCTION.....190	<i>Chuhrova M.G., Openko T.G., Korepanov S.V.</i> THE PSYCHO-EMOTIONAL STATUS AND PERSONAL FEATURES IN CANCER.....236	<i>Heckmann L.P.</i> CONSTANTS OF TRADITIONAL CULTURE OF BIG ALTAI (ON THE METHODOLOGY OF THE STUDY).....288
<i>Romanova M.V.</i> THEORETICAL APPROACHES TO THE CONSIDERATION OF LEADERSHIP PROBLEM IN THE SCIENCE.....192	<i>Chukhrova M.G., Dzhulay L.V.</i> THE PSYCHO-EMOTIONAL AND PERSONAL CHARACTERISTICS AT THE CHRONIC BACK PAIN.....238	<i>Shishin M.Yu.</i> ART KANON BUDDHIST ART OF MONGOLIA AS A CONSTANT CULTURE.....290
<i>Afanasyev A.V.</i> SCIENTIFIC APPROACHES TO THE RESEARCH OF THE NOTION "VALUEABLE ATTITUDE".....194	<i>Sutyryna M.P.</i> SOCIAL INTELLECT AND COMMUNICATIVE ABILITIES IN STUDENTS WITH HEARING DISORDER.....240	ABSTRACTS OF THE ARTICLES IN ENGLISH.....296
<i>Andruschenko V.A.</i> SCHOOL PHYSICS EXPERIMENT IN ECOLOGICAL NOTIONS FORMATION.....197	<i>Sutyryna M.P.</i> INTELLECTUAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS WITH HEARING DISORDER.....244	ALPHABETICAL INDEX.....300
<i>Chistyakova A.A.</i> TRADITIONAL FOLK DANCE CULTURE AS THE MEAN OF HARMONIOUS EDUCATION AND SOCIALIZATION OF THE RISING GENERATION.....200	<i>Kozhemjakina O.A.</i> RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL STATUS AND PERSONAL CHARACTERISTICS OF DEPRIVATION ADOLESCENTS.....247	THE INFORMATION FOR AUTORS...300
<i>Ponomareva I.S.</i> PHYSICS'S ROLE IN FORMATION OF ECOLOGICAL STYLE OF THINKING IN THE PROCESS OF EDUCATION.....203	<i>Yarysheva A.A.</i> THE SELF-ATTITUDE FEATURES OF THE TEENAGERS WITH VARIOUS IDENTITY STATUS.....249	
<i>Ivanova A.B.</i> THEORETICAL ASPECTS OF ACTIVIZATION OF LEADER'S POTENTIAL OF COLLEGE STUDENTS PERSONALITY IN THE PROCESS OF THEIR EXTRACURRICULAR ACTIVITY.....205	<i>Orlova T.G.</i> SOCIALLY-PEDAGOGICAL PROCESS IN REGULATION OF BEHAVIOUR DEVIATION.....250	
<i>Kamka S.V., Popov L.N.</i> STYLE DIALOGS IN TEACHING OF WORLD ARTISTIC CULTURE (ON THE EXAMPLE OF RUSSIAN SYMBOLISTS' WORKS).....207	<i>Sidorov, S.V., Gavrilov A.G.</i> THEORETICAL BACKGROUND DESIGNING REFLEXIVE COMPETENCE.....253	
<i>Ulyanova E.G.</i> FORMATION OF CULTURAL AND EDUCATIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF COMPLEMENTARY VOCATIONAL EDUCATION.....210	<i>Tsvirko O.</i> AXIOLOGICAL MEANINGFUL ACTIVITIES.....256	
<i>Larina T.A.</i> AIM AND CONTENTS OF TEACHING PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGES.....213	<i>Radevskaya N.S.</i> GATHERING SYSTEM TRAINING OF TEACHERS AND MASTERS INDUSTRIAL TRAINING IN INFORMATION TECHNOLOGY.....259	
<i>Borisova E.N.</i> DEVELOPMENT OF THE COMPETENCE-BASED APPROACH IN HIGHER MUSIC PEDAGOGICAL EDUCATION (IN TERMS OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE).....216	<i>Kuznetsova T.V.</i> INTEGRATION OF COMMON AND SOCIO-CULTURAL PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PERSONALITY IN THE INSTITUTION OF CULTURE AND ARTS.....261	
<i>Velikanova E.V.</i> YOUTH PUBLIC ASSOCIATIONS: TRADITIONS, PEDAGOGICAL PROBLEMS CONDITION AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT.....219	<i>Vikhoreva O.A.</i> THEORETICAL ASPECTS OF THE PROBLEMS OF RESEARCH ACTIVITIES IN THE SENIOR SUPPLEMENTARY EDUCATION FOR CHILDREN.....265	
<i>Rybakov V.N.</i> SOCIAL PEDAGOGICHESKIEUSLOVIYA FORMATION OF THE SOCIO-MORAL ORIENTATION OF THE	<i>Rapoport A.D.</i> THE PROBLEM OF DETERMINATION OF CATEGORY "THE METHODOLOGICAL COMPLEX".....268	
	<i>Krivykh S.V., Yasyuchenya E.L.</i> FORMATION OF ETHNIC CONSCIOUSNESS OF PERSONALITY.....270	
	<i>Shalko E.N.</i> FEATURES OF CONSCIOUSNESS OF ADOLESCENTS.....273	

Раздел 1

ФИЛОЛОГИЯ.

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Ведущие эксперты раздела:

ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА ЛУКАШЕВИЧ – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой языка массовых коммуникаций и редактирования Алтайского государственного университета (г. Барнаул)

ТАТЬЯНА ПЕТРОВНА ШАСТИНА - кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

ТАМАРА МИХАЙЛОВНА СТЕПАНСКАЯ – доктор искусствоведения, профессор Алтайского государственного университета (г. Барнаул)

УДК 728.1 (520)

В.А. Сидоров, канд. арх., проф. АГТУ им. И.И. Ползунова, г. Барнаул, E-mail: fda_sidorov@mail.ru

ВЛИЯНИЕ ТРАДИЦИОННОГО ЯПОНСКОГО ЖИЛИЩА НА АСПЕКТЫ ГРАДОСТРОИТЕЛЬНОГО ПОДХОДА

Показаны актуальные варианты традиционного жилища со специфичными каноническими особенностями, выражающими японскую канон-культуру и определяющими аспекты градостроительного подхода.

Ключевые слова: традиционные японские жилища, канон-культура, градостроительство.

Использование типов традиционного жилища в нижнем городе, на примере Токио, происходит на участках, где еще существует образное, стилевое, ландшафтное и композиционное состояние высокого архитектурного уровня как гармоничного традиционного ансамбля.

Показатели этого уровня отражают наличие структурных канонических модульных элементов и определенных социальных, функционально-пространственных и других аспектов, при которых сами жители предпочли бы формирование зон жилища с ощущением полноценности архитектурной среды – в районах нижнего города Токио.

Определение мест расположения зон традиционных жилищных ансамблей в нижнем городе Токио производилось на выборочной основе с учетом мнений экспертов, интересов муниципалитетов, жителей и заинтересованных компаний. Стихийно они складывались в ряде жилых зон: Токивадай, Ден эн Чёфу, Сейджю, Хикаригаока, Янака, Хиро-Азабу, Цукишима и других.

Основные особенности традиционных жилищных ансамблей, как и других выдающихся произведений японской архитектуры:

- отсутствие симметрии, наличие нескольких или системы основных и второстепенных осей;
- климатическая и рельефная обусловленность;
- выявление малых частей, деталей, форм, соразмерных масштабу человека, и создание еще более мелкого масштаба – миниатюризация;
- показ фактуры обработанных поверхностей натуральных камня, черепицы, древесины, ткани, бумаги;
- создание мини-композиций знаменитых природных образных видов.

Поиск зон и подхода к обновлению депрессирующей ситуации нижнего города, по мнению японских архитекторов, важно на перспективу, поскольку

традиционное жилище по экономической и эстетической оценке остается и будет самым востребованным. Самым большим спросом по прогнозам будет пользоваться перестройка жилья в городах [1]. Масштабы жилищного строительства с сопутствующими отраслями в 1998 году оценивались в более чем 400 млрд. долларов.

В традиционной жилой застройке по природно-климатическим, социальным, архитектурным, градостроительным, экологическим аспектам, отмечаются сохраняемые и ставшие каноническими особенности:

- мини-дворики растительные, песчаные, водные в домах;
- озелененные проходы;
- общие малые сады (*pocket garden*);
- мини-дворики с озеленением на крышах домов;
- миниатюризация природы - *бонсай*, подражание картинам *укиё-э*;
- отражение сезонов различными раздвижными перегородками;
- использование рельефа для сада и дома, образность Фудзиямы;
- природные материалы и колорит;
- социализация окружения, масштабность человеку;
- духовно-культурное историческое наполнение;
- наложение и смешение функций, соседское примирение и уважение;
- глубокая древность, чистота форм, простота и свобода в жилище.

Даже при высокой плотности, эти важнейшие качества гибкости жизнедеятельности и формирования свободного пространства воплощаются на участке и в доме, при ограниченном внешнем виде. По той же причине высокой плотности отсутствует регулирование расстояний между зданиями по визуальной изоляции. Нормы регулирования принятые только

в 1968 году по некоторым показателям: баланс застройки, ширина улиц, инсоляция пока не совершенны, поскольку приводят к «срезианию» экранов, мини-двориков, частей фасадов.

В связи с этим необходимо дальнейшее совершенствование типов традиционного жилища в плотной застройке, а так же гибких норм регулирования при обновлении традиционного жилища, которые обеспечивали бы неизменность его внешнего вида и структуры блоков застройки при восстановительном или новом строительстве.

Указанные канонические модульные элементы сделали пространственное устройство независимым от даты строительства и внешних формальных признаков за счет постоянных перестроений. Это вызвало переход от преимущественно реалистического к абстрактно каноническому основанию формирования типологии. Благодаря выявленным основам показан устойчивый образ жизни – источник канонических элементов. Это стало основанием для того, чтобы включить в типологию показатели жизнедеятельности, предпочитаемого образа, стиля, изменения дома, характера взаимодействия в семье.

Ценными будут являться научные данные о структуре построения архитектурных объектов на примере традиционных типов жилищ, имеющих канонические элементы, и по предложенным образным, социальным и другим вариантам. Выявлено свойство универсальности модульных канонических элементов, поэтому закономерно их использование для множества архитектурных объектов. На примере японского традиционного канонического жилища это *татами*, ниши *токонома*, *осириэ*, перегородки *фусума*, *сёдзи*, веранда *энгава*, каркас, кратный *татами* и другие, что позволяет жилищу становиться храмами, залами выставок и собраний, офисами, мелкими производственными зданиями, это же обеспечивает бесконечную смену их преобразований, продлевая их полезное существование. Универсальность канонических элементов, форм и объемов способствовала глубокому влиянию на развитие современной архитектуры жилища в Европе и мире [2].

Предполагая, что стремление к индивидуальности сохраняется в перспективе, как важнейшая основа, градостроительный подход японские архитекторы формируют от ведущего значения типов жилища (рисунок 1).

Отсюда определяющее направление перспективных проектных разработок с участием населения – проектирование квартир (жилых ячеек) и традиционного жилища. Это главное направление быстро изменяется, совершенствуется, осовременивается. Происходит новое утверждение традиций, их места и роли в современной жизни (рисунок 2). Повторяя прототипы *сэин*, *тясицу*, *минка* современные жилища канонического типа уже строятся из новейших материалов – стали, бетона, стекла, а не как раньше из дерева и бумаги. Предпочтение большинством семей традиционного жилища и обладание им до половины семей из 42,3 млн большого Токио показывает тенденцию и масштаб потребности сохранения и влияния традиционного жилища.

К этому добавляются жилища многоэтажных домов из бетона и стали, которые по внешнему виду далеки от традиционного образа, но имеют квартиры с каноническими элементами. Практика строительства жилых многоэтажных домов и микрорайонов не велика, исключения составляют в Токио: районы Тама нью таун, Хикаригаока, Томиа, Водный фронт [3]. Но даже в многоэтажном жилище японцы используют канонические основы и элементы традиционного жилища. Традиционное жилище успешно применяется в отдельных градостроительных разработках, экспериментальных комплексах и жилых группах. Принципы взаимопроникновения пространств, разрушение монотонности типовой застройки, создание мини-садов в жилище и общих мини-двориков для релаксации и любования красотой природы, свойственные традиционному жилищу, найдут свое место при неординарных градостроительных решениях.

Аспекты определяющие градостроительный подход

Функциональный аспект учитывается на основе функционального зонирования с учётом образа жизни (типов жизнедеятельности), процесс проектирования максимально приближен к потребностям семей

Планировочный и пространственный аспект соответственно функциональным схемам точно отвечает жизнедеятельности, формам взаимодействия. Достижение максимальной гибкости новых вариантов жилища

Социальный аспект учитывает образные и социальные особенности вне зависимости от числа комнат, количества площади и т.д. В новых типах с развитием и трансформациями

Психологический аспект учитывается формированием лучшего комфорта проживания, создания условий адекватных специфике домашнего поведения семей



Рис. 1. Современное выражение традиционного японского жилища от *сэин* до перспективного проектирования и градостроительные аспекты



Рис. 2. Проекты фирмы Misawa, построенный дом фирмы Sekyu home

Библиографический список

1. Кавато, А. Японская экономика: прошлое, настоящее, будущее // Япония сегодня. – 2006. – № 2.
2. Taut, B. Nippon – Gaikokudzin-no mita Nippon / B. Taut. - Tokyo, 1961. - Т. 4.
3. 住宅・都市整備公団、「多摩ニュータウンの公団住宅」; 住宅・都市整備公団、「光が丘パークタウン」;

練馬区、「21世紀の街 光が丘：開発計画と現況」

Статья поступила в редакцию 03.01.10

УДК 82–1 /–1

А.С. Чочиева, аспирант ХГУ им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: chochieva-1977@mail.ru

РАЗНОВИДНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВРЕМЕНИ В ХАКАССКОЙ ПОЭМЕ 1950-1960-х гг. XX в.

В работе описаны виды художественного времени в хакасской поэме. В ходе анализа выделены хроникально-бытовой, прерывистый и настоящий виды, не освоенные поэтами предыдущего периода. Наряду с традиционной структурой поэмы, выявлена индивидуальная черта в построении художественного текста в лице М. Баинова. Поэма проанализирована в четырехфазной модели фабульной организации текста: обособления, партнерства, лиминальной и преобразования.

Ключевые слова: поэма, вид, художественное время, фазы, обособления, партнерства, лиминальная, преобразования.

Хакасская поэма 1950-60-х годов отличается от поэм предыдущего периода еще и тем, что поэтами активно и эффективно используются различные средства художественной выразительности. Одно из них художественное время. Согласно исследованиям М. М. Бахтина, отметим о наличии множества видов художественного времени. Исследовав и проанализировав их, М. Мещерякова выводит следующий строй: соотношенное с историческим / не соотношенное с историческим, мифологическое / утопическое / историческое, «внешнее» / «внутреннее», «замкнутое» / «бесконечное», прерывистое / непрерывное, «чистое» настоящее / соотношенное с прошлым и будущим [1, с. 50].

Раскрытие видов художественного времени в хакасской поэме изобразим через раскрытие фаз, представленных исследователем В.И. Тюпой. Он считает, что «можно выявить некую общую четырехфазную модель фабульной организации текста», где выделяет следующие фазы – «фаза обособления» уход «в себя», томление, разочарование, ожесточение, предполагающей разрыв или существенное ослабление прежних связей. Вторая фаза – партнерства «установление новых межсубъектных связей, в частности обретение героем «помощников» и / или «вредителей». Третья – лиминальная фаза «утрата близкого существа или зрелище чужой смерти», четвертая фаза – преобразования «символическое «новое рождение» сопровождается возвращением героя к месту своих прежних, ранее расторгнутых или ослабленных связей» [2, с. 39-40]. Подобные фазы выявлены в хакасской поэме.

Целью данной статьи является рассмотрение структуры хакасской поэмы в разнообразии видов художественного времени. Хакасская поэма 1950-1960-х гг. представлена творчеством Н. Доможакова «Ах Тигей» (1940–1958), М. Чебодаева «Всего хорошего» (1958) и М. Баинова «Путешествие во времени» (1964).

В хакасской литературе 1950-60-х гг. совершенствуется жанр поэмы. На данном этапе количество поэм ограничено, но художники поэтического слова улучшили качественное содержание поэм. Мастерство поэтов улучшается в результате сотрудничества с русскими поэтами. Н. Доможаков продолжает развивать традиции, сформированные поэтами старшего поколения. Новую волну в хакасскую литературу вносят молодые поэты М. Чебодаев и М. Баинов, выпускники Литературного института им. М. Горького.

Первой поэмой 1950-60-ых годов является драматическая поэма Н. Доможакова «Ах Тигей» [3], раскрывающаяся через хроникально – бытовой вид художественного времени. Хроникально-бытовой, бесконечный вид представлен «как фрагмент определенной исторической эпохи» [1, с. 50]. Данный вид художественного времени поэтом стал разрабатываться еще в поэмах периода Великой Отечественной войны «Галина» и «Тыттыг таг». В поэмах 1940-х годов Н. Доможаковым основная тема раскрывается в течение одного дня, а в

поэме «Ах Тигей» представлено историческое событие, вмещающее большой отрезок времени. В поэме «Ах Тигей» Н. Доможаков описывает события XVIII века, произошедшие на хакасской земле. Основная тема поэмы – событие значимое для всех, процесс присоединения Хакасии к России. Красочно, образно и эмоционально показаны все четыре фазы структуры художественного произведения.

Фаза обособления начинается с описания позиций отца и сына, становящихся на разные пути. Поэтом показывается бедное население, пастухи, не желающие оставлять свою землю. Богатые слои уходят с родной земли, а своих подчиненных угоняют силой. Образ героя Солбанаха изображается как заступник своего народа. Во всей этой ситуации Солбанах в первую очередь желает остаться на родной земле со своим народом и возлюбленной Кун Сузы. Он уверен в том, что можно дружно и спокойно жить с соседними племенами и народами. Юноша выступает против войн и распри, от которых устали все. Он разочаровывается в отце, который не придерживается заповедей, испокон веков существовавших в народе, любит лезть и подбострастить, что не свойственно их роду. Солбанах с детства соблюдает, придерживается и чтит обычаи и традиции хакасского народа. Так, например, он с большим почитанием относится к старшему поколению: *Старших уважай, а молодых не обижай*. И ему не понятно неуважительное отношение отца к старику Поролу: *Мучает старых тот, кто потерял рассудок, валит стариков тот, кто лишился рассудка* [3, с. 40] (подстрочный перевод наш – Ч.А.). Хакаса с раннего детства приучали уважать человека, не смотря на его возраст.

Итак, завязка поэмы связана с первой фазой «фабульную задачу данной фазы способна решить... достаточно подробная характеристика персонажа, выделяющая его из общей картины мира» [2, с. 39]. Главный герой отличается от окружения отца, тем, что он человек, думающий и способный анализировать сложившуюся ситуацию, чем и вызывает симпатию.

Для решения нелегкой задачи, стоящей перед народом и правителем, автор переходит к описанию второй фазы, фазы партнерства, где и происходит развитие действия поэмы.

Здесь Солбанах обретает «помощников» и «вредителей». «Помощниками» выступают мать и сильный русский солдат Богданов. Встреча Солбанаха с Богдановым происходит в весьма сложных обстоятельствах. Ссылный, сбежав от охраны, находит поддержку и помощь в хакасском аале. Усталого и измученного Богданова Солбанах с матерью Ызырга накормили, напоили, дали с собой еды (*тулупха сух пирерге*). Автор в течение всей поэмы показывает гостеприимство хакасского народа. У хакасов полагается накормить, напоить каждого кто, вошел в дом, юрту. После того, как путник насытился только, тогда можно было задавать вопросы, расспрашивать его. А когда он покидал дом, обязательно давали что-нибудь с собой поесть: *Сладких коржиков немного / поло-*

жить бы на дорогу, / Чтобы силы не угасли - / в толстую кишку овечью / нацеди побольше масла... / Проводи по-человечьи [3, с. 136-137]. Умение принять гостя подрастающему поколению прививалось с детства. Поэтому Солбанах показан хозяином, который с достоинством может принять у себя любого гостя независимо от его вероисповедания, национальности и положения. Раскрывая в поэме «Ах Тигей» главную тему, Н. Доможаков показал внутренний мир главного героя.

«Вредители» Солбанаха, зайсаны, полностью подчинены своему повелителю, поэтому они не желают жить с русскими, пытаются увести народ на чужбину: *Эй! Мои зайсаны! Где вы? / Становитесь стеной. / Эй вы, слуги! Все ли девять / У меня вы за спиной? / Затаив дыханье, ждите, / что скажу вам я, Умай: / скот и весь народ гоните / вдоль реки в киргизский край* [3, с. 155]. Солбанах при помощи «помощников» удается оставить хакасов на своей родине.

Следующая фаза – «фаза испытания смертью... может заостряться до смертельного риска, а может редуцироваться до легкого повреждения или до встречи со смертью в той или иной форме» [2, с. 39]. После того, как Солбанах и Кун Сузы нашли слуги отца, молодоженов приговорили к смерти. Солбанах решили утопить в реке, но волею судьбы он остается живым. Много испытаний пришлось испытать и Кун Сузы. Ее закрыли в пещере, выбравшись, она отправляется на поиски еды для детей. Здесь поэт использует традиционный фольклорный прием олицетворения – обращение матери к силам природы. Этот прием является весьма характерным для творчества Н. Доможакова. Поэт в своих произведениях часто использует олицетворение, например, герои его поэм, стихотворений обращаются к горе, дереву, тайге, воде. Кун Сузы обращается к лиственнице, чтобы она присмотрела за ее отсутствием за детьми. *Царь густой тайги – лиственница, / присмотри за двоими, / глава непроходимой тайги – лиственница, / крепко смотри за сыном и дочкой* [3, с. 60] (подстрочный перевод наш – Ч.А.). Вернувшись и не обнаружив детей, мать обращается к дереву: *Ветвистая лиственница, / Куда спрятала, / Дитя мое / Ветвистая лиственница? / Кривая лиственница, / Куда спрятала, / Дитя мое / Кривая лиственница?* [3, с. 60] (подстрочный перевод наш – Ч.А.). Она уверена, что дерево ее слышит. Хакасы считали, что горы, реки, деревья – все, что окружает человека, имеет душу, и они верили, что силы природы способны защитить и помочь им в трудную минуту, в свою очередь, их нужно задабривать – поить, кормить.

Спасти Кун Сузы Солбанах не успевает. Таким образом, перейдя в данную фазу, герой теряет близких и родных для него людей – мать и жену.

Четвертая фаза – «перемена статуса героя» [2, с. 40]. Солбанах показан как человек, умеющий постоять за свой народ. Он в составе представителей хакасских племен отправляется к царю с прошением о присоединении Хакасии в состав России: *Напиши, что наши ханы / убежали навсегда, / что Джунгар идет к Агбану - / нам от этого беда. / Напиши еще ты хану, / чтоб он нам в беде помог, / чтобы хан у Усть-Агбана / построил острог* [3, с. 158]. В результате упорной борьбы с окружением отца, Солбанах с хакасским народом остается на своей земле.

Каждая представленная фаза поэмы Н. Доможакова «Ах Тигей» богата событиями. Процесс присоединения Хакасии к России рассматривается через хроникально – бытовой вид художественного времени, который прослеживается с начала произведения до финального конца. Описывающиеся в поэме события занимают довольно продолжительное время, но они проходят быстро и стремительно, в данном случае автор не отмечает реальной границы между давними и недавними временами. Все события в поэме происходят друг за другом, редко в лирическом произведении можно наблюдать хронологическую последовательность, без «забеганий» вперед, без возвращения в прошлое.

Следующей яркой художественно – выразительной поэмой периода 1950-1960-х годов в хакасской литературе является лирическая поэма М. Чебодаева «Всего хорошего» [4].

Основная тема поэмы, раскрывающая суть этого произведения – историческая – новая счастливая жизнь народа в результате социальных преобразований, а также выявляются темы – любовная и тема родины. Главная тема поэмы раскрывается через анализ прерывистого вида художественного времени, представленного наиболее ярко. Время здесь показано как движение «в хронологии внутренних душевных процессов персонажей» [1, с. 50], характерное лирическому произведению. В произведении большое внимание уделено внутреннему состоянию героя. В поэме «Всего хорошего» М. Чебодаев, как и Н. Доможаков, рассматривает все названные фазы в хронологической последовательности. Сюжет поэмы представляет собой описание жизни лирического героя с рождения до поры возмужания. В этом виде художественного времени «автор-создатель свободно движется в своем времени: он может начать свой рассказ с конца, с середины и с любого момента изображаемых событий, не разрушая при этом объективного хода времени в изображенном событии». Время автора может то обгонять повествование, то отставать от повествования [5, с. 212]. Но все это не дает ощущения недосказанности, недоговоренности, оно осмыслено автором, героем и читателем. Прерывистый вид художественного времени один из ярких видов, обогащающих хакасскую поэму.

Фазы обособления, партнерства, лиминальная и преобразования четко просматриваются в произведении. Фабула поэмы раскрывается через описание исторических событий в Хакасии, совпавшие с детством героя: *Детство, детство!.. / В июньские жаркие дни / До тайги докатилось призывное эхо.* [4, с. 199].

Фаза партнерства, как и фаза обособления, описывается через воспоминания лирического героя о детстве. В отличие от фазы обособления поэт большое внимание уделяет фазе партнерства, тесно связанного с образом матери. В поэме образ матери ассоциируется с самым важным человеком поэта, помогающей найти себя в жизни. Она – первый помощник во всех делах. Мать лирического героя одна вырастила, воспитала и выучила сына в тяжелое послевоенное время. Она выступает в образе всех женщин страны вынесших на своих хрупких плечах все тяготы военного и послевоенного времени.

Повзрослев, он не желает огорчать друга. Как бы ни была тяжела душевная рана, он не раскрывает матери чувства неразделенной первой любви: *Мать вздыхает: / – Ты болен? – / Эх, все рассказать бы! / Рассказать бы о ней, о болезни своей! / – Все пройдет – заживет, все забудем до свадьбы / И сквозь слезы слегка улыбаешься ей* [4, с. 202].

М. Чебодаев один из первых хакасских поэтов, который пишет о безответной любви. Подруга лирического героя выступает в образе белого платья. С этим образом автор нас знакомит на выпускном вечере, и он преследует лирического героя на протяжении большого отрезка времени. Это время отражено в фазе утраты, описывающей безответность чувств. Герой замыкается, отступает, не предпринимает ни каких действий: *Проклинаю свой шаг, проклиная себя. / Ты уходишь... / Сюда тебе не возвратиться. / Но уходишь не просто, как прежде – любя!* [4, с. 201]. Образ белого платья описывает потерю любви, покорность судьбе: *Ну, всего тебе доброго! В солнечный день я / Оставляю тебя, в белом платье виденье* [4, с. 204].

Итак, постоянное обращение к образу белого платья в поэме М. Чебодаева выражает несбывшуюся мечту героя.

В поэме наблюдаются прерывание, представленное поэтом в двух видах. Во-первых, при описании состояния первой любви. Возвращение к образу любимой. Он говорит о ней как о девушке: *В белом платье виденье!* Во-вторых, будучи московским студентом, вновь обращается к образу белого платья. Юношеские чувства не остыли. *В белом платье виденье! / С отбой она рядом* [4, с. 203]. Но никаких шагов к сближению с возлюбленной со стороны героя не наблюдается. Таким образом, можно отметить, что прерывистый тип в поэме является главенствующим.

Последняя фаза в поэме М. Чебодаева «Всего хорошего» «акцентирует на новое жизненное качество» героя. Лирический герой возвращается в Хакасию и здесь начинается его качественно новое назначение: – *Если здорово глядеть, наши дни хороши. / Мы шагаем уверенным шагом по жизни. / Все порывы души, все порывы души. / Как поэт завещал, посвятим мы Отчизне. / Здравствуй, наша пора возмужанья! Теперь / Мы к тебе подошли. / Мы стучим в твою дверь* [4, с. 205].

Итак, основная отличительная черта прерывистого вида художественного времени, представленная автором в поэме «Всего хорошего», проявляется в постоянном возвращении к событиям детства, тесно связанные с образами матери, белого платья, неразделенной любви лирического героя. Прерывистость также усиливается путем обращения автора к читателю, например: *Помнишь, бредил о море он в детстве когда-то?* [4, с. 204], или *Помнишь деда ли ты?* [4, с. 196].

Одним из самых талантливых поэтов данного периода является М. Баинов. В начале 1960-ых годов выходит в свет его лиро-эпическая поэма «Путешествие во времени» [6]. Поэма представляет исторические события 1950-1960-ых годов время восстановления страны после военной разрухи. Новаторство поэмы состоит в изображении прошлого и настоящего времени.

Поэтом представлен широкий аспект видов художественного времени. В поэме выделяются замкнутый, современный и непрерывный виды художественного времени. Художественное время, описывающее современность становится новым видом в хакасской поэме, которое удалось на данном этапе представить только М. Баинову. Доминирующим элементом является «внешнее» время, описываемое «в хронологии событий» [1, с. 50].

В поэме «сюжетное время может убыстряться и замедляться. Убыстрение действия может быть также использовано как своего рода подытоживание [5, с. 215]. Время в художественном произведении – это не только и не столько календарные отсчеты, сколько соотношенность событий. В литературе есть свой «принцип относительности». События в сюжете выстраиваются в сложный ряд, и благодаря этому читатель способен замечать время в художественном произведении, даже если о времени в нем ничего специально не говорится. Где нет событий – нет и времени [5, с. 213].

Эпичность поэм М. Баинова проявляется в стремлении отразить связь человека с историей, которая строится на реальных жизненных событиях. Сжатость времени помогает раскрыть основные положения истории. В поэмах эпического склада лирическое мироощущение героя, сочетается обеспокоенностью судьбой родины.

Все эти наблюдения подводят к выводу, что богатство идейного и философского содержания поэм М. Баинова органически связано с теми художественно-выразительными средствами, которые были найдены и применены им в процессе создания этих поэм. Мастерски пользуясь поэтическими средствами, М. Баинов в поэме «Путешествие во времени» сумел ярко воссоздать дух исторической эпохи, показать человека творцом новой жизни.

Фабульная организация поэмы М. Баинова, существенно отличаются от фаз, представленных Н. Доможаковым и М. Чебодаевым. Традиционно первой фазой выступает фаза обособления. В поэме М. Баинова «Путешествие во времени» первой фазой выступает фаза партнерства, в котором главное место занимает образ бабушки. Она выступает не только как мудрый человек, но и как помощник, помогающий преодолевать трудности, встретившиеся маленькому герою на пути. Именно бабушкой прививается любовь к героическим сказа-

ниям хакасского народа, которые он с трепетом слушал долгими ночами. С годами все чаще он вспоминал наставления старцев, помогавшие ему преодолеть нелегкие годы в течение всей жизни. Они взрастили в нем любовь к устному народному творчеству своего народа, поэтому так часто он вкрапляет в свои произведения элементы фольклора. И то, что он стал поэтом, он считает это заслугой бабушки, которая знала и передала внуку обычаи, предания, поверья, традиции народа. Бабушка – это тот человек, который помог найти себя в жизни, помог найти свою тропу в творчестве как поэта лиро-эпического склада. Именно любовь близкого человека помогает лирическому герою не чувствовать себя полным сиротой, она помогает ему не разочароваться в жизни, в людях, любить жизнь, свою землю, родину. Фаза партнерства занимает достаточно продолжительное время в поэме.

Второй фазой выступает лиминальная фаза, тогда как у Н. Доможакова и М. Чебодаева это фаза партнерства. Лиминальная фаза представлена весьма кратко и сухо, в которой описывает потерю близких людей. С войны не возвращается отец. Труженики тыла выполняли всю работу. От непосильного труда тяжело заболела мать лирического героя и после непродолжительной болезни она умирает. *Была бы матушка живая – / Сегодня стала бы она, / Совсем как прежде, молодая, / Смущаясь, / выпила б вина... Мы б дверь оставили открытой... / Страхнув с шинели пыль дорог, / Быть может, / наш отец убитый / Живым ступил бы на порог...* [6, с. 31-32]. Все тяготы послевоенных лет лирическому герою помогает пройти его бабушка.

Третьей фазой выступает фаза обособления. У вышеназванных поэтов это лиминальная фаза. М. Баиновым лиминальная фаза представлена как поиск индивидуальной черты в творчестве. Талант поэта определяется его неповторимостью, уникальностью творческого наследия. *Руде подобные, / томятся / Слова неясные в душе. / Порою – в странном сне приснятся / И рифмы требуют уже. / И я ищу исток упорно, / Откуда бьют слова ключом. / Я не всезнайка и затворник, / Скорей – бродяга-звездочет* [6, с.37]. Фаза обособления колоритно представляет его поиск в литературном творчестве.

Последняя четвертая фаза – фаза преобразования. Из школьника он превращается в студента, а затем и поэта. Наблюдаем изменения не только в жизни лирического героя, но и всей страны. С преобразованиями в стране меняется и жизнь лирического героя, а значит, меняется жизнь всего населения. Именно последняя фаза уделяет большое внимание раскрытию современного вида художественного времени. Поэтом достоверно описана реальная действительность 1960-х годов XX века.

Таким образом, хакасские поэты придерживаются традиционной четырехфазной фабульной организации текста. Н. Доможаков и М. Чебодаев придерживаются общепринятой структуры фаз: обособления, партнерства, лиминальная и преобразования. Фазы, представленные М. Баиновым имеют несколько иной строй, отличающий его от хакасских поэтов – партнерства, лиминальная, обособления и преобразования.

В заключение отметим, что хакасская поэма периода 1950-1960-х годов отличается тем, что в ее композицию внедряются различные виды художественного времени, и при этом она выдерживает классическую структуру художественного произведения. Характерной чертой поэм М. Баинова 60-х годов является не стройность хронологической последовательности, и эта не стройность поэмы несколько не ухудшает сюжет и структуру поэмы. Изменение фабульной организации поэмы «Путешествие во времени» М. Баинова можно определить как новаторство поэта при раскрытии видов художественного времени.

Библиографический список

1. Мещерякова, М. Литература в таблицах и схемах. Теория. История: Словарь. – изд.3-е. – М.: Айрис – Пресс, 2002.
2. Тюпа, В.И. Анализ художественного текста. – изд. 2-е. – М.: Академия, 2008.
3. Доможаков, Н. «Ах Тигей» // Людям о человеке. – Абакан: Хакаское книжное издательство, 1960.
4. Чебодаев, М. «Всего хорошего» // Антология хакасской поэзии. – Абакан: Хакаское книжное издательство, 1961.
5. Лихачев, Д.С. Поэтика древнерусской литературы. – изд. 3-е, доп. – М.: «Наука», 1979.
6. Баинов, М. «Путешествие во времени» // Текущие реки. – М.: Современник, 1976.

Статья поступила в редакцию 03.01.10

УДК 811.1/2

*О.В. Воронушкина, канд. филол. наук, ст. преп. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: o.voronushkina@mail.ru***СКРЫТЫЕ СМЫСЛЫ В АКТУАЛИЗАЦИИ НЕМЕЦКИХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ С КОНЬЮНКТИВОМ**

Настоящая статья посвящена проблеме скрытых смыслов вообще и способам их представления посредством грамматики, в частности. В работе дается описание способов усмотрения скрытых смыслов через лингвистический анализ высказываний, содержащих имплицитно выраженное утверждение или отрицание. В основе всего этого находится сослагательное наклонение, которое считается многими учеными имплицитным средством отрицания.

Ключевые слова: скрытый смысл, конъюнктив, средства отрицания, скрытое утверждение, скрытое отрицание.

Проблема смысла является одной из самых спорных в развитии научной мысли за последние тридцать лет и обсуждается не только в лингвистике, но и в логике, философии, психологии (Г. Фреге, А.Ф. Лосев, Л. Витгенштейн, Р.И. Павленис, Ю.Д. Апресян, В.Г. Гак и др.). Широкий диапазон терминов, используемых для описания феномена языковой невыраженности в тексте некой информации, – пресуппозиции, импликации, текстовые импликатуры, подтекст, скрытые смыслы – связан как с различными направлениями, в рамках которых исследуется текст (прагматика, лингвистика текста, традиционная стилистика, филологическая герменевтика), так и с различными подходами к рассмотрению категории смысла. Данная работа отличается особым подходом в изучении категории смысла, имеющим в последнее время особую актуальность, – подходом "от читательского восприятия", который заключается в рассмотрении данной категории в аспекте понимания. При этом следует заметить, что понимание (толкование) смысла текста всегда было и остается главной целью его (текста) изучения. Изучение скрытых смыслов текста осуществляется по нескольким направлениям. Во-первых, определяется их природа и место в структуре текста, а во-вторых, анализируются текстовые элементы, за счет которых и возникает смысловая осложненность. Исследование особенностей смыслопостроения через словесные образы как средства актуализации скрытых смыслов в художественном тексте является составной частью проблемы научного лингвистического описания художественного текста.

В рамках данной работы предлагается расширить сферу применения термина «скрытый смысл», так как его представленность в тексте может осуществляться посредством не только стилистических, но и грамматических средств. На это указывает также и Л.М. Владимирская в своей работе по лингвистическому прогнозированию, в которой подчеркивает его актуальность «в дешифровке смыслов, скрытых в равноуровневом языковом пространстве» [1, с. 64]. Речь идет, в первую очередь, о немецком языке, четком, ясном и достаточно предсказуемом в соответствии с национальным языковым сознанием, которое базируется на таких ключевых концептах, как *Ordnung, Tradition, Toleranz, Sparsamkeit*.

В области грамматики в немецком языке наиболее ярким представителем, указывающим на наличие скрытого смысла, является категория утверждения/отрицания. Исходя из этого, в представленной статье дается описание способов усмотрения скрытых смыслов через лингвистический анализ высказываний, содержащих имплицитно выраженное утверждение или отрицание.

Категория утверждения/отрицания представлена оппозицией «утверждение-отрицание», члены которой, исключая друг друга, будучи противоположностями, не расходятся однако в плане механизма порождения и не уничтожают друг друга, но существуют параллельно и, находясь в органической связи, взаимопроницают и взаимодополняют друг друга, т.е. представляют собой единство противоположностей. Такое единство противоположностей выражается в первую очередь во взаимодействии формы и содержания. «С одной стороны, это принятие формулы утверждения/отрицания как «А» / «не А» является фактом противоположности значений, что дает основание для осмысления категории утверждения/отрицания по горизонтали, т.е. в синтагматическом плане, тогда как

взгляд по вертикали предлагает целую парадигму утверждения, включающую отрицательные средства, а также парадигму отрицания, в которой положительно оформленные средства несут отрицательную информацию» [2, с. 15].

Немецкий язык располагает целым набором самых разнообразных средств и возможностей для выражения категории утверждения/отрицания, применение которых частично зависит от определенных правил, частично от стиля и намерения говорящего. Отрицание всегда и во всех сферах трактовалось по-разному, и это не могло не найти своего отражения в любом языке. Диалектическое отрицание понимается часто как переход в противоположность, что дает основание ученым-лингвистам увидеть абсолютную связь между отрицанием и утверждением, полагая что, отрицая одно, говорящий одновременно утверждает другое (К.-Е. Зоммерфельд, Г. Бринкман, Г. Зейлер, Х. Вайнрих, Н.А. Торопова, Р.И. Камшилова) или в понимании немецких ученых: отрицание есть утверждение в перспективе [3, с. 510]. Однако не всякое отрицание может быть утверждением в перспективе, это относителен процесс. Отрицание может иметь свой статус и свое развитие без соотнесения с утверждением и наоборот. Г.В. Колшанский считает, «чтобы понять сущность категориальных значений грамматических единиц, нужно выйти за их пределы, нужно понять их связи с собственными мыслительными структурами, которые опираются на самое разнообразное языковое выражение» [4, с. 45]. Чаще всего явления подобного плана в языке анализируют, описывают их воздействие, но не касаются их генезиса. «Лишь опора на философский подход может прояснить то, что отрицание отдельного факта есть отсутствие такового, тогда как отрицание отсутствия факта есть не что иное, как его присутствие, наличие. И в свою очередь наличие факта представляет собой его утверждение» [2, с. 31]. То есть, утверждение является скрытым смыслом высказываний, содержащих отрицание отсутствия факта, какого-либо действия или свойства факта/действия. Поэтому такие языковые средства как «конъюнктив + средство отрицания», «отрицание + отрицание», «восклицательное предложение ирреального желания/сравнения/условия + отрицание» могут рассматриваться в качестве наиболее важных (но не единственных) способов выражения скрытых смыслов (в разделе грамматики). В основе всего этого находится сослагательное наклонение, которое считается многими учеными имплицитным средством отрицания (Н.А. Булах, Е.И. Шендельс, Г. Хельбиг, В.Г. Адмони и др.). В рамках данной статьи не представляется возможным рассмотреть все средства, поэтому считаем целесообразным остановиться именно на «конъюнктиве + средство отрицания».

Конъюнктив, по определению Г. Бринкмана, формулирует то, что лежит вне данного горизонта. Являясь противоположностью Индикатив-Конъюнктив, сослагательное наклонение однако выражает не только отсутствие события в действительности, но и служит для актуализации возможного или желательного действия, модальности чужого высказывания. Все исследователи конъюнктива разграничивают его категориальные значения на таковые презентного конъюнктива и претериального конъюнктива, с помощью которых говорящий выражает разную степень реальности действия. В этом плане выразителем наименьшей степени реальности действия предстает претериальный конъюнктив (KII), что позволило

рассматривать его как внутреннее (скрытое) отрицание. В такой функции КП встречается в высказывании в сочетании со средством отрицания (CO), что является релевантным для данного исследования. К сочетанию КП+CO следует подходить как к утверждению с имплицитной выраженностью, которое может быть эксплицировано в транспозициях:

(1) *Ja, das hätte ich vielleicht wirklich nicht sagen sollen* [5, с. 28].

Скрытый смысл (CC): *Ich sagte das.*

Данное высказывание вводится модальным словом *Ja* в роли эквивалента предложения, и утвердительная функция конституента КП+CO становится повторно-номинативной. Утвердительный статус высказывания усиливается модальным словом *wirklich*, несмотря на модальное слово *vielleicht*, которое накладывает коннотацию сомнения, однако оттенок сомнения возникает не по поводу наличия действия, а по поводу правомерности, что не влияет на утвердительный характер предикации. Таким образом, внешне грамматически отрицательная предикация (*hätte nicht sagen sollen*) имплицитно утверждает высказывание (*Ich sagte das*). Присутствие дополнительных средств утверждения влечет сужение объема утверждения к значению согласия, порожденному контекстуальным способом. Подобное высказывание может являться следствием отрицательной пресуппозиции, присутствующей в предтексте.

(2) *Bei uns in Deutschland dürfte er sich das nicht erlauben.* [6, с. 66]

CC: *Er erlaubte sich das hier.*

Транспозиция приведенного высказывания раскрывает его утвердительный характер, наличие утвердительного суждения, контекстуальная обусловленность которого основана на сопоставлении реальных фактов. Необходимость контекста диктуется тем, что наклонение само по себе не в состоянии сделать понятным содержание, выраженное приведенным способом, оно (наклонение) является смысловой связью речи.

Средством отрицания в сочетании с КП может служить предлог *ohne*, либо антонимичный ему предлог *mit* в сочетании с компаративным элементом. Подобные высказывания можно трансформировать в условный период, в котором происходит взаимоуничтожение средств отрицания и эксплицируется утвердительное сужение:

(3) *... und ohne die Niederlage in Japan hätte sich Russland wohl schon vor zwei Jahren eingemischt* [7, с. 25].

CC: *Russland hatte sich nur jetzt eingemischt.*

(4) *... mit weniger leerem Magen wäre Diederich vielleicht nicht hingegangen ...* [7, с. 98].

CC: *Diederich war hingegangen.*

Предложение с *ohne* или с *mit* + компаративный элемент можно сопоставить с теми сложноподчиненными предложениями, где действия соотносятся с одним субъектом, или одно из действий является безотнесенным; в условных периодах с отрицательной пресуппозицией в придаточном предложении, однако имеется, как правило, два разных субъекта действия. Безотнесенность действия присутствует также в предложениях восклицательного плана:

(5) *Welches Gesicht wäre nicht schön gewesen, in diesem Licht. Und in der Erwartung der Liebe!* [5, с. 14].

Обособленная часть высказывания (*in diesem Licht, in der Erwartung der Liebe*) выполняет функцию элемента условия, при котором возникает утвердительное сужение:

CC: *Das Gesicht war schön.*

Таким образом, в данном случае внешне грамматически отрицательная предикация (*wäre nicht schön gewesen*) имплицитно утверждает сужение (*Das Gesicht war schön*), которое актуализуется в результате реализации определенных условий (*in diesem Licht, in der Erwartung der Liebe*).

В нереальных условных предложениях отрицание формально не выражено, хотя по существу оно содержится в них:

(6) *Hättest du mich rechtzeitig gerufen, wäre ich dir zu Hilfe gekommen.*

CC: *Du hast mich nicht rechtzeitig gerufen.*

(7) *Wäre ich informiert worden, hätte ich mich pünktlich gemeldet.*

CC: *Man hat mich nicht informiert.*

(8) *Hättest du Zeit, würde ich dich besuchen.*

CC: *Du hast keine Zeit.*

Приведенные высказывания содержат грамматически положительную предикацию, которая имплицитно отрицательное сужение, актуализуемое в результате нереального условия.

Конъюнктив употребляется также в предложениях, выражающих нереальное, т.е. неисполнимое или неисполненное, желание. Приведенные примеры представляют собой утвердительные восклицательные предложения, имплицитно отрицающее сужение:

(9) *Wenn wir die Arbeit doch schon beendet hätten!*

CC: *Wir haben sie noch nicht beendet.*

(10) *Könnte ich dich doch heute abend besuchen!*

CC: *Ich kann dich heute abend leider nicht besuchen.*

(11) *Wäre ich doch rechtzeitig zum Bahnhof gegangen!*

CC: *Ich bin nicht rechtzeitig zum Bahnhof gegangen!*

Однако можно продемонстрировать и обратные примеры: отрицательные восклицательные предложения, имплицитно утверждающее сужение:

(12) *Wäre es gestern nicht so kalt gewesen!*

CC: *Es war gestern kalt.*

Особенностью многих высказываний является их двусобытийность, связанная причинно-следственными отношениями, которые с большей очевидностью проявляются в условных периодах с сочетанием КП+CO при выражении утверждения:

(13) *Hätte nur Alfred nicht die Polizisten gerufen – so dachte ich, – dann wäre mir nichts passiert* [8, с. 83].

CC: 1. *Alfred hat die Polizisten gerufen;* 2. *Mir ist was passiert.*

(14) *... hätte doch ihre Klugheit sie vor ihrer dummen Weibereitelkeit bewahrt, Hektor wäre nicht sterben müssen!* [9, с. 91].

CC: *Hektor war gestorben.*

Такие предложения отличаются ярко выраженной прагматической направленностью. По мнению С.Т. Нефедова, говорящий сознательно допускает нереальность события с целью акцентирования внимания на следствии. Подобным способом утверждение в высказывании реализуется с большей экспрессией в соответствии с коммуникативной интенцией говорящего. Являясь контекстуальным средством выражения утверждения, структура КП+CO выполняет данную функцию также в сравнительных придаточных предложениях с союзами *als*, *als ob*:

(15) *Fritz hatte sein Mädchen vergessen, als ob er nie eins gehabt hätte* [5, с. 62].

CC: *Fritz hatte das Mädchen gehabt.*

(16) *Mir ist es so, als hätte ich keine Beine mehr* [10, с. 138].

CC: *Ich hatte Beine.*

Цель приведенных сочетаний конъюнктива с отрицанием в придаточных предложениях состоит в том, чтобы подтвердить информацию, заключенную в главном предложении. Но если рассматривать отдельно данные части высказываний с логических позиций, то можно заметить некоторое смещение понятий, определенных коммуникативно-прагматическими реалиями, поскольку утвердительные сужения (1. *Fritz hatte das Mädchen gehabt*; 2. *Ich hatte Beine*), не обладая категоричностью, актуализируют ослабленное утверждение, обусловленное отрицательной направленностью предтекста, которая выражена в первом случае лексемой *vergessen* с отрицательной семой, во втором случае – имплицитным понятием плохого самочувствия. Смысл смещения понятий заключается в относительном характере отрицания отрицательных ощущений, поскольку реальность фактов, их утверждение не меняет характера ощущений в целом.

(17) *Eine eisige Welt, als hätte sie nie eine menschliche Hand berührt, nie ein menschlicher Gedanke* [5, с. 77].

CC: *Die menschliche Hand berührt die Welt.*

В принципе, сравнительные придаточные предложения являются равнозначными по коммуникативной интенции главным, разницу составляет выбор средств для ее реализации. Использование способа «от обратного» диктуется прагматической установкой говорящего. Релевантным является одно из значений конъюнктива – потенциальность. Метафорическое сравнение, содержащее структуру КИ+СО, является подтверждением утвердительно-высказывания сравниваемой части.

Актуальными для данной работы являются также автономные идиоматические желательные или сравнительные предложения, которые О.И. Москальская называет «Als ob-Sätze» и «Wenn-Sätze» [11]. Имея структуру придаточного предложения, при автономном употреблении они актуализируют имплицитное утвердительно-суждение и обладают высокой степенью эмпазы. Диагностирующую функцию при определении утверждения выполняет контекст, а также транспозиция.

(18) *Der Alte sagte (er hielt sich den Bauch, in dem wohl sein Schmerz saß, mit den Händen zusammen): «Als ob's keinen anderen Arzt gäbe»* [5, с. 97].

СС: *Es gab andere Ärzte.*

Скрытое утверждение содержит также высказывания ирреального плана со СО с союзами *als*, *als wenn* либо бессоюзные, которые можно рассматривать как отделившиеся придаточные предложения или как автономные при имеющихся в данном тексте главных («Parzellierung» - О.И. Москальская).

(19) *Als wenn wir die Kinder nicht selber Verstand hätten! Ich habe doch auch Augen, Mut!* [10, с. 268].

СС: *Die Kinder hatten Verstand selbst.*

(20) *Wär nicht noch das Pech mit der Hand gekommen!* [5, с. 95].

Библиографический список

1. Владимирская, Л.М. Лингвистическое прогнозирование в актуализации скрытых смыслов // Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики: сборник статей / под ред. Л.М. Владимирской. – Барнаул: Изд-во Алтайской академии экономики и права, 2009. – Вып. 3. – Т. 2.
2. Владимирская, Л.М. Философско-лингвистический потенциал категории утверждения/отрицания в современном немецком языке. – Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 1997.
3. Brinkmann, H. Die deutsche Sprache // Gestalt und Leistung. Die 2. Aufgabe. – Düsseldorf: Schwan, 1971.
4. Колшанский, Г.В. Коммуникативная функция и структура языка // Всесоюзная научная конференция «Коммуникативные единицы языка» / МГПИИЯ им. М. Топорова. – Тезисы докладов. – М., 1984.
5. Seghers, A. Das siebte Kreuz: Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag, 1967.
6. Micki Mager – Veken, L., Kammer, K. Micki Mager. Berlin: Verlag Neues Leben, 1966.
7. Zweig, A. Die Zeit ist reif. Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag, 1967.
8. Uhse, B. Wir Söhne. Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag, 1984.
9. Brezan, J. Mannesjahre. Berlin: Verlag Neues Leben.
10. Fallada, H. Kleiner Mann, was nun? Berlin und Weimar: Aufbau-Verlag, 1982.
11. Moskalskaja, O.I. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. – М.: [Б. и.], 1971.

Статья поступила в редакцию 28.01.10

УДК 811.111'373.612.2

Е.В. Сильченко, канд. филол. наук, доц. ААЭП, г. Барнаул, E-mail: mssw@list.ru

АКТУАЛЬНОСТЬ МЕТАФОРИЧЕСКИХ ВЫРАЖЕНИЙ, ВЕРБАЛИЗУЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ КОНЦЕПТ «РАСПУТНЫЙ ЧЕЛОВЕК»

Целью данного исследования является выявление причин использования конкретной лексики посредством лингвистического прогнозирования. В условиях синонимии метафорических средств способ образного выражения предопределяется, прежде всего, имманентными свойствами личности говорящего и/или особенностями коммуникативной ситуации.

Ключевые слова: метафора, прогнозирование, личность, коммуникативная ситуация.

В английском языке фиксируется большое количество метафор, актуализирующих оценку объекта номинации по параметру «сексуальная распущенность». Использование в речи метафорического высказывания свидетельствует о стремлении продуцента выразить свои мысли и чувства наиболее эффективным способом, чтобы оказать в условиях конкретной коммуникативной ситуации максимальное прагматическое воздействие на реципиента. При этом английское язы-

СС: *Das Pech war gekommen.*

Актуализация утверждения происходит в монологических высказываниях имплицитным способом при сравнении или сопоставлении фактов. Грамматическим фактором порождения утверждения является сочетание конъюнктива с отрицанием.

Необходимо подчеркнуть, что рассмотрение скрытого смысла при актуализации категории утверждения/отрицания не ограничивается одним только конъюнктивом. Сюда можно отнести также такие языковые средства как «отрицание + отрицание», риторический вопрос, фразеологизмы, содержащие отрицание и т.д.

Таким образом, категория утверждения/отрицания – наиболее яркое лексико-грамматическое средство, указывающее на наличие скрытого смысла. Одним из признаков присутствия такового является наличие конъюнктива, который в сочетании со средством отрицания имплицитно утверждает суждение, а в предложениях без СО имплицитно отрицательное суждение.

Фактический материал показал зыбкость границ между некатегоричным утверждением и отрицанием, вследствие чего они тяготеют друг к другу, представляя некое целое, которое может быть разделено на противочлены в большей степени благодаря антропоцентрической направленности всякого высказывания, поскольку грамматические средства (в данной статье: конъюнктив и средства отрицания) позволяют определить моделированное утверждение/отрицание, тогда как многие другие способствуют восприятию содержания текста в полном объеме. Таким образом, выражение скрытого смысла посредством грамматических средств носит более формализованный характер, чем, например, с помощью таких стилистических средств как тропы.

кое сознание располагает определённым набором конвенциональных образных средств.

1. *In amusement, Jake watched the Colonel putting his hand over the blonde's hand and lifting it with a clash of bracelets to his lips. Stupid old goat, he thought. Picking up his pint, he catfooted towards the table. "Hello, Bernard," he said softly. Colonel Carter dropped the blonde like a wasp-filled pear and turned puce* (Cooper "Riders", p. 289).

2. "Nonsense. She's just a sweet simple girl".

"What you don't know about sweet simple girls would fill an album! Pyk mother ran away and caused a scandal – remember? – when she was younger than Elvira is today. As for old Coniston, he was one of the worst **rips** in England (Christie "At Bertram's Hotel", p. 112).

3. There on the summit stood a smirking old **satyr** in catpet slippers, delightedly damning all common sense and calculation (Fowles "The ebony tower", p. 50).

4. He thought of Beth again: how she would have adored this being planged straight into the legend ... the wicked old **faun** and his famous afternoons (Fowles "The ebony tower", p. 6).

5. "Too young. I'm not letting a girl her age abroad by herself, with **wolves** like Ludwig, Guy and Rupert around". "I'll keep an eye on her. I'll personally see she's in bed, alone, by eleven o'clock every night" (Cooper "Riders", p. 432).

6. An aging **playboy** is a pathetic sight (Cooper "Riders", p. 786).

Так, метафорическое осмысление сути мужчины по параметру «сексуальная распушенность» реализуется через сопоставление с козлом (**goat**), клячей (**rip**), волком (**wolf**) и сатиром (**satyr**). Единичность случая порождения авторской метафоры (**old faun**) свидетельствует о достаточности сложившегося в языке набора метафор для выражения соответствующих коммуникативных намерений носителей языка.

В условиях синонимии метафорических средств особую значимость приобретает выявление причин использования конкретной лексемы посредством объективирования соответствующей когнитивной модели метафоризации. Как отмечает профессор Л.М. Владимирская, «в языке и в языковом сознании можно обнаружить некоторые знаки и символы, способные создать стройную картину относительно причин и следствия их использования» [1, с. 13]. Целью данного исследования является прогнозирование имманентных свойств личности говорящего и/или коммуникативной ситуации, предопределяющих способ образного выражения. Чтобы определить релевантность метафорических высказываний, необходимо учитывать несколько параметров лингвистического прогноза, основывающихся на скрытой информации:

- 1) информативный потенциал,
- 2) оценочный компонент,
- 3) интенциональный потенциал,
- 4) антропологический потенциал.

Под **информативным потенциалом** понимается «набор имплицированных зависимостей вне контекстуальных условий» [2, с. 126].

Компонентный анализ словарных дефиниций слов **goat**, **rip**, **wolf**, **satyr**, **faun**, **playboy** позволяет выявить точный признак, приписываемый адресантом объекту номинации. Интеграционным семантическим признаком является «многочисленность сексуальных отношений с женщинами».

При употреблении лексем **goat** и **satyr**, **faun** проявляется доминирующий признак «сильное сексуальное желание, похоть», который и обуславливает отношения с женщинами (реальные или желаемые). Для понимания образа, созданного метафорой, необходимо обращение к соответствующему фрагменту английской национальной концептосферы. В данном случае английское языковое сознание актуализирует архаические представления, сохранившиеся от индоевропейского периода. Как отмечает В.Н. Топоров, мифологические представления подчёркивают его исключительную сексуальность (в сниженном виде – похотливость) и плодовитость [3, с. 663].

Информационный потенциал языковых метафор **goat**, **satyr** и авторского метафорического употребления **faun** совпадают. Дифференциация происходит за счёт «культурного кода». Как отмечает Л.М. Владимирская, «обращение к лингвистическому прогнозированию позволяет установить подобный «культурный код» в метафорообразовании, объекти-

вируя как прототипическую составляющую метафоры, так и порождающую её культурную норму, позиционированную в национальном языковом сознании [4, с. 76].

Метафоры **satyr** и **faun** восходят к античным мифологиям – к древнегреческой (**satyr**) и древнеримской (**faun**). Сатиры описывались как лесные божества, служащие Дионису, с хвостом, рогами и козлиными ногами, отличающиеся распутностью. Эти представления закрепились и в английской национальной концептосфере. Фавны внешне выглядели также, но их моральный облик не акцентировался в мифах. Однако метафорическое употребление **old faun** позволяет прогнозировать презентацию и сатиров, и фавном одним английским концептом, что, в свою очередь, обусловлено нерелевантностью для современных носителей языка национальной принадлежности элементов античной культуры.

Следует отметить, что обращение к «культурному коду» и национальному языковому сознанию является неперменным условием для декодирования смысла метафорического употребления, то есть релевантно прежде всего для реципиента. Для продуцента важнее стилистическое различие между книжными вариантами **satyr**, **faun** и разговорным **goat**.

Метафорическое употребление слова **rip** актуализирует, прежде всего, представление об аморальности объекта номинации, в том числе в отношениях с женщинами.

Метафора **wolf** актуализирует интегральный признак в сочетании с семей «соблазнение», что предопределяет как ограниченный круг женщин, так и специфику поведения объекта номинации. Представляется интересным, что волк является полной противоположностью животным, традиционно вовлекаемым в процесс метафорического осмысления развращенности, похотливости (козёл и кляча) – сильный, активный, жестокий хищник, однако в английском языковом сознании он также ассоциируется с распутным человеком. Вероятно, этот метафорический перенос вторичен, поскольку является результатом дальнейшего развития концептуальной метафоры **wolf** – «обжора», которая отразилась и в дериватах (**to wolf** – «пожирать с жадностью», **wolfish** – «голодный как волк»). Ненасытный голод переносится и в сексуальную сферу, при этом основой метафоризации является такой общий признак голода и похоти как интенсивность и невооруженность в утолении этого желания. При этом признак «агрессивность, жестокость», входящий в состав концепта **wolf**, в процессе метафоризации нейтрализуется.

Слово **playboy** в отличие от слов **goat**, **rip**, **wolf** актуализирует целый комплекс признаков, описывающих образ жизни объекта номинации – богатый, ведёт беспутный образ жизни, ни в чём себе не отказывает, соответственно, вовлечён в пьянки, кутежи, дорогие плотские удовольствия.

Таким образом, информативный потенциал, то есть тот смысловой объём, который продуцент получает вне зависимости от контекста, обуславливает смысловое противопоставление лексемы **playboy** и остальных метафор, различия между которыми не столь существенны и могут нивелироваться.

Однако глубокое постижение смысла метафоры делает необходимым подход к метафоре не как к изолированной единице, а как к целостному коммуникативному образованию. Это концептуальное изменение неизбежно ведёт к смещению внимания исследователя от информативного потенциала метафор к связи между участниками коммуникации – адресантом, адресатом и объектом номинации.

Исследование метафорических высказываний внутри дискурса, в рамках коммуникативной ситуации опирается, прежде всего, на один из основных семантических компонентов метафоры – оценку.

Так, метафорические высказывания **stupid old goat** и **one of the worst rips in England** отличаются своей спорадичностью и экспрессивностью. Динамика развития обеих ситуаций обусловлена резко отрицательной оценкой, актуализируемой метафорическим высказыванием. Негативная оценка прогно-

зируется как на основании используемой области – источника метафоризации (животные, не имеющие в английской концептосфере каких-либо положительных ассоциаций), так и через контекстуальные импликации. Метафоры **goat** и **rip** совпадают по оценочному компоненту, но за счёт неоднозначного развития коммуникативной ситуации позволяют прогнозировать различный интенциональный потенциал.

При анализе метафорического употребления **stupid old goat** очевиден диссонанс между нейтрально окрашенной пресуппозицией и резко негативной метафорой (**stupid, goat** идут с пометой derogative «уничижительное, оскорбительное»). Данное противопоставление задаётся не только лексическими средствами, но и синтаксическими. Обычное распространённое повествовательное предложение сменяется неполным субстантивным предложением. Спокойная, даже лирическая ситуация резко прерывается и трансформируется в ситуацию конфликта.

Столь резко негативная оценка адресантом поведения объекта метафоризации не может быть обусловлена объективными мотивами, к которым относится традиционное порицание супружеской измены. Употребление такой эмоционально окрашенной метафоры позволяет прогнозировать личную вовлечённость адресанта. При этом возможны различные варианты такой вовлечённости. Как контекст, так и общий опыт, включающий в себя знание деталей того события, о котором говорится, имплицитно определяют определённый вариант личностных взаимоотношений между адресантом и объектом номинации – предшествующая антипатия по отношению к объекту метафоризации.

Метафорическое выражение **one of the worst rips in England** строится не на противопоставлении пресуппозиции, а как её логическое завершение. При этом проявляется особенность коммуникативных намерений адресанта – данное метафорическое выражение венчает цепочку логических аргументов адресанта.

Лексемы **satyr** и **faun** несут не столько информацию об объекте номинации, сколько об адресанте. Использование в качестве источника метафоризации античной мифологии и изобразительного искусства, обращавшихся к античным сюжетам, позволяет реципиенту прогнозировать высокий уровень образованности адресанта и/или его принадлежность к сфере искусства. Таким образом, к релевантным имплицитным смыслам в данном метафорическом выражении относятся особенность мировосприятия адресанта. Проявляется обусловленность речевого пространства продуцента его интеллектуально-психологическими свойствами (т.н. «антропологическим кодом» [5, с. 16]).

При этом происходит диссонанс между пресуппозицией и метафорическим употреблением. Смысловым центром пресуппозиции является глагол **adore** («обожать»), выражающий отношение к описываемой ситуации. В то же время лексема **faun** актуализирует черту характера человека, негативно воспринимаемую обществом. Негативная оценка усилена двумя детерминантами **wicked** и **old**.

Следует отметить частотность употребления прилагательного **old** с лексемами **goat, rip, satyr**. Поскольку возраст объекта номинации не только актуализируется прилагательным **old**, но и имплицитно определяется контекстом, он относится не к новой информации (к реме), а к уже известной (к теме). Соответственно, прилагательное **old** репрезентирует физическое свойство объекта номинации, а также приобретает дополнительную функцию – усиливает релевантность признака. Таким образом, содержательная составляющая данного высказывания обогащается дополнительным смыслом. Если для взрослого мужчины распутность – это аморально, то для пожилого человека – это не только аморально, но и глупо, что рассматривается адресантом как признак умственной несостоятельности объекта номинации.

Оценочный компонент метафоры **wolf** отличается от вышеописанных метафор. Несмотря на то, что в процесс метафоризации вовлекается область – источник «Животные»,

метафорическое выражение актуализирует умеренную негативную оценку и не считается оскорбительным для объекта номинации.

Отрицательный оценочный компонент метафор **goat, satyr** и **faun** позволяет прогнозировать психическое противопоставление адресанта и объекта номинации. Высказывая презрение, неприязнь к объекту номинации адресант тем самым дистанцируется от него, имплицитно своё отличие от протагониста. Соответственно, себя адресант воспринимает как личность, имеющую право на подобное суждение. В нашем случае адресант противопоставляет себя протагонисту, прежде всего, по морально-нравственным свойствам, то есть прогнозируется восприятие им себя как носителя точки зрения общества, традиционной морали.

Особенность образной и концептуальной составляющей метафорического употребления слова **wolf** позволяет прогнозировать противопоставление адресанта и протагониста, основанное на чувстве опасности, некоторой угрозы личным интересам говорящего со стороны описываемых людей.

Слово **playboy** практически не является оскорбительным, в зависимости от личных свойств коммуникантов оно может приобретать даже положительную оценку. В приведённом выше примере (6) адресант высказывает мысль о том, что жалкими, вызывающими презрение являются пожилые мужчины, активно ухаживающие за женщинами, ищущие плотских утех. Таким образом, актуализируется важность возраста объекта номинации при оценке его по данному признаку. То, что для молодого мужчины не приветствуется, но считается позволительным (повеса, шалопай, бабник), в поведении пожилого мужчины вызывает резкую неприязнь, презрение. Именно поэтому негативно окрашенные метафорические употребления «распутник» часто усиливаются за счёт прилагательного **old** – **old goat** (1), **old satyr** (3), **old faun** (4).

Таким образом, оценочный компонент метафорического высказывания позволяет прогнозировать межличностные отношения коммуникантов, которые мотивируют коммуникативные намерения говорящего.

Современный английский язык располагает также определённым набором метафор, актуализирующих признак «сексуальной распутности» в отношении женщин.

7. *Mrs Bodkin was not convinced; Janey was a minx* (Cooper “Riders”, p. 413).

8. *“You little slut,” said Rupert slowly. “You just picked him up and went to bed for a six-thousand lire shirt”* (Cooper “Riders”, p. 584).

9. *Some starlet named Samanta Freebody was naming her loves on page 6, the little tramp* (Cooper “Riders”, p. 694).

10. *No whores or chippies. Understand?* (Sheldon “Rage of Angels”, p. 123).

11. *Then she’s just a whore, going to bed with you on the first date. It wasn’t even a date. She came to interview you, wormed it all out of you* (Cooper “Riders”, p. 383).

12. *Despite her protestation that all men were beasts, Hilary herself was an animal in bed – insatiable, almost a nymphomaniac* (Cooper “Riders”, p. 417).

Компонентный анализ словарных дефиниций слов **minx, slut, tramp, whore, chippie, nymphomaniac** позволяет выявить интеграционный семантический признак «многочисленность сексуальных отношений с мужчинами». При этом следует отметить, что в отличие от лексем **goat, rip, wolf, satyr, faun, playboy** метафоры, используемые для номинации женщин, имеют одинаковый информативный потенциал, поскольку не актуализируют никаких дополнительных смыслов кроме интеграционного признака.

Интенциональный потенциал метафорических выражений (7-12) также совпадает. Данные образные средства позволяют вербализовать общие и частные интенции адресанта. К общим интенциям относится выражение субъективной оценки протагониста наиболее эффективным способом. Частные интенции предопределяются коммуникативной ситуацией.

Все анализируемые выражения строятся по принципу морально-нравственного противопоставления. При этом только в примере (8) адресат и метафорический номинант совпадают. Контекст позволяет прогнозировать ряд частных интенций адресанта – выразить своё презрение, оскорбить адресата, что, по его мнению, должно способствовать её раскаянию и исправлению. В примерах (10, 11) адресатом является мужчина, а объектом метафоризации – распутные женщины. Прогнозируется коммуникативное намерение – не столько осудить номинантов, сколько предостеречь реципиента от общения с такими женщинами. В выражениях (7, 9, 12) особенностью коммуникативной ситуации является отсутствие прямой речи, так как метафорические употребления являются частью внутреннего монолога. Соответственно, коммуникативным намерением адресанта является выразить своё негативное отношение к объекту номинации.

Следует отметить, что особенностью данной группы метафорических употреблений является отсутствие градации актуализируемого признака.

Как отмечалось выше, степень оскорбительности метафорических высказываний (1-6) варьируется от близкого к положительному **playboy** до резко негативных **goat**, **rip**. Слова **minx**, **slut**, **tramp**, **whore**, **chippie** относятся к грубой, бранной лексике. Возможно, более оскорбительными являются метафорические употребления слов, которые имеют не только значение «шлюха, потаскушка», но и «проститутка». Для английского языка характерна концептуальная связь и взаимозаменяемость этих понятий. Наиболее ярко она проявляется при переносном употреблении слова **whore** (проститутка) по отношению к женщинам, не вовлечённым в эту профессию (11). Слова **slut**, **tramp** и **chippie** развивают сначала значение «распутница», а потом «проститутка». Таким образом, прогнозируется представление о том, что основной причиной занятия проституцией является распутность женщины, а идеи «возмездность услуг» и «профессиональный характер деятельности» относятся к смысловой периферии и легко нейтрализуются при метафорическом употреблении. Эта тенденция проявляется на протяжении многих веков. Так, слово **slut** в значении «неряха, грязнуля» появляется в конце 14 века – начале 15 века, а уже в середине 15 века фиксируется его употребление в значении «проститутка» [6, с. 901]. Слово **tart** в середине 19 века стало употребляться в значении «любимая, милая», в

начале 20-х годов оно приобретает значение «легкомысленная или распутная женщина», а уже в 40-х годах начинает активно использоваться по отношению к проституткам [7, с. 436]. Таким образом, данная тенденция сохраняет свою актуальность с 15 по 21 век.

Среди этих слов выделяется метафорическое употребление слова **nymphomaniac**. С одной стороны, использование в качестве источника метафоризации научных терминов позволяет реципиенту прогнозировать некоторые элементы антропологического кода (образованность адресанта), однако термины психиатрии могут попадать в лексикон людей без специального образования через научно-популярные издания, ток-шоу, сериалы и т.п. Поэтому важно подчеркнуть вероятностный характер процесса понимания. Реципиент строит гипотезы, которые находят или не находят своё подтверждение в контексте, при дальнейшем развитии коммуникативной ситуации. С другой стороны, данное употребление свидетельствует о коммуникативном намерении адресанта, с точки зрения которого поведение объекта номинации не соответствует общепризнанным представлениям о распутности («шлюха» и «проститутка») из-за чрезмерной ненасытности и граничит с болезнью, психическим расстройством.

Таким образом, на выбор конвенционального метафорического выражения, характеризующего женщину, влияют в большей степени языковые предпочтения говорящего, так как большинство проанализированных нами конвенциональных метафорических употреблений являются синонимами и не позволяют реципиенту прогнозировать какие-либо особенности объекта номинации, кроме половой распущенности и крайне негативного отношения к ней со стороны адресанта. Это отличает данные переносные значения от метафор, характеризующих мужчин, на выбор которых активно влияют личные моральные принципы адресанта, а так же возраст объекта номинации и степень его подверженности описываемому пороку.

Суммируем вышеизложенное: в анализируемой тематической группе слов выбор продуцентом соответствующего образа (то есть когнитивной модели) и языковых средств проявляет гендерную зависимость и предопределяется информативным, эмотивным и интенциональным потенциалами высказывания, а также во многом обусловлен антропологическим потенциалом.

Библиографический список

1. Владимирская, Л.М. Концептуальная база лингвистического прогнозирования // Три направления лингвистического прогнозирования в иноязычном пространстве: кол. монография / под ред. Л.М. Владимирской. – Барнаул: БГПУ, 2006.
 2. Владимирская, Л.М. Концептуальная метафора как способ прогнозирования национального языкового сознания / Л.М. Владимирская, Г.Д. Косых, Е.В. Сильченко // Три направления лингвистического прогнозирования в иноязычном пространстве: кол. монография / под ред. Л.М. Владимирской. – Барнаул: БГПУ, 2006.
 3. Косых, Г.Д. Механизм порождения немецкого метафорического высказывания в реализации функции прогнозирования // Три направления лингвистического прогнозирования в иноязычном пространстве: кол. монография / под ред. Л.М. Владимирской. – Барнаул: БГПУ, 2006.
 4. Топоров, В.Н. Козёл // Мифы народов мира. Энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия / под ред. С.А. Токарева, 1980. – Т.1.
 5. Владимирская, Л.М. Концептуальная база лингвистического прогнозирования // Три направления лингвистического прогнозирования в иноязычном пространстве: кол. монография / под ред. Л.М. Владимирской. – Барнаул: БГПУ, 2006.
 6. The Routledge Dictionary of modern American slang and unconventional English / ed. by T. Dalzell. – New York, London: Routledge, 2008.
 7. Thorne, T. Dictionary of Contemporary American slang. – London: A B C Black, 2009.
- Статья поступила в редакцию 28.01.10

УДК 801

Е.Н. Татарничева, соискатель КемГУ, г. Барнаул. E-mail: len22ta@yandex.ru

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ДАННЫЕ О «ЯДЕРНОМ» ТИПЕ РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ОРФОГРАФИИ)

В статье описывается эксперимент, направленный на выявление вариантов реализации языковых личностей носителей русского языка в сфере орфографии. Излагаются этапы исследования и приводятся основные его результаты.

Ключевые слова: лингвоперсонология, языковая личность, типология языковых личностей, «ядерный» тип языковой личности, орфография.

Исследование, представленное в статье, посвящено решению одной из основных задач современной лингвоперсонологии (теории языковой личности) – описание и структурирование сферы реализации разнообразных языковых личностей носителей русского языка, другими словами, лингвоперсонологического пространства. В настоящее время эта задача на разном языковом материале, в разных аспектах решается многими лингвистами, такими как Ю.Н. Караулов, Г.И. Богин, В.П. Нерознак, Н.Д. Голев, К.Ф. Седов, Н.Б. Лебедева, Т.И. Киркинская [1–7] и другими. В нашем исследовании языковая личность носителей русского языка и варианты ее реализации рассматриваются на материале орфографии. На основе результатов проведенного эксперимента выделяются различные типы орфографических языковых личностей, среди них – «ядерный» тип, и приводится развернутый портрет одного из участников эксперимента, языковая личность которого, характеризующаяся в орфографическом аспекте, относится к «ядерному» типу. Полученные экспериментальные данные вносят вклад в лингвоперсонологию (к вопросу о национальной языковой личности, лингвистической вариативности языковых единиц), а также в теорию орфографии.

Проведенный нами эксперимент направлен на выявление и типологическое описание вариантов реализации языковых личностей носителей русского языка в орфографической сфере, а именно в аспекте ориентации участников эксперимента на основной принцип современной орфографии – морфемный. В основе исследования лежит идея-гипотеза о наличии корреляционной связи между вариантами реализации носителями русского языка орфографической способности и принципами русской орфографии. В этой связи речь идет о выявлении и описании морфемоориентированной орфографической способности носителей русского языка. Параметры описания реализаций морфемоориентированной орфографической способности испытуемых актуализируются в рамках антиномий: следование морфемному орфографическому принципу – отступление от него; отражательное – условное; узуальное – окказиональное; нормативное – ненормативное; орфографическое – метаорфографическое.

В качестве участников эксперимента нами были выбраны *рядовые* носители русского языка, владеющие нормами русской орфографии, в составе 90 человек. Они в разной степени владеют нормами, правилами и алгоритмами русской орфографии и отличны по экстраорфографическим характеристикам: полу, возрасту, образованию и профессиональной деятельности.

Ниже представлены предлагаемые участникам эксперимента задания и комментарии к ним, построенные по следующей схеме: 1) цель задания, 2) языковой материал, 3) орфографическая процедура.

Задание 1. Запишите под диктовку слова.

Каталог – каталогизация; симметрия – асимметрия; д'евица – безделица; беличий – волчий; де-факто – де-юре; необитаемый – неосязаемый; нерентабельный – читабельный; личина – обличать; ватт – стоваттный; город – пригород; коряк – коряжский; азиат – азиатский; брат – братский; кулак – кулацкий, рыбак – рыбацкий; Майя – Маечка, оперетта – оперетка, Кирилл – Кирилка, антенна – антенка, тонна – полутонна; известный – безызвестный; излить – испытать; паяц – паясничать; богадельня – богоданный; движимый – колышемый; сороканогий – сороконожка; малоросс – белорус; идти – прийти; нуль – нуллификация.

Цель задания – выявить варианты реализации испытуемыми морфемоориентированной орфографической способности в процессе письма, в частности при воспроизведении текста со слуха. Языковой материал – нормативные узуальные написания, следующие морфемному принципу, и написания –

отступления от морфемного принципа «в пользу» фонетического или традиционного. Орфографическая процедура – диктант.

Задание 2. Прочитайте ряды слов. После прочтения переверните лист с заданием и будьте готовы записать слова под диктовку.

Балл – балловая; однолюб – однополчанин; пресс-бюро – пресс-конференция; приверженец – броненосец; броня – бронепоезд; лисонька – кисонька; район – районирование; бичом – мечом; гомеопатия – гомеопатический; бурят – бурятский; аскет – аскетский; пермяк – пермяцкий; игра – розыгрыш; Одесса – одесский; Филипп – Филипка; колонна – колонка; воздать – воспеть; раздать – растянуть; калмык – калмыцкий; платье – пальтецо; кристалл – кристальный; кипеть – кипяток; валяный – валенки; диагноз – диагностировать; сватать – свадьба; рассчитать – расчет.

Цель задания – выявить варианты реализации испытуемыми морфемоориентированной орфографической способности в процессе чтения текста. Языковой материал – нормативные узуальные написания, следующие морфемному принципу, и написания – отступления от морфемного принципа «в пользу» фонетического или традиционного. Орфографическая процедура – разовое чтение текста с последующим его воспроизведением под диктовку.

Задание 3. Образуйте от приведенных ниже мужских имен прилагательные путем прибавления суффикса -ск- (не -овск!) и запишите их. Например, *Руслан – русланский*.

Иов, Демид, Феликс, Климент, Ипполит, Денис, Глеб, Филипп.

Цель задания – выявить варианты реализации испытуемыми морфемоориентированной орфографической способности в процессе письма (произведения текста). Языковой материал – окказиональные написания, допускающие возможность написания, а именно оформления морфемного шва, «в пользу» как морфемного принципа (*иовский, филиппский* и т.п.), так и фонетического (*иофский, филипский* и т.п.). Орфографическая процедура – произведение текста, а именно окказиональных слов.

Задание 4. Прочитайте прилагательные. После прочтения переверните лист с заданиями и будьте готовы записать под диктовку мужские имена, от которых образованы прилагательные.

Рудольфский, евграфский, осипский, поликарпский, иакинфский, агапский.

Цель задания – выявить варианты реализации испытуемыми морфемоориентированной орфографической способности в процессе чтения текста. Языковой материал – окказиональные написания (а именно прилагательные, образованные от редких мужских имен), следующие морфемному принципу, однако допускающие двоякое прочтение: «морфемное» (*Рудольфский – Рудольф, евграфский – Евграф* и т.п.) и «фонетическое» (*Рудольфский – Рудольв, евграфский – Ефграв* и т.п.). Орфографическая процедура – разовое чтение текста с последующим его воспроизведением под диктовку.

Задание 5. Прочитайте текст. После прочтения переверните лист с заданиями и будьте готовы записать текст под диктовку.

Сегодня на уроке французского мы проходили речевой этикет: «Мадам, месье...». Разыгрывали разные ситуации, в которых девочки были «мадамы», а мы «мосье», и обменивались любезностями.

Дома меня встречал кот Маркиз, хитрущий взгляд которого говорил о заговоре с целью получения еды. Но хитрые взгляды с его стороны в данном случае были ни к чему. Я вежливо обратился к Маркизу:

– Мсье, могу я вам помочь? Хотите ли отведасть сухариков со вкусом курицы?

После незамедлительного осуществления моего предложения комната наполнилась громкими звуками: «Хрусть! Хрусть!» – это Маркиз уминал сухарики.

– Не хотите ли свежих сливок на десерт?

А в ответ только: «Хрусь! Хрусь!».

Цель задания – выявить варианты реализации участниками эксперимента морфемоориентированной орфографической способности в процессе чтения. Языковой материал – орфографические варианты (*месье – мосье – мсье; хитрющий – хитрюций; хрусть – хрусь*). Орфографическая процедура – разовое чтение текста с последующим его воспроизведением под диктовку.

Задание 6. Ответьте на вопрос.

Когда вы сомневаетесь, как правильно написать слово, как вы делаете выбор: вспоминаете однокоренное слово / вспоминает, как слово выглядит визуально / произносите слово про себя / смотрите, меняется ли при различных вариантах написания смысл слова или другое?

Цель задания – выявить варианты реализации участниками эксперимента метаорфографической способности, иначе говоря, их субъективного мнения о том, какова доминирующая стратегия осуществления ими орфографической деятельности. Языковой материал – метаорфографические рефлексии. Процедура – анкетирование. Параметры описания реализации метаорфографической способности испытуемых: орфографическое – метаорфографическое.

Помимо приведенных выше заданий, участникам эксперимента предлагалось предоставить дополнительную информацию о себе (пол; возраст; получаемое / полученное образование; факультет / должность) с целью создания последующего экстраорфографического дополнения к орфографическим портретам участников эксперимента.

По окончании эксперимента полученные данные были интерпретированы в лингвоперсоналогическом аспекте.

Во-первых, выявлены варианты реализации морфемоориентированной орфографической способности участников эксперимента:

1. Нормативные узуальные слова, отвечающие морфемному принципу (задания 1, 2). Например, **каталог** – **каталогизация**; *каталог – каталогизация; каталог – катологизация; католог – катологизация; каталог – катализация; каталог – котологизация; католог – катализация* и т.д.

2. Нормативные узуальные слова – отступления от морфемного принципа «в пользу» фонетического (задания 1, 2). Например, **кулак** – **кулацкий**; *кулак – кулацкий; кулак – кулатский; кулак – кулакский* и т.д.

3. Нормативные узуальные слова – отступления от морфемного принципа «в пользу» традиционного (задания 1, 2). Например, **паяц** – **паясничать**; *пояц – поясничать; паяц – паясничать; паяц – поясничать; пояс – поясничать; паяц – паясничать; паяц – поясничать; пояс – поясничать*.

4. Окказиональные написания, допускающие возможность их орфографического оформления при письме / прочтения как в соответствии с морфемным принципом, так и с фонетическим (задания 3, 4). Например, **Иов** + -ск-: *иовский; ивский; иофский*; **Демид** + -ск-: *демидский; демодский* и т.д.

5. Орфографические варианты (задание 5). Например, **месье** – **мосье** – **мсье**; *месье – месье – месье; месье – мосье* –

месье; мисье – мисье – мисье; месье – месье – мсье; мсье – мсье – мсье и т.д.

Во-вторых, на основе выявленных вариантов реализации морфемоориентированной орфографической способности испытуемых были выделены следующие *типы* указанной способности носителей русского языка:

1. Следование морфемному орфографическому принципу при написании слов (единообразное написание морфем):

1.1. В соответствии с орфографической нормой: **каталог** – **каталогизация**; **симметрия** – **асимметрия**; **симметрия** – **осимметрия**; **девица** – **безделица**; **делица** – **безделица**; **белчий** – **волчий**; **белчий** – **волчий**; **белчий** – **волчий** и т.д.

1.2. Вопреки орфографической норме: **католог** – **катологизация**; **католог** – **катологизация**; **симетрия** – **асиметрия**; **симетрия** – **осиметрия**; **ссиметрия** – **ассиметрия**; **девица** – **безделитца**; **дефакто** – **деюре** и т.д.

1.3. Морфемное выравнивание вопреки орфографической норме: **богодельня** – **богоданный**; **богадельня** – **богаданный**; **багадельня** – **багаданный**; **багадельня** – **богаданный**; **движимый** – **колышимый** и т.д.

2. Отступление от морфемного орфографического принципа при написании слов (нарушение единообразного написания морфем):

2.1. В соответствии с орфографической нормой:

2.1.1. Следование фонетическому принципу: **кулак** – **кулацкий**; **рыбак** – **рыбацкий**; **рыбак** – **рабацкий**; **Майя** – **Маячка**; **Майя** – **Маячка**; **Майя** – **Маичка** и т.д.

2.1.2. Следование традиционному принципу: **паяц** – **паясничать**; **пояц** – **поясничать**; **паяц** – **поясничать**; **пояц** – **паясничать**; **фаяц** – **поясничать**; **платице** – **пальтецо**; **богадельня** – **богоданный**; **багадельня** – **богоданный** и т.д.

2.1.3. Сохранение вариативности написаний (для орфографических вариантов): **месье** – **мосье** – **мсье**; **месье** – **мосье** – **месье**; **месье** – **мосье** – **месью** и т.д.

2.2. Вопреки орфографической норме: **каталог** – **катологизация**; **каталог** – **котологизация**; **каталог** – **катализация**; **каталог** – **катологизация**; **каталог** – **катализация**; **каталог** – **каталлализация** и т.д.

2.3. Отсутствие морфемного выравнивания вопреки орфографической норме: **богодельня** – **багаданный**; **движимый** – **колышимый**; **движимый** – **колышамый**; **сороконогий** – **сороканожка**; **малорос** – **белорус**; **маларос** – **белорус** и т.д.

В-третьих, на основе разработанной типологии вариантов реализации морфемоориентированной орфографической языковой способности носителей русского языка определена соответствующая типология русских орфографических языковых личностей (см. рис.).

Определение типов орфографических языковых личностей носителей языка осуществляется следующим образом:

1. Сильный и слабый морфемоориентированные типы определяются на основании соотношения количества реализаций в рамках заданий эксперимента следования морфемному принципу (СМП – следование морфемному принципу; МВ – морфемное выравнивание) и отступлений от него (ОМП – отступление от морфемного принципа; СФП – следование фонетическому принципу; СТП – следование традиционному принципу).

Сильный морфемоориентированный тип орфографической языковой личности характеризуется доминированием «следований» морфемному принципу (СМП, МВ); слабый морфемоориентированный тип – преобладанием «отступлений» от него (ОМП, СФП, СТП).



Рис. Типология орфографических языковых личностей носителей русского языка в аспекте реализации ими морфемоориентированной орфографической способности

2. Нормативно- и разно-акцентированные типы орфографической языковой личности выявляются на основании наличия среди реализованных носителем языка типов морфемоориентированной орфографической способности, предполагающих ориентацию на морфему (СМП, МВ), тех, которые определяют написания, соответствующие орфографической норме (нормативно-акцентированный тип), и которые обуславливают написания, и соответствующие, и не соответствующие орфографической норме (разно-акцентированный тип).

3. Устойчиво-акцентированный и устойчиво-неакцентированный типы орфографической языковой личности определяются на основании наличия или отсутствия устойчивых типов морфемоориентированной орфографической способности, реализуемых носителями языка. В первом случае орфографическая языковая личность относится к устойчиво-акцентированному типу, во втором случае – к устойчиво-неакцентированному типу.

Далее выявленные устойчивые типы морфемоориентированной орфографической способности носителей языка рассматриваются с точки зрения преобладания среди них «следований» морфемному принципу (СМП, МВ) или «отступлений» (ОМП, СФП, СТП). При доминировании СМП и МВ тип орфографической языковой личности определялся как «устойчивый в следовании морфемному принципу», при преобладании ОМП, СФП, СТП – как «устойчивый в отступлении от морфемного принципа».

Ниже в таблице представлены данные о разных типах орфографических языковых личностей, демонстрирующие их качественное разнообразие по выделенным параметрам. По результатам исследования подобным образом могут быть представлены данные о каждой языковой личности участников экс-

перимента.

В таблице используются следующие **условные обозначения**: СМП – следование морфемному орфографическому принципу при написании слов (для окказиональных написаний); СМП *норм.* – следование морфемному орфографическому принципу в соответствии с орфографической нормой; СМП *ненорм.* – следование морфемному орфографическому принципу вопреки орфографической норме; МВ *норм.* – морфемное выравнивание вопреки орфографической норме; ОМП *норм.* – отступление от морфемного орфографического принципа в рамках орфографической нормы (сохранение вариативности написания орфографических вариантов); СФП *норм.* – следование фонетическому принципу в соответствии с орфографической нормой; СТП *норм.* – следование традиционному принципу в соответствии с орфографической нормой; (+) – показатель устойчивости выраженного типа морфемоориентированного варианта орфографической способности; отсутствие показателя устойчивости (+) говорит о неустойчивости реализации выявленного типа орфографической способности; ОЯЛ – орфографическая языковая личность; Сил-МОТ – сильный морфемоориентированный тип орфографической языковой личности; СлМОТ – слабый морфемоориентированный тип орфографической языковой личности; НА – нормативно-акцентированный тип орфографической языковой личности; РА – разно-акцентированный тип орфографической языковой личности; УА: СМП – устойчиво-акцентированный тип орфографической языковой личности, а именно устойчивый в следовании морфемному принципу; УА: ОТП – устойчиво-акцентированный тип орфографической языковой личности, а именно устойчивый в отступлении от морфемного принципа; УН – устойчиво-неакцентированный тип орфографической языковой личности.

Таблица

Типологическое описание языковых личностей носителей языка в аспекте реализации ими морфемоориентированной орфографической способности

№п/п	Задания эксперимента			Тип ОЯЛ
	1 / 2	3 / 4	5	
Сильные морфемоориентированные типы ОЯЛ				
1	(1) СМП норм. / СМП норм. (+) (2) СФП норм. / СФП норм. (+) (3) СТП норм. / СТП норм.	СМП (+) / СМП (+)	СМП норм.	СилМОТ НА УА: СМП
2	(1) СМП норм. / СМП норм. (2) СФП норм. (+) / СФП норм. (+) (3) СТП норм. / СТП норм.	СМП (+) / СМП	СМП норм.	СилМОТ НА УА: ОМП (СФП)
3	(1) СМП норм. / СМП норм. (2) СФП норм. / СФП норм. (+) (3) СТП норм. / СТП норм.	СМП / СМП (+)	СМП норм.	СилМОТ НА УА: СМП, ОМП (СФП)
4	(1) СМП норм. / СМП норм. (2) СФП норм. / СФП норм. (3) МВ ненорм. + СТП норм. / СТП норм.	СМП / СМП	СМП норм.	СилМОТ НА УН
5	(1) СМП норм. / СМП норм. (+) (2) СФП норм. / СФП норм. (3) МВ ненорм. / МВ ненорм.	СМП / СМП (+)	СМП норм. (+)	СилМОТ РА УА: СМП
6	(1) СМП норм. / СМП норм. (+) (2) СФП норм. (+) / СФП норм. (+) (3) МВ ненорм. / МВ ненорм.	СМП / СМП (+)	СМП норм.	СилМОТ РА УА: ОМП (СФП)
7	(1) СМП норм. / СМП норм. (+) (2) СФП норм. + СМП ненорм. / СФП норм. (+) (3) МВ ненорм. / СТП норм. (+)	СМП / СМП (+)	СМП норм.	СилМОТ РА УА: СМП, ОМП (СФП, СТП)
8	(1) СМП норм. / СМП норм. (2) СФП норм. / СФП норм. (3) МВ ненорм. + СТП норм. / МВ ненорм. + СТП норм.	СМП / СМП	СМП норм.	СилМОТ РА УН
Слабые морфемоориентированные типы ОЯЛ				
1	(1) СМП норм. / СМП норм. (+) (2) СФП норм. / СФП норм. (3) СТП норм. / СТП норм.	СМП (+) / СМП	ОМП норм.	СлМОТ НА УА: СМП
2	(1) СМП норм. / СМП норм. (2) СФП норм. (+) / СФП норм. (3) СТП норм. / СТП норм.	СМП / СМП (+)	ОМП норм.	СлМОТ НА УА: СМП, ОМП (СФП)
3	(1) СМП норм. / СМП норм. (2) СФП норм. / СФП норм. (3) СТП норм./ СТП норм.	СМП / СМП	ОМП норм.	СлМОТ НА УН
4	(1) СМП норм. / СМП норм. (2) СФП норм. / СФП норм. (+) (3) СТП норм.+ МВ ненорм. / СТП норм.	СМП (+) / СМП (+)	ОМП норм.	СлМОТ РА УА: СМП

Итак, нами были выделены следующие **типы орфографических языковых личностей** носителей русского языка в аспекте реализации ими морфемоориентированной орфографической способности:

1. **Сильный морфемоориентированный тип** орфографической языковой личности (79), включая: 1) нормативно-акцентированный и устойчивый в следовании морфемному принципу (22); 2) нормативно-акцентированный и устойчивый в отступлении от морфемного принципа (1); 3) нормативно-акцентированный и устойчивый как в следовании морфемному принципу, так и в отступлении от него (5); 4) нормативно-акцентированный и устойчиво-неакцентированный (3); 5) разно-акцентированный и устойчивый в следовании морфемному принципу (33); 6) разно-акцентированный и устойчивый в отступлении от морфемного принципа (1); 7) разно-акцентированный и устойчивый как в следовании морфемному принципу, так и в отступлении от него (11); 8) разно-акцентированный и устойчиво-неакцентированный (3).

2. **Слабый морфемоориентированный тип** орфографической языковой личности (11), включая: 1) нормативно-акцентированный и устойчивый в следовании морфемному принципу (4); 2) нормативно-акцентированный и устойчивый как в следовании морфемному принципу, так и в отступлении от него (5); 3) нормативно-акцентированный и устойчиво-неакцентированный (1); 4) разно-акцентированный и устойчивый в следовании морфемному принципу (1).

В-четвертых, на основе полученных экспериментальных данных сделан вывод о «ядерном» типе орфографических языковых личностей в аспекте реализации ими морфемоориентированной способности: таким типом является **сильный морфемоориентированный тип** орфографической языковой личности, а именно его подтип: разно-акцентированный и устойчивый в следовании морфемному принципу.

В-пятых, составлен портрет орфографической языковой личности «ядерного» типа одного из участников эксперимента:

Портретируемый носитель языка – женщина, учитель начальных классов, имеет средне-специальное образование, возраст – 50 лет.

Орфографическая языковая личность портретируемой в аспекте реализации ею морфемоориентированной орфографической способности при письме и чтении принадлежит к сильному морфемоориентированному типу, разно-акцентированному относительно орфографической нормы и устойчивому в следовании морфемному принципу.

Обозначим особенности реализации морфемоориентированной орфографической способности описываемой орфографической языковой личностью (в рамках проведенного эксперимента).

Во-первых, рассматриваемая орфографическая языковая личность в процессе орфографической деятельности в значительной степени ориентирована на единообразие морфем – в ходе проведения эксперимента эта ориентированность была

проявлена ею при выполнении большинства заданий, причем как в соответствии с орфографической нормой, так и вопреки ей.

Так, при письме (под диктовку) узуальных слов, отвечающих морфемному принципу, большая часть из них была написана портретируемой в соответствии с орфографической нормой: *каталог* – *каталогизация*, *девица* – *безделица*, *беличий* – *волчий*, *необитаемый* – *неосязаемый*, *нерентабельный* – *читабельный*, *личина* – *обличать*, *ватт* – *стоваттный*, *город* – *пригород*, *азиат* – *азиатский*, *брат* – *братский*, *коряк* – *корякский*. Одна пара узуальных слов была воспроизведена в соответствии с морфемным орфографическим принципом вопреки норме: *де факто* – *де юро* (вместо нормативного *де юре* – *де-факто*), при написании еще одной пары слов наблюдалось отступление от морфемного принципа: *симметрия* – *ассиметрия* (вместо нормативного *симметрия* – *асимметрия*).

При чтении и последующем воспроизведении под диктовку узуальных слов, отвечающих морфемному принципу, все предложенные слова были воспроизведены в соответствии с орфографической нормой: *балл* – *балловая*, *однолюб* – *однополчанин*; *пресс-бюро* – *пресс-конференция*; *приверженец* – *броненосец*; *броня* – *бронепоезд*; *лисонька* – *кисонька*; *район* – *районирование*; *бичом* – *мечом*; *гомеопатия* – *гомеопатический*; *бурят* – *бурятский*; *аскет* – *аскетский*. Таким образом, отмечается проявление устойчивости следования морфемному орфографическому принципу в соответствии с орфографической нормой при чтении и последующем произведении одноморфемных узуальных слов.

При письме узуальных слов, отвечающих традиционному принципу, портретируемая в большинстве случаев осуществила морфемное выравнивание слов вопреки орфографической норме: *богодельня* – *богоданный* (вместо нормативного *богадельня* – *богоданный*); *движимый* – *колышимый* (вместо нормативного *движимый* – *колышемый*); *сороконогий* – *сороконожка* (вместо нормативного *сороканогий* – *сороконожка*); *малорос* – *белорус* (вместо нормативного *малорос* – *белорус*); дважды следовала при написании предложенных пар слов морфемному принципу вопреки орфографической норме: *идти* – *прийти* (вместо нормативного *идти* – *прийти*), *нуль* – *нулефикация* (вместо нормативного *нуль* – *нуллификация*); одну пару слов записала в соответствии с традиционным принципом (нормативный вариант): *паяц* – *паясничать*.

При письме и чтении окказиональных слов, допускающих двойное «толкование» – «морфемное» и «фонетическое», доминирующей стратегией осуществления орфографической деятельности стало следование морфемному принципу. Так, по предложенной словообразовательной модели портретируемая образовала следующие окказиональные прилагательные: 1) отвечающие морфемному принципу: *иовский*, *деמידский*, *климентский*, *иполитский*, *денисский*, *глебский*, *филиппский*; 2) отвечающее фонетическому принципу – *феликский*. При чтении окказиональных прилагательных и последующем воспроизведении слов, от которых они образованы, описываемая орфографическая языковая личность устойчиво следовала морфемному принципу: *Рудольф* (рудольфский), *Евграф* (евграфский), *Осип* (осипский), *Поликарп* (поликарпский), *Иакинф* (иакинфский), *Агап* (агапский).

При чтении и последующем воспроизведении текста, в который были включены орфографические варианты: *месье* – *мосье* – *мсье*, *хитрущий* – *хитрющий*, *хрусть* – *хрусь*, портретируемая следовала морфемному принципу, а именно в двух из трех случаев осуществила унификацию вариантов в пределах орфографической нормы. Предложенные в тексте орфографические варианты были воспроизведены ею следующим образом: *месье* – *месье* – *месье*; *хитрущий* – *хитрющий*; *хрусть* – *хрусть*.

Во-вторых, такой вариант орфографической способности, как отступление от морфемного принципа, осуществлялся портретируемой реже, чем следование указанному принципу, – из девяти позиций (задания 1(1), 1(2), 1(3), 2(1), 2(2), 2(3), 3, 4,

5 эксперимента) в трех, причем, в большинстве случаев в соответствии с орфографической нормой.

Так, при письме узуальных слов, отвечающих фонетическому принципу, почти все предложенные слова были воспроизведены испытуемой в соответствии с фонетическим принципом и согласно орфографической норме: *кулак* – *кулацкий*, *рыбак* – *рыбацкий*, *Мая* – *Маечка*, *оперетта* – *оперетка*, *Кирилл* – *Кирилка*, *антенна* – *антенка*, *известный* – *безызвестный*, *излить* – *испить*, за исключением *тонна* – *полутонна* (вместо нормативного *тонна* – *полутонна*) – написания, отвечающего морфемному принципу вопреки орфографической норме.

При чтении и последующем изложении узуальных слов, отвечающих фонетическому принципу, все предложенные слова (в частности, оформление морфемного шва) устойчиво были воспроизведены испытуемой в соответствии с фонетическим принципом и согласно орфографической норме: *пермяк* – *пермяцкий*, *игра* – *розыгрыш*, *Одесса* – *одесский*, *Филипп* – *Филиппка*, *колонна* – *колонка*, *воздать* – *воспеть*, *раздать* – *растянуть*, *колмык* – *колмыцкий*.

При чтении и последующем воспроизведении слов, отвечающих традиционному орфографическому принципу, описываемая орфографическая языковая личность следовала преимущественно традиционному принципу в соответствии с орфографической нормой: *кристалл* – *кристальный*, *кипет* – *кипяток*, *валяный* – *валенки*, *диагноз* – *диагностировать*, *сватать* – *свадьба*, *рассчитать* – *расчет*. И только в одном случае (*платьеце* – *пальтецо* вместо нормативного *платьище* – *пальтецо*) наблюдалась реализация морфемного выравнивания вопреки орфографической норме.

В-третьих, при сопоставлении результатов заданий 1 и 2, а точнее их частей, а также 3 и 4, в рамках которых на однотипном языковом материале рассматривается реализация морфемоориентированной орфографической способности в аспекте оппозиции «письмо – чтение», нами были сделаны следующие выводы относительно влияния разового чтения на реализацию морфемоориентированной орфографической способности портретируемой.

Прежде всего, разовое чтение текста способствовало повышению устойчивости выражения орфографической способности испытуемой: при письме узуальных и окказиональных слов реализованные портретируемой типы морфемоориентированной орфографической способности СМП и СМП норм., СФП были неустойчивыми, то есть не охватывали всех написаний задания или его части; при чтении и последующем письме предлагаемых слов названные типы морфемоориентированной орфографической способности выражаются орфографической личностью уже устойчиво, иначе говоря, все написания задания или его части отвечают каждому из указанных типов орфографической способности. Используя условные сокращения таблицы, схематично наблюдаемое изменение можно представить следующим образом: СМП норм. → СМП норм. (+); СФП норм. → СФП норм. (+); СМП → СМП (+).

Также разовое чтение текста повлияло на качество реализуемой орфографической способности: при письме под диктовку написаний, отвечающих традиционному принципу, портретируемая преимущественно осуществляла морфемное выравнивание слов вопреки орфографической норме; при чтении и последующем воспроизведении слов того же типа доминирующей орфографической способностью стало следование традиционному принципу согласно орфографической норме (МВ → СТП норм.).

В-четвертых, при ответе на вопрос о доминирующей стратегии осуществления орфографической деятельности (задание 6) портретируемая указала в качестве приоритетного способа решения орфограмм следующий: *Вспоминаю однокоренное слово*. Таким образом, субъективное мнение носителя языка о способах решения орфограмм на самом общем уровне согласуется с определением типа ее орфографической личности по результатам эксперимента (сильный морфемоориентированный тип).

На разные измерения понятия «ядерное» в сфере лингвоперсонало-

гической вариативности указывает Н.Д. Голев: «С одной стороны, ядерное – это «наиболее частотное», массовое, типичное, типовое, стандартное. Takому пониманию противопоставляется «ядерность», которая соотносится с сильным (референтным) типом, т.е. таким, на который ориентируются, оценки которого значимы, употребления авторитетны, и, наконец, «ядерность», понимаемая как пассионарность, при таком понимании ее носителями являются наиболее активные языковые личности» [8, с. 357]. В исследовании актуализируется является первое из обозначенных Н.Д. Голевым пониманий «ядерности»: наиболее частотное, стандартное, массовое.

² Здесь и далее (в заданиях 4, 5) при выявлении особенностей реализации испытуемыми морфемоориентированной орфографической способности **при чтении** текста письмо рассматривается как отражение особенностей восприятия орфографической стороны текста в процессе чтения.

³ Цель выявления вариантов метаорфографической способности – их использование в качестве дополнения к портретам орфографических языковых личностей участников эксперимента.

⁴ Языковой материал (варианты исходного написания), полученный в ходе эксперимента, приводится в качестве иллюстрации, не полностью.

⁵ Название выделенного типа морфемоориентированной орфографической способности является условным, выбранным нами как античлен к типу 1.3 (морфемное выравнивание вопреки орфографической норме). К типу 2.3 относятся все написания, в соответствии с орфографической нормой отвечающие традиционному принципу и (вос)произведенные участниками эксперимента с нарушением нормативного варианта и без морфемного выравнивания.

⁶ Устойчивость выражения определенного типа орфографической способности предполагает, что все без исключения написания задания отражают его реализацию.

⁷ Порядковый номер типа орфографической языковой личности в приводимом ниже списке соответствует порядковому номеру в таблице. То есть под тем же номером в таблице представлены статистические данные, полученные в ходе эксперимента и характеризующие названный тип орфографической языковой личности. В скобках указано количество испытуемых, соответствующих этому типу языковой личности, из числа участников эксперимента (всего – 90 чел.).

Библиографический список

1. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: УРСС, 2004.
2. Богин, Г.И. Концепция языковой личности: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1982.
3. Нерознак, В.П. Языковая личность / В.П. Нерознак, И.И. Халева // Эффективная коммуникация: история, теория, практика: словарь-справочник / под ред. М.И. Панова. – М.: КРПА Олимп, 2005.
4. Голев, Н.Д. Лингвоперсонология, антропотекст, типы языковой личности (лингвоперсономы) // Университетская филология – образованию: человек в мире коммуникаций: материалы международной научно-практической конференции / под ред. А.А. Чувакина. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2005.
5. Седов, К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. – М.: Лабиринт, 2004.
6. Лебедева, Н.Б. Орфографические типы языковой личности // Естественная письменная русская речь: исследовательский и образовательный аспекты: материалы конференции: в 3 ч. / под ред. Н.Д. Голева. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002. – Ч.1.
7. Киркинская, Т.И. Методические рекомендации по развитию языковой способности в процессе учебной деятельности с текстами // Лингвоперсонология и личностно-ориентированное обучение языку: учебное пособие / Н.Д. Голев, С.А. Максимова, Э.С. Денисова [и др.]; под ред. Н.А. Мельник. – Кемерово, 2009.
8. Голев, Н.Д. Лингвоперсонологические аспекты русского метаязыкового сознания // Лингвоперсонология: типы языковых личностей и личностно-ориентированное обучение: монография / под ред. Н.Д. Голева, Н.В. Сайковой. – Барнаул; Кемерово: Изд-во БГПУ, 2006.

Статья поступила в редакцию 28.01.10

УДК - 811.112.2' 373.23

Т.В. Шенкнехт, канд. филол. наук, доц. ААЭП, г. Барнаул, E-mail: schenk2002@mail.ru

ПРОГНОСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МИКРОКОНТЕКСТА АНТРОПОНИМА

Предлагаемая статья посвящена изучению прогностического потенциала микроконтекста антропонима. Под микроконтекстом понимается ближайшее окружение имени. Он дает информацию о носителе имени, о говорящем, о взаимоотношениях между коммуникантами, о ситуации общения.

Ключевые слова: лингвистическое прогнозирование, антропоним, микроконтекст, диагностирующая функция, прогностический потенциал.

Употребление любой языковой единицы немыслимо вне связи с другими единицами или формами в силу того, что «любое языковое действие совершается не имманентно, не в «безвоздушном» духовном пространстве» [1, с. 295]. Это в равной степени относится и к антропонимам, при описании которых недостаточным является их формальный анализ вне речевых актов. Только в коммуникативном пространстве антропонимические высказывания имеют наиболее выраженный прагматический и прогностический потенциал. Обращение к функционированию антропонимов позволяет проследить процесс формирования информативного потенциала как эксплицитного, так и имплицитного свойства. Выбор формы именования отражает ряд характеристик личности говорящего (именуемого), протагониста (именуемого), характер взаимоотношений между коммуникантами, коммуникативную ситуацию. Значительную роль при этом играет контекст, под которым понимают условия конкретного употребления имени в речи, в его окружении и ситуации речевого общения.

Понимание контекста является важным условием успешного прогнозирования. Говоря о контексте антропонима, следует различать макроконтекст (текст) и микроконтекст (минимальное окружение). Антропоним с его микроконтекстом

образуют целое антропонимическое высказывание. Микроконтекст имени, рассматриваемый как формальный показатель в процессе декодирования высказывания, выполняет существенную роль в коммуникации и обладает прагматической и прогностической направленностью. Его цель заключается не только в идентификации объекта именования (референта имени). Он выполняет функцию характеристики и говорящего, и протагониста, и ситуации. Микроконтекст, как правило, образуют имена нарицательные.

(1) “*Kollege Köhler*, ich habe Ihnen etwas mitgebracht. Sie sollen es lesen, später werden wir darüber reden“ (Loest E. Fallhöhe).

В приведенной ситуации микроконтекст имени составляет нарицательное существительное *Kollege*, несущее небольшой объем информации, и позволяющее прогнозировать характер взаимоотношений между коммуникантами (официальный, деловой). Вероятнее всего, говорящий занимает более высокое социальное положение, чем именуемый, о чем свидетельствует модальный глагол *sollen*, категоричное указание прочитать некий документ и установка на его дальнейшее обсуждение с говорящим.

К комплексным именованиям в тексте можно отнести маркеры вежливости, такие как *Herr, Frau* и т.п.

(2) „Warum sollte es mir nicht gelingen, mit Puck keine Freundschaft zu schließen, Vater?“

„Ich weiß von **Frau Reichart**, daß Puck keine Freundschaft mehr haben will. Viele schon – aber nicht eine“, sagte Vater (Seuberlich H.G. Niemand ist allein).

Лексема *Frau* является маркером вежливости. Так же, как в предыдущем случае, идентификатор имеет незначительный информативный потенциал. Однако на его основе можно говорить об уважительном отношении говорящего к объекту номинации, в противном случае именуемый мог бы назвать его либо по имени, либо по фамилии, либо другим нарицательным существительным (например, *unsere Nachbarin*).

С синтаксической точки зрения такие нарицательные существительные, как *Kollege, Frau* являются приложением, разновидностью определения, которое обозначается лингвистами как идентификатор, детерминатив, дескрипция, категориальное существительное. Н.В. Васильева предлагает называть подобное сопровождение апеллятивным конвоем [2, с. 35]. В предлагаемом исследовании будут использованы термины идентификатор, детерминатив и дескрипция как синонимичные.

Однако в микроконтексте антропонима присутствуют не только имена нарицательные, но и прилагательные (*liebe Paula*), указательные (*dieser Peter*) и притяжательные (*mein Enno*) местоимения, а также небольшие высказывания, имеющие структуру предложения и фиксирующие некоторые внешние и внутренние признаки именуемого (внешность, характер и т.д.), как в следующей ситуации.

(3) Und **Alexander Bornemann**, dem unser Haus gehört und der aus Geiz bloß die Dachkammer bewohnt, sagte noch: „Kannst von Glück sagen. Hattest was zuzusetzen“ (Nachbar H. Helena und die Heimsuchung).

В антропонимическом высказывании употреблено полное имя и фамилия, что уже само по себе позволяет прогнозировать неравный статус коммуникантов (по возрастному или социальному фактору) и формальный характер коммуникации. Прогноз актуализируется и верифицируется в дескрипции, расположенной после антропонима и дающей информацию о собственности, месте жительства именуемого и о его характере (жадности, скупоности).

Таким образом, идентификаторы располагаются в антропонимическом высказывании не только слева от антропонима (*Junge Robert*), но и справа, как в следующей ситуации.

(4) Aber **Herbert Schneider**, ihr Kollege in der Anwaltskanzlei, merkte natürlich, was los was (Fischer M.L. Wenn das Herz spricht).

Дескрипция следует сразу после именования, выполняя функцию идентификации референта имени, пояснения с целью снятия дополнительных вопросов о личности именуемого.

Дескрипции могут располагаться и с обеих сторон от антропонима. Это происходит в том случае, если есть необходимость сообщить об именуемом несколько фактов, относящихся к различным сферам.

(5) Der Richter belehrte die Zeugen über die Folgen einer Eidesverletzung, dann mußten sie den Saal wieder verlassen. Jetzt erhob sich ein Beisitzer und verlas den Eröffnungsbeschluss: „... **der Angeklagte Stefan Thorwang, Doktor der Naturwissenschaften**, wird des Mordes an seiner Ehefrau Elisabeth, geborene Thorsten, verwitwete Seligmann beschuldigt“ (Fischer M.L. Wenn das Herz spricht).

Нарицательное существительное *der Angeklagte* стоит перед именем и фамилией и указывает на настоящий статус именуемого. Дескрипция, расположенная справа от антропонима, дает информацию о роде деятельности объекта именования (*Doktor der Naturwissenschaften*). Идентификатор разбит на две части, поскольку несет разноплановую информацию об именуемом.

(6) Eine Stunde später ging die Gartentür auf. Und es erschien **eine dickliche, blonde Dorfschönheit, Frau Anne**

Plummstößer, Freundin von Heide (Nachbar H. Helena und die Heimsuchung).

Микроконтекст антропонима несет значительный объем информации о референте имени. Он позволяет прогнозировать особенности внешности (*dickliche, blonde Dorfschönheit*) и позицию референта по отношению к другим людям (*Freundin von Heide*).

Анализ фактического материала позволяет выделить в качестве идентификаторов следующие указания.

1. Указание на ученую/ научную степень, профессию или занимаемую должность.

(7) „**Dr. Ackermann** lebt mit seiner Mutter zusammen“, antwortete Vater.

„Na prima! Wäre das nichts für dich, Fanny? Was treibt er denn?“

Wider Willen mußte Vater lachen.

„Du bist ein unglaublicher Bengel! Dr. Ackermann ist Richter“ (Bronner H. Unser Vater der Tierarzt).

Перед фамилией используется нарицательное существительное *Doktor (Dr.)*. В случае симметричной номинации оно является показателем ученой степени человека, поэтому можно выдвигать гипотезы относительно рода деятельности человека: врач, педагог, юрист. Верификация прогноза происходит в более широком контексте, где одно из высказанных предположений находит подтверждение (*Dr. Ackermann ist Richter*). На основе данного антропонимического высказывания можно сделать вывод об отношениях между говорящим и именуемым: малознакомы, формальный характер коммуникации.

(8) „Sie sind seit einem Vierteljahr aus dem Strafvollzug entlassen, Herr Doktor Dallow“, sagte er schließlich. „Wollen Sie nicht die Arbeit aufnehmen? Das ist nicht Ihre Privatangelegenheit, **lieber Herr Doktor Dallow**“ (Hein C. Der Tangospieler).

Шульце (именующий) уговаривает Даллоу (именуемого) сотрудничать с ним в секретной службе. В приведенной ситуации употребляется официальный вариант именования (*Herr + степень + фамилия*), что свидетельствует о формальном характере диалога между коммуникантами. Прилагательное *lieber* в микроконтексте обращения указывает обычно на близкие отношения. Однако его использование перед официальным антропонимом позволяет прогнозировать информацию о том, что именуемому необходимо было произвести на именуемого впечатление и достичь своих целей, а именно привлечь к своей деятельности. Индикатором иллюкутивной силы является контекст. Контекстуальная пресуппозиция содержит намерение уговорить именуемого, склонить на свою сторону. Однако кроме уговора в ситуации прогнозируется скрытая интенция угрозы, о чем свидетельствуют слова говорящего, напоминающего именуемому о его пребывании в тюрьме (*Sie sind seit einem Vierteljahr aus dem Strafvollzug entlassen*), а также фраза о том, что это не только его личное дело (*Das ist nicht Ihre Privatangelegenheit*), в которой чувствуется давление на реципиента.

Коннотативное значение имеет антропонимическое высказывание и в следующей ситуации.

(9) Auf dem Weg zur Wohnung von Hochwürden Kalckreuth, Gerichtsstraße 36, sagte Johannes Benn: „**Dieser Tischlermeister Röber** mischt sich auch in alles“ (Nachbar H. Helena und die Heimsuchung).

Кроме указания на профессию именуемого в приведенном антропонимическом высказывании употреблено указательное местоимение *dieser*, которое несет в себе дополнительную коннотативную нагрузку. В данном случае оно используется не для идентификации именуемого, не для указания на конкретного референта, а для демонстрации отношения субъекта именования к объекту, которое является негативным, подтверждением чего служит весь контекст, в т.ч. фраза о том, что именуемый во все вмешивается (*mischt sich auch in alles*).

(10) **Knut Brümmer, Millionen – Brümmer nennt man ihn**, hat genug verstanden, geht rasch zur Tür (Nachbar H. Helena und die Heimsuchung).

Информативный потенциал данного антропонимического высказывания заключается в передаче сведений о фи-

нансовом состоянии именуемого, доказательством чего служит идентификатор в форме окказионального именования, содержащий лексему *Millionen* и фамилию объекта номинации *Brümmer*.

2. Указание на партийную принадлежность.

(11) Familienministerin Renate Schmidt (SPD) sprach von einem familienfeindlichen Vorschlag: "Die Frage der Arbeitslosigkeit kann man jetzt nicht den Familien aufdrücken." **SPD-Generalsekretär Klaus Uwe Benneter** warf der Union Kahlschlagpläne vor. Sie wolle "Sippenhaft nach der Methode Merkel" einführen. **Die stellvertretende Grünen-Fraktionschefin Thea Dückert** nannte den Vorschlag absurd (Berliner Zeitung. – 2005. – 07. Juli).

Подобные высказывания являются типичными для публицистического стиля, когда необходимо дать максимум информации об именуемом в небольшом тексте, как в приведенном отрывке: указать имя, фамилию, партийную принадлежность, место в партии.

3. Указание на происхождение, национальную принадлежность.

(12) Der Preis wird seit 1993 an Autoren verliehen, die der Freiheit das Wort geben. *Der in München geborene Österreicher Kehlmann* gilt neben Arno Geiger ("Es geht uns gut") als einer der gefeierten Shootingstars der deutschsprachigen Literatur. Die Ehrung erfolgt durch den Vorsitzenden der Konrad-Adenauer-Stiftung, Ministerpräsident a. D. Bernhard Vogel (Morgenpost. – 2006. – 15. Juni).

Обращение к фактору национальной принадлежности обусловлено, в основном, необходимостью выделить информацию не столько о национальности референта, сколько о его представительстве как жителя названного государства. Прогностическая функция подобных расширенных антропонимических номинаций реализуется при сопоставлении событий, порождающих некий важный факт. В предложенном тексте фактом является немецкий язык произведения, получившего премию (австриец Кельманн, родившийся в Мюнхене). В данном случае можно обнаружить скрытую информацию о ментальности народа, одной из ценностей которого следует назвать его родной язык.

4. Указание на возраст.

(13) In unserer Wohnstube meine Mutter an der Nähmaschine, in der Labe Wilhelm Kruse, über seinen Leisten gebeugt. Und ich, ja, ich meist **den kleinen Peter** auf dem Arm. Der plärnt sonst. Kleine Jungen plärren viel (Nachbar H. Helena und die Heimsuchung).

Антропоним *Peter* сопровождается прилагательным *klein*, на основании чего прогнозируется возраст (маленький ребенок). Подтверждением прогноза служат лексема (*plärren*) и тот факт, что ребенок часто находится на руках (*auf dem Arm*).

Прилагательное *alt* в антропонимических высказываниях указывает на пожилой возраст именуемых, как в следующих ситуациях.

(14) **Der alte Gustav** stößt Robert in die Seite (Strittmatter E. Tinko).

(15) „Sie reden von Ihrer Schwester?“

„Ja. Auch von ihr. Er hat sie fertiggemacht, vom ersten Moment an. Sie war ihm schon verfallen, als ihr erster Mann noch lebte, **der alte Seligmann**“ (Fischer M.L. Wenn das Herz spricht).

5. Указание на родство, степень знакомства.

(16) Ich kenne **Onkel Matthes** nur vom Bild her (Strittmatter E. Tinko).

(17) Dort stand nämlich **Pünktchen, seine Tochter**, mit dem Gesicht zur Wand, knickste andauernd und wimmerte dabei (Kästner E. Pünktchen und Anton).

(18) Vor anderthalb Jahren wurde **mein Bruder Peter** geboren – und der stammt von **meinem neuen Vater Wilhelm Kruse** (Nachbar H. Helena und die Heimsuchung).

В (16) и (17) антропонимические высказывания обладают незначительным информативным потенциалом и сообщают лишь о степени родства. В (18) кроме родственных отношений содержится указание на ряд дополнительных факторов. Говоря о *Wilhelm Kruse*, именуемый использует нарица-

тельное существительное *Vater* с притяжательным местоимением *mein* и прилагательным *neu*, которое противопоставляется по смыслу прилагательному *alt* (противопоставление не в значении возраст, а как «новый, нынешний» и «прежний»). Наличие дескрипции *neu* делает возможным прогноз о том, что у говорящего (мальчика) «новый» отец, а когда-то у него был другой.

6. Указание на внешние особенности.

(19) **Der dicke Alexander Bornemann** fällt in den Garten (Nachbar H. Helena und die Heimsuchung).

(20) „Vom Kochen verstehe ich keine Silbe“, gab Pünktchen zu. „Das erledigt bei uns **die dicke Berta**, hundertachtzig Pfund wiegt sie. Dafür kann ich aber Tennis spielen (Kästner E. Pünktchen und Anton).

Подтверждением прогноза, выдвигаемого на основе употребления прилагательного *dicke* в приведенных выше высказываниях, служат последующие тексты. В первом случае действия именуемого: он не вошел в сад, а упал туда (*fällt in den Garten*). Во втором случае – это указание на вес объекта номинации (*hundertachtzig Pfund wiegt sie*).

(21) **Herr Korbus, ein breitschultriger, blonder Mann von über einsachtzig Größe**, lachte und fügte hinzu ... (Fährmann W. Kristina, vergiß nicht).

Антропонимическое высказывание содержит информацию о фигуре именуемого, его цвете волос и росте.

8. Указание на внутренние особенности (характер).

(22) „Das ist **unsere ernste Isabella**“, sagte Vater hinter mir.

Wieso „unsere“, denke ich, und ist Vater unzufrieden, weil ich ernst bin? Ich kann auch lachen, ich will es gleich einmal versuchen.

„Isabella kann viel besser weinen als lachen!“ ruft Mele (Seuberlich H.G. Niemand ist allein).

Адресант (отец) представляет свою дочь адресату (жене).

Антропонимическое высказывание кроме имени объекта номинации содержит притяжательное местоимение *unsere* и прилагательное *ernst*. Тем самым говорящий характеризует именуемого, демонстрируя наиболее существенную черту его характера: серьезность. Употребление притяжательного местоимения *unsere*, а не *meine* имплицитно указывает на желание отца, что дочь будет принята в его новую семью в качестве полноправного ее члена, тем самым он объединяет всех в единое целое.

(23) **Der Klugschnacker Ohr** sollte mir nicht nachsagen können, ich hätte anno Domini, oder wie das heißt, versagt ... (Nachbar H. Helena und die Heimsuchung).

В приведенной ситуации в микроконтексте имени используется характеризующее именуемого нарицательное существительное *Klugschnacker*. Антропоним *Ohr*, являющееся прозвищем, позволяют сделать прогноз относительно личности референта. Исходя из семантики существительного можно предположить, что это человек, который: 1) все слышит, или 2) все всегда знает, или 3) имеет особенную форму ушей. Верификация высказанных гипотез помогают микро- и макроконтекст имени. Существительное *Klugschnacker* дает характеристику объекта номинации, как умного, всезнающего человека. Если обратиться к макроконтексту, то можно найти подтверждение данного предположения: Mein Freund Valentin Röber, den ich **Ohr** nannte, weil er neugierig war und sich nichts, aber auch gar nichts entgehen lassen wollte von dem, was irgendwo und irgendwann gesprochen wurde, kam schon um drei-viertel acht (Helene, 75-76). Кроме личности именуемого, можно делать выводы относительно личности именуемого и взаимоотношений объекта и субъекта номинации. Именуемый, вероятно, не обладал способностью все знать и обо всем слышать, поэтому отчасти завидовал приятелю. Что касается отношений между ними, то они скорее близкие, дружеские, симметричные по возрасту, что подтверждается использованием прозвища без явно выраженного отрицательного значения.

(24) Die Parteimänner haben ihre Jacken ausgezogen und tragen sie über dem Arm.

„Wo geht's jetzt?“

„Zum **alten Brummelsack Kraske** geht es“ (Strittmatter E. Tinko).

Косвенное именование объекта имплицитно: 1) личность именуемого, 2) отношение и оценку именуемого со стороны именующего. Относительно пункта (1) на основе употребления прилагательного *alt* в микроконтексте имени можно судить о возрасте объекта номинации: это пожилой мужчина. Анализируя существительное *Brummelsack* напрашивается вывод о том, что речь в данном случае идет о ворчуне, о человеке, который всегда и всем недоволен, о человеке, который много и по каждому поводу ругается. Весь текст подтверждает данные факты. Именуемый, действительно, нетерпим и критичен по отношению ко всем окружающим его людям, в общении с которыми он позволяет себе грубые, бранные выражения. Это касается его взаимоотношений как с близкими, так и с малознакомыми людьми. Говоря о личности именуемого, следует отметить его негативное отношение к объекту номинации. Данная оценка содержится в самом именовании и в предложении, которое звучит несколько сухо.

Таким образом, микроконтекст имени выполняет функцию идентификации и характеристики субъекта и объекта номинации. Посредством выбора формы антропонима говорящий имеет возможность выразить свое отношение к именуемому, указать на те его внешние и внутренние качества, которые кажутся ему наиболее важными или яркими. Как известно, оценка может быть положительной и отрицательной. Нередко антропонимические высказывания содержат негативные коннотации, что объясняется психологическим состоянием говорящего в момент именовании.

(25) „Ja schon, aber **dieser dämliche Markus** hat die Pistole direkt an seinen Kopf gehalten, das ist der Unterschied“ (Noll I. Die Häupter meiner Lieben).

Именуемый кроме имени личного использует лексему *dieser* и *dämlich*, что позволяет прогнозировать стремление говорящего выразить свое негативное отношение к действиям именуемого. Подтверждение содержится в ситуации: референт ранил человека, выстрелив ему в голову. Отрицательная оценка заключается в семантике прилагательного *dämlich* и в использовании указательного местоимения *dieser*. На основе приведенной ситуации можно прогнозировать взаимоотношения между участниками коммуникации. Очевидно, что данный отрывок воспроизводит разговор между хорошо знакомыми людьми, иначе именуемый не мог бы позволить себе подобных негативных высказываний в адрес именуемого.

Отрицательная оценка имплицитно выражена и в следующей ситуации.

(26) Zehn Minuten nachdem sie das Haus verlassen hatten, kam Berta die Treppe, die zu ihrem höher gelegenen Mädchenzimmer führte, leise herabgeschlichen, so leise die dicke Berta

eben schleichen konnte. Sie klopfte sacht an Pünktchens Tür, niemand antwortete.

„Ob sie denn schon schläft, die kleine Krabbe?“ fragte sie sich. „Vielleicht verstellt sie sich bloß. Da will ich ihr nun ein Stück von dem frisch gebackenen Kuchen zustecken; aber seit **die Andacht, dieses dumme Luder**, da ist, traut man sich rein gar nichts mehr“ (Kästner E. Pünktchen und Anton).

На основе речевого поведения говорящего можно прогнозировать некоторые особенности его личности, а именно отношение к именуемому, оценку его действий, а также характер самого говорящего. Адресант является эмоциональной, впечатлительной личностью, о чем свидетельствует тот факт, что девушка разговаривает сама с собой, употребляя большое количество окказиональных именовании (*die kleine Krabbe, dieses dumme Luder*), обладающих эмотивным компонентом. Выбранный вариант антропонима помогает понять не только самого говорящего, но и узнать некоторые особенности того, о ком идет речь. Отрицательные коннотации, содержащиеся в именовании и выраженные посредством прилагательного *dumm* и грубого существительного *Luder*, делают возможным предположение о том, что именуемый является глупым, плохим, не порядочным человеком, который совершил некие поступки, вызвавшие подобную неодобрительную реакцию со стороны субъекта речи. Непорядочное поведение объекта номинации, вероятно, является закономерным фактом, о чем свидетельствует вся речь говорящего. Именуемая (кухарка) по всей видимости является порядочным человеком, иначе поступки именуемой (няни) не вызвали бы в ней подобной реакции. На основании сказанного можно судить и о взаимоотношениях между кухаркой и няней, которые следует квалифицировать как враждебные, причиной чего является поведение протагониста. Актуализированный прогноз помогает верифицировать в большей степени широкий контекст, чем приведенная ситуация. Обе женщины действительно не любили друг друга, поскольку няня совершала не порядочные поступки, не находящие поддержки у кухарки.

Таким образом, такой формальный показатель прогнозирования, как микроконтекст выполняет существенную роль при декодировании сообщения в процессе моделирования свойств личности и интенций говорящего, объекта номинации, взаимоотношений между коммуникантами, поскольку он расширяет информативный объем антропонимического высказывания. В качестве идентификаторов используются нарицательные существительные, прилагательные, местоимения, предложения. Следует отметить, что чем шире дескрипция имени, тем большим информативным потенциалом обладает антропонимическая номинация. Иначе говоря, качественный фактор прогнозирования находится в прямой зависимости от количественного.

Библиографический список

1. Гаспаров, Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. - М.: Новое литературное обозрение, 1996.
2. Васильева, Н.В. Собственное имя в мире текста. - М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.

Статья поступила в редакцию 28.01.10

УДК 801.3

А.А. Стриженко, д-р экон. наук, проф. ААЭП, г. Барнаул, E-mail: mssw@list.ru

ЛИНГВИСТИКА ТЕКСТА: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБЩИХ И ЧАСТНЫХ КАТЕГОРИЙ

Статья посвящена описанию текста как результата взаимодействия общих и частных категорий текста. Показана сложная природа текста как объекта лингвистического анализа. Исследователи рассматривают различные классы категорий текста, которые часто не совпадают. Необходимо использовать статистические методы, чтобы разработать более строгие унифицированные подходы к выделению категорий и индикаторов текста.

Ключевые слова: категории текста, формообразование текста, стиль, лингвистика текста, общие категории текста, частные категории текста.

В связи с тем, что лингвистика текста как отдельная сфера знания начала развиваться в 70-е годы XX столетия, по крайней мере, в России, возникли многочисленные варианты

теории текста, каждый из которых отличался оригинальностью (Н.С. Болотова, Н.С. Валгина, И.Р. Гальперин, Т. Ван Дейк, М.Я. Дымарский, Ю.М. Лотман, О.И. Москальская, Г.Г.

Москальчук, Т.М. Николаева, К.А. Филиппов, П. Хартман, А.А. Чувакин, Р. Coirier, D.C. Greetham, D.S. Mail и др.) Данное перечисление исследователей текста далеко не полное. Текстом так или иначе занимались очень многие учёные, что объясняется тем, что они «приходили» к общей теории текста, изучая частные вопросы функционирования текста, как например, коммуникативность текста, его семантичность, структурность, связность, дискурсивность, жанровая специфичность, интертекстуальность, интенциональность, типологичность, интерпретативность. Их вполне можно назвать категориями текста, потому что они абстрактны, действуют на протяжении всего текста, управляют его структурной организацией, но реализуются через взаимодействие конкретных языковых единиц. Например, тематичность и интерпретативность художественного текста – произведения Гр. Грина «The End of the affair» – выявляются в результате приложения абстрактных понятий «любовь и ненависть», «счастье и несчастье», «одиночество и ревность», «жизнь и смерть», «бог и дьявол» (возвышенное и земное), «удовольствие и боль» к конкретным жизненным коллизиям конкретных персонажей. Повтор этих слов на протяжении всего художественного текста создаёт два плана: первый – философский, в котором автор выражает свои взгляды на жизнь и смерть, счастье и несчастье, любовь и ненависть, второй – конкретно-бытовой, приближенный к читателю, в котором описываются поступки и действия обыкновенных людей, которые испытывают определённые чувства в разных ситуациях своей жизни – любви и ненависти, счастья и несчастья, которые живут и умирают. В этом художественном тексте проявляется сложное взаимодействие микросвязи и макросвязи. Здесь вполне применимо высказывание М. Хайдеггера о том, что «язык есть дом бытия». Ещё более частными случаями является изучение тех или иных языковых средств, участвующих в формообразовании текста в том или ином жанре, например, как и изучение самих жанров. Хорошее, практически пригодное определение текста даёт И.Р. Гальперин:

«Текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершённостью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединённых разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определённую целенаправленность и прагматическую установку» [1].

Для текста, на наш взгляд, характерно, прежде всего, действие категории знаниеёмкости. Любой текст, будь то художественный, публицистический или научный, передаёт определённые, накопленные человечеством в результате его жизнедеятельности знания, касаются ли они онтологических или философских основ его бытия. Если рассматривать эту категорию буквально, то понятно, что она особенно характерна для научного текста. Однако и художественный текст характеризуется двуплановой знаниеёмкостью: в тексте, в котором рассказывается о событиях жизни персонажей, их чувствах, эмоциях и переживаниях, читатель получает дополнительный жизненный опыт на основании интерпретации информации о персонажах, что даёт ему возможность судить и о себе, и о других людях, и о мире. Второй план знаниеёмкости художественного текста проявляется в том, что на основании разноплановой информации художественного текста читатель способен интерпретировать философские взгляды автора, его мировоззрение и формировать своё собственное мировоззрение.

Для художественного текста характерна диффузия знания о людях, которые жили давно, о странах, в которых они жили, об их привычках и обычаях, а также о современниках и о том, как они понимают жизнь. На основании этой диффузии знаний читатель формирует и интерпретирует знание о самом себе.

Научный или специальный текст – это прямая передача актуального, нового знания в той или иной области науки. В

языке научной прозы можно выделить следующие жанры: монография, научная статья, учебник, лекция, научный доклад, презентация научного текста, патент и т.д. В настоящее время можно говорить о цифровом или электронном тексте (e-text) в сети Интернет, для которого характерны свои формы и свои особенности, например о такой форме, как сайт или блог. Эти формы текста создаются отдельными людьми, организациями или фирмами. Есть правительственные сайты или сайты государственных организаций, есть блоги президентов стран. Электронные тексты в сети организованы по принципу интерактивности, когда адресат вовлекается в коммуникацию, хотя строго говоря, любой текст строится как интерактивный. По крайней мере, для текста даже монологического характера скрыта диалогичность, так как читатель всегда реагирует на то, о чём написано в тексте. Если бы в тексте не проявлялось побуждение к реакции читателя, если бы читатель не вовлекался в сопереживание или полемичность или диалогичность или интерактивность, он не читал бы текста, не обладающего таким свойством. Научный текст интересен профессионалам определённой социальной общности в связи со своей информативностью и знаниеёмкостью по интересующему профессионала вопросу.

В информационном обществе или в обществе знания возрастает значение интеллектуального потенциала общества, роль работников знания и интеллектуального капитала. Следовательно, текст, передающий определённую информацию, обладает признаком интеллектуальности, т.е. совокупности знаний, представлений и интеллектуальных параметров, которые могут быть выявлены на уровне языковых средств. В научном тексте можно выявить тот или иной интеллектуальный потенциал, который, безусловно, у разных учёных отличается, хотя суждение о нём у некоторых читателей и даже профессионалов может быть иным или даже ошибочным. Отличаются и читатели художественных текстов разным уровнем своей интеллектуальности, что объясняет индивидуальность восприятия читателями творчества разных писателей.

Текст как объект исследования привлекает внимание многих специалистов в разных областях, рассматривающих его под тем или иным специальным углом зрения, что позволяет выделить такие направления в науке о тексте, как лингвистика текста, грамматика текста, стилистика текста, семиотика текста, герменевтика текста и т.д. При этом под грамматикой текста не всегда понимаются традиционные грамматические категории, а выделяются текстовые грамматические категории, как это сделал И.Р. Гальперин в своей широко известной книге «Текст как объект лингвистического исследования», в которой он пишет: «Текст – это данность, имеющая свои, присущие только ей параметры и категории». К числу таких категорий им отнесены информативность, членимость, когезия, континуум, автосемантия отрезков текста, ретроспекция и проспекция, модальность и завершённость текста [1]. И, пожалуй, это один из самых продуктивных подходов.

В стилистике текста в трактовке самого понятия «стиль» исходным моментом служит текст: «Стиль – это формальное свойство текста» [2].

Изучение функциональных стилей и литературных жанров традиционно соотносилось с изучением различных типов текстов – художественного, поэтического, драматургического, публицистического и научного. Стиль, с одной стороны, унифицирует средства, составляющие речевые произведения, с другой стороны, дифференцирует данное произведение в ряду других текстов [3].

Художественный текст относится к стилю художественной литературы, распадающейся на прозу, драму и поэзию. Каждый из видов художественной литературы отличается своими особенностями, тем не менее, каждый из них обладает общими категориями цельности, отдельности и оригинальности. Для литературного произведения характерны также такие категории, как семиотичность, структурность и информативность.

В каждом литературном тексте проявляется сложное взаимодействие различных категорий, признаков и парамет-

ров. При литературоведческом подходе в его классическом определении художественное произведение или текст рассматривается как структурное единство «диалектически связанных элементов: идейных, тематических, композиционных и языковых» [4].

Исследование языковых, параязыковых, семиотических и психолингвистических средств образования текста является комплексной проблемой, решаемой как в рамках отдельных наук, так и на стыке различных гуманитарных наук – языкознания и литературоведения, социологии и психологии, философии и кибернетики, теории информатики и семиотики.

В поле зрения исследователей общей и частной теории текста попадают следующие аспекты: соотношение и корреляция замысла автора текста и восприятия его читающей аудиторией; предвосхищение эффекта восприятия в процессе создания текста; соотношение прагмалингвистической и семантической структур текста и его восприятия; фаза восприятия в соотношении с так называемым сотворчеством и сопереживанием читателей. К более частным вопросам лингвистики текста могут быть отнесены: категории текста и средства когезии, цельности и завершенности текста; характер взаимозависимости и взаимопереходимости единиц языка от слова и до текста в целом; выявление конкретных языковых средств, обеспечивающих континуум повествования; системность текстовой организации и индивидуальность творческого процесса; выделение смысловых доминант, сверхфразовых единств и речесмысловых блоков связного текста; способы выражения модальности текста и коммуникативно-речевых (прагматических) стратегий.

Разработка общей теории лингвистики текста, ее понятийного и категориального аппарата возможна только в связи и на основе исследований частных вопросов лингвистики текста, т.е. изучения разных видов текста, жанрово-лингвистических особенностей их организации. Каждый из жанров художественного текста имеет свои отличительные свойства и характеристики. На основе разных свойств и особенностей каждого вида текста возможно выделение общих для художественного, научного, публицистического текстов категорий, структур и системных признаков. На основе общих характеристик каждого из видов текста возможно выделение более общих и абстрактных категорий текста как лингвистического понятия.

В настоящее время в лингвистике текста идет интенсивное накопление данных как практического анализа конститuentов текста, средств текстообразования и сцепления текста, так и теоретического осмысления категорий текста, закономерностей его алгоритмизации, порождения и свертывания.

При всей плодотворности исследований по лингвистике текста следует отметить, что понятийно-категориальный аппарат и терминосистема в этой области еще не устоялись и иногда довольно расплывчаты и противоречивы. Например, И.Р.Гальперин выделил категории текста, которые он назвал грамматическими: континуума, когезии, ретроспекции и проспекции, интеграции, информативности.

В лингвистике текста подход И.Р.Гальперина к выделению категорий текста явился основополагающим в развитии целого направления исследований по лингвистике текста. Р.Богранд и В.У. Дресслер говорят о критериях текстуальности, к которым относят критерии когезии, когерентности, интенциональности, информативности, ситуационной обусловленности, интертекстуальности [5]. В.Л. Цаммунер производит разбор стратегий говорения в тексте: стратегии установления фона для обсуждаемой проблемы, стратегии введения, разработки темы, фокусирования, отвлечения внимания [6]. Р.Фаулер выделяет аспекты структуры текста: связанность (когезия), динамичность и локализованность [7]. Это разнообразие взглядов на текст объясняется индивидуальностью научного творчества ученых, разным подходом к проблемам лингвистики текста, авторской точкой зрения. Во всяком случае, бесспорно то, что все из упомянутых выше категорий и аспектов текста являются его характерными признаками, что означает правомочность авторских интерпретаций.

С другой стороны, следствием огромного количества научных концепций, относящихся к лингвистике текста, является феномен, названный П.Рикером как *конфликт интерпретаций*, который довольно полно освещён в учебном пособии «Основы теории текста» под общей редакцией профессора А.А. Чувакина.

Вид текста, его специфика влияют на процессы воздействия и восприятия текста, что едва ли не самое главное в тексте, - то, ради чего он пишется. Можно выделить категории и единицы текста, его системные признаки, но потерять за всем этим его содержательно-воздейственную и эстетико-информативную стороны. Вариативность восприятия и воздействия текста связана, прежде всего, с преобладанием типа информации (семантической, эстетической, прагматической, онтологически-философской); характером семиотической организации текста; степенью опущения определенных семантических признаков и выдвижения других; вариативностью потенциально возможных типов и видов связности; актуализацией разного рода соглашений в данном языковом сообществе в отношении употребления языковых единиц; различным соотношением сферы объективного и субъективного в языке; характером "обработки" текста в зависимости от интересов, целей и мотивов источника информации.

С нашей точки зрения, к категориям текста следует отнести, прежде всего, категории семиотичности и структурности. Категория семиотичности распадается на три вида: семантической, синтаксичности, прагматичности. Категория структурности отражает закономерности соотношения единиц языка разных уровней в формировании текстового уровня.

В каждом из видов категории семиотичности в приложении к тексту действуют свои факторы. Мы рассмотрим некоторые из факторов текста, действующих в рамках субкатегории (или вида категории) прагматичности. С помощью этих факторов исследуются проблемы интерпретации текста читателями. При этом интерпретация текста понимается довольно широко. Она становится возможной на стыке подходов разных наук: психологии, социологии, социальной психологии, литературоведения и т.д.

К факторам текста могут быть отнесены: информативность, интер-субъективность, эффективность, понятность, пригодность, апеллятивность, приемлемость, убедительность, воздейственность, идеологичность и др.

Под информативностью текста понимается мера новизны и неожиданности для аудитории элементов текста [9], того, о чем сообщается. Информативен любой вид текста, не только научный и публицистический, но и художественный. Фактор информативности связан с типом информации. В художественном тексте преобладает, как уже говорилось, эстетическая информация, в научном – семантическая, в публицистическом – онтологически-философская. В каждом из видов текста может в той или иной степени проявляться прагматическая информация. Простое сопоставление отрезков разных художественных текстов показывает это. Приведем примеры: 1. *Four years ago Ruston and Hornsby Ltd., of Lincoln, introduced its ATC range of diesel engines, which had been put on the market for general sale only after the prototypes had been subjected to long and exceptionally detailed development work in the company's research establishment at Lincoln...*

Далее семантическая информация научного текста все более и более специфицируется, становится все более детальной и конкретной в плане технического описания дизельных двигателей, постоянно обеспечивая новую меру новизны и неожиданности, необходимую для поддержания интереса специалистов к данной информации. Рассмотрим художественный текст.

2. *From where he sat he could see a cluster of apple-trees in blossom Nothing in Nature moved him so much as fruit-trees in blossom; and his heart ached suddenly because he might never see them flower again. In spring decidedly no men ought to have to die while his heart was still young enough to love beauty. Blackbirds sang recklessly in the shrubbery, swallows were flying high, the leaves above him glistened, and over the fields was very imagin-*

able tint of early foliage, burnished by the level sunlight, away to where the distant "smoke-bush" blue was trailed along the horizon. Irene's flowers in their narrow beds had startling individuality that evening, little deep assertions of gay life. Only Chinese and Japanese painters, and perhaps Leonardo, had known how to get that startling little ego into each painted flower, and bird, and beast – the ego, yet the sense of species, the universality of life as well. They were the fellows. «I've made nothing that will live» thought Jolyon; «I've been an amateur – a mere lover, not a creator. Still, I shall leave Jon behind me when I go». (J. Galsworthy).

Эстетическая информация художественного текста вообще и данного отрезка текста в частности очень велика. Она затрагивает вопросы, которые волнуют, если не всех, то во всяком случае многих людей – это вопросы жизни и смерти, смысла жизни – того, что оставит на земле человек после себя. Эстетическая информация стихотворного текста по сравнению с художественной формой ещё выше.

Но художественный текст обычно в определённой степени обладает философским содержанием, которое может быть многоуровневым, от более простого уровня к более сложному и абстрагированному, от простой житейской мудрости до философских обобщений высокого порядка.

В художественной литературе ставятся и решаются художественными средствами общечеловеческие и универсально мировоззренческие проблемы.

Под intersубъективностью понимается степень одинакового понимания содержания текста двумя участниками текстовой коммуникации (писателем и читателем) с точки зрения информативного, эстетического, философского восприятия текста. В результате восприятия текста субъективный опыт автора текста и читателя соприкасаются в большей или меньшей степени или вообще не соприкасаются в зависимости от разности их мировоззрения, эстетических вкусов и способности критически воспринимать новую информацию. В результате такого соприкосновения создается в определенном объеме общий, как бы объективированный потенциал коммуникации, который в свою очередь служит основанием для фактора понятности. Однако фактор понятности и фактор intersубъективности – не взаимозаменяемые понятия. И это доказывается тем, что разные читатели любят разные художественные произведения; одни больше любят Чехова, другие – Гоголя, третьи – Достоевского и т.д., хотя с рациональной точки зрения они им понятны. С другой стороны, мы можем говорить о выдвижении того или иного фактора в зависимости от вида текста: фактор intersубъективности в большей мере характерен для публицистического текста, фактор понятности – для научного и т.д.

Факторы пригодности и приемлемости связаны с предварительной подготовкой текста (выбором темы, стратегией ее развития, характером аргументации, выбором коммуникативно-речевых форм, определением коммуникативного задания).

Все вышеперечисленные факторы в свою очередь связаны с фактором эффективности, который проявляется в способности текста оказывать воздействие на аудиторию. Эффективность текста зависит от того, оказал ли он планируемое его автором воздействие, принял ли читатель эстетическую, философскую или научную концепцию автора, поверил ли ему, разделил ли ее с ним. Эффективность текста проявляется по-разному в разных видах текста: в художественном тексте эффективность воздействия возникает тогда, когда читатель проявляет сопереживание. Сила художественной литературы заключается в том, что читатель, весьма и весьма далекий от перипетий жизни персонажа, в предлагаемых временных и пространственных обстоятельствах способен почувствовать, понять и принять его переживания, действия и поступки.

В научном тексте эффективность проявляется в принятии точки зрения ученого, в заинтересованности в том или ином направлении данной отрасли науки. В научно-технической рекламе эффективность проявляется в том, что реципиента убедили купить новое техническое устройство или новую технологию. В публицистическом тексте эффективность воз-

действия зависит от того, произвел ли этот текст впечатление на аудиторию, способствовал ли он формированию заданного мнения и отношения к описываемым фактам, событиям, приняла ли аудитория личностный уклон журналиста, или писателя, побудил ли этот текст аудиторию к определенным действиям.

Фактор эффективности связан с фактором убедительности и зависит от него. В публицистике он связан со сдвигом в системе убеждений слушателя. В политическом тексте идеями проводятся таким образом, чтобы при восприятии массами они становились своими, переходили в убеждения аудитории: "Но стать таковыми они могут, только лишь пройдя через психику индивидов, через выработку у массы индивидов определенное отношение к данной идее" [8].

Достигается это как рациональной, так и эмоциональной аргументацией. Оба вида аргументации направлены на то, чтобы вызвать положительное отношение к выражаемому идеям.

Если сравнивать действие фактора убедительности в художественном и научном текстах, то можно обнаружить, что в художественном тексте убеждение читателей проводится ненавязчиво, незаметно – в форме образных обобщений.

Факторы эффективности и убедительности связаны с фактором истинности того, о чем говорится или пишется в тексте. Парадокс заключается в том, что даже описания в фантастической литературе воспринимаются как истинные или реальные. Вспомним, сколько сторонников у гипотезы о существовании НЛО и пришельцев с других планет.

Фактор истинности "работает" во всех видах текста, но в одних видах он является основополагающим, в других отходит на второй план. В художественной литературе его воплощение весьма своеобразно, так как фикция воспринимается как реальная жизнь. В ораторской речи, например, факторы убедительности и истинности выдвигаются на первый план.

Фактор истинности в приложении к разным видам текста, его понимание несут вариативный характер. Для художественного текста фактор истинности означает достоверность воспроизведения объективной действительности художественными средствами. Художественно-образная форма отражения, воспроизведения объективной действительности постигается в понимании, то есть признании аудиторией описываемых событий в качестве истинных, имеющих место в реальной действительности или способных происходить на самом деле. Сотворчество читателя проявляется в духовном постижении эстетически отраженного мира, понимании человеческих мыслей, закрепленных в произведении, принятии истинности художественного отражения мира в читательском восприятии. Обновленная, художественно переработанная, духовно и эстетически преобразованная действительность в художественном тексте вовлекает читателя в новое "бытие" в качестве участника художественной действительности, заставляя его "жить" в ней:

"Эстетическая функция языка художественной литературы неразрывно соединена с особым видом духовной деятельности человека, со специфическим путем освоения мира, образным его постижением" [9]. Только эта особенность и может объяснить способность читателя забывать о реальной жизни, пока он не прочтет всю книгу залпом, если она увлекает его.

Для научного текста фактор истинности означает такое соотношение между теориями в их историческом развитии, которое осуществляется по принципу соответствия. Принцип соответствия означает, что прежняя теория входит в состав новой теории как ее частный случай.

Воссоздание мира, его осмысление, анализ, образное обобщение художественного мира возможны только через призму мыслей и чувств писателя, его внутреннего "я". Писатель проводит в своих произведениях политические, эстетические, этические, нравственные, философские, религиозные и идеологические взгляды, которые сформулированы им не в виде лозунгов и доктрин, а выражены опосредованно через передачу разнообразных душевных состояний и эмоций пер-

сонажей, то есть через способ освоения мира, его образное постижение и отражение. Писатель оказывает воздействие на воображение читателей, используя эмоциональную выразительность слова, его экспрессивность, многообразие лексических пластов языка - эпитетов, синонимов, антонимов.

"Сложная совокупность различных лексических слоев развитого языка способна охарактеризовать бесконечно разнообразный мир природы, социальных отношений, человеческих связей, духовный мир людей, их мыслей, чувств, стремлений" [9].

Так Р. Фаулер рассматривает литературное произведение как "гипотезу реальности, которая создается посредством особого использования языка" [10]. Дж. Лич и М. Шорт считают, что писатель может осуществлять скрытое управление процессом восприятия художественного текста посредством следующих приемов: точка зрения, дистанционирование и авторский тон. Точка зрения выражает отношение автора к описываемым событиям. Дистанционирование осуществляется через подбор языковых средств, создающих эффект приближенности или вовлеченности автора в описываемые события или, напротив, отстраненности от них. Авторский тон - это отношение автора к читателю и к передаваемому сообщению [11].

Фактор апеллативности в художественном тексте проявляется в том, что писатель - художник слова апеллирует к чувствам и мыслям читателей посредством "нужного" слова, оказывая эмоциональное воздействие на них. Фактор апеллативности проявляется у каждого писателя по-своему: у одного через метафору к эпитету, у другого - через интонационный рисунок повествования, интонационную полифонию, у третьего - через ассоциирование и т.п. И чувства, вызываемые "нужным" словом у читателей, разные - это и радость, и восторг, и восхищение, и печаль, и ненависть. Сравнивая стихотворения А.Пушкина "Кавказ" и "Осень", М.Б. Храпченко говорит: "А вот еще одно хрестоматийное стихотворение - "Кавказ", также посвященное теме "человек и природа", стихотворение, удивительное по красоте художественного слова. Интонация и краски в нем совсем иные, чем в "Осени" [9].

Фактор апеллативности в шкале факторов текста стоит рядом с фактором воздейственности, которая тем выше, чем более непосредственно воспринимают читатели образно отображаемую действительность, чем выразительнее сила художественного слова.

Анализ функционирования факторов текста в разных видах текста показывает, что более продуктивными являются исследования, проводимые на стыке наук, на стыке направлений.

В этой связи следует подчеркнуть неправомерность исследования языка, разных видов текста, их функций, ограничиваясь чисто лингвистическим подходом (а многие работы по лингвистике текста посвящены выявлению формальных средств когезии текста). Такой подход обедняет теорию языка, теорию лингвистики текста в содержательном плане. В этом смысле большое значение для лингвистики текста имеет коммуникативно-прагматическое направление, при котором выявляется коммуникативная и прагматическая обусловленность текста. Такой подход способствует выявлению общего смысла высказывания как сложного образования, результата взаимодействия лингвистического и экстралингвистического контекстов. Лингвистический контекст в применении к лингвистике текста означает исследование типов текста, категорий (факторов, параметров, признаков или аспектов) текста и единиц текста. Кроме того, лингвистический контекст означает и исследование закономерностей связности (когезии) текста во

взаимодействии с экстралингвистическим контекстом, например, с паралингвистическим контекстом.

Экстралингвистический контекст применительно к лингвистике текста означает возможность выявления коммуникативно-прагматического задания, ситуации и мотивов общения, самого говорящего (пишущего), учитывая все вовлекаемые средства языка..

Основу грамматики текста составляют категории presuppositions, перформативности, имплицирования, модальности, то есть субъективного синтаксиса. Эти категории в той или иной форме выражают отношение говорящего (пишущего) к действительности. Модальное значение слова, предложения, текста "содержит в себе указание на отношение к действительности" [12]. И.Р. Гальперин отмечает, что "в разных типах текстов модальность проявляется с разной степенью очевидности" [13]. Изучение модальности текста в разных видах текста представляет собой перспективное направление в лингвистике текста.

Всеми перечисленными факторами текста объясняется в основном коммуникативно-прагматическая природа текста.

Текст как физический, материальный объект характеризуется действием следующих параметров: линейность, вертикальность, различительность, протяженность, членимость, цельность, отдельность, объемность, закреплённость, статичность, динамичность, индивидуальность, универсальность, аналитичность, синтетичность, выводимость, производность, индуктивность, дедуктивность, значимость, комплексность, центробежность, органичность, прерывность, непрерывность, квантовость, опимальность, количественность, качественность, вариантность, инвариантность, программированность, преобразовательность, конечность, бесконечность, постоянность, переменчивость, симметричность, асимметричность, частность, обобщенность. Раскрытие и анализ данных параметров текста могут дать многое для развития лингвистики текста.

Для текста как идеального объекта характерно действие следующих речемыслительных характеристик: абстрактное, логическое, аксиоматичное, конкретное, рациональное, познавательное, отраженное, внутриречевое, чувственно-познаваемое и т.п.

Коммуникативность текста проявляется в способности текста с помощью вербальных единиц (особого знакового кода) передавать ощущения, общие суждения, представления, сообщения об отражаемом мире.

Рассмотрение текста как результата, как продукта литературной деятельности привлекает внимание исследователей к следующим аспектам: отработанность, нормированность, системность, типизированность, реалистичность, повествовательность, психологичность, общественная значимость, стилистическая выразительность, художественная необходимость, художественная экономность, концентрированность художественного отражения и т.п.

Таким образом, сложность текста как объекта лингвистического исследования объясняется сложностью его природы, многосторонностью его признаков и характеристик. Разнообразие лингвистических исследований предопределяется возможностью анализа преимущественно одной из сторон текста. Кроме того, обилие терминологии в лингвистике текста свидетельствует, что она как область науки не устоялась, и что в ней идёт бурный процесс поиска истины.

Вероятно предположить, что нужно проводить исследования текста и в терминах математико-статистических методов для более чёткого выделения категорий, индикаторов и признаков текста как рамочной конструкции.

Библиографический список

1. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. - М., 1981.
2. Literary Style: A Symposium. - London, N.Y., 1971.
3. Гаузенблас, К.О характеристике и классификации речевых произведений // Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистика текста. - М., 1978. - Вып. VII.
4. Dolezel, L. O stylu moderne ceske prozy. - Praga, 1967.
5. Beaugrande, R. de, Dressler W.U. Einführung in die Textlinguistic. - Tübingen, 1981.

6. Zammuner, V.L. Speech Production: Strategies in Discourse Planning: A Theoretical and Empirical Planning. - Hamburg, 1981.
7. Fowler, R. Literature and Social Discourse: Practice of Linguistic Criticism. - London, 1981.
8. Самсонов, Р.М. Социальная психика и идеология. - Ереван, 1970.
9. Храпченко, М.В. Язык художественной литературы // Новый мир. - 1983. - № 9.
10. Fowler, R. Literature and Social Discourse: The Practice of Linguistic Criticism.
11. Leech, G. Style in Fictional Prose / G. Leech, M. Short. - London, 1981.
12. Виноградов, В.В. Исследования по русской грамматике. - М., 1975.
13. Гальперин, И.Р. Модальность текста // Лингвистические проблемы текста: Сб. науч. трудов. - М., 1980. - Вып. 158.

Статья поступила в редакцию 28.01.10

УДК 070. УДК 004.738.5.

О.П. Чернега, соискатель ААЭП, г. Барнаул, E-mail: olga_chernega@mail.ru

РЕЛИГИОЗНЫЙ ИНТЕРНЕТ: ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ И ТВОРЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

В статье анализируются религиозные интернет-ресурсы, преимущественно православной и католической церквей. Дается представление об оригинальном феномене «свидетельства», сегодня масштабно представленном в англоязычных интернет-блогах.

Ключевые слова: интернет, коммуникация, религия, церковь, открытие.

Для постсоветской России характерен стремительный количественный рост религиозных организаций и объединений и, соответственно, различных коммуникативных религиозных каналов — печати, радио, телевидения и интернета, которые активно используются церковью для информирования общества и миссионерской деятельности. Однако до настоящего времени нет исследований, в которых бы была осуществлена попытка системного описания религиозной журналистики и целенаправленно прослеживалось воздействие религиозной традиции на особенности творческих форм интернет-коммуникации.

Целью настоящей публикации является осмысление развития религиозной журналистики, в том числе религиозного интернета, в основном, православной и католической церквей, введение в научный оборот оригинальной эмпирической базы и новых, преимущественно англоязычных, теоретических источников.

В реестре Федеральной службы государственной статистики Российской Федерации заявлены 22866 зарегистрированных религиозных организаций, принадлежащих к 68 религиозным течениям. Из них более половины, а именно 12586, составляют организации Русской православной церкви, 240 — Римско-католической церкви. 3815 представляют ислам, 200 — буддизм и 286 — иудаизм. 114 организаций указаны в графе «Иные вероисповедания» [1]. Значительное число религиозных групп осуществляет свою деятельность без государственной регистрации, не получая статуса юридического лица, что допускается законом.

Если двадцать лет назад средства массовой информации Русской православной церкви были представлены единственным общецерковным «Журналом Московской Патриархии» и созданной в 1989 г. газетой «Московский Церковный вестник», то сегодня РПЦ активно осваивает не только печатные СМИ, но и радио, телевидение, интернет. Печать РПЦ представляют издания различных отделов Московского патриархата, богословские журналы, журналы для семейного чтения, издания общественных, близких РПЦ, структур, духовных академий и семинарий. После 70-летнего перерыва возобновила свою деятельность епархиальная печать, причем во многих епархиях выходит несколько изданий: официальные, информационно- и духовно-просветительские («Алтайская миссия», «Воронежский епархиальный вестник», «Санкт-Петербургские епархиальные ведомости» и многие другие). Активно развивается приходская и обительская печать, сориентированная на освещение вопросов духовного просвещения и религиозного воспитания («Александрово-Невский вестник» одноименного собора г. Барнаула, «Даниловский благовестник», «Свет Православия», «Обитель» и многие-многие другие).

Типология религиозной журналистики является самой представительной и динамично развивающейся, даже в сравнении с изданиями для женщин, молодежными и другими.

Так, в период с 1990 по 2007 гг. в РФ зарегистрированы около 900 новых печатных религиозных изданий. Из них почти 400 называют себя православными, 15 относят себя к католицизму, около 200 — к различным ветвям протестантизма, 50 — к исламу, по 20 — к иудаизму и буддизму [2].

Стремительное развитие религиозных СМИ подтверждает гипотезы философов, например, Герберта Маклюэна и Элвина Тоффлера о возрождении религии в информационном обществе и в целом, на мировом уровне, и особенно активно в России, где процесс десекуляризации совпал еще и с демократическими переменами и с развитием новых информационных технологий.

О том, что религиозный рунет сегодня имеет «православное лицо» говорит статистика: из 62 мусульманских муфтият РФ лишь 12 имеют интернет-представительства; католических епархий на территории РФ 4, количество католических общин составляет чуть более ста, столько же в рунете сайтов о католицизме, но большинство — персональные странички мирян-католиков, и только один официальный сайт. Общее число мусульманских, иудейских и буддийских сайтов не превышает 100 [3].

В специализированном каталоге православных ресурсов «Православное христианство.ру» заявлены 2326 сайтов РПЦ (монастыри, храмы, епархии, благочиния и т.д.) и 1067 православных СМИ: 172 ленты новостей, 209 газет, 193 журналов, 53 телевидения, 69 радиостанций. Кроме того, 2131 сайт, представляющий различные ресурсы: православные web-порталы, каталоги, словари, доски объявлений, интернет-магазины, общение и другие. Из 132 епархий Русской православной церкви 80 имеют свои сайты, в том числе и сайт Барнаульской и Алтайской епархии.

Применительно к РПЦ типология религиозных интернет-ресурсов представлена следующими типами сайтов: официальные сайты религиозных организаций (патриархат, епархия, синодальный отдел, благочиние, приход), сайты независимых церковно-общественных организаций (братство, община, производственное объединение, паломническая служба, интернет-магазин издательства религиозной литературы, сайты-СМИ (общество «Радонеж» или православно-политический портал «Правая.ру»). Исследование контента выявляет следующий тематический спектр православного рунета: представительский официоз — 25%, церковные искусства и наука — 24%, православное вероучение — 9%, по 7% — образование и семейные ценности, по 5% темы «Политика» и «Церковь и общество». Особый потенциал для просветительской деятельности имеют «Личные странички священников» (всего 128 сайтов) и «Домашние странички мирян» (352 сайта), составляющие в целом 3% тематического спектра православного рунета. Наиболее представительным является блог «Православный интернет» (Pravnet.ru). В 2009 г. у православных появились социальная сеть — Sobornodelo.ru и православная социальная сеть, ориентированная на знакомства, «PravZnak».

Традиционные сетевые ресурсы – личная страничка пользователя, возможность добавлять друзей, доска объявлений, фотоальбом, видео – и аудиостинги, возможность вести личный блог и участвовать в группах по интересам, предоставляет и социальная сеть «Православный мир» (Pravmir.ru), где также работает собственный рейтинг православной блогосферы. Именно сайты частных лиц о религии используются как площадка для дискуссионного обмена мнениями по злободневным проблемам – глобализация, ИНН, темы и уровень телепрограмм, – и составляют наиболее интерактивный и динамично развивающийся сегмент религиозного Рунета. Посещаемость православных блогов и православных социальных сетей значительно отстает от посещаемости лидеров рейтингов обычных сетей и сетевых дневников.

Однако в русскоязычном рунете практически не встречается чрезвычайно популярный в англоязычном религиозном интернете жанр «видений» или «откровений» (с англ. – «apparitions»). Явлениям Иисуса, девы Марии в разных странах, людям разных национальностей и возраста посвящены более двух миллионов англоязычных сайтов. Самые популярные среди них: www.theworkofgod.org, www.us.imdb.com/title/tt1140939, wikimapia.org/.../The-Chapel-of-Apparitions и многие-многие другие. Феномен религиозных видений описывается в многочисленных книгах, среди них наиболее известные: «Последняя жатва: чрезвычайные явления пресвятой девы Марии в Меджэгоре» (Final Harvest: The Fulfillment of the Extraordinary Apparitions of the Blessed Virgin Mary at Medjugorje by Wayne Weible, 2002), «Детектив чудес: расследование святых видений» (The Miracle Detective: an investigation of holy visions / Randall Sullivan, 2004), «Видения детей: явления святой матери в Меджэгоре» (The Visions of the Children: the apparitions of the Blessed Mother at Medjugorje, 1997) и многие – многие другие.

Наиболее системно роль интернета как площадки для продуцирования визионерского феномена и влияние технологий на религиозные творческие формы представлены в издании «Интернет и Мадонна: религиозный визионерский опыт в сети» / Паоло Аполито; перевод с исп. Антони Шугара, 2005 г. (The Internet and the Madonna: religious visionary experience on the Web / Paolo Apolito; translated by Antony Shugaar, 2005). П. Аполито отмечает, что волна религиозных видений и визионерской активности сконцентрирована в наиболее технологически продвинутых странах, в частности, в США. В 80-е годы американские сайты способствовали продвижению европейского визионерского опыта. В начале XXI века наиболее массовые видения девы Марии, судя по количеству посвященных этому феномену интернет-ресурсов, замечены в США. «Универсальный религиозный вуайеризм» приводит к тому, что «если дева Мария теперь говорит по-английски, то она говорит с отчетливым американским акцентом» [4, р. 3–4].

Интернет-технологии, бесчисленные ресурсы и блоги, созданные от имени тех, кто напрямую общается с Иисусом или девой Марией, не просто регистрируют мистический опыт, но провоцируют и лавинообразно увеличивают количество видений. Технологии усиливают визионерское движение, и, в то же время, массовость уменьшает значение уникальности единичного опыта, способствует демократизации религиозной сферы за счет снижения роли духовенства как посредника между человеком и Богом. Микшируется сакральное значение церкви, фиксация «видений», когда человек

«общается» с Небесами и затем регистрирует свой опыт в интернете, аудио-, видеозаписях, дисках приводит к смещению акцента на технологическую и даже коммерческую стороны процесса.

Из средства коммуникации интернет трансформируется в новую активную мистическую ирреальную среду, когда виртуальная мистика в интернете, «трансцендентность web-паутины» замещает и вытесняет трансцендентность Небес [4, р. 15].

В интервью А. Малащенко звучит следующие объяснение консервативности Русской православной церкви в интернете: «Формат интернета зиждется на жесткой индивидуальности участника Сети, исчезает сакральность церковной миссии, зато устанавливается недопустимое равенство в общении между проповедником и интернет-пользователем» [5].

Если обратиться к религиозной традиции, отношение РПЦ к визионерству было всегда чрезвычайно осторожным и скептическим. Для западной католической церкви, по мнению архимандрита Рафаила (Карелина) характерна молитва-полумедитация, подмена духовного видения чувственными образами. Подобная практика трактуется как «искажение в молитве» и приводит к визионерству, которое вызывает у человека чувство собственной избранности и значимости, переходящей в духовную гордость. Люди, «прельщенные» во время молитвы, визуально представляют духовный мир, слышат голоса духов, картинные представления становятся управляемыми, и нередко такое «прельщение» переходит в беснование [6].

Религии по-разному относятся к интернет-реальности: сегодня стать членом мусульманской общины или восточных культов можно, не отходя от компьютера и никогда не встречаясь с единоверцами в церкви. Однако в РПЦ недопустимо виртуальное приобщение к таинствам. В 2006 году житель Новосибирска Виталий Котов создал в сети программу для виртуального богослужения: можно было зажечь виртуальную свечу или лампаду перед виртуальными иконами. Но программа «Лампада» вызвала резкую критику и исчезла с сайта ее изобретателя. Сейчас на ресурсе infox.ru дискутируется возможность создания интернет-игры для вовлечения молодежи в изучение православия. Идея монаха РПЦ Максима – создание квеста, сценарий которого интегрируется на основе библейских сюжетов.

В настоящее время интернет является одним из основных каналов миссионерской деятельности, ресурсом для диалога внутри религиозных организаций и средством для проявления индивидуумом своей религиозной идентичности, чему способствуют такие его свойства как интерактивность и трансперсональность, возможность симультанных экстерриториальных контактов. Однако имманентное свойство интернета – демократичность, отсутствие иерархии между пользователями, когда оказываются равны священник и прихожанин – достаточная трудность для церкви, выстроенной по законам строгого соподчинения и послушания. Исследование показывает, что для католической церкви в интернет-сфере характерен визионерский жанр «откровения», отвергаемый РПЦ. В информационно-коммуникационной деятельности Русской православной церкви интернет пока выполняет преимущественно представительские, имиджевые функции и постепенно становится дополнительным инструментом ведения миссии, особенно среди молодежи.

Библиографический список

1. Ресурс доступа: www.gks.ru/free_doc/2008/.../02-13.htm
 2. Ресурс доступа: <http://www.fapmc.ru/smi/e-smi/>
 3. Лученко, К.В. Интернет в информационно-коммуникационной деятельности религиозных организаций России: автореф. дис.... канд. филол. наук. – М., 2009.
 4. The Internet and the Madonna: religious visionary experience on the Web / Paolo Apolito; translated by Antony Shugaar, 2005.
 5. Ресурс доступа: http://religion.ng.ru/society/2009-12-23/4_project.html
 6. Ресурс доступа: http://azbyka.ru/religii/induizm_buddizm/meditation_i_molitva-all.shtml
 7. Церковь и мир. Основы социальной концепции Русской Православной Церкви. – М., 2000.
- Статья поступила в редакцию 28.01.10

УДК 778.5 (470)

*И.В. Шестакова, ст. преп. АлтГУ, канд. культурологии, г. Барнаул, E-mail: irinaaltkino@rambler.ru***РОССИЙСКИЙ КИНЕМАТОГРАФ В УСЛОВИЯХ ПРОЦЕССА ГЛОБАЛИЗАЦИИ**

В работе описаны подходы к концепции глобализации, рассмотрены некоторые тенденции ее развития на примере российского кинематографа, проанализированы статистические данные отечественного кинопроизводства.

Ключевые слова: глобализационные процессы, российский кинематограф, кинорепертуар, вестернизация, американизация, культурная экспансия.

В XX веке в мире произошли эпохальные события, изменившие жизнь многих народов. Человечество живет в «мировом обществе», в котором ни одна страна не может вполне отгородиться друг от друга. Так обнаруживают себя черты современного этапа глобализации – всеобщей и многосторонней культурной, идеологической и экономической интеграции обществ, государств, цивилизаций. В конце XX века Россия также подключилась к процессам, когда преимущества глобализации соединяются с региональными социокультурными нормами и институтами, чтобы обеспечить более эффективное управление развитием культуры на местном, национальном и глобальном уровне.

«Глобализация, — констатирует американский социолог Дж. Ритцер, — входит в ряд самых актуальных тем современной социальной теории» [1, с. 12]. В науке существует три основных подхода к концепции глобализации. Так называемые «гиперглобалисты» считают, что глобализация – это новая эпоха в истории человечества, в которую отпадает необходимость в традиционных национальных государствах (Р. Робертсон, К. Омаз, С. Стендж).

Противоположенный подход к пониманию глобализации – у «скептицистов», утверждающих, что глобализация – это миф, выгодный правительствам развитых стран, осуществляющим экономическую экспансию на новые рынки с целью завладения их ресурсами (И. Валлерстайн, Дж. Томпсон, П. Херст). Среди них также – скептики, признающие объективность глобализационных процессов (С. Джордж, Н. Кляйн, Н. Хомский, Б. Кагарлицкий).

Промежуточную позицию занимают «трансформисты», рассматривающие глобализацию как исторический процесс, обуславливающий перемены новейшего времени. Они указывают, что трансформации общественного уклада жизни не являются только позитивными, однако констатируют их динамичность и масштаб (Э. Гидденс, Д. Хелд, У. Бек, Ю. Норберг).

Российские ученые (Т. Богатырева, В. Жидков, М. Жабский, И. Кондаков, К. Разлогов, К. Соколов, А. Флиер, Н. Хренов) придают теме глобализации культуры особое значение, рассматривая ее как важнейший фактор трансформационных изменений мира. Большинство культурологов сходятся во мнении, что «культурной» глобализации мешает односторонность глобализационных процессов. Глобализацию культуры исследуют с целью преодоления негативных последствий монокультурного влияния на национальные, традиционные и этнические культуры в России. Они считают, что глобализация оказывает на национальные культуры агрессивное унифицирующее и гомогенизирующее влияние.

Глобализационные процессы характеризуются следующими основными аспектами:

1. интернационализацией, что, в первую очередь, выражается во взаимозависимости;
2. либерализацией, то есть устранением торговых барьеров, мобильностью инвестиций и развитием интеграционных процессов;
3. вестернизацией – экстраполяцией западных ценностей и технологий во все точки мира;
4. детерриторизацией, что выражается в активности, имеющей транснациональные масштабы, и уменьшении значимости государственных границ.

Реализация этих направлений в процессе глобализации приводит к созданию единого мирового сообщества, в котором формируются единые нормы, институты и культурные ценности. Появляется ощущение мира как единого места. Культурное пространство нашей страны в процессе цивилизационного развития расширяется, углубляется в своем взаимодействии с другими народами, технологически совершенствуется.

Рассмотрим некоторые тенденции культурной глобализации на примере российского кинематографа. Процессы глобализации в 1980-1990-х гг. в России связаны с созданием рыночной инфраструктуры в системе кино, что не могло не привести к серьезным изменениям. Вхождение в рынок осложнялось тем, что не успели сформироваться механизмы критической рефлексии. Если в советское время культурный изоляционизм и жесткий идеологический контроль ограничивали проникновение инокультурных ценностей в страну и их широкое распространение, то изменение социальных и политических реалий, либерализация общественной жизни, развитие альтернативных форм фильмопотребления (видео, телевидение) значительно актуализировали проблему вестернизации кинематографического процесса. Вместо существовавшей ранее централизованной системы репертуарной политики основным методом реализации кинопродукции стали кинорынки, где ориентировались, прежде всего, на зарубежные фильмы.

В 1990-1992-е гг. среднегодовое количество выпущенных на экран кинотеатров новых фильмов зарубежного производства равнялось 131. В 1993 г. последовал скачок – 220, в 1994 г. – 275 фильмов. Доля зарубежных картин в общем количестве фильмов, пополнявших кинорынок, составила соответственно 61,7 % и 78,8 %. В 1999 г. Госкино Российской Федерации было зарегистрировано 122 новых фильма для кинотеатрального показа (27 отечественных, 95 зарубежных), где долю импортной продукции составляли 77,9 % [2, с. 47]. Уже в 1990-е гг. наблюдалось ежегодное увеличение выпуска зарубежных фильмов, что говорит о стабильных шагах глобализационных процессов в кинопространстве России.

Приведем для анализа таблицу выпуска отечественных и зарубежных фильмов в кинотеатрах России [3, с. 32].

Год	Всего фильмов	Отечественные фильмы	Зарубежные фильмы	Годовой прирост отечественных фильмов	Доля отечественных фильмов
2002	263	42	221		16,0 %
2003	271	40	231	-4,8 %	14,8 %
2004	283	50	233	25,0 %	17,7 %
2005	289	60	229	20,0 %	20,8 %
2006	310	69	241	15,0 %	22,3 %
2007	369	85	284	23,2 %	23,0 %
2008	378	81	297	-4,7 %	21,4 %

Проследим динамику процессов глобализации на протяжении 2000-х гг. Начиная с 2002 г. в кинотеатрах из общего количества фильмов доля зарубежных картин составляла 84

%, в 2003 г. – 85,2 %, в 2004 г. – 82,3 %, в 2005 г. – 79,2 %, в 2006 г. – 77,7 %, в 2007 г. – 77 % в 2008 г. – 78,6 %. Вникая в суть этих данных, нельзя не видеть, что основная тенденция в трансформации всей системы кинопроцесса сводится к его вестернизации. Как считает М.И. Жабский, «вестернизация культурной жизни российского общества наиболее ярко проявляется в широком распространении продукции западной, прежде всего, американской массовой культуры в кино. Эта продукция значительно потеснила отечественную кинокультурную продукцию в сфере потребления и художественных предпочтений. Широким фронтом идет отчасти сознательное, отчасти бессознательное заимствование у Запада, прежде всего у США, готовой кинопродукции, образцов социально-функциональной ориентации кинозрелища, эстетических моделей и т.д. ...Интернационализация киноэкрана свелась к его вестернизации, а последняя – к американизации» [4, с. 33].

Действительно, начиная с 1990 г. наибольшей конкурентоспособностью на мировом рынке обладает американское кино. Голливудские продюсеры имеют возможность одновременно организовать премьеру своего очередной картины почти в 60 странах мира в один и тот же день. Американскими режиссерами найдены такие жанры, сюжеты, актерский ансамбль фильмов, которые способны содержанием и способом показа своих историй привлекать и удерживать внимание зрительских аудиторий не только в США, но практически во всех странах мира. «В 2000 г. Соединенным Штатам принадлежало 73% кинорынка 15 стран Евросоюза. Следующий, 2001-й, для кинематографической Европы, как принято там считать, был очень удачным (удалось отвоевать аж 8% собственного кинорынка). Но львиная его доля (65%) все же принадлежала американцам, которые в 2002 г. постарались наверстать упущенное. И не без успеха. По имеющимся данным доля их продукции на кинорынке Евросоюза поднялась до уровня 71%» [4, с. 63].

В 1989 г. на кинорынке России было представлено фильмов производства США – 11, в 1990 г. – 27, в 1991 г. – 43, в 1992 г. – 87, в 1993 г. – 149, в 1996 г. – 85, 1998 г. – 99» [2, с. 29]. В 2000-х гг. количество американских кинолент на экранах кинотеатров значительно увеличилось. Если в 1998 г. зрители имели возможность посмотреть 99, то в 2008 г. – 181 американский фильм. Кинематограф США, не встречая административно-политических барьеров, все больше овладевает кинопространством России. Правда, с 2004 по 2007 гг. наблюдался незначительный годовой прирост отечественных фильмов в прокате от 15,0 до 25,0 %, но уже в 2008 г. произошло сокращение их количества (падение на 4,7%). Зато в 2008 г. рост числа зарубежных фильмов продолжился: их количество достигло 297, из них 181 – американский. Таким образом, эти данные свидетельствуют о тенденции вестернизации, в том числе американизации, российского кинопроката. Преобладание в репертуаре американских фильмов доказывает, что кинематограф стал важнейшим каналом американской культурной экспансии, а глобальность стала определяющим моментом в практике кинематографической жизни России.

Как 1990-е, так и в 2000-е гг. в России кинематограф осуществляет свою социальную «миссию» прежде всего посредством зарубежных картин, а значит с помощью импорта кинематографической картины мира и отраженных в ней социальных ценностей. Фильм уже не стал являться средством образного воплощения культурной идентичности россиян. Если предлагаемая зрителю картина мира создана в его собственной стране, воссоздает ее реалии, национальна по своему характеру, кинематограф может выступать средством трансляции от поколения к поколению социального опыта данного общества. Если же кинематографическая картина мира в основном импортируется, формирование средствами кино индивида и народа в целом утрачивает национальные корни.

Стремясь удержать в кинопространстве России доминирующие позиции, западный мир распространяет архетипы западной культуры в глобальном масштабе. Цель этого вмешательства состоит в разрушении сложившегося восприятия

базовых архетипов, на которых формируется культурная идентичность нации, ее духовно-ценностные основы, традиции, обычаи – то, что составляет особость, самобытность нашего народа.

Проследим тенденции в кинопроизводстве отечественных фильмов в 2002-2008 гг. Количество выпущенных на экраны отечественных фильмов до 2008 г. увеличивалось с 42 до 85 киноработ (2002 г. – 42, 2003 г. – 40, 2004 г. – 50, 2005 г. – 60, 2006 г. – 69, 2007 г. – 85). В 2008 г. снова произошел спад – 81 кинолента [3, с. 32]. Изменение количества выпущенных на экраны кинотеатров фильмов имеет волнообразную динамику. Также можно отметить тенденцию превышения количества произведенных фильмов над количеством вышедших на экран. Так, в 2004 г. было произведено 76, а выпущено – 50 картин; в 2006 г. созданы 103 фильма, но только лишь 69 увидели зрители. Доля отечественных фильмов в репертуаре кинотеатров с каждым годом увеличивается (2002 г. – 16,0%, 2003 г. – 14,8%, 2004 г. – 17,7 %, 2005 г. – 20,8 %, 2006 г. – 22,3 %, 2007 г. – 23,0%, 2008 г. – 21,4 %), но она так мала в объеме выпущенных фильмов. Современный отечественный кинематограф не может играть заметной роли в социокультурном воспроизводстве, что свидетельствует о произошедшей глобализации кинематографического пространства России. Кассовые сборы зарубежных фильмов увеличиваются с каждым годом, достигнув в 2008 г. 14992, 1 млрд. руб., что превышает в 3 раза кассовые сборы отечественных фильмов – 5176, 6 млрд. руб. [3, с. 47].

Становление глобального общества на современном этапе ведет к ускоренному стиранию специфических и формированию общих социокультурных ценностей, а национальная культура неизбежно оказывается под мощным ударом глобализма. Непосредственным результатом вестернизации кинематографического пространства России явилось превращение национальной кинопродукции из основы функционирующего кинорепертуара в скромное дополнение к ней. Этот факт означает, что в социальном плане импорт фильмов во многом заменил их собственное производство. «Социальные функции национального кино в значительной степени перехвачены зарубежным кинематографом и трансформированы им на свой лад. Отечественному кино грозит участь оказаться социальным институтом без сколько-нибудь значимой социальной функции. Развившийся функциональный кризис российского кинематографа – это уже свидетельство того, что под угрозой находится само его существование как феномена национальной культуры» [2, с. 63]. Действительно, отечественный кинорынок из-за своей крайней подверженности голливудскому диктату является проводником влияний иных культур, служит целям унификации.

Каждое новое поколение формирует свою культурную идентичность, во многом воспринимая не саму социальную действительность, а тиражируемые картины мира. Чрезмерная приверженность к американским фильмам чревата неизбежными разрывами в историческом воспроизводстве национальной культуры. Кинематограф уже не может выступать средством познания народом своей истории и культурной самобытности. Глобализационные процессы исторически объективны и неизбежны, но это не должно вести к отрыву от национальных корней. Для России, оказавшейся в числе стран, где кино всегда было высоким искусством, сегодняшние реалии глобализации означают вызов существованию кинематографа как феномена национальной культуры, проявляющейся в духовных исканиях народа, в канонах русской эстетики.

Оставшее на путь демократизации российское кинопроизводство в 1990-е гг. не проявило заметных признаков сопротивления, а российская киноаудитория была включена в глобальное коммерческое пространство. Вместе с тем, отечественный кинематограф был поставлен в ситуацию, которая способствовала активизации его внутренних ресурсов сопротивления агрессивному влиянию процессов глобализации. Формирование национальной кинематографической картины мира на собственном культурном материале, сохранение

культурной и национальной идентичности находит отражение в киноработах таких мастеров, как П. Лунгин («Остров», «Царь»), В. Хотиненко («72 метра», «1612»), А. Прошкин («Русский бунт», «Живи и помни»), В. Абдрашитов («Время танцора»), А. Балабанов («Брат», «Война»), В. Тодоровский («Страна глухих», «Стиляги»), К. Шахназаров («Исчезнувшая империя»), А. Сокуров («Русский ковчег»). В отечественном кинематографе произошел переход от жесткого идеологического контроля к сотрудничеству на основе общечеловеческих ценностей, признано право на существование различных стилей и форм творческого выражения и самовыражения.

Только в 2008 г. зарубежным фильмам составили конкуренцию отечественные картины «Адмирал» А. Кравчука (бюджет 523,3 млн. руб., выпущен 937 копиями, кассовые сборы 912,3 млн. руб.), «Ирония судьбы. Продолжение» (бюджет 332,5 млн. руб., выпущен 914 копиями, кассовые сборы 745,6 млн. руб.), «Самый лучший фильм» (бюджет 110,8 млн. руб., выпущен 702 копиями, кассовые сборы 678,2 млн. руб.), «Мы из будущего» А. Малукова (бюджет 122,73 млн. руб., выпущен 472 копиями, кассовые сборы 199,6 млн. руб.), «Любовь-морковь - 2» М. Пежемского (бюджет 84,8 млн. руб., выпущен 932 копиями, кассовые сборы 504,4 млн. руб.) [2, с. 18].

Развитие современного отечественного киноискусства в России в условиях глобализации сводилось к двум основным моментам. С одной стороны, столкнувшись с ее негативными последствиями, кинематограф вынужден был активизировать механизмы критической рефлексии; а, с другой, он вынужден был решать проблемы культурного диалога и интеграции, то есть осваивать возникающий в мировом обществе «метаязык» межкультурной коммуникации. В результате в России появились киноработы, имеющие успех на международных кинофестивалях, которые являются эффективным средством международного взаимодействия и поддержки художественного диалога. В 2000-е гг. киноискусство России стало ее визитной карточкой на профессиональных международных кинофорумах, заявляя о себе как об активном участнике культурной глобализации. Российские фильмы были удостоены различных призов на международных кинофестивалях: в 2002 г. – 8, в 2003 г. – 13, в 2004 г. – 6, в 2005 г. – 5, в 2006 г. – 2, в 2007 г. – 8, в 2008 г. – 22. Так, в 2008 г. фильм «Дикое поле» режиссера М. Калатошвили получил 17 наград, «12» Н. Михалкова – 13, «Юрьев день» К. Серебренникова – 10, «Монгол» С. Бодрова – 9, «Артистка» С. Говорухина, «Русалка» А. Меликян – 8, «Простые вещи» А. Поповича – 6, «Живи и помни» А. Прошкина, «Мы из будущего» А. Малукова – 5 наград [2, с. 47]. Самобытность киноискусства России с характерной для него идеей духовности включается в процесс исканий, которые ведет в своем культурном самоанализе и самопознании западноевропейская цивилизация.

Проблема «метаязыка» культурной интеграции в художественном творчестве становится проблемой нового типа рациональности в глобализирующемся мире искусства. В качестве примера можно привести необыкновенно успешный случай интеграции в международную систему кинотворчества режиссера А. Звягинцева. В его киноработах «Возвращение», «Изгнание» угадывается своеобразный подход к ставшему в глобальном мире крайне актуальным феномену коммуникативной рациональности, в рамках которого ведется поиск «метаязыка» межкультурного общения.

Если говорить о взаимодействии с мировой киноиндустрией, то сегодня нет механизмов взаимодействия с международными организациями, кроме кинофестивалей. К сожалению, российские фильмы на Западе практически не востребованы. В мире существует очень сильная инерция восприятия нашего кино. Многие российские картины, весьма интересные

и яркие, как работа А. Балабанова «Груз 200», западными прокатчиками расцениваются как вторичные. Интерес будет только к тем фильмам, которые несут универсальные ценности в современной упаковке, в актуальной художественной форме и с характерными реалиями нашей страны. Необходимы также значительные финансовые средства как на продвижение российских кинолент как внутри страны, так и на Западе. Российское культурное присутствие за рубежом будет способствовать утверждению за нашей страной достойного, сообразного ее истории, геополитическому положению, совокупной мощи места на мировой сцене. Международное сотрудничество в области кинематографа должно вестись не только на уровне кинопрокатной деятельности, но и в сфере артистических и художественных обменов в кинопроизводстве. Высокий авторитет и уникальность отечественной киношколы, продвижение на мировые киностудии новых национальных талантов обеспечат стабильный международный спрос на работы российских режиссеров и актеров.

Только сбалансированная государственная политика, способная наладить равноправный диалог национального кинематографа в процессе интеграции в глобальную систему международных отношений, является составляющей национальной безопасности современного государства. Причем в качестве одного из важнейших аспектов государственной политики в области кино является налаживание механизмов контроля и поддержки. По-прежнему действует остаточный принцип финансирования киноотрасли. После бурного роста господдержки 2002-2003 гг. в 2004-2007 гг. наблюдалась стабилизация увеличения объемов финансирования. При этом за последние шесть лет произошло увеличение господдержки отечественного кинематографа более чем в 2,5 раза. Однако в 2008 г. прирост объемов господдержки производства национальных фильмов составил всего на 4 %: было выделено 2,7 млрд. рублей [2, с. 65]. Вместе с тем, очевидно, что теоретическое обеспечение внешней культурной политики России заметно отстает от существующих потребностей. Нет оснований говорить о достаточном анализе текущих процессов и прогнозировании будущих.

Анализ развития глобализации показывает, что в сфере кинопроцесса России появились такие негативные ее последствия, как вестернизация, американизация, культурная экспансия. Происходит интервенция американского кино, а также авторитетных культурных стандартов Европы в культурное пространство России, что отражается в целом наборе серьезных противоречий, прежде всего на ценностном уровне. После распада Советского Союза российский кинематограф был включен «по американскому сценарию» в процесс глобализации. При этом создатели фильмов, работники кинотеатров вынуждены были активизировать механизмы критической рефлексии, вступать в борьбу за культурную автономию и самобытность. Некоторые режиссеры пытались осваивать возникающий в мировом обществе «метаязык» межкультурной коммуникации. Появление значительных киноработ, их успех на кинофестивалях явилось фактором развития киноискусства, его возвращения в мировой художественный процесс. Отечественный кинематограф заявил о своей готовности участвовать в создании «культуры глобализации».

Глобализация – это объективный процесс, ускоряющий формирование интегрированной культуры, но достижение человеческой цивилизации заключается в ее культурном разнообразии. Задачами отечественного кинематографа являются сохранение и развитие национального своеобразия, самобытности и разработка новых принципов международного диалога. Поэтому так необходимы механизмы, которые при объективном освоении других культур позволяли не терять свою.

Библиографический список

1. Ритцер, Дж. Современные социологические теории. – СПб., 2002.
2. Кино: реалии и вызовы глобализации – М.: Министерство культуры РФ, НИИ киноискусства, 2002.

3. Киностатистика 2008: Статистический сборник. - М.: Изд. дом «Роликс», 2009.

4. Жабский, М.И. Вестернизация кинематографа: опыт и уроки истории // Социологические исследования. – М: Наука, 1996. - №2. *Статья поступила в редакцию 28.01.10*

УДК 76.01: 004

Л.Н. Солодовichenko, канд. пед. наук, проф. Карагандинского государственного университета им. Е.А. Букетова, Казахстан, г. Караганда, E-mail: lsolo@mail.ru

ИНТЕГРАЦИЯ ЭСТЕТИКИ ИНТЕРАКТИВНОГО ИСКУССТВА И КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТВОРЧЕСТВЕ

В работе описана необходимость теоретического поиска путей интеграции эстетики интерактивного искусства и компьютерных технологий в художественном творчестве. Впервые дано определение понятия «компьютерный эстамп» как новый тип художественной печатной графики, выявлены тенденции и противоречия создания и восприятия произведений интерактивного искусства.

Ключевые слова: интерактивное искусство, компьютерный эстамп, компьютерная графика, визуальная информационная культура, визуальная информация, художественно-эстетическое воспитание, художественная педагогика.

Вхождение современного общества в эпоху информационной культуры и общее повышение наукоемкости производства (компьютеризация, виртуальная реальность, биотехнология, геновая инженерия и т.д.) требует значительного увеличения обязательного минимума интеллектуальной оснащенности личности, ее творческой активности, коммуникабельности, потребности в непрерывном процессе самообразования. Эти проблемы актуализируют исследования ученых по адаптации эстетики культуры к меняющимся жизненным реалиям и подготовке специалистов, соответствующих эстетике художественно-творческих и технико-технологических процессов в культуре.

Квалитативные параметры профессионального образования как компоненты культуры, выдвинули задачи исследования интеграции интерактивного искусства в эстетику современной культуры, в художественное творчество, в процесс формирования визуальной информационной культуры личности как активного творческого субъекта производства. Методология нашего исследования обусловлена идеями взаимосвязи культуры и образования, интеграции техники и искусства в творчестве, понимания искусства как когнитивной сферы культуры. Нашему исследованию близки основные ценности гуманистического развития (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс), личностно-ориентированного воспитания (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), педагогики культуры, включающей «творчество как способ развития человека культуры в культуре» [1]. Творческая самореализация личности является ведущим условием развития культуры, искусства, эстетики, личностно-ориентированного образования культурологического типа, обеспечивающее развитие человека как субъекта культуры. Это соотносится с адаптацией человечества в XXI веке – веке гуманитарной эпохи в новом постиндустриальном информационном пространстве.

В истории развития человечества осознание эстетики визуального образа и получение информации всегда было существенным явлением, так как это форма и средство познания окружающего мира, предметов, событий, чувств. Высшей формой информации являются знания, которые определяют направление и ритм развития цивилизации. Получение нового знания, нового образа, новой формы творческого опыта связано с новыми приемами коммуникации, трансляции и визуально-образной трансформации ценностей культуры, что характеризует исторические особенности и признаки смены их разных типов. Возникновение обновленных духовных, эстетических и утилитарных ценностей определяет эволюцию познания. Следовательно, познание, в целом, и овладение эстетикой визуального образа и информацией, в частности, отражают параметры развития мировой культуры. По нашему мнению познание в условиях информатизации общества предполагает интеграцию эстетики, искусства и компьютерных технологий, а также реализацию этих интеграционных процессов в профессиональном образовании, целью которого должно явиться развитие визуальной информационной куль-

туры личности как совокупности устойчивых качеств, способствующих эффективному применению достижений информационной цивилизации, культуры мира, национальной культуры.

Уникальная способность человеческого мозга в процессе познания создавать внешние модели прошедших состояний, выступающие в качестве элементов системы сознания, открывает недоступные для других видов организации возможности накопления и интерпретации информации. «Сознание коллектива как система возникает с появлением знаковых коммуникаций между системами индивидуального сознания, которые возможны только через среду, посредством внешних моделей» [2]. Существует мнение, что, по-видимому, состояние сознания не может быть осознано полностью и возникает необходимость передачи неосознанной информации сознания, именуемой чаще всего подсознанием. Именно на это и ориентировано искусство.

При восприятии искусства, в процессе познания визуального образа, идеи произведения возникает интересный эффект, называемый «сотворчеством». Каждый раз, глядя на произведение подлинного искусства, мы обнаруживаем в нем нечто новое. Сюжет произведения направляет движение мысли и ощущений к тем условиям, в которых находилось состояние художника при создании произведения. Таким образом «происходит акт неосознанной коммуникации» зрителя, визуальное познание информации, что позволяет говорить о его сотворчестве с художником.

Сегодня, в начале XXI столетия, можно утверждать, что компьютерные технологии, компьютерная визуальная информация стали важной составной частью современной цивилизации и влияют на ее развитие во всех сферах деятельности, в том числе и в искусстве. Начало «компьютерному искусству» положили математики, обратившие внимание на высокие эстетические свойства математических функций. Точкой отсчета зарождения «компьютерного искусства» можно принять 1963 год, когда Айвен Сазерленд (англ. *Ivan Sutherland* – пионер компьютерной графики) показал первые эксперименты машинного формирования рисунков. Он «создал программно-аппаратный комплекс Sketchpad, который позволял рисовать точки, линии и окружности на трубке цифровым пером. Поддерживались базовые действия с примитивами: перемещение, копирование и др. По сути, это был первый векторный редактор, реализованный на компьютере. Также программу можно назвать первым графическим интерфейсом, причём она являлась таковой ещё до появления самого термина» [3]. В словарях и компьютерно-графической практике термин «компьютерная графика (также машинная графика)» определяется как «область деятельности, в которой компьютеры используются как инструмент как для синтеза изображений, так и для обработки визуальной информации, полученной из реального мира. Также компьютерной графикой называют и результат этой деятельности» [3; 4].

На наш взгляд, такое определение соответствует понятию «компьютерная графика как область деятельности», а результат авторской художественно-творческой деятельности с использованием средств компьютерной графики можно определить как появление нового типа художественной печатной графики – «компьютерный эстамп». Термин «эстамп» в справочной литературе означает – «(франц. estampe), оттиск, отпечаток, станковая гравюра или литография», а также «эстампом (от французского estamper – штамповать, оттискивать) называется художественное произведение станковой графики, отпечатанное с авторской печатной формы» [5; 6]. Дадим собственное определение понятию «компьютерный эстамп» – это «отпечаток, художественное произведение графики, отпечатанное с авторской компьютерной (электронной) печатной формы». Считаем необходимым подчеркнуть, что «компью-

терная графика» не новый вид графики, а новая техника печатной графики. Известно, графика, как вид изобразительного искусства, включает в себя три вида графики: станковую, книжную и прикладную, обладающих утилитарным специфическим назначением и характерными композиционными закономерностями. Компьютеризация коснулась всех видов графики, следовательно «компьютерный эстамп» может быть использован во всех видах и жанрах графики (см. рисунок), а компьютер на разных уровнях его освоения и использования является не только инструментом, но и объектом изучения, средством обучения, новым комплексным инструментом графического искусства и, наконец, средством расширения изобразительного пространства картины (изобразительного пространства виртуального произведения искусства).

Виды искусств:

Музыка	Литература	Изобразительное искусство	Архитектура	Кино
--------	------------	---------------------------	-------------	------

Виды изобразительного искусства:

Живопись	Графика	Скульптура
----------	---------	------------

Виды графики:

Станковая графика	Книжная графика	Прикладная графика
-------------------	-----------------	--------------------

КОМПЬЮТЕРИЗАЦИЯ		
КОМПЬЮТЕРНЫЙ ЭСТАМП		

Рис. Система компьютеризации видов графики

Уже около 50 лет художники экспериментируют с электронными технологиями. Специалисты в области художественно-эстетического воспитания неоднозначно относятся к перспективе применения компьютерной техники в обучающих программах эстетического цикла. «По словам профессора Стенфордского университета Э. Айснера, вторжение науки в практику художественной педагогики, где еще бытуют взгляды на воспитание средствами искусства как на некое таинство, неподдающееся рациональному объяснению, воспринимается многими практиками весьма настороженно» [7, с. 7]. В противовес этому мнению существуют различные варианты концепции «информационного или кибернетического общества» (А. Тофлер), согласно которым путь к совершенствованию человека и прогрессу заключается в развитии техники. В этой связи внимание исследователей привлекают не только продукты творчества «метахудожников», как назвал их японский специалист по компьютерной графике Х. Кавано, но и «воспитательные» последствия общения художника, в стереотипном представлении человека интуитивного, с компьютером, требующим от него таких качеств, как логичность, точность. Практика нашей дизайн-образовательной деятельности и экспериментальные данные показывают, что создание художественных образов с использованием компьютера способствует формированию у человека алгоритмического мышления, вербальной и невербальной креативности, тренирует его визуальное восприятие и мышление, развивает «визуальную грамотность», определяет целенаправленность художественно-практической деятельности. Происходит перемещение основного акцента с конечного результата на процесс, методику познания образа. По выражению известного психолога Дж. Брунера обучающийся «принимает участие в добытии знаний» [7, с. 15]. При этом закладываются основы навыков

самостоятельного приобретения знаний, появляется потребность «поиска новых знаний». Режим диалога (интерактивный режим), кинетика моделирования визуального образа в процессе компьютерно-графического творчества стимулируют активность творческого мышления, совершенствуют координацию мысли, руки и глаза, способствуют развитию визуальной культуры.

Эти выводы подтверждает опыт проекта BASIC (Building Arts Systems into the Curriculum), который с 1979 года осваивался в штате Миннесота (США). В основу данного проекта положена идея гуманизации общего образования через интеграцию предмета «искусство» в структуру «базовых» дисциплин. При этом использовался метод «мозгового штурма», попытка с помощью искусства регулировать развитие, как правого, так и левого полушария мозга, т.е. «приводить в равновесие интеллектуальные и эмоциональные силы учащихся. ... Мультисенсорная природа искусств, отмечает директор программы К. Бенсон, сделала их эффективным инструментом обучения и воспитания» [7, с. 23].

В трудах в области искусствоведения, технической эстетики и художественной педагогики исследуют вопрос о возможностях новых информационных технологий сформировать новые виды искусства. Опыт появления новых видов искусства, оригинальность которых никто уже не оспаривает (например, кино, телевидение, видеоарт), позволяет сделать вывод в контексте развития техники и технологии творчества о возможности появления новых оригинальных видов искусства. И, по всей видимости, это будет «интерактивное искусство» [8]. На современном этапе развития электронных технологий человек вовлекается в такие коммуникации с компьютером, которые отличаются от прежних глубиной погружения, создающей иллюзию полной реальности происходящего. К

подобным коммуникациям относится интерактивное искусство и виртуальная реальность. В журнале Компьютера был проведен опрос на тему «Что такое интерактивное искусство?» [9]. Проанализируем некоторые ответы читателей: «Тимур, рабочий: «Пока такого искусства нет. Вот если, например, появятся такие фильмы, как в «Шоу Трумана», это будет интерактивным искусством. Правда, боюсь, это будет жестокое искусство, и человечество окончательно извратится и вымрет»; Антон Икрянников, студент КФ МГТУ: «Интерактивный – значит, действующий в обе стороны. Стало быть, такое искусство, в котором не только творец создает произведение, но и наоборот. Лучше всего это иллюстрирует популярная некогда картинка: две руки с карандашами рисуют друг друга»; Валентин Григорьев, инженер: «Это утопия. Такого нет и быть не может»; Марат Гельман, основатель «Галереи М. Гельмана»: «По Шульгину: Коммуникация вместо Репрезентации. А вообще – возможность зрителя влиять на сюжет (мера и есть мера интерактивности)». Мы видим совершенно противоположные мнения респондентов от положительного восприятия проявлений нового интерактивного искусства, через опасение о «жестокости такого искусства», к его полному отрицанию («это утопия»), что свидетельствует о сложности процессов интеграции интерактивного искусства и компьютерных технологий в художественное творчество, в эстетику современной культуры. Но остановить процесс компьютеризации сферы искусства невозможно. Эти явления необходимо признавать, изучать, выявлять их характерные признаки, разрабатывать критерии искусствоведческого анализа, определять приемы и способы влияния интерактивного искусства на формирование современной картины мира, выявлять условия создания и восприятия таких произведений, раскрывать принципы и технологии интерактивного компьютерно-графического творчества в художественной педагогике и в практике изобразительной деятельности.

«В «интерактивном искусстве» каждый «пользователь», т.е. потребитель его произведений, активно участвует в их создании, да и сам процесс пользования искусством становится активным» [10]. Интерактивное искусство существенно меняет сам процесс творчества и восприятия искусства, где можно говорить не только о сотворчестве с художником посредством подсознательной коммуникации зрителя и художника, а о творческой самореализации субъекта, самоактуализации личности, что может явиться фактором формирования «пожизненного потребителя искусства».

Можно констатировать, что уже сформировалось несколько новых изобразительных жанров «компьютерного искусства», специфика которых заключается в использовании информационных технологий для создания совершенно нового изображения, невозможного при традиционных способах. Например, «электрография создается при помощи компьютера, копировальной техники, факсов и видеокамеры. В результате возникают фантастические картинки: полуочищенный банан, переходящий в рыбий хвост, пальцы руки, плавно переходящие в стройные женские ноги, пятнистый дог, теряющий свои пятна и т.п.» [11]. Компьютер позволяет вести поиск новых форм, разрабатывать своеобразные находки предшественников, например, Александра Родченко, Виктора Вазарели, Моцрица Эсхера и др. Метод коллажа,

предложенный А.Родченко еще в 1919 году для оформления журналов, афиш, рекламных изданий отпугивал трудоемкостью выполнения подобных композиций. Это препятствие полностью снимает компьютер, позволяя создавать «электронные аппликации», так же как и проблему поиска цветовых решений, декоративных сочетаний, разбиения плоскости картины и заполнения ее симметричными, асимметричными и рекурсивно-повторяющимися элементами в духе М. Эсхера. Компьютерные коллажи обеспечивают возможность фальсификации фотоизображений любой степени сложности, так как возможно в компьютер загрузить несколько документальных фотографий, а затем путем компоновки их фрагментов создать новую композицию, новый визуальный текст.

Существуют проекты, в рамках которых создают электронную базу данных, включающую живопись, музыку, фотографию и историко-культурную информацию, работая с которой, любой пользователь мог бы составить художественную виртуальную коллекцию, заняться искусствоведческим исследованием, не посещая музеи и библиотеки. «Казалось бы, зарождение интерактивного искусства – это новый этап развития искусства, на котором уменьшается расстояние между творцом и потребителем, а искусство становится более доступным, массовым и, одновременно, индивидуальным, совершая в своем развитии диалектический разворот путем восстановления непосредственного контакта между творцом и потребителем его продукции» [10]. Однако, подобное потребление классического «материального» искусства, сформированное электронным полем, обречено на вторичность. Как бы совершенно не было электронное воспроизведение, оно не может в полной мере передать технику мазка, фактуру холста, напряжение рукотворной линии, оно исключает самый главный момент коммуникации с произведением искусства – ее непосредственность, сотворчество.

Необходимо подчеркнуть и определенные достижения интерактивного искусства в области художественно-эстетического воспитания, и существенные противоречия, присущие данной сфере деятельности. В то же время компьютерное интерактивное искусство приобретает поклонников во всем мире. Разрабатываются учебные издания по интерактивной компьютерной графике [12; 13]. Образована независимая международная организация – Академия Интерактивных Искусств и Науки (The Academy of Interactive Arts and Sciences), которая присуждает награды лучшим произведениям в самых различных категориях интерактивного искусства [14]. «По-видимому, как на это указывают некоторые зарубежные ученые (Э. Айснер, А. Чапмен, Е. Циммерман и др.), путь преодоления разрыва между «интеллектуальной» и «эмоциональной» ориентациями в художественной педагогике лежит в творческом использовании техники и искусства как составных компонентов культуры для воспитания целостной личности» [7. с. 23]. Это понимание процесса интеграции эстетики интерактивного искусства и компьютерных технологий соответствует поиску решения проблемы становления культуры XXI века – века гуманитарной культуры, где человек – активный пользователь новых информационно-коммуникационных технологий, что обеспечит ему свободу мысли и продуктивную активность действий в новом постиндустриальном обществе.

Библиографический список

1. Бондаревская, Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. – 1999. – № 3.
2. Климов, Е. Картина в доме // Kunst ja Kodu. – Таллин: Kunst, 1987.
3. <http://ru.wikipedia.org/wiki/> Википедия, электронная интерактивная энциклопедия.
4. http://arttower.ru/wiki/index.php?title=ArtTower_Wiki, электронная интерактивная энциклопедия.
5. Советский энциклопедический словарь / под ред. А.М. Прохорова. – М.: Советская энциклопедия, 1988.
6. <http://www.artprojekt.ru/library/graphic/04.htm> / Энциклопедия искусства // Источник: Звонцов, В.М. Основы понимания графики. – М.: Издательство Академии Художеств СССР, 1963.
7. Онуфриенко, Г.Ф. НТР и некоторые проблемы эстетического воспитания в современном буржуазном обществе (США, страны Западной Европы, Япония). – М.: ГИ СССР им. В.И. Ленина, 1987.
8. Богданов, В. Интерактивное искусство и оборудование для виртуальной реальности / В. Богданов, О. Татарников // КомпьютерПресс. – 1999. – №7.
9. Что такое интерактивное искусство? // Компьютера. – 1999. – № 38.

10. Геворкян, Г.Х. Интерактивное искусство, виртуальная реальность и киберкультура / Культура в современном мире: опыт, проблемы, решения: научн. инф.: сб. – М.: РГБ, 1996. – Вып. 5.
11. Лютикова, Г.В. Компьютерная цивилизация – технотронный сон наяву / Культура в современном мире: опыт, проблемы, решения: научн. инф. сб. – М.: РГБ, 1995. – Вып. 6.
12. Ньюмен, У. Основы интерактивной машинной графики / У. Ньюмен, Р. Спрулл. – М.: Мир, 1976.
13. Энджел, Э. Интерактивная компьютерная графика. Вводный курс на базе OpenGL / Interactive Computer Graphics. A Top-Down Approach with Open GL. 2-е изд. / Э. Энджел – М.: Издательский дом «Вильямс», 2001.
14. <http://www.interactive.org/> / ACADEMY OF INTERACTIVE ARTS & SCIENCES. – Академия интерактивных искусств и науки.

Статья поступила в редакцию 28.01.10

УДК 008:351.858

С.Ю. Кузнецова, соискатель МГУ им. М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: skuznetsova07@gmail.com

СТЕРЕОТИПЫ ВОСПРИЯТИЯ ИРЛАНДИИ И ИРЛАНДЦЕВ В БРИТАНСКОЙ ПРЕССЕ XIX ВЕКА

В данной работе исследуются процессы формирования стереотипного образа Ирландии в Британии XIX века, определяется роль британской прессы в создании, распространении и закреплении негативных стереотипных представлений об ирландцах в британском обществе.

Ключевые слова: расовые, религиозные, классовые стереотипы, негативная стереотипизация, национальный характер, британская пресса, образ Ирландии и ирландцев.

Каждая страна, каждая нация имеет определенный стереотипный образ в глазах других наций. Этот образ является отражением этнических и культурных особенностей народа, специфики национальной психологии и традиций. Данная работа исследует процессы формирования стереотипного образа Ирландии в Британии XIX века и роли британской прессы в распространении и закреплении этих стереотипов.

Понятие «стереотип» было впервые введено в научный оборот американским журналистом, социологом и политиком Уолтером Липпманом в работе «Общественное мнение» в 1922 году. Липпман трактовал стереотипы как неточный и избирательный способ восприятия действительности, ведущий к ее упрощению и создающий предрассудки. Липпман считал стереотипы неизбежным явлением, так как они являются объективной функцией взаимодействия человека и окружающей его действительности и проекцией на мир собственных чувств и ценностей человека. Известное определение стереотипов как «картинок в головах», спасающих человека от сложностей и многообразия окружающей действительности, также принадлежит Уолтеру Липпману [1].

Некоторые ученые рассматривают проблему мотивов стереотипизации, исходя из теории конфликта. По мнению Г. Тэджфела, причиной зарождения стереотипов является желание достичь позитивной социальной идентичности. Согласно мнению исследователя, стереотипы представляют собой функцию взаимодействия между «Я» и «Другим». Подобная позитивная оценка складывается при сравнении своей группы (ингруппы) с другими группами (аутгруппами). Так, ингруппе приписываются исключительно положительные качества, а аутгруппам – противоположные, отрицательные качества, что и обеспечивает состояние конфликта [2]. Яркой иллюстрацией подобных теорий являются стереотипизация ирландцев в английском обществе и английские автостереотипы.

Вопрос взаимоотношений англичан и ирландцев всегда остро стоял в обеих странах. Согласно словам выдающегося ирландского драматурга Джона Миллингтона Синга, «половина проблем в отношениях между Англией и Ирландией возникла из-за непонимания англичанами национального характера ирландцев. Непонимания, основанного на предвзятых суждениях британских и ирландских историков и на абсурдных карикатурных стереотипах» [3, с. 18]. Настороженное и зачастую враждебное отношение англичан к своим ближайшим соседям формировалось под влиянием английской колонизации и ответного ожесточенного ирландского сопротивления. Таким образом, для понимания причин негативной стереотипизации ирландского народа необходимо в первую очередь обратиться к непростой истории формирования отношений между Англией и Ирландией. Рассмотрение ключевых периодов истории Ирландии и ее взаимоотношений с Англией позволяет понять причины пренебрежительного и насмешливого отношения англичан к ирландцам, а также причины фор-

мирования большого числа анти-ирландских стереотипов, сохраняющихся в английском сознании по сей день и имеющих яркое отражение в современном английском языке.

Так, слово “*Irish*” (ирландский) уже на протяжении многих лет само по себе имеет ряд унижительных значений как в разговорном английском языке, так и в английском и американском слэнге. Например, *Irish clubhouse* (публичный дом); *Irish mutton* (сифилис); *Irish shave* (испращивание); *Irish toothache* (1. безнравственность, распущенность; 2. беременность); *to arouse someone's Irish, to get someone's Irish up* (разозлить); *Irish by birth but Greek by infection* (гомосексуалист) [4]. Слово “*Paddy*” (Пэдди), сокращенная форма популярного ирландского имени *Patrick* (Патрик), стало нарицательным для ирландцев со второй половины XVIII века и имеет пренебрежительный оттенок, особенно, в устах англичан. Пэдди – безалаберный и безответственный пьяница, неумеха, лентяй и бедняк, в добавление ко всему обладающий бунтарским характером. В разговорном английском языке слово “*Paddy*”, как и слово “*Irish*”, имеет ряд негативных значений, например, 1. гнев, ярость; 2. ничтожный человек; 3. белый человек (особенно презираемый). Словосочетания с данным словом также носят отрицательную коннотацию, например, *to be in a paddy* (быть в ярости); *to put in a paddy* (привести в бешенство); *paddywhack* (приступ гнева, ярость); *paddy wagon* (фургон для перевозки заключенных) [5].

На протяжении веков постоянным противопоставлением ирландскому Пэдди являлся Джон Буль (John Bull). Джон Буль – прозвище типичного англичанина, доброжелательного полного здорового смысла, уравновешенного, работающего и обладающего хорошими манерами. Одним словом, полная противоположность необузданного ирландца Пэдди. Имя Джон Буль было впервые взято из памфлета английского публициста Джона Арбетнота «История Джона Булля» (1712). Так в памфлете звали простоватого английского фермера. Позднее это прозвище получило широкое распространение благодаря пьесе Джона Колмена Младшего «Джон Буль или семейная жизнь англичанина» (1803), пьесе Бернарда Шоу «Другой остров Джона Булля» (1904), а также многочисленным иллюстрациям Джона Булля, особенно популярных в английской прессе XIX-XX веков. Именно на страницах английских газет и журналов того времени разворачивалась основная борьба англичанина Джона Булля и ирландца Пэдди.

Следует отметить, что, наряду с литературой, пресса играет огромную роль в создании, распространении и закреплении стереотипов в обществе. Возможно, именно поэтому сам термин и был введен в научный оборот журналистом. Рассуждая о влиянии прессы на общественное сознание, У. Липпман выдвинул концепцию упрощения, согласно которой, процесс восприятия – это «механическая подгонка еще неизвестного явления под стереотип» [6]. Сообщение должно восприниматься аудиторией легко, безоговорочно и без критического

анализа. Таким образом, реальные образы предельно упрощаются и превращаются в легкие для восприятия представления, надолго остающиеся в сознании читателей.

Основное влияние на формирование отрицательного образа Ирландии в английской прессе XIX века оказали расовые, религиозные и классовые стереотипы. В зависимости от идеологической наклонности и обсуждаемой проблемы журналисты могли подчеркивать один из перечисленных элементов. Но, несмотря на это, образ ирландца в британских газетах неизменно характеризовался именно совокупностью религиозного, расового и классового признаков. Поэтому причиной всех отрицательных качеств, приписываемых ирландцам, считались кельтская наследственность, крестьянство и католичество. В глазах Британии «извечный ирландский Пэдди навсегда остался кельтом, католиком и крестьянином» [7, с. 5].

Научный расизм, зародившийся в Европе в середине XIX века, послужил одной из главных причин предвзятого отношения англичан к Ирландии. Исследования этнологов и антропологов того времени основывались на популярных в то время идеях неравенства рас. В связи с развитием британской империи появилась необходимость классифицировать различные культуры и народы [8]. Большую популярность обрели краниология (от греч. *kranion* - череп и *logos* - учение), наука, изучавшая размеры и формы черепа разных народов, и френология (от греч. *phrenos* - душа, характер и *logos* - учение), учение о том, что по внешнему устройству и виду черепа можно судить об умственных способностях человека и чертах его характера. Антропологи измеряли черепа и распределяли их по разным «расам» на основании более или менее выдающихся вперед челюстей. Как отмечает проф. Дуглас Лоример, в связи с тем, что общим стандартом при сравнении черепов разных народов являлся череп европейца, любое отклонение от данного стандарта считалось показателем дегенерации и более примитивного развития [9]. Культурная антропология и френология не ограничивались лишь изучением африканских и австралийских племен. Эти науки также использовались для сравнения и выявления различий среди европейских народов, включая англичан и ирландцев. Особенное внимание уделялось ирландским кельтам. Подобные учения не только укрепляли традиционные стереотипы, но и предлагали научное объяснение бедности и неустроенности Ирландии и процветания и стабильности Британии. Английские историки заявляли, что англичане – народ, состоящий из прямых потомков англосаксов, германское расовое наследие которых придавало им исключительные способности к управлению другими народами. Изучая различия между англосаксами и кельтами, известный шотландский анатом Роберт Нокс утверждал, что в Ирландии не произошло расового смешения кельтов и саксонцев: «В наше время ирландский кельт так же далек от саксонца, как и был 700 лет назад» [7, с. 11]. Ученый считал, что индивидуальные наборы черт и качеств, присущие саксонцам и кельтам, являлись причиной столь огромного различия в экономическом, политическом и социальном развитии жизни Британии и Ирландии. Говоря с кельтом о характере саксонца, Нокс утверждал: «с ним всегда порядок, благосостояние, комфорт; с тобой – неустроенность, мятеж, разорение, убытки» [7, с. 12]. Ученый делает вывод, что лишь тирания подходит в обращении с кельтами.

Внушительный вклад в развитие научного расизма внес английский врач Джон Беддо, выведший «показатель негроидности» - формулу, определяющую соотношение светлого и более смуглого населения в разных частях Британии и Ирландии. Согласно его исследованиям, наиболее смуглые люди с сильно выступающими вперед челюстями проживали на западе Ирландии. Беддо называл их «африканоидами», считая, что западные кельты имеют африканские корни. Благодаря исследованиям Беддо, ирландцев стали называть «европейскими неграми» [10].

Примечательно, что некоторые ученые ставили ирландских кельтов даже ниже африканских народов. Анонимный автор книги «Что наука говорит об Ирландии» заявлял, что африканские народы находятся на ранней стадии эволюции, в

то время как ирландские кельты – народ мутировавший, имеющий больше сходств с животными, чем с человеком. Таким образом, нет никакой надежды на его гармоничное развитие [11, с. 38]. Подобного мнения придерживался и известный британский историк и романист Чарльз Кинсли. Путешествуя по Ирландии в 1860 году, он писал своей жене: «Меня преследовали люди-шимпанзе, которых я видел повсюду на сотни миль в этой ужасной стране. Белые шимпанзе кошмарны. Если бы они были черными, это хотя бы не так бросалось в глаза» [12, с. 84].

Данные исследования не могли не найти отражения в британской прессе. С середины XIX века в Британии становятся популярными карикатуры, изображающие ирландцев в виде чернокожих обезьян и обезьяноподобных монстров. В 1862 году юмористический журнал *Punch* опубликовал сатиру под названием «Недостающее звено», жестоко высмеивавшую ирландских иммигрантов. Сатирик журнала писал: «Между гориллой и негром, безусловно, целая пропасть. В африканских лесах нет такого животного, которого можно было бы считать промежуточным между ними. Но в этом случае, как и во многих других, ученые напрасно ищут за границей то, что легко можно найти у себя на родине, если поискать. Животное, стоящее между гориллой и негром, можно найти в самых отвратительных кварталах Лондона и Ливерпуля. Оно пришло из Ирландии, откуда было вынуждено мигрировать; оно принадлежит к семье ирландских дикарей. Когда оно общается с подобными ему существами, оно издает странные звуки. Иногда оно пачкает все вокруг в состоянии возбуждения, а также способно нападать на цивилизованных людей, которые вызывают его гнев» [12, с. 100]. На страницах журналов появились шутки про мистера Г'Орилла (Mr. G'Orilla). Новую шимпанзе, привезенную в лондонский зоопарк в 1892 году, назвали Пэдди. Самыми распространенными являлись карикатуры на Фенианское братство, революционное национально-освободительное движение, основанное в Ирландии в середине XIX века. На этих карикатурах Ирландия изображалась в виде слабой, хрупкой девушки, младшей сестры Британии. Британия же изображалась сильной и мужественной старшей сестрой, спешащей спасти Ирландию от злобного фенианского обезьяноподобного монстра. Стоит отметить, что в популярных английских юмористических журналах ирландцы изображались не только в виде обезьян но и драконов, свиней, змей, вампиров и морских чудовищ. Лишь мужественный и справедливый Джон Булл, по мнению английских журналистов, мог вступить в борьбу с ирландскими монстрами.

Вплоть до конца XIX века на страницах британских газет господствовало мнение о первобытности и дикости ирландского народа, который «не изменили ни время, ни обстоятельства» [13, с. 213]. Одним из подтверждений подобного мнения является нижеследующая цитата из газеты *The Manchester Courier* за 1881 год: «Проблема в том, что ни одно правительство не сможет по-хорошему наладить отношения с ирландцами, не осознающими, что они лишь начинают выходить из состояния абсолютного варварства, что их цивилизованность поверхностна. Лишь сто лет назад жители Керри и Конемары, а также юга и запада Ирландии представляли собой полуголых диких. И, похоже, они сохранили большую часть своей первобытной дикости и по сей день» [14].

Популярные и научные концепции этнической принадлежности ирландцев, неоспоримо, имели огромное влияние на формирование понимания и восприятия Ирландии рядовыми британцами. Но следует отметить, что не менее важную роль в формировании образа страны играл ее религиозный и классовый статус. Так как на протяжении веков протестантской Британии не удалось подавить католицизм в Ирландии, противостояние религий являлось одной из основных проблем в отношениях двух стран. Основой британского антикатолицизма было убеждение, что Бог стоит на стороне протестантской Британии. В подтверждение этому приводились доводы о высоком уровне жизни и процветании британского общества по сравнению с беспорядком и волнениями, царившими в Ирландии, Италии и других католических странах. Британцы

считали свою страну «Божьей избранницей», призванной исполнять его волю, заключавшуюся в распространении протестантизма. Католическая церковь считалась реакционной силой, тормозящей необходимые социальные и политические реформы [15]. Британские протестанты выступали против католицизма «по теологическим, моральным и политическим соображениям» [16, с. 3]. Среди религиозных недостатков католицизма выделялись пренебрежение к Библии, аморальность духовенства, предрассудки, отсутствие истинных христианских ценностей, идолопоклонство. Католицизм провозглашался не имеющей библейской основы религией, языческой по своей сути [17].

Таким образом, распространенное британское мнение по поводу католицизма и его отрицательного влияния на социальные и культурные аспекты жизни оказало влияние на формирование образа Ирландии у англичан. Традиционные религиозные стереотипы нашли свое отражение и на страницах английских газет. В 1869 году юмористический журнал *Judy* опубликовал карикатуру под названием «Отпущение грехов», на первой картинке которой Пэдди, прислонив к стене свое ружье, исповедуется в еще не совершенном убийстве, а католический священник заранее отпускает ему этот тяжкий грех. На второй картинке изображен упавший на землю умирающий английский землевладелец и убегающий Пэдди с ружьем подмышкой [18].

По мнению британских журналистов XIX века, «религия Пэдди» была полна предрассудков и мистицизма. Она была причиной доверчивости, необразованности и невежества ирландцев. Подневольное состояние и «идолопоклонническая религия» делали Пэдди легкой жертвой местных и иностранных пропагандистов. Считалось, что будучи предателями по природе, и к тому же католиками, ирландцы никогда не смогут преданно и верно служить своей стране.

Католические священники заставляли Пэдди рано жениться и иметь много детей, что, как считали англичане, являлось причиной перенаселения и земельного голода [7, с. 17]. Данные убеждения отразились в разговорном английском языке, где выражения *“Irish twins”*, *“Irish triplets”* имеют значение «дети-погодки», символизируя высокий уровень рождаемости в Ирландии [5].

«Ирландцы ненавидят наш процветающий остров. Они ненавидят наш порядок, нашу цивилизованность, нашу предприимчивость, нашу свободу, нашу религию. Этот дикий, безрассудный, непредсказуемый, праздный и суеверный народ не может испытывать симпатию к английскому характеру», - писал в *The Times* от 18 апреля 1836 года будущий английский премьер-министр Бенджамин Дизраэли [19].

Ирландский крестьянин, который, согласно мнению британцев, ненавидел работать и предпочитал жить за счет британского налогоплательщика, считался также обедневшим морально и не заслуживающим общественной помощи. Нежелание работать, склонность к насилию и готовность к проживанию в антисанитарных условиях ставили ирландского крестьянина на самую низшую социальную ступень и даже делали его опасным для общества. Согласно газетным статьям, ирландцы не только были сами виноваты в собственной бедности, но даже не страдали от нее. «Разве Британия виновата в том, что ирландцы предпочитают есть картофель, а не хлеб; что они способны жить в условиях, непригодных даже для свиньи? Прозябая в нищете из поколения в поколение, ирландцы стали во многом нечувствительны к ней», - утверждало издание *The Times* [20]. В английской прессе, пытавшейся очернить ирландских крестьян, их называли «бандитами», «головорезами», «дикарями», «каннибалами, сосущими протестантскую кровь», «чудовищами в человеческом облики» [7].

Говоря об образе Ирландии в Британии XIX века, необходимо подробнее остановиться на освещении в британской прессе Великого Голода (*The Great Famine*), самой серьезной социальной катастрофы на протяжении всей истории Ирландии, поразившей страну в 1845-1949 годах. Великий Голод был вызван трехлетним неурожаем картофеля. Картофель

являлся основной пищей многодетных крестьянских семей, выселенных английскими поселенцами с плодородных земель. Именно поэтому его неурожай стал для страны истинно национальной трагедией. По оценкам ученых, во время Великого Голода в Ирландии погибли более 1 млн. человек. Массовый характер приобрела эмиграция. С 1846 по 1851 из Ирландии выехали 1,5 млн. жителей [21]. Несмотря на то, что во время Великого Голода вымирали целые селения, вывоз скота и зерна из Ирландии в Англию не прекращался, так как британские землевладельцы требовали с населения причитающуюся им ренту. Ведущие британские газеты во главе с *The Times* трактовали Великий Голод как ниспосланный свыше шанс исправить и улучшить жизнь ирландского крестьянства. По мнению Питера Грея, профессора современной истории Ирландии, автора ряда работ, посвященных периоду Великого Голода, подобное трактование трагедии журналистами имело огромное влияние на британское правительство, полагавшее, что картофельный неурожай - не что иное как божественное провидение и божья кара одновременно [22].

Большое влияние на формирование общественного и политического мнения относительно голода в Ирландии имело предвзятое отношение к ирландцам, основанное на предрассудках и уже устоявшихся стереотипах. Освещение в британской прессе Великого Голода всегда сопровождалось предвзятыми убеждениями об ирландской лени, невежестве, безразличии к нищенскому существованию и раболопной преданности католическому духовенству. Многие газеты открыто утверждали, что причиной бедственного положения ирландского народа является его кельтская принадлежность и снова называли англизацию единственным способом спасения Ирландии. В последствиях картофельного неурожая также обвинялись ирландские землевладельцы, якобы породившие зависимость ирландского населения от картофеля. Британские обозреватели утверждали, что картофель являлся основной пищей ирландцев лишь потому, что его было легко выращивать. Неприхотливость и высокоурожайность картофеля давали ирландцам возможность «лишь спать, пить и попрошайничать две трети года» [23]. В целом, бытовало мнение, что ирландцам некого винить, кроме себя самих. В 1846 году журнал *The Economist* писал, что «своими пороками и безрассудством ирландцы сами навлекли на себя беду» [24].

По мнению многих британских обозревателей, ирландцы никогда не знали ничего кроме бедности и их жизнь в годы картофельного неурожая не слишком отличалась от обычной жизни в другие годы. В августе 1848 года газета *The Bristol Mirror* утверждала: «Жить в чистоте, быть трудолюбивым, независимым, не воевать - похоже, для ирландцев это звучит как проклятие, потому что всего этого они избегают. Сидеть в своих грязных хижинах, делить их со скотом и свиньями, питаться одним картофелем, хранить окружающую их грязь, как золото, - вот привычная и вполне удовлетворяющая ирландца картина» [25].

Журналисты особенно подчеркивали разницу между трудолюбивым британским рабочим и ленивым ирландским крестьянином. Юмористический журнал *Punch* изображал улыбающегося паразита Пэдди, одетого в лохмотья, с мешком денег, полученных от честных британских налогоплательщиков, сидящим на плечах изможденного английского крестьянина [26]. Как писала *The Times* в мае 1847 года, «рабочее население нашей страны делит с Ирландией свой последний кусок хлеба» [27]. Британский историк Томас Карлайл, посетивший Ирландию вскоре после окончания Великого Голода, назвал ее «человеческим свинарником», «черным вопиющим Вавилоном суеверных дикарей» [12, с. 114].

В конце XIX века в Британии сформировалось четкое мнение, что ирландцев невозможно изменить, а можно только управлять ими. Так, в 1867 году газета *The Daily Telegraph* сообщала, что «Ирландия заражена неизлечимой болезнью. И хотя мы можем использовать смиренную рубашку при припадках бешенства, нет никакой надежды, что однажды мы увидим ее в здравом уме» [28].

Для понимания всей сложности англо-ирландских отношений на протяжении XIX–XX веков необходимо учитывать традиционное превосходство британского национального самосознания над ирландским. Английские историки и журналисты называли Ирландию «младшей сестрой», «непослушным ребенком», «большим пациентом» и «беспомощным безумцем». Было распространено мнение, что во всех возможных отношениях Ирландия нуждалась в поддержке, дисциплине и помощи от своей «старшей сестры» Британии. Постоянное противопоставление ирландца и англичанина на протяжении всего XIX века, столь любимое английскими обозревателями, сыграло огромную роль в формировании и закреплении яркого стереотипного образа ирландского народа в глазах англичан, считавших, что именно отсутствие английских ценностей и качеств у ирландцев являлось ядром ир-

ландского вопроса. Несмотря на то, что и валлийцы, и шотландцы становились время от времени предметами шуток на страницах английских газет, они воспринимались как равные члены Объединенного Королевства. Ирландцы, по сути, такими никогда не считались, несмотря на многочисленные неудачные попытки Британии ангажировать Ирландию. По словам профессора Майкла де Ни, ирландцы являлись «зеркальной противоположностью британцев» [7, с. 315].

В заключение стоит еще раз отметить важность изучения истории и причин формирования анти-ирландских стереотипов в британском обществе. Исследования в данной области, безусловно, помогают понять всю сложность и противоречивость отношений между Ирландией и Британией.

Библиографический список

1. Липпман, Уолтер. Общественное мнение. - М: ФОМ, 2004.
2. Tajfel, H. Social stereotypes and social groups / Intergroup behavior. - Oxford, 1984.
3. Kiberd, Declan. Sharp Critique of Excess. /J. M. Synge, Four Plays. Ed. Ronald Ayling. - London: Macmillan, 1992.
4. Англо-русский словарь-справочник табуизированной лексики и эвфемизмов / А. Ю. Кудрявцев, Г. Д. Куропаткин. - М.: КОМТ, 1993.
5. Электронный словарь АБВУ LINGVO X3. Выпуск 14.0.0.390. Артикул 5701. - [CD]. АБВУ 2008.
6. Кара-Мурза, С. Г. Манипуляция сознанием. Электронная библиотека lib.ru Режим доступа: <http://lib.ru/POLITOLOG/karamurza.txt>
7. De Nie, Michael. The Eternal Paddy: Irish Identity and the British Press. - Wisconsin Press, 2004.
8. Malchow, H. L. Frankenstein's Monster and Images of Race in Nineteenth-Century Britain. Stanford, Calif., 1996.
9. Lorimer, Douglas. Colour, Class and the Victorians: English Attitudes to the Negro in the Mid-Nineteenth Century. - Leicester: Leicester University Press, 1978.
10. Curtis, L. P. Apes and Angels: The Irishman in Victorian Caricature. - Newton Abbot: David and Charles, 1971.
11. Lebow, Richard Ned. British Historians and Irish History. - Eire-Ireland, 1973.
12. Curtis, L.P. Anglo-Saxons and Celts: A Study of Anti-Irish Prejudice in Victorian England. - Bridgeport, Conn, 1968.
13. Knox Robert. The Races of Men / A Fragment reprint 1850. - Miami, 1969.
14. The Manchester Courier, 1881. - 25 July.
15. Newsome, David. The Victorian World Picture: Perceptions and Introspections in an Age of Change. - New Brunswick. - N.J., 1997.
16. Paz, D.G. Popular Anti-Catholicism in Mid-Victorian England. - Stanford Calif., 1992.
17. Ryle, J.C. What do we owe to Reformation? London, 1877. Э/п: www.tracts.ukgo.com Режим доступа: http://www.tracts.ukgo.com/john_charles_ryle.htm
18. Judy, 20 Jan, 1869. "Absolution".
19. The Times, 18 April, 1836.
20. The Times, 8 December, 1843.
21. Jackson, Alvin. Ireland 1798-1998. - UK: Blackwell Publishers, 1999.
22. Gray, Peter. Famine, Land and Politics: British Government and Irish Society 1843-1850. - Dublin, 1999.
23. The Times, 1 September, 1846.
24. The Economist, 10 October, 1846.
25. The Bristol Mirror, 19 August, 1848.
26. Punch 17 February, 1849. "The English Labourer's Burden".
27. The Times, 1847. - 10 May.
28. The Daily Telegraph, 2 November, 1867.

Статья поступила в редакцию 28.01.10

УДК 81'255.2

И.В. Войнич, аспирант ПГТУ, Пермь, E-mail: voinichirina@mail.ru

«ЗОЛОТАЯ СЕРЕДИНА» КАК СТРАТЕГИЯ ПЕРЕВОДА: О (НЕ) ВОЗМОЖНОСТИ ЕЕ ДОСТИЖЕНИЯ

Статья посвящена проблеме поисков «золотой середины» между двумя противоположными стратегиями перевода, известными как вольный и буквальный перевод. В статье описаны противоположные методы перевода, раскрыта суть понятия «золотая середина», поднимается вопрос о возможности существования «чистых» переводческих методов, а также достижения «золотой середины».

Ключевые слова: стратегия перевода, фореизация, доместикация, «золотая середина», художественная точность, «чистый» переводческий метод, (не)достижимость «золотой середины».

Как известно, практикой перевода было предложено два способа, которые еще Цицероном и Иеронимом были определены как «verbum e verbo» (слово словом) и «sensum exprimere de sensu» (смысл смыслом). Первый тип перевода может быть определен как дословное воспроизведение языка оригинала в ущерб языку перевода, а второй – как перевод, основанный на стремлении передать смысл подлинника средствами родного языка. Известен пример двух древнеримских драматургов, Плавта и Теренция: «Плавт берет греческую книгу, прочитывает ее, потом закрывает, откладывает и начинает смело писать свое переложение, не заглядывая более в оригинал; Теренций же, прочитав греческую комедию, кладет ее перед собой и начинает переводить сцену за сценой, придирчиво

сверяясь с подлинником чуть ли не на каждой строчке» (выд. наше – В.И.) [1]. Перед нами две тенденции, между которыми неизбежно колеблется всякий переводчик. Это соперничество смыслового и пословного перевода, Сциллы и Хариды, продолжается и по сей день.

В нашей работе мы делаем попытку сопоставить противоположные переводческие стратегии на примере переводов драматургического текста, а также выяснить, каким образом реализуются противоположные переводческие стратегии при переводе художественного произведения.

Мы полагаем, что исследование различных стратегий перевода имеет научную значимость, выходящую далеко за пределы классической теории перевода. Стратегии перевода —

явление многоплановое и требует комплексного подхода к его изучению с позиций лингвистики, культурологии, лингвокультурологии, философии, психолингвистики, социоллингвистики, лингвистики, психологии литературного творчества, теории, практики, истории, философии, психологии перевода и других наук. Исследование различных стратегий перевода позволяет рассмотреть проблему переводческого дуализма с точки зрения синхронии и диахронии: сравнить как менялось отношение к проблеме в истории переводческой мысли, и как соотносятся стратегии перевода в современных переводческих концепциях.

Впервые достаточно определенно расхождение между двумя способами адаптации иноязычного текста высказал в начале XIX века Ф. Шлейермахер в своей лекции «О разных методах перевода»: «переводчик либо оставляет в покое писателя и заставляет читателя двигаться к нему навстречу, либо оставляет в покое читателя и тогда идти навстречу приходится писателю» [2, с. 133]. Иными словами, речь идет о том, что следует переводить либо так, как написал бы сам автор иноязычного текста, либо так, как написал бы сам переводчик.

В переводческой практике в отношении противоположных стратегий перевода наблюдается некоторая терминологическая неопределенность. Переводческие стратегии определяются как: вольный – буквальный (дословный, точный), неверный – верный, художественно полноценный – художественно неполноценный [3, с. 81], target-oriented – source-oriented [4], domestication – foreignization [5], одомашнивание – остранение (в русскоязычном переводе А. Ковалёва) [6] и др. Мы вслед за Л. Венути определяем вышеупомянутые стратегии перевода как **форенизация и доместикация**. Данные термины, на наш взгляд, наиболее емко характеризуют описываемые переводческие стратегии.

Оба переводческих метода имеют как свои достоинства, так и недостатки. Так, переводческий метод форенизации, базирующийся на сохранении формальной структуры подлинника, представляет собой точный в языковом отношении, но «слабый» с точки зрения художественности перевод. Метод доместикации, напротив, стремится передать смысл «в ущерб» форме, что ведет к потере авторского «я», созданию принципиально нового текста, не соответствующего оригиналу. Еще Святой Иероним подчеркивал несовершенство каждого из указанных методов перевода: «если я перевожу слово в слово, это звучит нелепо; если по необходимости что-то изменю в речи или в порядке слов, то покажется, что я уклоняюсь от обязанностей переводчика» [7].

Позже Дж. Драйден предлагает различать три вида перевода: «метафраз» (точная передача оригинала, слово за словом, или буквальный перевод), «парафраз» (вольная передача оригинала, ориентированная на его дух, а не на форму) и «имитация» (подражание или вариация на тему оригинала, когда переводчик фактически перестает быть переводчиком). Указав, что самым правильным для переводчика является средний путь между метафразой и парафразом, Дж. Драйден формулирует правила, с помощью которых переводчик может достичь «золотой середины». В соответствии с этими правилами переводчик должен, в частности, сохранять смысл оригинала, заставить автора говорить так, как говорит современный англичанин, не следовать слишком близко букве оригинала, чтобы не утратить его дух, сохранять привлекательность оригинала без ущерба его смыслу [8].

А. Тайтлер, в свою очередь, считая противоположные переводческие методы крайностями, утверждал, что «**подлинное совершенство**» следует искать между ними. Он определил хороший перевод как **равносильный подлиннику по производимому на читателя впечатлению**. Иными словами «подлинное совершенство» представляет собой «**золотую середину**» между двумя противоположными переводческими методами. Поисками этой «золотой середины» занимаются как теоретики, так и практики перевода [9].

В теории перевода поиски «золотой середины» ведут к возникновению новой терминологии. Возникают понятия

адекватного, реалистического, полноценного, целостного, верного перевода, а также понятие художественной точности.

Понятие **адекватности** вводит А.А. Смирнов в своей статье «Перевод». Он рассматривает адекватный перевод как «такой перевод, в котором переданы все намерения автора [...] в смысле определенного идейно-эмоционального художественного воздействия на читателя, с соблюдением по мере возможности [...] всех применяемых автором ресурсов образности, колорита, ритма и т. п.» [10]. Непереданные элементы, по его словам, могут быть «доведены до минимума» и проблему адекватного перевода в целом можно считать вполне разрешимой.

В послевоенные годы была предпринята попытка сформулировать постулаты литературоведческой теории перевода. И.А. Кашкин вводит понятие «**реалистического перевода**», который предполагает верную передачу стиля переводимого произведения, идейно-смысловой системы, и национального своеобразия подлинника. Однако И.А. Кашкин недооценивал важность языка, что вызвало недовольство сторонников лингвистической теории перевода [11].

Представитель лингвистической теории перевода А.В. Федоров вводит понятие «полноценного перевода». Он пишет: «**Полноценность перевода** означает исчерпывающую передачу смыслового содержания подлинника и полноценное функционально-стилистическое соответствие ему» [12, с. 127]. Последнее, по его словам, достигается, благодаря передаче соотношения между содержанием и формой, которое либо воспроизводится, либо достигается благодаря использованию функциональных соответствий. А.В. Федоров подчеркивал, что полноценность художественного перевода часто достигается именно путем отступлений от дословной передачи текста.

Пожалуй, наиболее точно идею «золотой середины» в переводе выразил Я.И. Рецкер. Он вводит понятие «**целостности перевода**» и пишет: «задача переводчика – передать средствами другого языка целостно и точно содержание подлинника, сохранив его стилистические и экспрессивные особенности. Под «целостностью» перевода надо понимать единство формы и содержания на новой языковой основе [...]. Иначе говоря, в отличие от пересказа, перевод должен **передавать не только то, что выражено подлинником, но и так как это выражено в нем**» (выд. наше – В. И.) [13, с. 7].

Позже У. Эко вернулся к, казалось, бы устаревшему понятию «**верности**» перевода. У. Эко связал понятие верности с убеждением в том, что перевод представляет собой одну из форм истолкования, а переводчик всегда должен стремиться передать намерение, но намерение не автора, а текста, выразить то, что текст говорит, на что он намекает, исходя из культурного контекста, в котором он появился. При этом, по словам У. Эко, «любой перевод намечает окраины неверности вокруг ядра предполагаемой верности, но решение о местоположении этого ядра и о ширине этих окраин зависит от целей, поставленных перед собой переводчиком» [6, с. 17]. П. Рикер также обращается к понятию верности перевода: он подчеркивает, что хотя теоретически перевод и представляется делом невыполнимым, он все же осуществим практически; однако «за это приходится платить нашими сомнениями относительно верности/неверности источнику» [14].

Современный исследователь И. Мостицкий также вводит понятие «**художественной точности**» перевода и подчеркивает, «только художественная точность даёт читателю войти в круг мыслей и настроений автора, наглядно представить себе его стилистическую систему во всём её своеобразии» [15]. Он подчеркивает, что художественная точность не имеет ничего общего с буквальным переводом, поскольку «творчество несовместимо с буквализмом» [15]. Несмотря на различие в терминологии, все вышеперечисленные концепции, сводятся к необходимости объединить противоположные переводческие методы, найти «золотую середину» между ними.

В зависимости от особенностей произведения, переводческих установок самого переводчика, а также коммуникативной ситуации, переводчик, стремящийся к «золотой сере-

дине», должен определиться, где будет эта середина, в сторону какого метода будет «перевес». Эта мысль тесно связана с идеей **переговоров**, предложенной У. Эко: «Перевод основан на чем-то вроде переговоров, поскольку они – именно такой базовый процесс, в ходе которого, дабы нечто получить, отказываются от чего-то другого; и, в конечном счете, договаривающиеся стороны должны выйти из этого процесса с чувством разумного и взаимного удовлетворения, памятуя о золотом правиле, согласно которому **обладать всем невозможно**» (выд. наше – В. И.) [6, с. 19].

Однако возможна ли «золотая середина»? М.Л. Гаспаров задается вопросом: «Не полезнее ли ясно представить и ясно противопоставить эти две тенденции, чтобы сознательно выбрать одну из них и держаться ее – конечно, до известного, самим переводчиком для себя устанавливаемого предела? Это лучше, чем метаться, уклоняясь то в одну, то в другую сторону, – ибо золотая середина, как известно, есть вещь **недостижимая**» [1]. О недостижимости «золотой середины» говорил еще Ф. Шлейермахер, подчеркивая, что, следовать можно только одному из двух методов, иначе «писатель и читатель могут вообще не встретиться» [2, с. 133].

Таким образом, мы предположили, что различные стратегии перевода не могут существовать в «чистом» виде. Каждый раз перевод представляет собой комбинацию различных переводческих стратегий. Ввиду различий языков и культур оригинала и перевода, различий в понимании переводчиком авторского замысла, целей, которые ставит перед собой переводчик, а также переводческих предпочтений самого переводчика, оригинальные тексты переводятся с семантическим/стилистическим сдвигом, потерей некоторых смысловых компонентов исходного текста, либо с изменением формальных структур оригинала. Однако такие отступления от оригинала не рассматриваются нами как переводческая неудача. Именно комбинирование противоположных методов перевода, тот факт, что переводчик «идет на уступки» позволяет достичь максимальной смысловой и структурной схожести с оригиналом. Переводчики, даже отдавая предпочтение одной из трех стратегий, в действительности, используют все три. Переводы представляют «сочетание» переводческих стратегий с некоторым «перевесом» в одну из трех сторон.

Концепция «золотой середины» интересным образом сформулирована М.Л. Гаспаровым: «Перевод есть равнодействующая того, что переводчик **должен, может и хочет**: что он должен, задает подлинник, что он может, определяют средства его языка, что он хочет – это его предпочтения и вкусы, по которым он отбирает что-то из этих средств» [Цит. по: 16, с. 501]. «Золотая середина», таким образом, складывается из следующих составляющих: то, что переводчик должен сказать (то, что задает подлинник – форенизация), плюс то, что переводчик может сказать (средства родного языка – доместикация), плюс то, что переводчик хочет сказать (предпочтения и вкусы переводчика).

С точки зрения противоположных переводческих стратегий, а также «золотой середины» между ними интерес представляют различные переводы трагедии В. Шекспира «Юлий Цезарь». Нами было проанализировано четыре перевода трагедии: Н.М. Карамзина, А.А. Фета, Зенкевича и А. Величанского [17]. Подчеркнем, что с точки зрения того, что переводчик «должен» (то, что задает подлинник), и, что переводчик «может» (средства родного языка), все три переводчика находятся в равных условиях: они переводят одно произведение на один язык. Различия наблюдаются в том, что переводчик «хочет»: переводы отличаются тем, что сам переводчик хочет сказать, его вкусами, предпочтениями относительно средств языкового выражения, стилистики, языковой формы, а также задачи, которую ставит перед собой переводчик.

Перевод Н.М. Карамзина был первым переводом Шекспира, выполненным с оригинала. Восемнадцатый век был эпохой украшательных переводов. Карамзин же, как он сам отмечал, «...наиболее старался перевести верно, стараясь при этом избежать и противных нашему языку выражений... мыслей автора моего нигде не переменил я, почитая сие для пере-

водчика непозволенным» [18]. Стремясь как можно точнее передать смысл подлинника, Карамзин даже отказался от Шекспировского белого стиха и перевел трагедию прозой. Данный перевод оказался довольно близок оригиналу, хотя проза и лишила шекспировский текст поэтичности. Для современного читателя восприятие данного перевода несколько затруднено, ввиду того, что русский язык перевода Н.М. Карамзина устарел и пестрит устаревшими словами и оборотами. В целом, данный перевод выполнен переводческим методом форенизации.

Второй анализируемый нами перевод «Юлия Цезаря» увидел свет в 1858 году. Его автором явился А.А. Фет. Данный перевод вызвал множество споров и критики. Прежде, чем приступить к работе над переводами Шекспира, Фет сформулировал основные принципы перевода, за которыми впоследствии закрепился термин «буквализм». Фет стремился обозначить критерии точности и возможной свободы при переводе и придерживался принципов, которые состояли в установке на иноязычный текст, нередко жертвуя родным языком. В некоторых местах трагедии это привело к смещению ударений и темноте смысла. И все же, в переводе много находок. Перевод Фета особенно выигрывает при сравнении с подлинником: при сопоставлении оригинала и перевода мы находим множество соответствий.

Перевод М.А. Зенкевича, увидевший свет столетие спустя, в 1959 году, представляет собой довольно удачную комбинацию двух переводческих направлений и близок к «золотой середине». Нельзя не согласиться с А.Н. Горбуновым, что «в работе над трагедией Зенкевич предстает как зрелый мастер, тонко чувствующий природу шекспировского текста, его стиль и образность и вместе с тем достаточно точно и в то же время свободно воспроизводящий оригинал» [19, с. 15]. В своей работе Зенкевич совместил противоположные переводческие стратегии и создал перевод для театра. Ориентируясь на восприятие речи героев со сцены, он подарил русским читателям и зрителям Шекспира – в этом основная заслуга переводчика Зенкевича.

Примером переводческого метода доместикации является, на наш взгляд, перевод трагедии В. Шекспира «Юлий Цезарь», выполненный недавно ушедшим от нас поэтом-переводчиком, А.Л. Величанским. Его перевод полон образов, языковых выражений, характерных русскому языку и русской культуре и, на первый взгляд, представляет собой переводческий метод доместикации. Однако при более глубоком анализе становится ясно, что, не смотря на обилие исконно русских конструкций и выражений, перевод А.Л. Величанского близок шекспировскому тексту. В своей работе переводчик стремился передать поэтичность произведения и, в то же время, сохранить ее театральность. Сам А.Л. Величанский так комментирует свои переводческие принципы: «Перевод должен быть максимально точным – в передаче чисто поэтических национальных особенностей произведения... Неизбежные отступления от точного соответствия оригиналу должны совершаться на основе глубочайшего анализа всех тенденций переводимого поэтического явления... **Такого рода точность не есть буквальность, она куда точнее ее и допускает порой максимальные отклонения от оригинала**» (Выд. наше – В.И.) [17]. Свое переводческое кредо Величанский успешно воплотил в переводе трагедии Шекспира.

Для иллюстрации теоретических положений нами был выбран отрывок из монолога Кассия. Мы использовали методы текстологического, дискурсивного, сравнительно-сопоставительного и семантико-стилистического анализа с использованием толковых словарей.

*Why man he doth bestride the narrow world
Like a Colossus and we petty men
Walk under his huge legs, and peep about
To find ourselves dishonourable graves.
Men at some time are masters of their fates:
The fault, dear Brutus, is not in our stars,
But in ourselves, that we are underlings.*

noble bloods!

Перевод Н.М. Карамзина:

О друг мой! Он яко колосс осеняет тесные пределы мира, а мы яко карлы ползаем между исполинскими его подножиями и вокруг озираемся, дабы обрести для себя срамное место смерти. Человечи бывают иногда владыками судьбы своей; не созвездия наши, дражайший Брут, мы обвинять должны, но себя самих, толь презрительные представляя лица.

Перевод А.А. Фета:

*Да, Брут стоит над этим тесным миром
Он как колосс, а, маленькие люди,
Мы бродим меж его громадных ног,
Ища себе могилы недостойной.
Но часто мы творцы своей судьбы:
Не наши звезды, добрый Брут, а мы
Тому виной, что стали мы бессильны.*

Перевод М.А. Зенкевича:

*Он человек шагнул над тесным миром
Возвысаясь, как Колосс; а мы, людишки
Снуем у ног его и смотрим – где бы
Найти себе бесславную могилу.
Порой своей судьбою люди правят,
Не звезды, милый Брут, а сами мы
Виновны в том, что сделали рабами*

Перевод А. Величанского.

*Как! Смертному настолько тесен мир:
Расставил ноги, как Колосс, людишки,
В ногах его огромных копошась,
Лишь ищут быть растоптанными рабски.
Пора самим устраивать свой рок:
Беда не в сочетании созвездий,
А в нас самих причина униженья*

Рассмотрим представленные выше переводы с точки зрения противоположных переводческих методов.

Рассмотрим перевод Н.М. Карамзина. Подчеркнем, что русский язык перевода Н.М. Карамзина устарел и пестрит устаревшими словами и оборотами: «он яко колосс осеняет», «мы яко карлы», «дабы обрести для себя срамное место смерти», «человечи», «владыки», «дражайший Брут», «толь презрительные представляя лица». Это значительно осложняет восприятие данного перевода современным читателем. Как уже отмечалось, Н.М. Карамзин стремился перевести шекспировскую трагедию максимально близко к оригинальному тексту. В целом текст его перевода, действительно близок оригиналу. Некоторые конструкции представляют собой метод форенизации в чистом виде. Например: «*Men at some time are masters of their fates*» - «Человечи бывают иногда владыками судьбы своей». Однако в переводе Н.М. Карамзина все же присутствует ряд вольностей и отклонений от оригинала. Так, «*petty men*» (мелкие, маленькие люди) превращаются у него в «карлов», а «*huge legs*» (огромные ноги) - в «исполинские подножия». Однако рассматривая перевод выражения «*huge legs*», вспомним, что относится оно к «*Colossus*», а Колосс Родосский, как известно, - гигантская статуя Аполлона в Родосе, согласно преданию, ноги этой статуи перекрывали вход в гавань. Следовательно, перевод Н.М. Карамзина «исполинские подножия» вполне оправдан и передает смысл оригинала, хотя и не соответствует требованиям пословного перевода. Выражение «*dishonorable graves*», где В. Шекспир имеет в виду, что позор рабства последует за нами в могилу, Н.М. Карамзин превращает в «срамное место смерти», опустив сему рабства.

Что касается перевода А.А. Фета, поэт-переводчик стремится максимально приблизить нас к оригинальному тексту. В переводе А.А. Фета совпадает количество строк и размер стиха. Кроме того, буквально переведены отдельные слова и выражения («*petty men*» - «маленькие люди», «*huge legs*» -

«громадные ноги»). Однако, несмотря на неоспоримое сходство двух отрезков оригинала и перевода, ряд различий все же присутствует. Так, в своем переводе А.А. Фет опускает шекспировское «*peer about*» - «подглядывать, выглядывать»; «*dishonorable graves*» превращаются у него в «могилу недостойную» (как и Н.М. Карамзин, А.А. Фет опускает сему рабства); «*masters of their fates*» (хозяева своей судьбы) становятся «творцами своей судьбы»; семантически насыщенное существительное «*underlings*» превращается в нейтральное прилагательное «бессильный».

Перевод М.А. Зенкевича, как мы уже отмечали, характеризует ясность и четкость выражения мысли. Что касается лексической наполненности текста перевода, необходимо отметить, что перевод М.А. Зенкевича полон интересных переводческих находок. Так, «*petty men*» превращаются у него в «людишек». «Человек» у М.А. Зенкевича не «стоит, расставив ноги» («*bestride*»), а «шагнул над тесным миром». «Людишки» у М.А. Зенкевича не «ходят» («*walk*»), а «снуют» у ног Колосса. Шекспировское «*huge legs*» М.А. Зенкевич переводит как «ноги», компенсируя значение слова «*huge*» выражением «возвысаясь, как Колосс» в начале второй строки. Что касается шекспировского «*dishonorable graves*», здесь М.А. Зенкевич вновь прибегает к компенсации, переводя выражение В. Шекспира как «бесславная могила» и обращаясь к теме рабства лишь три строки спустя: «сделались рабами». При этом подчеркнем, что словом «рабами» М.А. Зенкевич заменяет шекспировское «*underlings*» (мелкая сошка, маленький человек). Далее М.А. Зенкевич заменяет шекспировское «*The fault, dear Brutus, is not in our stars, but in ourselves*» более привычной для русского читателя конструкцией «Не звезды, милый Брут, а сами мы виновны».

Перевод А.Л. Величанского особенно интересен для анализа. Уже первая фраза данного отрывка привлекает внимание читателя: «Как! смертному настолько тесен мир» Нейтральное «*tan*» он переводит поэтическим «смертному». Переводчик сохраняет значение глагола «*bestride*» и переводит его «расставил ноги». «*Petty men*» он, как и М.А. Зенкевич, переводит «людишки». «*Huge legs*» он переводит методом форенизации: «огромные ноги», с другой стороны нейтральное «*peer about*» превращается у него в разговорное «копошась». Переводя «*to find ourselves dishonourable graves*», он объединяет оба переводческих метода: «*to find ourselves*» - «лишь ищут» (форенизация), «*dishonourable graves*» - «растоптанными рабски» (доместикация). Хотя, следует отметить, что во второй части данной фразы только А.Л. Величанский сохраняет семантику выражения «*dishonourable graves*» (позор рабства последует за нами в могилу). Далее, переводя «*the fault, dear Brutus, is not in our stars, but in ourselves*» А.Л. Величанский полностью сохраняет форму шекспировского текста: «Беда не в сочетании созвездий, а в нас самих».

Итак, перед нами переводы бессмертной трагедии В. Шекспира «Юлий Цезарь». Данные переводы выполнены разными переводческими методами. Проведенный анализ позволяет говорить о доминировании того или иного метода в каждом переводе. Перевод Н.М. Карамзина, выполненный прозой, представляет собой переводческую стратегию форенизации. Перевод А.А. Фета, также близок оригиналу по структуре и представляет собой данную переводческую стратегию. Перевод М.А. Зенкевича соответствует требованиям «золотой середины» между двумя противоположными стратегиями. Что касается перевода А.Л. Величанского, он рассматривается нами как перевод, выполненный методом доместикации. Однако нельзя не отметить, что переводчику удалось передать средствами родного языка шекспировскую образность и даже сохранить оригинальную метафоричность шекспировского текста. Текстологический и семантический анализ вышеуказанных переводов позволил сделать выводы о том, что данные переводы выполнены разными переводческими методами. Однако ни один из переводов не представляет тот или иной метод «в чистом виде». В действительности, каждый раз это комбинация противоположных перево-

дческих стратегий. Ведь именно одновременное использование противоположных переводческих методов ведет к тому,

что мы называем «**золотой серединой**», и обеспечивает достижение **художественной точности**.

Библиографический список

1. Гаспаров, М.Л. Брюсов и буквализм. – Режим доступа: <http://www.philology.ru/linguistics1/gasparov-88.htm>.
2. Шлейермахер, Ф. О разных методах перевода / Вестник Моск. ун-та. Сер.9. Филология. – М., 2000. – № 2.
3. Гачечиладзе, Г. Художественный перевод и литературные взаимосвязи. – 2-е изд. – М.: Советский писатель, 1980.
4. Toury, B.T.L.G. Translations as facts of target culture // Descriptive translation studies and beyond. Amsterdam, 1995.
5. Venuti, L. The translator's invisibility: A history of translation // Translation Studies. Comparative literature / Ed. by Susan Bassnet and Andre Le-fevre. – London and New York, 2003.
6. Эко, У. Сказать почти то же самое. Опыты о переводе / У. Эко перевод с итал. А. Ковалю; – Санкт-Петербург: symposium, 2006.
7. Иероним Стридонский. Письмо LVII. К Паммахию о наилучшем способе перевода. – Режим доступа: <http://svitlo.by.ru/nasled/uchitel/ieronimst/perevod.htm>
8. Dryden, J. On Translation // Theories of Translation: An Anthology of Essays from Dryden to Derrida / Ed. by R.Schulte and J.Biguenet. – Chicago and London, 1992.
9. Tytler, A.F. Essay on the principles of Trranslation / ed. J.F.Huntsman - Amsterdam: John Benjamins, 1978.
10. Смирнов, А.А. Перевод. – Р/д: <http://feb-web.ru/feb/litenc/encyclop/le8/le8-5121.htm>.
11. Нелюбин, Л.Л. Наука о переводе (история и теория с древнейших времен до наших дней): учеб. пособие / Л.Л. Нелюбин, Г.Т. Хухуни. – М.: Флинта: МПСИ, 2006.
12. Федоров, А.В. Основы общей теории перевода. – М.: Высш. Шк., 1983.
13. Реткер, Я.И. Теория перевода и переводческая практика. – М.: Международные отношения, 1974.
14. Рикер, П. Парадигма перевода. – Р/д: http://www.quebec.ru-/Translation/_page2htm
15. Мостицкий, И. Определение адекватности и общие требования к художественному переводу – Р/д: <http://rh.1963.ru/art.htm>
16. Автономова, Н.С. Понимание и перевод. – М.: РОССПЭН, 2008.
17. Шекспир, У. Юлий Цезарь. – Пер. Н. Карамзина, А. Фета, М. Зенкевича и А. Величанского. – М.: ОАО Изд-во «Радуга», 1998.
18. Карамзин, О Шекспире и его трагедии Юлий Цезарь – Р/д: http://www.rvb.ru/18vek/karamzin/2hudlit/_01text/vol2/02criticism/32.htm
19. Горбунов, А.Н. «Могучий Цезарь во прахе»: Предисловие // Шекспир У. Юлий Цезарь: На англ. и рус. яз. - Переводы Н. Карамзина, А. Фета, М. Зенкевича и А. Величанского. – М.: ОАО Изд-во «Радуга», 1998.

Статья поступила в редакцию 27.01.10

УДК 811.161'37

А.А. Исакова, канд. филол. наук, доц. ТГНУ, г. Тюмень, Т: 9 950 489 94 52

МИФ В ПРАГМАНИМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ КАК ФОРМА ВЫРАЖЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ

Статья посвящена описанию прагманимического мифа как одной из форм языкового сознания, дается анализ прецедентности прагманимов, их функционирование в торговом мифе, исследуется мифологема как психолингвистический феномен.

Ключевые слова: миф, мифологема, языковое сознание, прагманимический дискурс, механонимия, прецедентность, прецедентные онимы.

Определение языкового сознания дифференцируется в зависимости от лингвистического или психологического подхода в исследовании этого феномена. Психологический подход рассматривает употребление языка и механизмы осуществления речевых процессов. Лингвистический подход к языковому сознанию предполагает определение роли социального контекста в функционировании системы языка.

Человеческое сознание характеризуется дискретностью, отсутствием целостности восприятия окружающего мира и иллюзиями. Отсюда появляется возможность манипулятивной коммуникации.

В рекламно-прагманимическом дискурсе миф понимается как не критически воспринимаемые стереотипы общественного сознания. Основными составляющими мифа являются особое, не требующее анализа и доказательств видение реальности и интерпретация фактов, не критичность мифологического сознания. Миф сводит сложную действительность к упрощенной картине. Потребительский миф идеологизирован, он отражает доминирующую систему идей и взглядов. Миф служит для создания иллюзорной картины действительности, которая раскрывает реальность в выгодном для маркетологов-интерпретаторов свете.

Потребительско-механонимическая мифологема включает идеологическую коннотацию и поэтому является, по сути, идеологией. Потребительско-механонимические мифологемы характеризуются такими признаками, как аксиологическая ориентированность, эмотивная заряженность, неопределенность денотата.

Языковое существование мифа имеет статус прецедентного феномена. Прецедентные феномены являются формами выражения языкового сознания, т.е. «того, что хранится

в сознании человека говорящего и проявляется в коммуникации».

В настоящее время исследователи (Н.Д. Бурвикова, А.А. Ворожбитова, Д.Б. Гудков, Е.А. Журавлева, И.В. Захаренко, Ю.Н. Караулов, В.Г. Костомаров, В.В. Красных, Е.Н. Лучинская, С.А. Мегентесов, Г.П. Немец, Ю.Е. Прохоров, Ю.А. Сорокин, А.А. Романов, В.И. Тхорик и др.) проводят систематические наблюдения над языковой жизнью современного российского общества с целью выявления тенденций в использовании языковых средств, их функционировании в повседневной речевой коммуникации в различных сферах – социокультурных, функционально-прагматических, жанрово-тематических и т.п. В связи с энтропийными процессами современной цивилизации само время сжимается, вызывая в языке расцвет малых форм и речевых жанров. Под влиянием этого языковое сознание находится в состоянии расщепления; исследователи отмечают психическую нестабильность общества [1]. Языковая личность вынуждена в каждый новый момент времени, попадая в новые условия нового жанра, принимать правила его «игры». «Выживает» тот, кто в большей степени способен к быстрому переключению «языкового кода», к быстрому «вживанию» в жанр. Такая установка породила расцвет явления «прецедентности», поскольку время выдвинуло следующий постулат: максимум эмоций и смысла в минимальный отрезок времени. Так, Е.А. Журавлева и Ж.Д. Капарова, приводя такие примеры, как «Алматы, открой личико», «Касымов стал Анискиным» и др., справедливо отмечают, что «прецедентные тексты апеллируют к такому типу памяти, который, пользуясь современным лингвистическим термином, можно охарактеризовать как прецедентный» [2]. Однако анализируя в целом прецедентность, авторы не рассматривают прецедентность встречаемых онимов.

Под прецедентными именами понимаются индивидуальные имена, связанные, в первую очередь, с широко известным художественным произведением, исторической личностью, политической фигурой, географической реальностью, имеющими определенную ценность для народа, а также с конкретной ситуацией, широко известной носителям языка, воспроизводимой в коммуникации при определенных ассоциациях и узнаваемую коммуникантами [3]. Такие имена составляют культурные стереотипы, культурные символы. Поскольку механической рекламой, то количество прецедентных имен в механической рекламе достаточно велико. Как мы отмечали ранее, это могут быть отсылки к имени государства (типа: *Ниссан, Аро, Иран Хоро и т.п.*), названиям исторических областей и различных значимых географических объектов, являющихся символами страны (мотоцикл *Урал*, автомобили *Татра, Астон Мартин*, автомобили *Валдай, Воксхолл, Отоса, Шанхай, Скания*, пассажирское судно *Алтай*, автомобили *Волга, Ока, Исузу* и др.), именам мифологических существ, божеств, полумифических и мифических героев (автомобили *Лада* – древнерусское божество любви, *Мазда* – зороастрийское верховное божество света, *Меркури* – древнеримский бог торговли Меркурий, *Святогор* – быллинный богатырь, яхта *Апостол Андрей*, самолет *Илья Муромец, Санг Йонг* – два дракона), именам героических людей и знаменитых людей прошлого (автомобили *Князь Владимир, Юрий Долгорукий, Калина, Линкольн*, паром *Нетте*, пассажирские суда *Сергей Лазо, Прокопий Плещеев, Петр Березницкий*); названия городов (автомобили *Москва, Жигули, Хио, Люблин, Понтиак, Прага*, краны *Углич, Ивановец*, мотоцикл *Хускварна* и т.п.).

Прецедентность в механическом пространстве также обладает спецификой. С одной стороны, активно эксплуатируются общеизвестные символы и смыслы, а с другой – имеет место быть трансоимизация антропонимов – имен автомобилестроителей, владельцев компаний, членов их семей, спонсоров, заказчиков – и эргонимов – названий компаний-производителей и т.п. При «раскрутке» товара в целом уже механизм становится неким символом успеха (*Феррари, Ламборджини, Бентли, Кадиллак, Мерседес* и т.п.).

Потребительский миф оказывает воздействие на сознание адресата с целью побуждения к определенным действиям.

Языковое сознание в прагматическом дискурсе, отражая социальную реальность, испытывает влияние общественно-политических и иных факторов, о чем свидетельствуют ключевые образы сознания социальных групп респондентов.

Мифы представляют собой эффективное средство воздействия на массовое сознание; мифологическая коммуникация весьма интересна для рекламы и публичных рилейнгов, поскольку действует на уровне, который может слабо опровергаться массовым сознанием. С другой стороны, это как бы повтор сообщения, которое уже закодировано в глубинах памяти, потому оно не требует дополнительной информационной обработки [4; 5].

Миф является одной из особенностей прагматического дискурса. В традиционном понимании миф – это появляющееся на ранних этапах повествование, в котором явление природы или культуры предстает в одухотворенной и олицетворенной форме. В более поздней трактовке это исторически обусловленная разновидность общественного сознания. В новейших интерпретациях под мифом подразумевается некритически воспринятое воззрение [6].

В прагматическом дискурсе миф понимается нами как некритически воспринимаемые стереотипы общественного сознания. В основе создания мифа лежит явление фетишизации символа. Феномен фетишизации символов раскрывается П. Сорокиным: «объект, функционируя в течение продолжительного времени как носитель определенного значения, нормы или ценности, идентифицируется с ним до такой степени в умах субъектов взаимодействия, что он имеет тенденцию стать самодостаточной ценностью <....>. Он часто трансформируется в фетиш, сам по себе любимый или уважаемый, внушающий страх или ненависть. Случаи

фетишизации символических проводников можно наблюдать как среди первобытных, так и среди цивилизованных людей во всех сферах общественной жизни, на каждой стадии развития. Единственная разница состоит в фетишизируемых объектах. Австралиец фетишизирует брусочек дерева; истинно верующий – икону или имя святого; монархист – портрет своего властителя; коммунист – портреты Ленина или Сталина» [7].

Исследователями определяются основные составляющие мифа: не требующие анализа и доказательств видение реальности и интерпретация фактов, некритичность мифологического сознания. Миф сводит сложную действительность к упрощенной картине. «Отберем частную собственность – человек станет хозяином страны. Ликвидируем общественную собственность – наступит благоденствие. Назовем имена многочисленных врагов – и увидим, как «вольно дышит человек» [8].

Особенностью эффективности воздействия мифа является заданная истинность, верифицированность: мифологическое не проверяется. В мифе наблюдается доминирование экспрессивно-эмоционального компонента. «Миф оказывается первичной и древнейшей формой власти – властью организованных эмоций, инстинктов и чувств» [9].

Миф внедряется маркетологами, журналистами, политиками, экономистами, политтехнологами в общественное сознание с определенными целями и предназначен для несведущих людей. «Масса ищет ослепления и сенсации, а не логики. От вождя или пропагандиста нужно только умение искреннего и яркого обоснования того или иного шага.

У массы нет ни времени, ни желания изучать аргументы, взвешивать все «за» и «против». Предлагаемый миф товара, продукта «характеризуется не только определенной картиной мира, но и концепцией социальной Истины, некоей точкой во времени, связанной с истоком национальной истории и культуры, образом будущего (понятым как возвращение к истокам) и резкой оппозицией «мы – они» (образ союзника и образ врага)» [10]. Например: роскошный автомобиль на фоне вечернего Парижа, где виднеется Эйфелева башня.

Торговый миф служит для создания иллюзорной картины действительности, которая раскрывает реальность в выгодном для интерпретаторов (идеологов товара) свете. Например: только приобретая автомобиль Toyota, ты сможешь «управлять мечтой». Как правило, прагматические мифы отражены в рекламных слоганах товара.

Фантомное общественное сознание сопровождается магической верой в слово или словосочетание (*стабильность, надежность, уверенность, сила, успех, красота, мечта, здоровье, сильная Россия*).

Миф соединяет в себе рациональное и иррациональное. Благодаря рациональному окружающий мир становится более понятным и управляемым. Иррациональное – затрагивает коллективное бессознательное, те «болевые» точки, которые находятся вне сознания человека, вне его рационализма [11]. Именно на этом построена рекламная кампания автомобилей Toyota, где сам автомобиль представляет собой мир техники, мир радио, а слоган «Управляй мечтой!» как раз ориентирован на подсознание, на желание человека управлять своим бессознательным так же, как автомобилем.

Эффективность воздействия мифа связана также с его прецедентностью, с повторением того, что уже происходило, что не было забыто. «Пробораз, или архетип, есть фигура – будь то демона, человека или события, – повторяющаяся на протяжении истории везде, где свободно действует творческая фантазия. Соответственно, мы имеем здесь в первую очередь мифологическую фигуру» [12]. К. Юнг рассматривает понятие архетипа как проявление коллективного бессознательного: «Архетипы являются поэтому в высшей степени важными вещами, оказывающими значительное воздействие, и к ним надо относиться со всей внимательностью. Их не следовало бы просто подавлять, напротив, они достойны того, чтобы самым тщательным образом принимать их в расчет, ибо они несут в себе опасность психического заражения» [13].

Языковое существование мифа имеет статус прецедентного феномена, о чем мы уже говорили ранее во второй главе [14]. Однако следует учесть, что прецедентные феномены являются формами выражения языкового сознания, то есть «того, что хранится в сознании человека говорящего и проявляется в коммуникации» [15].

Прецедентными феноменами могут быть прецедентные тексты, прецедентные высказывания и прецедентные имена [16].

В лингвистической литературе отмечены основные характеристики прецедентных феноменов: их известность и узнаваемость, они не требуют дополнительного разъяснения, актуальны в когнитивном аспекте, имеют аксиологическую значимость для определенного социума (Караулов 2002 [17]; Слышкин 1999 [18]; Сорокин, Михалева 1993 [19] и др.).

Е.И. Шейгал, анализируя политический дискурс, выделяет следующие типы мифологем: 1) мифологема-текст или миф-нарратив (история создания и развития политического субъекта – организации или деятеля); 2) мифологема-высказывание или мифологема-пропозиция; 3) мифологема-антропоним [20]. Данные мифологемы активно эксплуатируются и в прагматическом рекламном дискурсе.

Мифы-нарративы облекаются в разную форму: «портрет» механообъекта может быть представлен через интервью с известными людьми страны (певцами, политиками, спортсменами, художниками и т.д.) и простыми людьми (домохозяйками, студентами, пенсионерами и т.п.), в виде монолога-обращения к потенциальным покупателям, рассказ-рекомендация известного человека о достоинствах предлагаемого товара или как биографическая история (история создания марки). Любой из этих жанров содержит черты мифологизации (идеализирование рекламируемого товара, восхваление его достоинств). Например, новая реклама Opel Corsa – *Она украла мою неординарность! Она украла нашу Corsa!*

Текст: *Представь, что тебя лишили не только всех развлечений, но и части твоего «я». Скажешь, нереально? Более чем, если бы у тебя украли Opel Corsa – отражение твоей уникальности, твоего насыщенного стиля жизни. Современный дизайн, яркий интерьер, панорамный люк над головой и любимая музыка вокруг тебя – в Opel Corsa есть всё, чтобы зажечь... уже в движении.*

В тексте содержится апелляция к архетипу Героя, который всегда готов отправиться на поиски счастья. Подобные мифы не относятся к прецедентным текстам, так как не обладают их качествами (они не общеизвестны, не актуальны в когнитивном аспекте и т.д.).

Содержание мифологемы-высказывания составляет миф-пропозиция, выражающий неподтвержденное, необоснованное или даже ложное мнение, которое может быть представлено в виде предложения или словосочетаний в лозунгах, афоризмах, пословицах, например, мифологемы «*Лучше для Мужчины нет!*», «*Всегда желать большего!*», «*Управляй мечтой!*», «*Превосходя ожидания!*», «*Idea for life!*» и др.

Для развертывания мифологем в сознании коммуникантов должны присутствовать когнитивные знания относительно прецедентного текста, из которого они взяты, прецедентной ситуации, которая послужила основой для появления этого текста:

Создан для жизни! Ты всегда думаешь о нас! Наш город, кажется, влюбился!

Д. Ниммо и Дж. Комбс рассматривают четыре типа мифов: главные мифы (master myths) – мифы, объединяющие все социальные группы общества, к ним относятся и главные межнациональные мифы. Для американского коллективного сознания это миф созидания, основания (foundation myth) нации и государственности; поддерживающий миф (sustaining myth), направленный на стабильность в обществе, призывающий позитивно развивать политические отношения в обществе; эсхатологический миф (eschatological myth), связывающий прошлое, настоящее и будущее нации [21].

Миф национальной идеи относится к главным мифам, в настоящее время многие российские политики и общественные деятели говорят о необходимости общей объединяющей идеи для

нашего народа. Для советского народа таким был миф о построении коммунизма, для американского народа – миф об американской мечте, имеющий две стороны – материальную и моральную (вера в собственные возможности, вера в равенство, демократию, мораль, стремление к успеху и процветанию).

Мифы «мы и они» (дословно мифы о «нас и о них» – myths of «us and them») – мифы, выражающие групповые интересы. Это мифы политических институтов, мифы политических партий, мифы социальных слоев (мифы об имущих и неимущих – «haves» and «have nots»). Групповые мифы активизируются в электоральный период. Кстати, наш анализ журналов, ориентированных на различные слои, показывает, что реклама одних и тех же механообъектов, ориентированная на конкретные кагортные группы, отличается в подаче материала при сохранении основного слогана.

Героические мифы (heroic myths) – о легендарных деятелях истории (Washington, Jefferson, Lincoln) и современности (Мария Шарапова, Марат Сафин, Илья Авербух и др.).

Псевдо-мифы (pseudo-myths) – мифы, образованные в настоящее время и находящиеся на этапе развития. Цель создания таких мифов – рекламная кампания товара в период продвижения, поскольку необходимо организовать восприятие товара в общественном сознании в соответствии с предпочтениями целевой аудитории (качественный товар, якобы сохраняющий свое качество при любых неблагоприятных обстоятельствах).

Средства массовой информации играют важную роль в создании и тиражировании псевдо-мифов. Специалисты по PR и рекламе создают такие мифы благодаря использованию псевдо-ассоциаций с известными личностями, обращению к псевдо-событиям, обсуждению псевдо-событий.

По аксиологическому аспекту мифы можно разделить на мифы, раскрывающие положительные ценности, и мифы, поддерживающие отрицательные ценности. П.С. Гуревич называет такие мифы мифами-идиллиями и мифами-кошмарами [Гуревич 1997: 409]. Прагматические мифы – это мифы-идиллии, которые утверждают светлое будущее – реализованную идиллию. Мифы-кошмары основаны на неопределенности реальности, страхе перед будущим, санкционировании мысли об угрозе стабильности и спокойствию, поиске виновных (террористы, националисты, экстремисты и т.п.).

В аксиологическом отношении образ, вложенный в мифологему, не совпадает с реальностью, так как в мифе-идиллии он приукрашен, идеализирован, в мифе-кошмаре – утрирован, акцентирует негативное.

Одна и та же мифологема, обозначающая один и тот же референт, может по-разному восприниматься социальными группами в силу их аксиологической ориентации, например, результаты приватизации в нашей стране получают различную интерпретацию во властном и оппозиционном дискурсе. Такая двойственность свойственна групповым мифам, выражающим аксиологическую ориентацию определенных политических групп (свой vs. чужой).

В лингвокультурном аспекте мифологемам (прецедентным текстам, прецедентным высказываниям, прецедентным именам) характерна национальная специфичность (в первую очередь это мифы о национальной идее) [22].

По степени проявления национальной специфичности выделяются мифологемы-реалии и мифологемы-интернализмы: «*Я узбеков люблю, они хорошо заводятся!*» (УзДЭУ), «*Сильные машины для сильной России!*»

Таким образом, мифологемы являются формой выражения языкового сознания. Прагматические мифологемы характеризуются такими признаками, как аксиологическая ориентированность, эмотивная заряженность, неопределенность денотата. Мифы, интенцией которых является воздействие на массового адресата, соответствуют системообразующим признакам прагматического дискурса и дискурса вообще: кто, кому, где, как, с какой целью передает что-то. Прагматический миф оказывает воздействие на сознание адресата с целью побуждения к определенным действиям и, в конечном счете, для осуществления совместной деятельности. Таким образом мифологемы являются формами выражения

языкового сознания, так как в мифах как прецедентных феноменах эксплицируется языковое сознание. Следовательно, миф является неотъемлемой частью рекламных кампаний, и

его исследование как психолингвистического феномена требует дальнейшей разработки.

Библиографический список

1. Романов, А.А. Власть имени – язык власти: Имя собственное в политике / А.А. Романов, Е.Г. Романова, А.П. Воеводкин. – М., 2000.
2. Журавлева, Е.А. Прецедентные тексты начала XXI века / Е.А. Журавлева, Ж.Д. Капарова; под редакцией Е.А. Журавлевой. – М.: Флинта-Наука, 2007.
3. Мадиева, Г.Б. Имя собственное в контексте познания. – Алматы: Казак университеті, 2004.
4. Почепцов, Г.Г. Теория коммуникации. – М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер», 2001.
5. Кошарная, С.А. Миф и язык: Опыт лингвокультурол. реконструкции рус. мифол. картины мира. – Белгород, 2002.
6. Гуревич, П.С. Мифология наших дней // Свободная мысль. – 1992. – №11.
7. Сорокин, П. Человек. Цивилизация. Общество. – М: Прогресс, 1993.
8. Гуревич, П.С. Философская антропология. – М.: Вестник, 1997.
9. Кравченко, И.И. Политическая мифология: вечность и современность // Вопросы философии. – 1999. – № 1.
10. Савельев, А.Н. Политическая мифология и политическая технология // Москва. – 1998. – №8.
11. Почепцов, Г.Г. Теория коммуникации. – М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер», 2001.
12. Юнг, К.Г. Архетип и символ. – М.: Ренессанс, 1991.
13. Шейгал, Е.И. Семиотика политического дискурса: дисс....докт. филол. наук. – Волгоград, 2000.
14. Красных, В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология: Курс лекций. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2002.
15. Красных, В.В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? Человек. Сознание. Коммуникация). – М: Диалог–МГУ, 1998.
16. Караулов, Ю.Н. Частотный словарь семантических множителей русского языка. – М.: Наука, 1980.
17. Слышкин, Г.Г. Лингвокультурные концепты прецедентных текстов: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 1999.
18. Сорокин, Ю.А. Прецедентный текст как способ фиксации языкового сознания / Ю.А. Сорокин, И.М. Михалева // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. – М.: Институт языкознания РАН, 1993.
19. Шейгал, Е.И. Семиотика политического дискурса: дисс....д-ра. филол. наук. – Волгоград, 2000.
20. Карабулатова, И.С. Английский язык в мифологизации современного ономастического пространства России // Роль иностранных языков в подготовке специалистов нефтегазового комплекса: проблемы и перспективы изучения в современных условиях: Материалы региональной научно-практической конференции. – Тюмень: ТюмГНГУ, 2007.
21. Исакова, А.А. Лингвокультурологические особенности современной механонимии // Знание. Понимание. Умение. – М., 2007. – №4.

Статья поступила в редакцию 28.01.10

УДК 81'44:811.111:811.161.1

А.А. Акоюн, аспирант ПГЛУ, г. Пятигорск, E-mail: akopyan.artur@gmail.com

СИНТАКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УСЛОВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Данная работа представляет собой краткий, но в то же время исчерпывающий анализ особенностей синтаксических конструкций, способных передавать условное значение в русском и английском языках. В статье описан целый спектр синтаксических структур: от канонических сложноподчиненных предложений до сложносочиненных, бессоюзных, простых предложений, способных передавать условное значение.

Ключевые слова: условные конструкции, сложноподчиненное предложение, возможные миры, антецедент, консеквент, коррелят, предложения (не -) индикативного типа, бессоюзные предложения, условная координация, союзы с левосторонним подчинением, псевдо-императив, простое предложение, герундий, причастие, биноминативная конструкция.

Синтаксическая формула условных конструкций во многом продиктована самой природой условного суждения, подразумевающего наличие как минимум двух действий, одно из которых находится в прямой или косвенной зависимости от другого. В самом общем виде любое условное высказывание может быть сведено к формуле «*If P, (then) Q*», где *P* – зависимая часть условного высказывания, иначе именуемая антецедентом (antecedent) от лат. *antecedes* предшествующий, а *Q* – главная часть или консеквент (consequent), от лат. последующий. Под антецедентом принято понимать зависимую часть, так называемое «основание» условного высказывания, под консеквентом – второй член, иначе – следствие, *then* – коррелят, указывающий на условную связь между антецедентом и консеквентом. Некоторые лингвисты используют греческую терминологию, именуя основание протазисом (protasis), а следствие аподозисом (apodosis) [1]. С точки зрения языка, антецедент и консеквент – элементы высказывания, фиксируемые человеком в языке процессы мыслительной деятельности, направленные на постижение мира, установление связей между цепью отдельных ситуаций, стремление не просто констатировать факты, а осмыслить, понять, интерпретировать и концептуализировать окружающую действительность, дать ей оценку, рассмотреть различные варианты гипотетически возможного развития событий в прошлом, настоящем и будущем. Преломляясь в сознании человека, элементы реального мира отталкиваются от действительности и обретают совершенно новые черты, которые, в свою очередь, изменяют окружающую действительность, дают ей абсолютно новое

развитие. Ментальное зрение человека, его способность анализировать окружающий мир дает ему возможность дополнять то, что наблюдаемо, изменять то, что уже произошло, фантазировать о том, что никогда не будет иметь место в реальности, давать альтернативное прочтение действительности, проецировать свое «я» в иные мыслительные пространства, при этом физически находясь в реальном мире. Именно эти мыслительные пространства, отражающие вероятностное развитие событий, получили название «возможные миры».

Широта человеческого разума, безграничность фантазии и форм рече-мыслительной деятельности человека не способны полностью уложиться в упомянутую выше формулу и простираются далеко за ее пределы, получая материальное воплощение в самых разнообразных синтаксических формах, анализ которых является научной проблемой данного исследования.

Актуальность исследования продиктована недостаточной изученностью всего многообразия конструкций, способных передавать условное значение, с точки зрения сопоставительного синтаксиса. Научная новизна работы заключается в представлении всего спектра синтаксических средств русского и английского языков, способных выражать условную семантику. Данное исследование способно внести вклад в составление сопоставительной грамматики, что составляет его теоретическую значимость. Практическая значимость данной классификации заключается в возможности ее использования в курсах лекций по ряду языковых дисциплин (в том числе по теоретической грамматике, теории и практике перевода, типо-

логии). Богатство синтаксических средств, способных в эксплицитной или имплицитной форме реализовывать условную семантику в рамках предложения, обуславливает перспективность подобных исследований в дальнейшем, в частности, на базе разноструктурных языков.

Формула «*If P, (then) Q*», которая была заимствована лингвистами из логики материальной импликации, является формальным аналогом условного высказывания, своего рода «эталонном» условной конструкции, в полной мере отражающим бипропозитивность (бипредикативность) условного высказывания, т.е. наличие как минимум двух пропозиций, объединенных подчинительной связью.

В русском, так же как и в английском языке, ядром условных конструкций, воплощающих в языке человеческое стремление к альтернативным суждениям, несомненно, являются сложноподчиненные предложения, эксплицитно маркирующие подчинение одной пропозиции другой при помощи союзов и союзных речений [2].

• *If everyone demanded peace instead of another television set, then there'd be peace (J.Lennon, BNC).*

♦ *Если наука есть память ума, то искусство есть память чувства (В.Солоухин, RNC).*

Единство союза и коррелята в оформлении синтаксических отношений в рамках предложения получило название союзной скрепы [3]. Коррелятивные союзы, являющиеся частью союзной скрепы, вводятся лишь в тех случаях, когда антецедент находится в препозиции. При расположении антецедента в интерпозиции или постпозиции коррелятивные союзы не встречаются:

• *A national debt, if it is not excessive, will be to us a national blessing (A.Hamilton, BNC).*

• *California is a fine place to live--if you happen to be an orange (F.Allen, BNC).*

Рассмотренные выше условные высказывания являются высказываниями индикативного типа и передают информацию о том, что ситуация потенциально возможна в прошлом, настоящем и будущем. Нереальные ситуации оформляются при помощи высказываний неиндикативного типа, для выражения которых в английском и русском языках имеется собственный инвентарь. В русском языке используется сложное единство условного союза с частицей-ирреализатором *бы* и *глагольной формой* на *-л*, в английском языке- союз *if* и *форма глагола прошедшего времени*, при этом для описания событий настоящего и будущего времени используются неперфектные формы, для описания событий прошлого- перфектные формы глагола.

♦ *Спокойствие многих было бы надёжнее, если бы дозволено было относить все неприятности на казённый счёт (К. Прутков).*

• *If all the cars in the United States were placed end to end, it would probably be Labor Day Weekend (D.Larson, BNC).*

• *If Beethoven had been killed in a plane crash at the age of 22, it would have changed the history of music... and of aviation (T.Stoppard, BNC).*

Бессоюзные предложения со значением условия достаточно широко представлены в русском языке. Условная семантика может актуализироваться в бессоюзном предложении при помощи:

1. комбинации форм глагола в изъявительном наклонении в прошедшем, настоящем или будущем времени:

♦ *У детей есть жабы; попадают под воду – превращаются в рыбок, правда не сразу (Т.Толстая, RNC).*

⇒ *Если попадут под воду...*

♦ *Надо же профессию получить, вот станешь художником, мы с мамой тебя пристроим, у меня имя, положение, вступишь в Союз... (Д.Донцова, RNC)*

⇒ *Если станешь художником...*

♦ *Сделал дело, можешь гулять смело, пока на свободе (А. Листов, RNC)*

⇒ *Если сделал дело...*

2. комбинации форм изъявительного и повелительного наклонения:

♦ *«Назвался груздем, полезай в кузов», — ехидно отзывался голос (М.Булгаков, RNC).*

3. предложений с инфинитивным сказуемым:

♦ *Воеводою быть - без меду не жить (Пословица)*

♦ *Водырю дремать, так игре не бывать (Пословица)*

4. комбинации форм сослагательного наклонения:

♦ *- Знал бы прикуп, жил бы в Сочи, — отреагировал Забелин любимой присказкой Максима (С.Данилюк, RNC).*

5. предложений с глаголом в повелительном наклонении в значении условного:

♦ *Будь это не так, я бы охотно приняла его вызов за слово "подлец", брошенное ему в лицо перед большой аудиторией (А. Грекова, RNC)*

В отличие от предыдущих четырех, пятый тип бессоюзных предложений со значением условия указывает на соотношение условия и действия, только предполагаемого, реально же не осуществляемого вследствие неосуществления условия.

В английском языке бессоюзные предложения со значением условия встречаются гораздо реже и характеризуются четкой структурированностью: зависимая часть находится в начале, а главная часть - в конце предложения, при этом зависимая часть оформляется препозитивно с помощью глаголов *had, should, и were*, которые находятся перед подлежащим

Например:

• *The problem in the clubs, anyway, always comes down to the people!*

People, who, should they corner you in the bar, will keep you hostage

with tales about their ex-spouses and their digestive troubles. (C.Bushnell, BNC)

• *Many people would be more truthful were it not for their uncontrollable desire to talk. (E.W. Howe, BNC)*

• *Had it been a Saturday we should have stayed to see the cheese market (E. David, BNC).*

В сложносочиненных предложениях, в рамках которых функционируют сочинительные союзы, выделяются две самостоятельные части условной конструкции, выступающие как отдельные предложения. Однако формальный показатель связи – сочинительный союз – реально функционирует как подчинительный, поскольку является показателем условной связи. В обоих предложениях употребляются финитные формы глагола, причем в первом зачастую употребляются императивные формы. Однако формальный показатель связи – сочинительный союз – реально функционирует как подчинительный, поскольку является показателем условной связи. Данное явление было рассмотрено в рамках «теории координации» [4]. Ее суть состоит в том, что в ряде случаев сложносочиненные конструкции, на первый взгляд имеющие лишь императивную составляющую, при более детальном рассмотрении обнаруживают условный компонент. Во избежание путаницы и противоречий, связанных с подчинительным функционированием сочинительных союзов в предложениях данного типа, некоторые ученые выделяют отдельную группу союзов, получивших название «союзы с левосторонним подчинением» (left-subordinating conjunctions) [5]. Подобные конструкции по своей семантике схожи с прототипическими условными конструкциями индикативного типа, состоящими из антецедента и консеквента и образующимися по формуле «*If P, (then) Q*». По аналогии с условными конструкциями, первая часть такого предложения является антецедентом, а вторая – консеквентом:

• *Jason only smiles at another girl and Mary becomes jealous. (BNC)*

Данный пример лишь на первый взгляд кажется обычным сложносочиненным предложением, а при более детальном рассмотрении обнаруживает условное прочтение, что может быть подтверждено так называемым «if-преобразованием»:

⇒ *If Jason smiles at another girl, Mary becomes jealous.*

Данные сложносочиненные предложения объединены тем, что имеют одинаковое построение: первая часть выра-

жена императивом (побуждением), вторая часть декларативом (утверждением), при этом связь может выражаться соединительным союзом и (and) или разделительным союзом или (or). В самом общем виде структуру данных предложений можно продемонстрировать при помощи формулы **I+and(or)+D**, где I (imperative)- императив, and(or) – союзы, D(declarative) – декларатив.

• *Eat a live toad the first thing in the morning and nothing worse will happen to you the rest of the day (Unknown, BNC).*

⇒ *If you eat a live toad the first thing in the morning, nothing worse will happen to you till the end of the day.*

• *Tell me immediately who stole the money or I'll put everyone behind the bars (Unknown, BNC)*

⇒ *If you don't tell me who stole the money, I'll put everyone behind the bars.*

Говорите правду - и вы будете оригинальны (А. Вампилов, RNC).

⇒ *Если бы вы говорили правду, то вы были бы оригинальны.*

♦ *Голосуй или ты проиграешь (лозунг предвыборной кампании Б. Ельцина 1996г.)*

⇒ *Если не проголосуешь, то проиграешь.*

Рассмотрим другой пример:

• *Touch me and I'll cut your throat off!*

⇒ *If you touch me, I will cut your throat off!*

Так же как и в предыдущем примере, данное предложение описывает потенциальную ситуацию, будущее положение дел. Этот пример имеет негативную интерпретацию, т.к. говорящий уведомляет адресата о негативных последствиях его действия, таким образом, оказывая влияние на конечный выбор адресата. Дискредитируя действие, упомянутое в императивной части, говорящий тем самым отговаривает адресата от его исполнения, что само по себе представляет собой противоречие, так как императив, по определению, должен побуждать адресата к известному действию, а не наоборот. Другими словами, императивная конструкция подразумевает «желательность исполнения или неисполнения какого-либо действия», а не воздержание от него [6]. Благодаря именно этому противоречию сложносочиненные конструкции типа **I+and(or)+ D**, имеющие условное прочтение, обязаны своему названию «псевдо-императивы».

Особого внимания в ряду имплицитных средств выражения условной семантики заслуживают так называемые биноминативные предложения, выражающие условно-следственную связь на содержательном уровне. В конструкциях такого рода антецедент и консеквент представлены именными предложениями. Как правило, главные члены номинативных предложений выражены отглагольными именами существительными с присущей им событийной, процессуальной семантикой:

• *No pain, no gain (Proverb) ⇒ If you don't work hard, you won't see any results*

Баба с везу - кобыле легче (Пословица)

⇒ *Если избавиться от*

Исследование простых предложений показало их способность имплицитно выражать условную семантику. Будучи монопредикативными структурами, простые предложения, казалось бы, лишены возможности выражения более одной пропозиции, что само по себе противоречит сути классической формулы условных конструкций «**If P, (then) Q**», предполагающей некую зависимость между, как минимум, двумя пропозициями. Обозначение двух или более пропозиций в рамках простого предложения может быть достигнуто за счет использования так называемой вторичной предикации, представленной именами пропозитивной семантики [7]. Таким образом, условная связь в простом предложении выражается при помощи основной и вторичной предикаций. Данные имена (пропозициональные существительные) носят оттенки событийной, признаковой семантики и, как показала практика, способны эксплицировать условные отношения, а значит,

могут быть квалифицированы как имплицитные средства выражения условия. Например:

• *A stitch in time saves nine (Proverb)*

В данном предложении антецедент представлен пропозициональным существительным (свернутой пропозицией, выраженной именем существительным *-a stitch*). Условная семантика эксплицируется при помощи «if»-преобразования:

⇒ *If you make a stitch in time, it will save you nine.*

Условие, выраженное именами пропозитивной семантики, может быть представлено как потенциальное, так и ирреальное:

• *A pretty girl wouldn't have said it. (C. Bushnell, BNC).*

⇒ *If a girl were pretty she wouldn't have said it.*

Достаточно часто условное значение в простом предложении задается предположно-падежной формой, которая выступает в роли детерминанта, модально-временной структуры простого предложения, от которой зависит обусловленное событие [8].

• *In England meeting an architect would have meant something else (C. Bushnell, BNC).*

⇒ *If it were in England...*

В другой ситуации трое суток без сна и отдыха сломали **бы** многих, тогда же, в те роковые и счастливые дни, люди не думали об усталости, отдыхе, сне (А.Белозеров, RNC).

⇒ *Если бы ситуация была другой...*

Помимо именных групп, простое предложение может быть осложнено так называемыми полупредикативными конструкциями: деепричастным и причастным оборотами в русском языке, герундием, инфинитивом и причастием в английском языке. Осложненные предложения состоят из нескольких пропозиций, что сближает их со сложными предложениями, но, в то же время, они имеют лишь одно сказуемое, что относит их к числу простых предложений, осложненных полупредикативным оборотом. Исходя из бинарной оппозиции «монопредикативность-полипредикативность», некоторые ученые предлагают выделить осложненные конструкции в отдельную группу и придать им статус «переходных» между простыми и сложными [9].

В русском языке условная семантика может быть выражена деепричастным оборотом, что обнаруживается путем экспликации условного компонента:

Судя по финской кепке, можно было сказать, что целовеку этому не чужды веяния моды, а следовательно, и модные веяния (Ф.Искандер, RNC).

⇒ *Если судить по финской кепке...*

В английском языке условная семантика может быть обнаружена в герундиальных, инфинитивных и причастных оборотах:

• *In Manhattan, a necessary stopping-off point for young models, just*

being rich is enough to be successful (C. Bushnell, RNC).

⇒ *If you are rich, you are successful.*

• *The only way to have a friend is **to be** one (R. W. Emerson).*

⇒ *If you want to have a friend, you've got to be one.*

Условные отношения также могут оформляться при помощи независимого причастного оборота, отличительной особенностью которого является наличие собственного подлежащего:

• *One excursion not to be missed, **time and money permitting**, is a short flight across the Zimbabwean border to Victoria Falls (BNC)*

⇒ *if money and time permit*

Проведенный анализ синтаксических средств выражения условия доказывает, что условные отношения далеко не всегда оформляются при помощи канонических сложноподчиненных конструкций. Условная семантика может быть представлена широким спектром синтаксических структур,

лишенных формальных маркеров условия, но способных актуализировать условные отношения на глубинном уровне,

наличие которых легко доказывается при помощи «условной трансформации».

Библиографический список

1. Sanford, D.H. If P, then Q; Conditionals and the Foundations of Reasoning. – Routledge, 2003.
 2. Киселева, Л.Ю. Семантический и прагматический анализ функционирования условных конструкций в современном английском языке: дис. ... канд. филол. наук. – Кемерово, 2005.
 3. Филимонов, О.Ю. Скреп-фраза как средство выражения синтаксических связей между предикативными единицами в тексте: дис. ... канд. филол. наук. – Ставрополь, 2003.
 4. Russel, B. Imperatives in Conditional Conjunction // Amsterdam: Brown University, Kluwer Academic Publishers, 2006.
 5. Culicover, P.W. Semantic Subordination despite syntactic coordination / P.W. Culicover, R. Jackendoff // Linguistic Inquiry. – 1997. – Vol. 28(2).
 6. Schwager, M. Conditionalized imperatives. – Frankfurt am Mein: University of Frankfurt am Mein, 2005.
 7. Фаттахова, Н.Н. Семантико-синтаксические отношения и способы их репрезентации в народных приметах: сб. науч. трудов. – Казань, 2003.
 8. Лосева, Н.Е. Выражение условных отношений в структуре простого предложения: дис. ... канд. филол. наук. – М., 1985.
 9. Арнольд, И.В. Статус импликации в системе текста // Интерпретация художественного текста в языковом вузе. – Л., 1985.
- Статья поступила в редакцию 28.01.10*

УДК 37+001.12/18

О.Н. Кузнецова, докторант АлтГУ, г. Бийск, E-mail: onk2007@yourline.ru

ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ И ФИЛОСОФИЯ: ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ

В данной статье речь идет о понимании как о важной методологической проблеме, общей для искусствovedения и для философии. Исходя из этого, герменевтическая логика, включающая в себя методы и приемы понимания текстов, выступает как наиболее адекватная исследованиям гуманитарных проблем.

Ключевые слова: искусство, гуманитарное знание, герменевтическая логика, художественная деятельность, отчуждение, абстракционизм, духовность.

Проблема, которую предстоит рассмотреть в данной статье, сформулирована в названии настоящей работы и является, на наш взгляд, действительно актуальной. Исследование смыслов одного и того же художественного произведения силами традиционного искусствovedения и такой философской дисциплины, как теория и история искусства, приводит, порой, к прямо противоположным научным выводам. Подобные разночтения не допустимы особенно тогда, когда речь идет о мировоззренческих смыслах произведении искусства.

К таким смыслам в полной мере можно отнести широко обсуждаемый сегодня вопрос об отчуждении человека от мира в отражении художественной деятельности человека. В состоянии слабой позиции сразу же оказывается авангардное искусство. Так, например, абстрактное искусство В.В. Кандинского, с точки зрения искусствоведа, безоговорочно относится к разряду отчужденного, так как художник не изображает природный мир таким, каким мы его знаем и любим с детства, прирастаем к нему душой, стремимся слиться с ним в порыве наших человеческих чувств. Художник зовет нас вместе с ним преодолеть телесную оболочку «грубой натуры» и узреть «духовные» основы природы, и в силу этой особой задачи он использует особый художественный язык, вызывающий подчас непонимание и раздражение [1]. Эта же обстоятельство, но с позиции философского взгляда получает иную трактовку: человек, жаждущий открыть духовное начало природы, не отчуждается от нее, но напротив, стремится к ней, настраивает свою душу быть созвучной с миром. Характер этих дискуссий более подробно освещен в авторских работах «Постискусство» и проблема отчуждения», «Проблема отчуждения в «зеркале» искусства», опубликованных во втором и четвертом номерах журнала «Мир науки, культуры, образования» за прошлый год. Безусловно, у каждой из этих двух дисциплин свой устоявшийся методологический стандарт, свой методологический инструментарий, применяемый в целях исследования художественного произведения. Однако даже с непрофессиональной точки зрения очевидно то, что эти дисциплины родственны, а с профессиональной – то, что у них один и тот же предмет исследования, а именно: художественный образ. Предмет исследования общий, одна из задач тоже общая – правильная трактовка мировоззренческих смыслов, в частности отчуждения человека от мира, в конкретном произведении искусства. С учетом выше названных обстоятельств ответ должен быть один. Истина, если мы гово-

рим об истине, всегда одна, а не несколько, в противном случае мы рискуем впасть в лукавую софистику.

Таким образом, на первый план выдвигается проблема адекватного понимания, особенно актуальная для гуманитарного знания. Проблема понимания здесь проявляется в двух основных ипостасях: понимание смыслов произведения искусства – с одной стороны, и понимание «межпредметного» характера, корнящегося в области соприкосновения двух дисциплин на основе решения одной задачи: выявление художественной истины – с другой. Знаковая природа художественного произведения делает его носителем информации, следовательно, к нему применимо понятие «текст». Текст обладает свойствами чувственно воспринимаемых объектов. Эти чувственные компоненты текста тесно переплетены с его смыслом и оказывают на него существенное влияние. Этот своего рода чувственный фон текста обусловлен особенностями характера и субъективными намерениями автора, его внутренним миром (мировоззрение, образование, религиозность, увлечение, система архетипов коллективных бессознательных представлений и ощущений). Можно сказать, что он (чувственный фон) является вневсестовическим контекстом.

Однако глубинный смысл текста как бы скрыт от субъекта познания, поэтому в ходе исследования возникает необходимость дешифровать его. Все эти понятия можно синтезировать в общеметодологическую категорию «понимание», которая в гуманитарном знании приобретает особое методологическое звучание: поскольку на первое место в этих науках выдвигаются интерпретационные методы.

Поэтому обращение к искусству в поисках ответа на вопрос: почему художник выстраивает свои отношения с миром так, а не иначе, не может удовлетвориться использованием традиционных логических методов, утвердившихся в гуманитарном знании. В искусствovedении традиционно используется классическая логика, с ее стандартными методами описания, систематизации по внешним формальным признакам, с ее, преимущественно, объяснительными принципами. Речь идет о такой монологической форме познания, когда субъект созерцает предмет искусства и высказывается о нем. Исследователю, познающему и высказывающемуся, противостоит безгласный объект исследования. Однако художественное произведение (в логике нашего рассуждения), являясь субъективным отражением мира, моделью субъекта, а, по сути, самим субъектом, не может восприниматься и изучаться исключительно как вещь. Художественное произведение как субъект

ект, оставаясь субъектом, не может быть безгласным. Следовательно, познание его ради понимания скрытых в нем глубинных смыслов, интересующих исследователя, может осуществляться только диалогически: субъект (исследователь) – субъект (художественное произведение).

Искусство – это общая целостность смыслов, прочитываемых в процессе совместной «смыслопорождающей» активности автора текста и исследователя этого текста. Результатом этой «активности» и выступает феномен понимания, главной чертой которого является его субъектно-субъектный характер. Понимая нечто, субъект понимает самого себя, но понять себя – значит понять другого и увидеть мир в глазах другого. Осмысленный таким пониманием мир – это мир непрерывного полифонического диалога, направленного к глубинам «предсуществующих» смыслов бытия, с целью наиболее полного их прочтения.

В науке давно поставлен вопрос о том, что именно предмет определяет выбор метода его исследования, а не наоборот; характер исследуемой проблемы соответствующим образом специфицирует необходимый методологический инструментарий. В силу специфических особенностей гуманитарного знания, его проблем, фокусом которых всегда выступает человек, требуется методология, адекватная специфике гуманитарных наук. Таковой, на наш взгляд, является герменевтическая логика, располагающая арсеналом «понимающих» и «интерпретационных» методов в отличие от диктата объяснительных принципов классической логики. Если в современном философском знании герменевтика как метод утверждает свои позиции, то в искусствоведении герменевтический метод выглядит незваным гостем. Едва ли возможно привести примеры научных исследований в области искусствоведения, где авторами этих изысканий использовалась бы герменевтическая методология. Между тем, именно герменевтический методологический стандарт, в силу его известных специфических особенностей имеет все основания претендовать на статус метода, универсального для широкого спектра гуманитарного знания, для всего многообразия гуманитарных наук. Универсальный метод выполняет свою функцию независимо от ситуативных обстоятельств частнонаучного характера, предотвращает разночтения там, где они не допустимы, снимает методологические противоречия.

Искусствоведение, безусловно, не может не ставить перед собой вопросов мировоззренческого характера, поскольку, как уже было отмечено выше, чувственно воспринимаемые компоненты художественного текста тесно переплетены с его смыслами, более того, являются носителями смыслов, выявление которых и является задачей исследователя. Если искусствовед ставит перед собой задачу философского, мировоззренческого свойства, то ограничение методологической базы исследования возможностями традиционной логики не сможет обеспечить должной глубины понимания смыслов исследуемой проблемы, тем более, в авангардном искусстве, где форма и цвет говорят не о себе самих, но всегда о чем-то другом, открыто не проявленном. Авангард философичен, он и есть сама эта философия, субъективная концептуальная модель бытия, поэтому традиционный «формологический» подход применительно к данному объекту исследования выглядит несколько схоластично, чужеродно, «окаменело».

Необходимость обращения гуманитарного знания к герменевтической логике получило достаточное обоснование в современной научной литературе. Наиболее полно эта методологическая проблематика рассмотрена в работах В.Г. Кузнецова [2]. Обращение искусствоведения к герменевтическому методу послужит основанием для установления диалогических отношений между двумя отраслями гуманитарного знания, обусловив тем самым понимание, которого не возникает сегодня, поскольку представители смежных областей знания «говорят» на языках различных логик, не «слыша» друг друга. Не только обращение к методу герменевтики, но и некоторая «прививка» философией науке об искусстве не будет излишней, напротив: обогатит и расширит ее методологические, а, следовательно, и гносеологические возможности.

Представляется, что необходимый багаж философского знания не скомпрометирует ученого-искусствоведа, но обусловит мировоззренческую базу, которая необходима для всестороннего, полного понимания смыслов художественного текста.

Для начала необходимо подойти философски к рассмотрению такой принципиальной позиции художника, например В.В. Кандинского, как его отказ от изображения предметного мира. Художник говорит о том, что для выражения в искусстве духовных основ бытия не годится традиционный художественный язык, потому что задача, поставленная художником, принципиально новая. Ключевым вопросом всей этой истории является вопрос о «духовном», как причине всего. Что же есть это «духовное»? Ответ на этот вопрос можно получить, обратившись к истории его философского осмысления.

Но во все века и времена находится некоторое количество людей, кому этот вопрос не дает покоя, заставляет чаще биться сердца, понуждая к постижению главной тайны бытия: что было тогда, когда ничего не было? Внезапное открытие этого главного мировоззренческого вопроса на личностном уровне, столь парадоксального по своему звучанию, рождает великое удивление, с которого, по мнению древних греков, начинается философия, а, следовательно, и человек, размышляющий о сущности и смысле бытия. «Кто мы?» «Откуда и куда мы идем?» «В чем объективный смысл жизни человека?» «Откуда весь этот мир?» «В чем его исток, его причина?» «Каков мир на самом деле, а не в нашем восприятии и нашем обыденном суждении о нем?»

Все эти вопросы, с одной стороны – универсально-человеческие, поскольку имеют отношение к каждому живущему на планете Земля. С другой стороны они очень специальные, так как требуют для своего осмысления особых навыков мышления, другого уровня сознания, отважной готовности и способности человека оставаться наедине с миром. Всплываясь и вслушиваясь в пугающие и манящие неизвестностью глубины мироздания, философ вот уже в течение почти тридцати столетий пытается помыслить «немыслимое». Человечеству, пропускающему через себя, через свою субъективность целую вселенную, иногда открывается нечто сокровенное, о котором поведать доступными человеку средствами оказывается еще более затруднительной задачей, чем его помыслить. И это еще одна философская проблема: выразить «невыразимое», «несказанное». Таким образом, философ сталкивается с потребностью в «другом» языке, в другой знаковой системе, более адекватной тем переживаниям и тому пониманию, которые открылись ему в силу его природы, его таланта.

Проблема бытия и проблема познания истины – суть философские вопросы, фокусом которых выступает человек, философ. Придавая большое значение в нашей работе личности философа, с необходимостью отмечая его особые качества, вполне уместно предполагать возможные возражения в адрес данного тезиса. Это предположение вызвано многочисленными примерами абсолютной твердой убежденности специалистов в области философии в том, что мир познаваем и вполне понятен: небо голубое, трава зеленая, материя первична и бесконечна во времени и в пространстве. В связи с этим в качестве такого примера напрашивается известный эпизод из истории философии под названием «аргумент Джонсона». С. Джонсон, ученик и друг английского философа Дж. Беркли, принимая участие в прогулочной беседе о субъективном идеализме своего учителя и стремясь доказать объективность материи, принялся бить ногой придорожный камень, восклицая: «Вот как я его (Беркли) опровергаю!» Этот случай послужил причиной достаточно известного в философских кругах и ставшего крылатым выражения: «Доктора Джонсоны всех времен пинают ногой свой камень и опровергают своего Беркли».

Кстати говоря, другой английский философ Брэдли все о той же «зеленой траве» говорит как о «чистой видимости», в которую верят люди «здорового рассудка» и «разрешают» себе думать, что трава действительно зеленая. Это суждение не противоречит особенностям восприятия мира людьми, обла-

дающими дальтоническим зрением. Поэтому одна из многочисленных и многообразных граней бытия, имя которой «зеленая трава», чья объективность не подвергается сомнению со стороны человеческого большинства, обладающего «здравым рассудком» и нормативным зрением, навсегда останется непроницаемой тайной для дальтоников. Поэтому истинность определений «зеленая трава», «зеленый дуг», «зеленые глаза» принимаются ими на веру. Помыслить зеленый цвет не представляется для них возможным, поскольку сам принцип «зелености» оказывается вне спектра способностей восприятия и вне поля понимания ограниченного количества смыслов бытия этими людьми. Помыслить «зеленый» цвет для дальтоника – это помыслить то самое «немыслимое». Однако это вовсе не означает, что он не будет об этом грезить во сне, искать ускользающий «зеленый» на метафизическом уровне.

Факт многогранности и многомерности бытия сегодня ни у кого не вызывает сомнения. С учетом этого обстоятельства мы – обитатели трехмерного пространства (длина, ширина, высота) также выступаем своеобразными «дальтониками» по отношению, скажем, к десятому или сто двадцать пятому, или к тысячному измерению необъятного бытия. Тогда, где гарантия того, что мир таков, каким мы его воспринимаем? Такой гарантии нет.

Дж. Беркли, отмечая то, что бытие дано человеку в ощущениях, говорит о крайней ограниченности и искаженности человеческих представлений о мире, не проявленном Богом для человека. Возможности восприятия человеком мира ограничены пятью его основными чувствами. По сути дела, Беркли утверждает следующее: если я с рождения сижу на дне моря, и мне бросают сухие куски сахара, которые, дойдя до дна, превращаются в мокрую кашу, то, как я могу выйти из этих условий и знать о «не мокром» сахаре? Известный пример с «дровами» говорит о том же. Дрова существовали до огня, но, оказавшись в огне, они покраснели, обуглились, превратились в пепел. Если мы видим дрова с «эпохи огня», как узнать, каковы они были до огня? Явленное мы видим и постигаем, но что собой представляет «неявленное», «не развернутое» для человека существо мироздания?

Обосновывая положение о «вещи в себе», немецкий философ И. Кант говорит о несовпадении окружающих нас пространственно-временных явлений и наших представлений о них с тем, чем они являются на самом деле. Все, что мы видим, слышим, чувственно воспринимаем, в действительности это всегда что-то «другое», непознаваемое, не раскрывающееся человеку – «вещь в себе». Проблема сокровитности «предоснов» бытия, непроявленности их для человека в эпоху тоталитарного позитивизма в науке и философии стала настолько общим местом, что ее перестали живо воспринимать и, соответственно, чувствовать.

Поэтому, возвращаясь к вопросу о личности философа, необходимо указать на то, что понятие «философ» мы в первую очередь сопрягаем с особыми качествами и состояниями человеческой души. Готовность удивляться, обусловленная сомнением; готовность понять и принять «иное», обусловленная душевной «распахнутостью» человека к миру, желанием вести с ним диалог; умение мыслить парадоксально, моделировать картину мироздания, основываясь, в том числе, на метафизике – все это является естественным способом бытия философа, основой его взаимоотношений с миром. С указанной точки зрения, понятие «философ» выступает универсальной категорией, характеристикой людей особого дара, особого таланта, проявляющегося в различных областях человеческой деятельности. Поэтому некоторые математики, литераторы, художники и искусствоведы гораздо в большей степени могут являться философами, нежели люди, избравшие философию в качестве своей профессии. Во всех областях знания и творчества есть свои философы, в указанном нами значении, и свои «джонсоны».

Философия сродни искусству, а настоящее искусство всегда философично. Большая и, несомненно, лучшая половина философов всех времен и народов всегда были поэтами и художниками. Это обстоятельство объясняется общностью

целей. Художник точно так же, как и философ, дерзает по своему, авторскому усмотрению моделировать целую вселенную, подобно космическому демиургу. Философ же в своем стремлении заглянуть за непроницаемую завесу главной тайны бытия в надежде получить отголоски далекого эха, возможный отблеск основы мироздания идет интуитивным путем и, пережив и поняв нечто особенное, пытается сказать об этом языком метафор, полунамеков, подобно тому, как это делает художник.

Великий и прекрасный Платон. Стремясь понять природу красоты, он изучает живопись, музыку и поэзию. Обладая особым поэтическим даром, он в двадцать семь лет создает несколько трагедий, но под влиянием своего учителя Сократа в качестве своей судьбы выбирает философию. По собственному признанию Платона, он не может привязаться к тому, что «рождается и умирает»; он любит «Невидимое», «идеальное», которое пребывает всегда. Душа человека, заключенная в тело, как в «тюрьму», как в «могилу», тоскует по своей далекой идеальной родине, откуда она, ломая крылья, низвергнувшись в тяжелый мир материи. Вечная, она пытается «вспомнить» Вечное. Познать причину мира – значит познать бытие «идей», которое является единственно истинным и вечным. Познать мир нетленных идеальных сущностей возможно, с точки зрения Платона, исключительно метафизическим путем, совершив невозможный прорыв за пределы своей природной телесности, сорвав завесу пресловутых пяти человеческих чувств. Как выглядит не пега, белая или вороная лошадь, представленная нам в иллюзорной раздробленности «мира вещей», но лошадь вообще, как она есть, как вечный обобщенный образ в его идеальном бытии? Не много конкретных прямоугольных треугольников, но – один единственный идеальный прямоугольный треугольник, на который наши чувства нам никогда не укажут?

Возможность сверхчувственного познания сущности бытия, безусловно, предполагает, помимо природного дара, определенный путь духовного развития человека. Процесс «вспоминания» истины, несомненно, является таинством, в которое учитель посвящает своих учеников. Эзотерический характер учений является неотъемлемой чертой всех древнегреческих философских школ. Учение Платона, бесспорно, формировалось под влиянием эзотерики «орфиков» и «пифагорейцев». Впервые в истории греческой философской мысли Платон придает своему учению несколько популярный характер. Однако большая часть этого учения остается под сенью тайн Элевзинских мистерий, в эзотеризме испытаний, подобных тем, которым подвергались новички в знаменитой школе Пифагора. «Не из каждого дерева можно вырезать Гермеса», – говорил учитель. Новички проходили жесткий отбор. Строгое испытание могло быть двенадцатичасовым заключением испытуемого в печальной келье, где ему предстояло найти внутренний смысл треугольника, вписанного в круг или ответить на вопрос, почему додекаэдр, заключенный в сферу, является основой цифровой вселенной.

В первую очередь Пифагор стремился развить в своих учениках высшую, как он считал, способность человека: *интуицию*. Интуитивное познание в «священной математике» или «науке о принципах» являлось более предпочтительным, нежели логическое, поскольку наука о числах Пифагора была принципиально иной, чем та, которой владеют современные ученые и философы. Она носила в большей степени трансцендентный и более жизненный характер, рассматривая число не как абстрактное количество, но как сущностное и активное качество верховной Единицы, источника мировой гармонии. Наука чисел была наукой живых сил, божественных качеств, действующих, как в космосе, так и в человеке, для постижения которых требуется особое, духовное зрение, которое развивается в процессе многолетних упражнений созерцания числовых начал мироздания в своем собственном разуме.

«... Пифагор увлек своих учеников из мира форм и видимостей, уничтожал время и пространство и с могучей силой уносил их с собой в великую Монаду, в самую суть несотворенного Бытия. Пифагор называет ее Единицей, заключающей

в себе всю полноту гармонии, которая есть мужское начало всепроникающего Огня, самодвижущийся Разум, нераздельный и непроявленный, творящий преходящие миры, Единый, Вечный, Неизменный, скрытый под многообразием форм, которые приходят, уходят и изменяются, – пишет Э. Шюре. – ... Пифагор добавлял к этому, что дело *посвящения* состоит в приближении к Сущему, в уподоблении Ему» [3, с. 255]. Приближение к Сущему происходит в процессе понимания и переживания *посвященными* смыслов ключевых категорий: Диады, Триады и Тетрады. Пифагорейцы имели обыкновение клясться последним символом:

Клянусь тем, который запечатлел в наших сердцах
Священную тетраду, величавый и чистый символ,
Источник природы и образец Богов.

Однако наука чисел является, своего рода, вступлением, предварительной подготовкой к великому посвящению в эзотерическую космогонию, физическую, а затем духовную. «Но в чем же состоит вечная, мучительная загадка этого мира, который мы, рождаясь, принимаем за незыблемую основу вселенной, тогда как он сам несется, увлеченный в пространство? В чем загадка этих появляющихся со дна морей материков и снова исчезающих континентов, этих сменяющихся народов и разрушающихся цивилизаций?»

Это – великая внутренняя тайна каждого и всех, это – проблема души, которая открывает в себе две бездны – и мрака, и света, которая созерцает себя поочередно то с восторгом, то с ужасом, и говорит себе: «Я не от мира сего, ибо мир не в силах меня объяснить. Я пришел не от земли, и я иду в иное место. Но куда? Это тайна Психеи, заключающая в себе все остальные тайны», – так звучит главный онтологический вопрос в философии Пифагора. [3, с. 265]. Совпадение разумной, неоднократно рожденной души человека с Божественным

Разумом Космоса является той вершиной, с которой она охватывает и постигает весь мир – такова гносеология пифагорейского философа.

В очередной раз необходимо заострить внимание на том, что и Платон, и Пифагор стремились познать запредельное, опираясь на интуицию, избрав путь метафизики. Знания, приобретенные таким путем, носили сугубо эзотерический характер и могли быть переданы только посвященным. При этом посвященные изначально должны были обладать задатками особого восприятия мира. Надпись на входе в школу Пифагора говорит сама за себя: «Прочь, непосвященные!» Учение Пифагора, содержащее наиболее полную космогонию, дошло до нас, претерпев значительные изменения. Более других философов популяризацией идей учителя занимался Платон. Переняв от Пифагора всю его метафизику, владея всеми идеями учителя, Платон доносит их до нас, избегая строгой ясности их изложения, вероятно, соблюдая обет молчания, обязательный для всех посвященных в эзотерическое знание. Пифагорейские идеи в полной мере нашли отражение в работе Платона «Горгий». Пифагорейское знание, некоторые идеи «орфиков», учение Сократа послужили основой для платоновской метафизики, предназначенной для посвященных. Удивительная, светлая сила платонических идей коренится в их эзотерической основе, а их огромная популярность – в открытом приглашении Платона принять посвящение, адресованное всем, кто этого пожелает.

Предприняв неполный экскурс в историю философского осмысления духовных основ бытия, о которых по-своему пытаются сказать нам художники, мы понимаем, что тема эта сложна для понимания, тем более, для художественного воплощения. Но ведь Платон надеется.

Библиографический список

1. Кандинский, В.В. О духовном в искусстве. – Л.: Фонд «Ленинградская галерея», 1990.
2. Кузнецов, В.Г. Герменевтика и гуманитарное знание. – М.: изд-во МГУ, 1991.
3. Шюре, Э. Великие посвященные: Репринтное издание 1914г. – Л.: «Принтшоп», 1990.

Статья поступила в редакцию 8.02.10

УДК 801.54

М.В. Барт, соискатель ТГПИ им. Л.Н. Толстого, г. Тула, E-mail: marie84@bk.ru

КАЛАМБУРНОЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЕ КАК ПРОДУКТИВНЫЙ ВИД ПРОИЗВОДСТВА ЖАРГОННЫХ ДЕРИВАТОВ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО КОМПЬЮТЕРНОГО ЖАРГОНА)

В работе анализируется профессиональный компьютерный жаргон – слой лексики, который используется в общении на профессиональную тему специалистами и пользователями компьютеров, – это живой и подвижный пласт языка, имеющий свою структуру, законы формирования и развития. В частности рассматриваются приемы каламбурного словообразования компьютерных жаргонизмов и модели построения комичных лексем.

Ключевые слова: каламбур, деривация, компьютерный жаргон, профессиональный жаргон, словообразовательные модели.

Любые выходы за пределы литературной нормы заняты и притягивают внимание. Одним из ярких и привлекательных примеров специфичной нормы является компьютерный жаргон (далее – КЖ), творческий экспериментальный вариант языка. Он находится в постоянном движении, словообразовательные процессы протекают в нем значительно быстрее, чем в любой другой некодифицированной речи, а тем более в литературной речи. Прежде всего, это обусловлено быстроразвивающимися технологиями в данной области. Новые лексические единицы рождаются по не стандартным образцам и порой иррациональными способами, при их образовании снимаются имеющиеся ограничения на правила словопроизводства, разрушаются языковые нормы, что вызывает определенные трудности в классификации моделей.

КЖ обладает колоссальным количеством приемов каламбурного словотворчества, поскольку он предназначен не только для номинации предметов и явлений в компьютерной области и исполнения коммуникативных потребностей, но и для эмфатического воздействия на реципиента, для выраже-

ния своего мнения и отношения к реалиям компьютерного мира.

В данном исследовании каламбур определяется как «остроумное выражение, шутка, основанные на использовании сходно звучащих, но различных по значению слов или разных значений одного слова; игра слов» [1, с. 531].

В качестве мотивирующих баз компьютерных каламбуров выступают:

- стилистически нейтральные лексемы (блик, опечатка и др.);
- уже существующие компьютерные жаргонизмы, образованные посредством морфематического словопроизводства, а именно: суффиксации «печатор», соединительного: сложно-флективного «клопомеры», компрессивного: афerezиса «бьяк», суффиксальной универбации «вжикалка»;
- иноязычные полные слова (Xerox, Mozilla);
- иноязычные аббревиатуры (BMP, TCP);
- кальки (юзер < user);

- буквально переведенные лексемы (яблоко < Apple);
- словообразовательные полукальки (турбосборщик < Turbo Assembler);

- компьютерные термины (пользователь);
- профессионализмы (копирование).

Анализ онлайн-словаря КЖ показал, что каламбур компьютерных жаргонизмов возникает в результате различного рода девиаций: графических и фонетических.

Отличительной чертой КЖ от любого другого некодифицированного варианта языка является его письменная форма существования. Эта особенность позволяет активизироваться такому способу образования слов как графикация, «при котором в качестве словообразовательного оператора выступают графические и орфографические средства (графические выделения, знаки препинания и т.п.)» [2, с. 76].

Графикация лексем выражается в КЖ различными способами.

Широкое распространение получают единицы с использованием прописных букв:

СОПТИРовка (форматирование винчестера), *отСОПТИРовать* (отформатировать), *наСИльник* (программист, работающий на языке Си+), *Ызрек* (клавиша в подтверждение чего-либо).

При написании части слова прописными буквами главным является графо-орфографическая форма, а не фонетическая, что отличает эти лексемы от остальных компьютерных единиц. Выделенный сегмент совпадает с уже существующими словами из общенародного языка или другого социолекта, что образует имплицитные лексемы, которые вызывают юмористический эффект.

Характерным свойством русского КЖ в отличие от европейских компьютерных жаргонов является его письменное приспособление к элементам другого языка, в результате чего реализуется языковая игра на базе совмещения латинской и кириллической графических систем.

В письменной адаптации элементов чужого языкового кода активно участвует латинизация.

Происходит передача русских слов (или только частей слов) путем замены букв кириллической письменности буквами латини. Этот транслитерационный отрезок привлекает внимание к сообщению и обладает потенциалом эмоционально-экспрессивного воздействия на коммуниканта.

Crashная клавиша (функциональная клавиша F8) < *ctrach* << страш-, *ctrashный человек* (начальник, который удаляет игры и лишает премии) < *ctrach* << страш-, *бесctrashная дискета* (дискета с защитой от записи) < *ctrach* << страш-.

Английские лексемы вставляются в русские, однако они не обладают общностью в семантике: каламбур строится на контрасте прочтения и значения.

Powerнуть (переустановить) < power ['paʊə] << повер-, *zaloopиться* (зациклиться) < loop [lu:p] << луп-, *RISCовый boy* (программист, работающий на RISC-процессорах) < RISC [risk] << риск-.

Интеграционные процессы в современном обществе и широкое внедрение компьютерных технологий приводит к образованию макаронизмов, которые встречаются в смешанной транслитерации: латинской и кириллической.

Trublema (проблема) < trouble, *internetмен* (человек (мужчина), который проводит время в сети Интернет) < Internet.

Частотны образования субстантивированных прилагательных таким образом:

заZIPованный (архив формата ZIP) < ZIP, *заZOOпленный* (архив формата ZOO) < ZOO, *отLHAченный* (архив формата LHA) < LHA, *ARJеванный* (архив формата ARJ) < ARJ, *pruICEованный* (архив формата ICE) < ICE и многие другие.

Довольно активно создаются графодериваты посредством обратного процесса от латинизации – кириллизации – способа словотворчества, случайно возникшего при неправильной раскладке клавиатуры (английские слова печатаются русскими буквами):

ЗДЫ (пожалуйста) < pls << please, *ину!* (пока!) < bye!, *фдд* (все) < all, *Ы* < PS, *КВ* (снова, еще раз) < RE.

Возможен обратный вариант (печать русских слов английскими буквами):

лытдыбр (дневник) < lytdybr.

С точки зрения языка кириллизация не мотивирована.

Обращение к другим графическим системам объясняется проявлением языкового вкуса нашего времени, а также приобщением к англоязычной компьютерной терминологии и жаргону американских хакеров, и, вообще, к американской культуре и стилю жизни.

Во всех КЖ наблюдается стремление к экономии времени в коммуникации, что ведет к упрощению правописания, к его символизации, к использованию конвенциональных знаков письма типа: цифр, знаков математических операций, нот, карточных мастей, денежных знаков, формул, стрелок, технических знаков, смайлов и т.д.

В последствие они становятся графемами.

Такое сочетание вербальных и невербальных средств передачи информации образует креолизованные тексты, которые понимаются как «тексты, фактура которых состоит из двух неомогенных частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [3, с. 180-181].

В КЖ на месте созвучных сегментов слов используются цифры.

Фонемный состав английских цифр 1, 2, 4, 8 и 10 обыгрывается в различных вариантах m[eɪt], 'l[eɪt]er, be['fo:], w[eɪt], [fo:]'get.

1 [wʌn]: *NEI* (кто-нибудь, никто; любой, всякий) < anyone, *ANYI* (кто бы то ни было или см. anyone) < any one.

2 [tu:]: 2 (предлог к, в, на и т.п.) < to или (также, тоже) < too, *2U* (тебе) < to you, *2L8* (слишком поздно) < too late, *ME2* (я тоже) < me too.

4 [fo:]: 4 (предлог для, ради, за и т.п.) < for, *4U* (для тебя) < for you, *4N* (до встречи, пока) < bye for now, *4GET* (забудь) < forget, *BE4* (прежде, до, перед, раньше и т.п.) < before, *4YI* (к вашему сведению) < for your information.

8 [eɪt]: *W8* (подожди(те)) < wait, *BBL8R* (вернусь позднее) < be back later, *W8N* (ожидание) < waiting.

10 [ten]: *10X* (спасибо) < thanks.

Примеры показывают, что аналогичный прием сигнифики применяется в отношении букв английского алфавита:

U (ты, вы) < You, *CU* (увидимся) < see you, *CUL* (увидимся позже) < see you later, *IKWUM* (Я знаю, что ты имеешь ввиду) < I know what you mean, *IOU* (Я должен тебе) < I owe you, *OIC* (О, я понимаю) < Oh, I see, *Y* (почему, зачем) < why.

Графемы расширяются за счет обыгрывания фонемного состава русских букв и цифр: цифра 6 заменяет букву Ш, 4 – Ч, 8 – В, 64 – Ц, 0 – О.

Креолизация применяется преднамеренно для лаконизма изложения мысли, а также спонтанно для продуцирования интереса ко всему сообщению и демонстрации собственного идиостиля. Взаимодействие вербальных и иконических элементов обеспечивают коммуникативный эффект лексической единицы.

Итак, отклонения от каноничных норм орфографии не ведут к деструкции смысла, а расцениваются как проявление креативности и экономии языковых средств.

В области фонетики также происходят существенные сдвиги.

Широко используется субституция, которая понимается как «замещение» [4, с. 138].

В компьютерных жаргонных лексемах происходят спорадические замены звуков, которые приводят к трансформации смысла и вызывают эффект юмора.

Мена глухого и звонкого согласных:

[b]/[p]: *трупопаськаль* (язык программирования Turbo Pascal) < трубопаськаль, *трупосборщик* (программист на языке Turbo Assembler) < трубосборщик;

[v]/[f]: *Дос Нафигатор* (программа Dos Navigator) < Дос Навигатор;

[k]/[g]: *автогад* (программа инженерного проектирования и черчения AutoCAD) < автокад;

[ж]/[ш]: *фотожоп* (программа Adobe Photosop) < фотошоп.

Замены не прецедентных согласных:

[к]/[п]: *клопомеры* (часы << clock) < клокомеры;

[в]/[ж]: *копирожание* < копирование;

[j]/[н] *струнный* принтер < струнный принтер.

Замещения не прецедентных гласных:

[o]/[y] *мудем* < модем;

[ë]/[э] *эксель* (электронная таблица Microsoft Excel) < эксель;

[e]/[ю] *дисплуй* < дисплей, *реплуй* (ответ на сообщение) < реплей << replay;

[y]/[я] *бьяк* (ноутбук) < бук.

Замещения не прецедентных слоговых звуков:

[ю]/[ух] *компухтер* < компьютер;

[в]/[др]: *дрюста* (операционная система Vista) < виста;

[нав]/[поф]: *пофигатор* (программа Navigator) < Навигатор.

Мена звуков разных графических систем. Латинские буквы, совпадающие по написанию с кириллицей, читаются как буквы кириллицы:

х [z]/[х] *херокс* (ксерокс) < Xerox.

Лексемы с нерегулярными заменами наполнены пейоративной оценкой. Высмеивается устаревшая компьютерная техника, происходящие в ней неполадки, выражается неудовлетворенность работой компьютера и т.д. (дриста, бьяк и др.).

Комический эффект достигается за счет связи англоязычных терминов с обценными словами из русского языка (херокс и др.).

Фонетическая неканоничность проявляется при комбинаторных изменениях звуков.

Частотны случаи использования эпентезы – «возникновение в слове дополнительного, неэтимологического звука» [4, с. 593].

Вставляются сепаратные согласные звуки:

блинковать (создавать блики, мигать) < блик, *панаслоник* (фирма Panasonic) < Panasonic, *пердаль* < педаль, *русифицировать* < русифицировать, *стервер* < сервер, *соплярис* (операционная система Solaris) < солярис, *вордпадла* (редактор WordPad) < WordPad, *юзверь* (опытный пользователь) < юзер, *хацкер* (хакер с завышенной самооценкой) < адс[ц]кий хакер.

Вставки создают дополнительный смысловой оттенок, преимущественно с негативной коннотацией (хацкер и др.).

Смежность с негативно-оценочными словами наделяет лексемы юмором (стервер, пада и др.).

Довольно часто прибегают к такому неузальному фонетическому приёму, как метатеза, который обозначает «взаимную перестановку звуков или слогов в пределах слова» [4, с. 296].

Метатеза различается по смежности; переставляются соседние звуки (как правило, согласный и гласный):

конченный юзер < конечный пользователь.

Встречается метатеза на расстоянии; переставляются два согласных:

даза банных < база данных, *момед* < модем, *начепатать* < напечатать, *очепятка* < опечатка, *чепатор* < печатор << принтер, *интертрепатор* < интерпретатор.

Возможна количественная метатеза. Передвигается ударение:

лабе'ль (метка файла) < 'лабель << 'label, *ба'тон* (кнопка) < 'батон << button ['bʌtn], *ко[А]бе'ль* < ка'бель.

Коммуникатор играет со словами без определенной интенции, исключительно для создания шуточного настроения.

«В жаргонной лексике может происходить искусственное переименование, не имеющее семантической мотивировки, основанное на фонетической близости исходного и нового слова, явление характерное для жаргонных систем и преследующее обычно чисто юмористические, словесно-игровые цели» [5, с. 67].

Данное явление по-разному определяется в научной литературе: фонетическая мимикрия или омофонизация жаргонной лексики, народная этимология.

Обыгрывание фонетической мимикрией происходит в КЖ на базе компьютерных терминов английского происхождения:

пемух (торговая марка микропроцессоров Pentium) < Pentium, *джемпер* (переключатель) < jumper, *шаровары* (бесплатная испытательная версия программы shareware) < shareware, *король дров* (пакет программного обеспечения Corel Draw) < Corel Draw, *мурзилка* (Интернет-браузер Mozilla) < Mozilla, *солярка* (операционная система Solaris) < Solaris, *осетр* (тайваньская компания по производству компьютерной техники и электроники Acer) < Acer.

Омофонизированные лексемы вскрывают дополнительные потенциальные смыслы: уже существующие и общеизвестные слова наполняются новой семантикой, неизвестное связывается со знакомым и понятным, образуя тем самым новые полисемичные единицы.

Эффект юмора вызывает обратный процесс от акронимии – омоакронимия. Данное явление сходно с фонетической мимикрией: бэкронимы совпадают по своей фонетической структуре с общеизвестными словами:

ФАК (ЧАВО < ответы на ЧАсто задаваемые ВОпросы) < FAQ << frequently asked questions, *ЧМО* (КМОП < комплементарная логика на транзисторах металл-оксид-полупроводник) < CMOS << complementary-symmetry/metal-oxide semiconductor.

В этих лексемах узнаются грубые ругательства: fuck [fʌk] < God damn you! << Будь проклят!, чмо < человек лишенный внутреннего стержня, морали.

Разительный контраст между компьютеризмами и инвективной создает каламбурный эффект.

Свою актуальность в КЖ получает фонетический прием ономотопия (звукоподражание), которая трактуется как «условная имитация звучаний окружающей действительности фонетическими средствами языка» [4, с. 165].

Ономатопы в КЖ строятся на основе звуковых образов: шумов, гулов, грохотов, стукотни, трескотни, шорохов, издаваемых компьютерным оборудованием (принтер и др.) или его комплектующим (динамик и др.).

вжикалка (матричный принтер) < «вжик - резкий и короткий свистящий звук» [6, с. 78], *жуужжать* (связываться с модемом) < «жу-жу - дребезжащий звук, свистящий шум» [6, с. 196], *пищалка* (встроенный динамик компьютера) < «пищ, писк - тонкий звук» [6, с. 519], *шуриун* (вентилятор в блоке питания) < «шу-шу, шур-шур - звук шороха» [6, с. 902].

Через проводимую фонетическую параллель комментируются уже существующие объекты компьютерной действительности: в ономотопах заключено лишь отношение к известным вещам.

В целом, при фонетических аномалиях происходит смысловое обогащение, ассоциативное насыщение лексем и наполнение их юмором.

Графические и фонетические дериваты в КЖ представляют отдельную группу лексик, образующуюся по нетипичным моделям. Графические каламбурные лексемы создаются с применением карнавальных средств или с семиотическими осложнениями. Квинтэссенцией фонетических каламбуров состоит в генерировании дополнительных окказиональных коннотаций, выражающих языковую экзальтированность и порождающих комический эффект. Такого рода лексемы требуют визуального (графодериваты) или аудиального восприятия (фонодериваты) выделенного или измененного сегмента. Этот компонент является средством достижения каламбурного эффекта и моделью образования каламбура.

Изучение современного русского КЖ и протекающих в нем процессов, приводящих в следствие к образованию каламбура, подразумевает работу с реальным материалом, отражающим состояние современного языка во всем многообразии его проявлений.

Срез живого языка показал, что компьютерные каламбурные лексемы, возникающие во время неформального общения специалистов и пользователей компьютеров, создаются не по нетрадиционным словообразовательным моделям, с

отступлениями от нормы в орфографии и фонетики, а также различными нетиповыми способами: карнавализации и т.д.

Нарушение норм в КЖ происходит осознанно. Исходные языковые единицы, подвергшиеся каламбурной обработке, обогащены эмоционально-оценочным смыслом. В процессах словообразования компьютерных каламбуров участвуют фонетические и семантические ассоциации. Яркий контраст звучания, написания, значения создает юмористический эффект. Порой каламбуры фразеологизуют ввиду фонетической близости английских терминов с русскими разговорными, стилистически сниженными пластами лексики, в том числе с бранью,

табуированными словами, ругательствами. Каламбуры экономят языковое пространство – очень важно уметь передавать большое количество информации за короткий промежуток времени. Взаимодействие этих характеристик приводит к созданию и демонстрации собственного индивидуального стиля общения среди компьютерщиков.

«Компьютерный» каламбур, рассмотренный с точки зрения порождающих словообразовательных моделей, позиционирует себя как многоаспектное явление и демонстрирует разнообразные деривационные возможности языка.

Библиографический список

1. Современный толковый словарь русского языка / под ред. Т.Ф. Ефремовой. - В 3-х тт. - М.: АСТ, 2006. – Т. 1.
2. Изотов, В.П. Параметры описания системы способов русского словообразования: монография. – Орел: Орлов. гос. ун-т, 1998.
3. Сорокин, Ю.А. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия: монография / Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов; под отв. ред. д. тех. н. Р.Г. Котова. - М.: Наука, 1990.
4. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. - М.: Большая Российская энциклопедия, 2000.
5. Журавлёв, А.Ф. Технические возможности русского языка в области предметной номинации // Способы номинации в современном русском языке / под ред. Д.Н. Шмелева. - М.: Наука, 1982.
6. Толковый словарь русского языка / под ред. С.И. Ожегова. - М.: ООО «ИТИ Технологии», 2003.

Статья поступила в редакцию 25.01.10

УДК 78

Ян Сяо Сюй, аспирант РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: xiaoxiao007812@163.com

К ВОПРОСУ ОБ ИСТОРИИ СЕВЕРО-ВОСТОЧНЫХ ЯНГЭ

Статья посвящена рассмотрению вопросов зарождения и развития жанра янгэ в северо-восточных провинциях Китая. Автор исследует современные разновидности жанра янгэ, их образную сферу, исполнительские особенности. В статье также уделяется большое внимание проблеме взаимодействия янгэ и китайского театрального искусства.

Ключевые слова: янгэ, китайский фольклор, национальные традиции Китая.

Синтетический жанр янгэ являет собою популярные в северо-восточном регионе Китая «песни полевого труда»; не случайно точный перевод с китайского слова «янгэ» – «пахотная песня» [1, с. 56]. Этот жанр, скорее, можно было бы назвать синкретическим, так как он имеет древнее происхождение и на равных началах объединяет в себе песню и танец в инструментальном сопровождении. Наибольшее распространение он получил в таких провинциях, как Хэйлунцзян, Цзилинь, Ляонин.

Источником возникновения янгэ стали различные сельскохозяйственные работы, а также национальные обряды жертвоприношения природным божествам. Ритуальные действия сопровождалось пением молений об урожае, произнесением заклятий от злых духов. Со временем янгэ вбирали в себя исполнительские элементы, свойственные песенному фольклору, цирковой, театральной культуре и даже адаптировали некоторые приемы боевых искусств [2, с. 112].

На северо-востоке Китая янгэ бытуют более трехсот лет. Первые упоминания о них именно в этом регионе страны содержатся в труде древнего китайского ученого времен правления династии Цин (1636 – 1911) Ли Дяо Юэна «Нань Йой»: «Ночью собираются нарядно одетые деревенские девушки, шумят-галдят, под барабан поют песни-янгэ, люди толпятся, пытаются пройти» [3, с. 193]. Этот отрывок – замечательное свидетельство большой популярности янгэ более чем двести восемьдесят лет назад.

Есть доказательства более раннего существования янгэ на территории Китая: в их качестве выступают настенные росписи восточноханьских (Восточная, или Поздняя Хань – эпоха в истории Китая с 25 по 220 годы н.э.) гробниц на территории Ляояна [4, с. 1]. Генетическая связь изображений театральных постановок, которыми изобилуют росписи гробниц, и возникновением самостоятельного жанра янгэ хотя и признается вполне определенной, все же пока еще не достаточно исследована, и потому настенные росписи являются только косвенным доказательством бытования янгэ в Древнем Китае.

Далее, еще во время правления династии Юань (1280 – 1368) в стране существовали песенно-танцевальные жанры, явившиеся прообразом для янгэ. Представления, совмещающие пение и танец, получают стимул для развития, обусловленный социально-политической обстановкой в стране. Внук Чингисхана, император Хубилай (годы правления: 1215 – 1294), вводит новую систему управления. Согласно ей каждые пятьдесят деревенских дворов являются одной административной единицей [5, с. 340–341], за которой должен осуществлять надзор отряд юаньской армии. Юаньские солдаты часто собирали народ ради развлечения, песен и танцев. На подобных собраниях в основном исполняются песенно-танцевальные композиции: в эти годы они приобретает такую характеристику, как массовость. Так, песенно-танцевальные представления в городе Ляоян подразумевали наличие более пятидесяти исполнителей; действием руководил кэлиту, то есть дирижер. В руке кэлиту сжимал длинную плетль, удары которой задавали ритм и служили знаком для смены танцевальных фигур. Таким образом, уже в период правления династии Юань прообразы будущих янгэ широко распространяются и приобретают большую популярность.

Ко времени правления династии Цин (1644 – 1911) янгэ распространяются по всей территории Китая. Однако в каждом регионе страны этот жанр приобретает свои неповторимые особенности, обусловленные рядом факторов, в том числе географическим, климатическим, социальным и другими. Так, например, возникают янгэ с барабаном (провинция Шаньдун); Шэньбэйские янгэ (провинция Шэньси), янгэ на земле, то есть без использования ходуль (провинция Хэбэй, Пекин), Северо-восточные янгэ (провинции Хэйлунцзян, Цзилинь, Ляонин), янгэ народности Мань (ранее эта народность проживала на территории современной провинции Ляонин, в настоящее время представители народности Мань рассредоточены по всей стране), янгэ на высоких ходулях (Центральный Китай: провинции Хэбэй, Хэнань, Шаньси) и другие. На юге же, в Гуандуне и Гонконге наиболее популярными стано-

вятся янгэ с барабаном, с фонарями и янгэ, приуроченные к сбору чая.

Северо-восточные янгэ, начиная с цинской эпохи и до настоящего времени, вобрала в себя множество театральных и цирковых элементов, а также танцевальных движений. Содержание их также значительно обогащалось с течением времени. Развитие северо-восточных янгэ с начала Цинской династии – именно в это время янгэ получили свое название – может быть, на наш взгляд, разделено на несколько основных этапов.

В первую половину Цинской династии (примерно до конца XIX столетия) северо-восточные янгэ по форме и содержанию остаются довольно простыми. В труде «Краткая история, записанная под ивой» Яна Бина – выдающегося мыслителя Цинской династии – дается такая их характеристика: «Три – четыре ребенка переодеваются девушками, еще три – четыре человека переодеваются солдатами» [4, с. 193]. Иными словами, в исполнении янгэ участвовало не более восьми человек, да и само действо включало в себя только несколько амплуа (женские роли и роли военных).

Конец правления династии Цин (конец XIX – начало XX века) – период стремительного обогащения жанра. Большое воздействие на форму, содержание и исполнительскую сферу и содержание янгэ оказывает, как и прежде, театральное искусство и Пекинская опера. Кроме того, процесс совершенствования сообщений между провинциями и городами в стране определяет и взаимообмен различных региональных разновидностей янгэ. В развитии янгэ этого периода необходимо выделить следующие важные черты. Это все большее увеличение количества исполнителей и расширение актерского диапазона жанра – янгэ теперь отличается массовостью и наличием разнообразных персонажей из национальной истории. Как следствие, первоначальная простая, незатейливая форма танцевального представления эволюционирует и развивается в сложную систему: танец обретает экспрессию. Янгэ данного периода представляет собой не просто один из видов искусства для торжественных народных собраний, но подлинную театральную постановку, песенно-танцевальное действо, содержащее в себе различные аспекты национального фольклора.

В первые годы Республики (второе десятилетие XX века) важной особенностью янгэ становится идеологизированность, наполненность политическими идеями того периода.

В период японской интервенции (1938 – 1945) иностранный диктат по всей территории Китая оказывает негативное воздействие на развитие национальных видов искусства. С одной стороны, исполнение янгэ существенно обедняется – минимализируется инструментарий, большие ограничения касаются собственно песенной и танцевальной сфер, а также содержательной стороны представления. С другой стороны, именно со времен японской интервенции в янгэ проникают иносказательность и метафоричность, завуалированность песенно-танцевального «высказывания», в общем-то, изначально присущие китайской культуре, но еще более подчеркнутые политической ситуацией в стране. С этого же времени в инструментальный состав янгэ прочно входят всевозможные сианлин (род трещоток) и сианпаэ (род кастаньет). Сюжетной основой янгэ периода японской интервенции становятся бытовые сценки, сценки из простонародной оперы.

В 1942 году, 2 мая Мао Цзэдун выступает со своей знаменитой «Речью на Янаньском заседании по делам культуры и искусства» [6, с. 214], которая является новой поворотной точкой в развитии многих национальных видов искусства, в том числе – янгэ. Именно в эти годы постепенно зарождается Новый Китай, меняется традиционный уклад жизни китайского общества. На территории провинций Хэйлунцзян, Цилинь, Ляонин объединяются шэньбэйская опера и собственно янгэ. Этот синтез закладывает основы создания нового облика северо-восточного янгэ. Разумеется, янгэ вбирает в себя присущие шэньбэйским музыкально-сценическим представлениям качества – масштабность, торжественность, приподнятый настрой и зажигательную выразительность.

В этот же период возникают такие разновидности жанра, как янгэ на высоких ходулях с большими барабанами, янгэ на высоких ходулях с маленькими барабанами, янгэ на ходулях в один цунь (один цунь равен 3,33 см), янгэ на земле и, одновременно, расширяется их образно-содержательная палитра. До настоящего времени все эти разновидности можно увидеть на фестивале в городе Инкоу, который устраивает народность мяо. Фестиваль собирает исполнителей янгэ из городов Шэньян, Чанчунь, Далянь и других городов, соперничающих между собой и обменивающихся опытом.

После создания КНР (1949 год) северо-восточные янгэ становятся частью городской культуры. Городские жители привносят в янгэ различные элементы традиционных китайских театральных представлений, а также движений из региональных разновидностей народного танца (например, хунаньского танца с барабаном или анхойского танца с платком).

Таким образом, северо-восточный янгэ еще более расширяет свой образный и технический диапазоны, продолжает развиваться и обновляться благодаря постоянному живому обмену с другими видами национальной культуры.

Социально-политическое переустройство страны оказывает серьезное позитивное воздействие на развитие янгэ. После образования КНР создаются профессиональные танцевальные коллективы и танцевальные школы. Благодаря деятельности этих учебных заведений и коллективов, северо-восточные янгэ теперь рассматриваются как самостоятельный и заслуживающий научного внимания жанр; янгэ стали изучать, собирать, обрабатывать. Демократичность жанра, его способность к отражению народных чаяний, подчеркнутая простота, а также общий приподнятый настрой и долгожданная простыми людьми возможность свободно выражаться в национальном искусстве определяют огромную популярность янгэ не только на территории северо-восточных провинций, но и по всей стране. Появляются все новые и новые произведения в этом жанре: «Иду на Запад», «Ночь праздника фонарей», «Игра в гляделки» [7, с. 34–35] и другие.

Как уже было отмечено выше, распространение и развитие янгэ тесно связано с театром: такие представления, как «Убийство на реке»* или «Условие – железный лук»** являются обработками или своеобразными «адаптациями» для янгэ театральных произведений. Привлечение в янгэ театральных сюжетов и собственно театрального духа создает условия для формирования нового жанрового «микса» – своеобразных «маленьких опер», исполняемых средствами янгэ.

Различные народные мелодии, прочно вошедшие в инструментальное сопровождение янгэ, восходят к простонародным театральным представлениям. Такие танцевальные фигуры северо-восточных янгэ и янгэ, бытующих в Центральном Китае, как «прихлопнуть бабочку», «ловить рыбу руками», «ловить рыбу сетью», различные па и движения (вращение, прыжки, кружение и другие) также происходят из театрального действия.

Северо-восточные янгэ, наряду с интегрированием в себе черт, присущих смежным видам национального искусства (театр, местные разновидности оперы), в свою очередь, и сами оказывают на них воздействие. Например, янгэ «Два человека по очереди» включает пение, танцы с веером, тканевым цветком, драгоценностью и т.д. Со временем «Два человека по очереди» перестает существовать только в рамках янгэ и становится самостоятельным театральным выступлением, а впоследствии – даже жанром. Собираются целые труппы в стиле «два человека по очереди», создаются различные формы подобных представлений: песенно-танцевальные, хоровые. В провинции Цилинь (Гирин) под влиянием янгэ и театрализованных военных представлений формируется совершенно новая разновидность национального искусства – цилиньская опера. В других провинциях также можно наблюдать взаимопроникновение янгэ и театрального искусства, их жанровое взаимообогащение и обновление.

Развитие северо-восточных янгэ в последние десятилетия тесно связано с традициями и современными веяниями:

бережное отношение к древним обычаям и, вместе с тем, открытость новому являются необходимым условием сохранения и обогащения жанра.

Как уже было указано, в древности северо-восточные янгэ были сопряжены с сезонными сельскохозяйственными работами, особенностями крестьянского труда и религиозными потребностями людей. Янгэ XX века, так популярные в городах, сильно отличаются от древних, базирующихся на календарном цикле: современные янгэ претерпели серьезную жанровую и содержательную трансформацию. Из жанра уходит религиозно-ритуальный компонент, что является результатом смены мировоззрения. Современные янгэ отражают социальные проблемы дня сегодняшнего, их содержание обогащается во многом за счет театра, оперы, и, что не менее важно, – массовой городской культуры.

Обогащение сюжетики янгэ, использование в музыкальной ткани представления народных и созданных композиторами мелодий, старинных и современных инструментов, укorenившихся в танцевальной практике движений и новых па определяет неизбывную популярность этого национального жанра.

Библиографический список

1. Дай, Л. Китайский народный национальный танец: пособие для преподавателя. - Шэньян: Шэньянское издательство, 2009.
2. Ян Сяосюй. Вопросы генезиса и развития жанра янгэ в северо-восточных провинциях Китая // Музыкальная культура глазами молодых ученых: сб. науч. трудов. СПб.: Астерион, 2009.
3. Ло Сюн Йен. Китайский народный танец. - Шанхай: Шанхайское музыкальное издательство, 2006.
4. Северо-восточный янгэ. Пекин: Издательство «Культура и искусство», 2004.
5. Малавин, В.В. Китайская цивилизация. - М.: ИПЦ «Дизайн. Информация. Картография»: ООО «Издательство Астрель»: ООО «Издательство АСТ», 2001.
6. Сборник произведений Мао Цзэдуна: В 5 т. Пекин: Пекинское народное издательство, 1991. - Т. 4.
7. Ху Тин Ин, Лю Сяо Чжэн Янгэ – наследие китайского искусства. Пекин: Китайский культурный союз, 2008.

Статья поступила в редакцию 10.01.10

УДК 78.03

В.Ф. Кочекоев, доц. ЧГАКИ, г. Челябинск, E-mail: v_kochekov@mail.ru

К ВОПРОСУ О ПОИСКЕ НОВЫХ ФОРМ НАРОДНО-ИНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ИСКУССТВА

Материал статьи отражает современный этап народно-инструментального искусства, а именно исполнительства на гитаре и русских струнных народных инструментов на Южном Урале. Освещаемый фестиваль – первая попытка объединить усилия специалистов-гитаристов и специалистов-народников для популяризации, пропаганды, укрепления роли вышеуказанных инструментов в музыкальной жизни региона.

Ключевые слова: фестиваль, гитара, русские струнные народные инструменты, инструментальное искусство, исполнительство, педагогика.

Русские народные музыкальные инструменты являются неотъемлемой частью культуры русского народа. Становление, развитие инструментов в историческом плане проходило в непростых, порой трагических, для инструментального искусства условиях. Тем не менее, русский инструментальный выжил в меняющемся социокультурном пространстве России и Южно-Уральского региона, не утратил значения для культуры своего народа, и сейчас, как и ранее, без балалайки, домры, баяна невозможно говорить о существовании русского национального фольклорного, любительского и профессионального искусства. Именно поэтому затронутая проблема требует пристального внимания специалистов.

Русская семиструнная гитара в XVIII-XIX вв. занимала большое место в музыкальной культуре России. А сразу после октября 1917 года идея приобщения широких масс населения нашей страны (как детей, так и взрослых) к культуре, искусству через музицирование на русских народных инструментах, гитаре возникла у представителей государства. Этот процесс осуществлялся для решения следующих задач: воспитание уважения к своей национальной культуре, массовый музыкальный ликбез, формирование фундамента для профессионального музыкального искусства и педагогики. Проводимая работа, имеющая большое значение в плане музыкального воспитания и образования, осуществлялась государственными

Примечания:

* Этот сюжет является традиционным для провинции Хэбэй, он основан на древних легендах. Суть его заключается в следующем: один бедный рыбак, не имея средств, чтобы платить большие налоги, убивал один за другим сборщиков денег, а затем убил и себя.

** Данный сюжет родился в провинции Шаньси. Его краткое содержание: двое богатых юношей, наследников древних династий борются за право жениться на девушке. Девушка отвечает взаимностью только одному из них. Ее отец перед своей смертью поставил условие: кто сможет натянуть тетиву и выстрелить из очень тяжелого железного лука, за того она и должна выйти замуж. В результате интриг отвергнутого претендента к счастливому сопернику, оба они изгоняются из родной местности. В течение долгого времени несчастная девушка собирает доказательства невиновности своего возлюбленного, надеясь вернуть его в родной поселок. Доказательства собраны, и она сама, переодетшись мужчиной, отправляется вершить свою судьбу. Интриган наказан, любимый найден. Данный оперный сюжет потом разыгрывается и в янгэ.

органами активно и целенаправленно на протяжении многих десятилетий, вплоть до 80-х годов прошлого века.

В 60-х годах прошлого столетия у нас в СССР произошел настоящий гитарный бум, обусловленный целым рядом причин. Именно с этого периода гитара прочно вошла в музыкальный быт и образовательную сферу страны в целом и Южного Урала в частности. Гитара была включена в классы и кафедры народных инструментов учебных заведений и заняла в них свое место.

В настоящее время данный процесс значительно видоизменился в негативную сторону. Об этом с тревогой говорят специалисты-народники. Происходит резкое падение интереса к русским народным инструментам, начинаются серьезные проблемы с наборами в музыкальные школы, средние и высшие учебные заведения на отделения народных инструментов. Это очень сложная многогранная проблема, и ее однозначного решения нет. Но имеется фактор, который может благотворно повлиять на «жизнь» народных музыкальных инструментов, имеется: широкая, разнообразная и эффективная пропаганда народного искусства и народных музыкальных инструментов. При этом формы пропаганды, способствующие укреплению и развитию исполнительства на народных инструментах, могут быть различными. Одной из таких форм являются открытые фестивали.

Обеспокоенность проблемой состояния струнных народных инструментов заставила в 2004 году «сесть за стол переговоров» представителей Главного управления культуры и искусства Администрации Челябинской области, Челябинской государственной академии культуры и искусств, Челябинского института музыки им. П.И. Чайковского, Ассоциации деятелей классической гитары на Южном Урале и Челябинского фонда культуры. Было решено организовать и провести с 27 по 29 февраля 2004 года в г. Челябинске I-й Всероссийский фестиваль ансамблей щипковых народных инструментов. Большая заинтересованность всех сторон позволила в дальнейшем провести данное мероприятие четко, без организационных сбоев, в намеченные сроки, по заранее спланированной программе.

Существенная особенность указанного фестиваля состояла в том, что он был посвящен выдающимся уральским музыкантам-народникам Владимиру Васильевичу Знаменскому и Сергею Яковлевичу Садакову. Сохранение нашего культурного наследия, традиций, дань уважения тем, кто формировал фундамент народно-инструментального исполнительства и педагогики на Южном Урале, было одной из целей фестиваля. Ведь очень верно и довольно безжалостно высказались древние философы о том, что для тех, кто забудет прошлое, не будет будущего. А изучение современной социокультурной ситуации в стране свидетельствует: сейчас настолько прозрачно и обыденно забывать свои корни, первоисточники, что целые события, явления, люди уходят в безвозвратное забытие. Последствия этого для национальной культуры могут быть самые тяжелые.

Владимиру Васильевичу Знаменскому (1894 – 1975 гг.) принадлежит инициатива открытия класса народных инструментов в Свердловском музыкальном училище и в консерватории. В 1940 году В.В. Знаменский был одним из инициаторов создания ансамбля песни и пляски Уральского военного округа и служил в нем в качестве хормейстера и педагога-вокалиста. Деятельность Владимира Васильевича Знаменского оставила глубокий след в музыкальной культуре Урала и Западной Сибири. Основанные им учебные заведения стали кузницей музыкальных кадров. Многие его ученики заняли ведущее положение среди исполнителей на народных инструментах, стали известными композиторами, видными педагогами и сейчас достойно продолжают дело своего учителя.

С именем Сергея Яковлевича Садакова (1905 – 1963 гг.) неразрывно связано народно-инструментальное искусство Южного Урала, зарождение ансамблей и оркестров русских народных музыкальных инструментов. Благодаря этому блестящему музыканту и замечательному педагогу, струнные народные инструменты получили широкое признание. С.Я. Садаков заложил основу профессионального искусства, воспитал целую плеяду исполнителей и педагогов-народников. Значение наследия С.Я. Садакова трудно переоценить. Он стоял у истоков ансамблевого и сольного исполнительства, определил пути развития струнных русских народных инструментов в Южно-Уральском регионе, создал и реализовал систему музыкального воспитания народников.

Задачами I-го Всероссийского фестиваля ансамблей щипковых народных инструментов явились:

- 1) широкая пропаганда русских народных струнных музыкальных инструментов, гитары;
- 2) популяризация домры и балалайки;
- 3) стимулирование дальнейшего развития русских народных струнных инструментов;
- 4) повышение профессионального уровня исполнителей на русских народных струнных инструментах;
- 5) определение перспективы проведения подобных фестивалей в дальнейшем.

Объединение русских народных инструментов и гитары в одном музыкальном мероприятии было не случайным. И здесь необходимо рассмотреть положение обучения игре на шестиструнной классической гитаре в учебном музыкальном пространстве нашей страны.

Уже на протяжении многих десятилетий статус шестиструнной классической гитары в учебных заведениях все еще определяется. Исторически сложилось так, что в профессионально-педагогическом отношении гитара зародилась на отделениях народных музыкальных инструментов. Данная система сохранилась до сих пор. Все прошедшее время шла то глухая, то явная борьба за «чистоту» гитары. «Гитара не может находиться в одном ряду с русскими народными музыкальными инструментами, поэтому она и называется «классической», – заявляют апологеты «гитарной чистоты». Все это способствовало укоренению некоего «гитарного снобизма», возникновению определенной дистанции между народниками-струнниками и гитаристами. И сейчас еще громко звучат призывы с требованием вывести гитару из отделений народных инструментов, причем аргументацией выступает тезис о том, что народные инструменты отрицательного влияния на процесс приобщения к гитаре в целом (!) Но проблема эта во многом надуманная, ее фактически не существует. Музыканты-народники и гитаристы прекрасно сосуществуют в одной структуре, и на гитарной педагогике и исполнительстве это не отражается негативно. Осуществлять некую ревизию данной устоявшейся традиции, по нашему мнению, было бы нецелесообразно.

Изначально в положении о челябинском фестивале организаторы указали обязательное исполнение музыкальных произведений на щипковых инструментах в ансамбле с гитарой. Затем, учитывая, что музицирование на струнных народных инструментах совместно с гитарой в то время не имело широкой практики (хотя по тембральному соотношению эти инструменты идеально подходят друг другу), положение было изменено. Однако отсутствие ансамблей данного состава исключало бы элемент массовости, который являлся одним из определяющих на фестивале. В конечном счете, было принято решение о том, что гитара должна присутствовать в ансамблях, инструментальные составы которых могут быть самыми различными.

Здесь необходимо пояснить суть вопроса. Классическая шестиструнная гитара на Южном Урале в пропаганде не нуждается, так как популярность ее в нашем крае не вызывает сомнений. В Челябинске состоялось уже пятнадцать Международных фестивалей: «Классическая гитара на Южном Урале». Уровень проводимых фестивалей очень высок. Это отмечают как иностранные гости, так и наши именитые гитаристы. В регионе сформировалась профессиональная исполнительско-педагогическая база, позволяющая осуществлять подготовку гитаристов, опираясь на преемственность в освоении шестиструнной гитары. Для этого имеются все необходимые факторы: многоступенчатая образовательная система (начальное, среднее, высшее звено), квалифицированные педагоги-гитаристы, значительное число обучающихся детей и взрослых, исполнители высокого профессионального уровня. Помимо ставших традиционными Международных фестивалей «Классическая гитара на Южном Урале», проводятся иные различные мероприятия, связанных с этим музыкальным инструментом. Таким образом, Южный Урал занимает в России достаточно заметное положение в области гитарного искусства, исполнительства и педагогики.

Иначе обстоят дела в сфере народных щипковых инструментов. Если говорить о профессиональных коллективах, то в Челябинске существует оркестр русских народных инструментов «Малахит» – оркестр высочайшего исполнительского уровня, известный как в России, так и далеко за ее пределами. Данный коллектив является высококлассным пропагандистом народного искусства. Но если обратиться к вопросу приобщения самых широких масс к народно-инструментальному искусству через струнные народные инструменты, то можно увидеть серьезную проблему в реализации этой задачи.

Несмотря на успешное осуществлявшееся на протяжении многих десятилетий через систему любительства и самодеятельного творчества приобщение детей и взрослых к русским народным инструментам (причем масштаб и содержание этой работы были поистине уникальными), задача значительного

охвата детского и взрослого населения творчеством, связанным с народными музыкальными инструментами, в настоящее время решается малоэффективно. Все меньше и меньше звучат на концертной эстраде голоса домры и балалайки, фактически отсутствуют соответствующие материалы в средствах массовой информации, ликвидирована сфера народно-инструментального любительства и самодеятельности. Все эти проблемы и объединили организаторов фестиваля для решения конкретных указанных выше практических задач.

«География фестиваля» включала в себя многочисленные города Челябинской области, гг. Екатеринбург, Ульяновск, Оренбург. Возраст участников охватывал широкий диапазон: самому юному участнику было 9 лет, самому старшему – за 60 лет. Количество участников мужчин и женщин было примерно одинаково. Участвовали представители детских музыкальных школы, детских школ искусств, средних специальных и высших учебных заведений. Количественный состав ансамблей – от дуэтов до больших оркестров. Со сцены звучал даже экзотический курай – это был своеобразный музыкальный подарок гостей из Казахстана. Разнообразие наблюдалось и в инструментальном составе ансамблей, и в репертуаре. Среди композиторов, чьи произведения исполнялись на фестивале – Х. Авеседо, И.С. Бах, А. Бызов, А. Вивальди, В. Городовская, В. Козлов, Ф. Крейслер, Г. Купер, К. Муниер, Ж. Оффенбах, Н. Паганини, А. Пьяццолла, П. Сарасате, Б. Трояновский, А. Цыганков, П. Чайковский, А. Хачатурян, А. Шулман. Звучала как классическая, так и современная музыка, включая джазовые направления.

Широко был представлен исполнительский состав музыкантов. В фестивале участвовали уже известные музыканты: Заслуженные артисты России Ш. Амиров, Е. Быков; ансамбль «Трио гитаристов Урала» в составе Заслуженных артистов России В. Козлова, Ш. Мухатдинова, В. Ковбы. Некоторые участники ранее выступали на различных конкурсах, включая международные, имели награды за призовые места. Были и «перворазники», те, кто впервые вышел на концертную эстраду.

Все три фестивальных дня имели очень насыщенную и разнообразную программу. Открытие состоялось 27 февраля с официальной части, сразу же перешедшей в концерт, где помимо солистов и ансамблей малых форм выступили два больших коллектива: оркестры русских народных инструментов Челябинской государственной академии культуры и искусств и Челябинского института музыки им. П.И. Чайковского.

Второй день фестиваля открылся встречей-вспоминанием о тех людях, памяти которых было посвящено уральское музыкальное мероприятие: Владимире Васильевиче Знаменском и Сергее Яковлевиче Садакове. Об этих замечательных людях с большой теплотой и любовью рассказывали их ученики. Такая встреча со слушателями очень органично вписалась в ход работы фестиваля.

Днем состоялись концерты, на которых демонстрировали свои умения юные музыканты, ансамбли гитаристов, балалаечников, домристов. Специфика фестивалей в отличие от конкурсов заключается в отсутствии нездорового духа соперничества, борьбы за место, за призы. Этим объясняется тот факт, что, практически, ни у кого из выступавших детей не отмечалось страха, сценического волнения, паники, губительной для многих и начинающих, и уже сформировавшихся музыкантов. Исполнение отличалось свободой, творческим подъемом, непринужденностью. Специалисты отметили серьезный исполнительский уровень начинающих музыкантов.

Вечером второго дня фестиваля состоялся концерт, в котором звучали мандолина с гитарой, а затем – балалайка с гитарой. Мандолина – инструмент, ставший для многих музыкантов-струнников экзотическим, хотя в г. Челябинске в 40 – 50-е годы прошлого столетия мандолина часто звучала на

концертной эстраде. Существовали целые ансамбли и оркестры, называемые неаполитанскими. Поэтому понятен интерес, проявленный к выступлению наших гостей из г. Екатеринбурга – дуэту, в составе Заслуженного работника культуры России Валерия Жданова (мандолина) и лауреата Международного конкурса Александра Фотеева (гитара). Программу выступления артистов составили самые разнообразные по стилю произведения. С большим интересом воспринималось звучание двух разнообразных по тембру инструментов. Выступление дуэта было очень тепло встречено слушателями.

Во втором отделении звучали балалайка с гитарой. Солистом-балалаечником выступал Заслуженный артист России, ректор Екатеринбургской консерватории Ш.С. Амиров. Выступление яркое эмоциональное, с филигранной техникой, экспрессией и глубоким проникновением в образную сферу исполняемых произведений. Отмечалось идеальное соотношение двух музыкальных инструментов: балалайки и гитары.

Последний день фестиваля начался с общения с гостями из г. Екатеринбурга. Валерий Павлович Жданов рассказал о мандолине, ее особенностях, специфике игры на ней. В свое время он организовал в своем городе оркестр мандолинистов. Оркестр неоднократно выезжал с концертами на родину мандолины, в Италию. Слушателям было интересно узнать, какое место занимает мандолина на своей родине, как встречали наших отечественных артистов итальянцы.

Затем состоялся разговор с Шаукатом Сабировичем Амировым о состоянии дел в области русских народных инструментов. Заинтересованность публики к данной тематике выразилась в большом количестве вопросов, живом, неподдельном интересе к затронутой проблеме. Вторая половина общения Ш.С. Амирова со слушателями включала в себя проведение мастер-класса. Занимаясь с юным балалаечником, мастер показал себя в педагогическом процессе также достойно, как и на концертной эстраде.

Вечером состоялся заключительный концерт, который прошел на высоком исполнительском уровне. Достойным, завершающим аккордом этого концерта и всего фестиваля явилось выступление оригинального коллектива: лауреата международных конкурсов ансамбля русских народных инструментов «Яхонтовый ларь». Коллектив, этот, несомненно, своеобразный и колоритный. Его отличала блестящая исполнительская техника, своеобразный репертуар, эмоциональность и искрометный юмор. Ансамблю пришлось несколько раз играть «на бис».

Проведенный I-й Всероссийский фестиваль ансамблей щипковых народных инструментов до настоящего времени не имеет аналогов. Он был первой попыткой организовать полномасштабное мероприятие, в котором русские народные щипковые инструменты выступали полноправными партнерами гитары. Доказательством успешности фестиваля служит значительное число непосредственных участников, заполненные слушателями залы, серьезное профессиональное обсуждение насущных проблем состояния и перспектив развития русского народного инструментария. Об этом же говорит тот факт, что все приехавшие преподаватели, руководители оркестровых коллективов, единогласно высказались за продолжение проведения подобного вида музыкальных мероприятий. Цели I Всероссийского фестиваля ансамблей русских струнных народных инструментов были достигнуты, задачи решены. Одна из форм народно-инструментального исполнительства доказала свою состоятельность и перспективу. Организованный впоследствии второй подобный фестиваль полностью это подтвердил. Именно мероприятия в форме фестиваля во многом могут способствовать повышению интереса к русским народным инструментам как со стороны музыкантов-профессионалов, так и со стороны самой широкой слушательской аудитории, что, несомненно, является фактором укрепления русской национальной культуры.

Библиографический список

1. Имханицкий, М.И. История исполнительства на русских народных инструментах. – М., 2002.
2. Имханицкий, М.И. Становление струнно-щипковых народных инструментов в России. – М., 2008.

3. Кочеков, В.Ф. Девятый наш уральский фестиваль // Народник. – 2002. – № 4.
 4. Кочеков, В.Ф. Трио гитаристов Урала // Гитарист. – 2005. – № 2.
 5. Кочеков, В.Ф. Уральский гитарный юбилей // Гитарист. – 2006. – № 2.
- Статья поступила в редакцию 7.02.10

УДК 821.161.1

О.А. Федорова, аспирант НОУ ВПО «ОмГА», г. Омск, E-mail: oksanf979@yandex.ru**НАТУРФИЛОСОФСКИЕ МОТИВЫ В ЛИРИКЕ С.П. ШЕВЫРЕВА 1820 – 1830 ГГ.**

В статье рассматривается актуальная литературоведческая проблема, связанная с изучением пейзажной лирики и натурфилософских взглядов С.П. Шевырева. В работе раскрываются магистральные для поэта и любомудров мотивы и образы, являющиеся ключом к пониманию их эстетических и натурфилософских взглядов. Научный интерес представляют образные представления русского романтика о мире и месте человека в ней. Статья освещает эстетические, жанровые искания любомудров, внесших значительный вклад в развитие философской прозы и поэзии.

Ключевые слова: романтизм, эстетика, русская культура, образ, пейзаж, мироздание, природа.

Кружок любомудров, в который входили Д.В. Веневитинов, С.П. Шевырев, В.Ф. Одоевский, А.И. Кошелев, Н.М. Рожалин и др., сыграл важную роль в развитии русской эстетической мысли, а также способствовал развитию и становлению в России философской поэзии и прозы. В соединении философского знания, религиозной веры и творческого вдохновения любомудры видели основную цель художника. Поэтическое творчество С.П. Шевырева 1820 – 1830-х гг. фокусирует идейно-эстетические и религиозные искания любомудров. Шевырев вошел в русскую культуру как выдающийся ученый, критик, переводчик и поэт. Его первый литературный опыт сразу же обратил на себя внимание А.С. Пушкина. В советском литературоведении изучением творческого наследия поэта занимались М. Аронсон, Е.А. Маймин, А.И. Абрамов, И. Сергиевский, Л.Я. Гинзбург. На современном этапе развития литературоведческой науки исследованию творчества Шевырева посвящены работы А.Э. Еремеева, Г.В. Косякова, О. Бознак, Ф.А. Петрова и др. Поэтическое наследие автора не изучено должным образом.

Творческое наследие Шевырева многомерно и является ключом к пониманию русского философского романтизма. Так, говоря о философичности лирики любомудра Е.А. Маймин подчеркивает: «Стихи Шевырева и были философскими не по естественному ходу поэтической мысли, а больше всего по авторскому заданию» [1, с. 88].

В лирике Шевырева важное место занимает послание «К непригожей матери» (1829), в котором возникает персонифицированный образ России. Метафорическое сближение России, родной земли и матери укоренено в русской культуре. Принцип композиционной и образной антитезы сближает послание любомудра с произведением М.В. Ломоносова «Разговор с Анакреоном» (между 1756 и 1761):

Изобрази Россию мне,
Изобрази ей возраст зрелой
И вид в довольствии веселой,
Отрады ясность по челу... [2, с. 273].

Послание Шевырева также имеет четко выраженную полемическую направленность. Поэтом отражено восприятие России теми, кто видит в ней лишь неприглядную действительность:

Пусть говорят, что ты дурна,
Охрип от стужи звучный голос,
Как лист сосновый, жесток волос
И грудь тесна и холодна... [3, с. 139].

Пейзажные и портретные детали создают образ суровой красоты России, отражают ее величие, субстанциональную силу и особенность: «пламенная важность», «спокойствие чела», «гордая отважность», «великость духа». В послании лесной пейзаж метафорически раскрывает колыбель русской культуры. Поэт создает не столько пространственный образ России, сколько многогранный пейзаж ее души. Духовная красота и сила Родины подчеркивается, во-первых, ее победой над судьбы «неправыми ошибками», во-вторых, образным рядом «дщерей славных». В послании Шевырева мы видим, как аллегория трансформируется в развернутую метафору [4, с. 37], приобретая индивидуальное образное воплощение.

Во второй части послания выстраивается образ чувственной, земной красоты, который создается благодаря портретным и пейзажным деталям, художественным определениям, эпитетам: «жгущий», «сладогранный», «полуизмученно-прегранный». В образе южной красавицы доминирует мотив страстного огня: «сожженной», «жаркою рукой», «черной зной», «любви огневой». Изначально в образе «красавицы давно известной» проявлена печать болезненности. В послании возникает традиционный для флористики русских романтических элегий и идиллий южный пейзаж:

И кипарис и апельсин
В ее власах благоухали;
Венки цветов и злак долин
Одежды легкие стрясаи [5, с. 140].

Диалог позволяет автору создать более индивидуализированный образ южной красоты, привнести в лирический текст драматизм. В послании мы видим прямые указания на впечатления поэта, полученные от итальянской природы («я прославленную видел»). В пейзажной образности возникает историософская направленность: если с Италией соотнесены скорбь по великому прошлому, неустрашенность в настоящем, в связи с чем возникает образ «гробов», то с Россией – пророческая устремленность в будущее, вера в ее великое предназначение. Такое восприятие России перекликается с авторской позицией Хомякова [6, с. 257], с формирующейся идеологией раннего славянофильства. В третьей части послания возникает образность, характерная для од Шевырева. Данная образность приобретает религиозную направленность: «обетованием горят», «пророчит», «невспыхнувшей души». Образность финала послания соотносится с христианскими добродетелями веры, надежды и любви. С чувственным огнем южной красавицы контрастирует образный ряд духовного света. Через сравнение («как в небе метеоры») в образность финальной части вводится небесный пейзаж. В финале послания образ «дурной красоты» России предстает в двух измерениях: реальном и субстанциональном, метафизическом. Шевырев, как и Хомяков, Гоголь, Тютчев, видит в русской истории и в русском национальном характере основу великого предназначения. Персонифицированный образ России в финале послания представлен в единстве прошлого, настоящего и предвосхищаемого великого будущего, залогом которого является духовная чистота («неистощенные лета», «жизни девственная радость»).

В пейзажной лирике Шевырева значимое место занимают образы, связанные с морем и рекой: «Петроград» (1829), «Тигр» (1829), «Две реки» (1830). Баллада Шевырева «Петроград» (1829) начинается со сцены спора между морской стихией и Петром I. Пейзажные детали вводятся в этой балладе различными средствами: через прямую речь морской стихии, при помощи ее олицетворенного портрета, посредством оценок Петра I, а в дальнейшем через образный ряд наводнения. Смысловой доминантой морской стихии в балладе выступает ее ярость, враждебность:

Море злилось и шумело,
По синеющим устам
Пена белая кипела [5, с. 143].

В балладе Шевырева акцентированы смысловые грани водной символики [7, с. 586], связанные со стихией поглощения, разрушения. Образность баллады Шевырева («шведский гром», «град же наречен», «шпиц, прорезав недра туч») предвосхищает магистральные образы поэмы Пушкина «Медный всадник», где, по замечанию А.О. Панича, «основание Петром города как бы «воспроизводит» ситуацию *первых трех дней творения*...» [8, с. 11]. Теургическая сила и воля Петра I в балладе Шевырева также воплощена в Слове, которое побеждает стихию: «Речь Петра гремит в ответ...». Ситуация спора стихии и человека приводит к тому, морская стихия персонифицируется, а образ Петра I гиперболизируется. Петр I в балладе русского романтика не только бросает вызов стихии, но и создает город, олицетворяющий силу разума, просвещения: «Просвещения будет оком». Просвещение России метафорически соотносится поэтом с пробуждением, рассветом. Создаваемый «чудо-град» контрастен пустынному и безжизненному пейзажу «неплодных топей». Строящийся город, устремленный к небу, оформляет, преобразует хаос в космос.

В хронотопе и в композиции баллады ситуация спора из прошлого переносится в настоящее, что также сближает балладу Шевырева с поэмой Пушкина «Медный всадник». Русский романтик через образные детали подчеркивает, что величественный и прекрасный Петербург воплощает в себе личностные черты его основателя: «Исполн – гранит упорный...»; «Или луч Петровой славы...». В финале баллады вновь акцентирована антитеза враждебной морской стихии и человека, города, культуры:

Помнит древнюю вражду,
Помнит мстительное море,
И да мщенья примет мзду,
Шлет на град потоп и горе [3, с. 145].

В финале баллады возникает образ памятника Фальконе: «На коне взлетел строитель...». Образы морской стихии и памятника строятся на основе олицетворений. Для автора баллады сам памятник – это свидетельство покорения человеком стихии. Ведущей деталью скульптурного воплощения Петра I в финале баллады выступает его взгляд: «острый взор», «зоркий страж», «взором сдерживает море». Образный ряд «взора» создает представление о том, что Петр I становится «гением», хранителем столицы империи. Поединок стихии и человека перетекает в историософскую плоскость. Финальный вопрос, обращенный к морской стихии, замыкает в образное и тематическое кольцо весь текст.

В аллегорической элегии Шевырева «Две реки» образы, соотношенные с водной стихией, развиваются в традиционном для любовной лирики эмоциональном и поэтическом ключе. Образные детали подчеркивают гармонию, плавность: «кристальные потоки», «тихоструйно», «струи голубые», «ток мой ясен». Напевность элегии создается благодаря звукописи: «белокрылые ладьи», «неизменно волной», «любовного слиянья». В элегии много и колористических образов: «сребром

трепещут», «блещут», «златится», «светлый день», «волны голубые». Глагольные формы придают пейзажу динамичность. Рассматриваемая элегия Шевырева, с точки зрения композиции, образности, характерна для школы гармонической точности, инерцию которой хотел преодолеть поэт. Образность данной аллегорической элегии созвучна элегии Веневитинова «Веточка». Как и Веневитинов, Шевырев при помощи образов рек раскрывает духовные интенции, драматизм человеческой жизни. Исповедальность, психологизм придает элегии диалог рек, любящих душ. Пейзаж приобретает идиллические черты: «розы», «лавры», «виноград».

Несмотря на то, что в элегии проявлена характерная для романтизма антитеза человеческой души и враждебного рока, мотивы одиночества и неразделенной любви предельно смягчены. В лирическом зачине произведения постулируется мысль о едином истоке рек, об их метафизическом родстве, а в финале возникает образ «беспредельного океана» как духовного универсума. Данные метафизические образы замыкают в кольцо «земную» историю героев.

В пейзажной лирике Шевырева проявляется тенденция и к конкретизации образного языка, к отходу от аллегорической условности и отвлеченности, примером чего является стихотворение «Широкко» (1830), где природный мир Италии изображен «оцепеневшим» от летней жары. В образности этого произведения проявляется инерция поэтического стиля: «Зефир листьев не колышет...». Вместе с тем в стихотворении мы видим стремление автора не только объективно раскрыть состояние природного мира, но и передать впечатления человека, утомленного, как и природа, жарой: «Надоела саранча...». В пейзажных деталях подчеркивается статичность: «скован теплотой», «не колышет», «чуть движется», «мир уснул». В финале образный ряд желанного дождя создает антитезу зною.

Итак, в лирике Шевырева 1820 – 1830-х гг. пейзаж, с одной стороны, строится по сложившемуся канону элегической и аллегорической поэзии, с другой, – приобретает философскую направленность, раскрывая предстояние человека миру, Богу. В лирике русского романтика природные образы отражают духовные состояния человека, его самопознание. В сферу пейзажа души переносятся природные состояния: Шевырев стремится раскрыть единство человека и природного мира. В натурфилософской поэзии любомудра поднимаются проблемы гносеологии, онтологии, антропологии и историософии.

В аллегорических пейзажах Шевырева преобладает тяготение к образному пластицизму и к динамике. Аллегорические пейзажи оформляют разнообразные тематические комплексы: размышления о великом назначении России, любовные переживания, противопоставление стихии и человеческой культуры. В лирике Шевырева нач. 1830-х гг. пейзаж преодолевает аллегорические рамки и отражает конкретные состояния природы и воспринимающего их человека.

Библиографический список

1. Маймин, Е.А. Русская философская поэзия: Поэты-любомудры, А.С. Пушкин, Ф.И. Тютчев. – М.: Наука, 1976.
2. Ломоносов, М.В. Избранные произведения. – Л.: Советский писатель, 1986.
3. Веневитинов, Д., Шевырев, С., Хомяков, А. Стихотворения. – Л.: Советский писатель, 1937.
4. Томашевский, Б.В. Теория литературы. Поэтика. – М.-Л., 1931.
5. Веневитинов, Д., Шевырев, С., Хомяков, А. Стихотворения. – Л.: Советский писатель, 1937.
6. Пыпин, А.Н. Характеристики литературных мнений от двадцатых до пятидесятых годов. – СПб.: Типография М. Стасюлевича, 1873.
7. Топоров, В.Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического: Избранное. – М.: Издательская группа «Прогресс» – «Культура», 1995.
8. Панич, А.О. «Медный всадник» А.С. Пушкина: от мифа к вымыслу. – Донецк: ДонГИ, 1998.

Статья поступила в редакцию 17.01.10

УДК 811

И.А. Кулигина, канд. филол. наук, доц. ААЭП, г. Барнаул, E-mail: ira55515@yandex.ru

СООТНОШЕНИЕ СЕМАНТИЧЕСКИХ ТИПОВ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С СЕМАНТИЧЕСКИМИ ТИПАМИ ПРЕДИКАТОВ

В данной статье рассматриваются вопросы соотношения поверхностных и глубинных структур предложения. При этом акцент делается на семантику предложения и его семантический центр – предикат. На основе сравнительного анализа различных школ, занимающихся разработ-

кой семантической структуры предложения, выделяются семантические типы предложений и семантические типы предикатов, лежащие в их основе.

Ключевые слова: поверхностные и глубинные структуры предложения, предикат, бытийные предложения, предложения со значением тождества, характеризующие предложения, предложения номинации, предложения принадлежности.

К вопросам о соотношении поверхностных и глубинных структур предложения обращались многие лингвисты. Рассматривая вслед за R.A. Jacobs и P.S. Rosenbaum язык как систему коммуникации или код, при помощи которого передаются значения (A code by which meanings are transmitted), можно отметить, что выбор поверхностной структуры в целом зависит от того семантического содержания, которое вкладывает говорящий в эту структуру [1].

Для анализа содержательной стороны предложения разработан определенный метаязык описания. Так, одним из первых исследователей, предпринявших попытку разработки языка такого рода, стал У. Филлмор. Семантика предложения в его работах описывается в терминах предикатно-аргументного синтаксиса. Центром семантической структуры предложения признается основной компонент логико-познавательной структуры предложения, образуемый предикатом. Ролевая структура предиката устанавливается на основе инвентаря значений, рассматриваемых в терминах падежей. Каждому предикату приписывается число аргументов и их семантическое содержание: агент, контрагент, объект, место, адресат [2]. Таким образом, исходным принципом классификации семантических типов предложений является свойства предиката и состав его аргументов.

Говоря о семантических типах сказуемого, нужно особо подчеркнуть роль глагола в формировании семантики предложения. Любое предложение строится вокруг предикативного элемента – глагола, который сопровождается именным элементом – именем существительным. Вслед за У. Чейфом мы отмечаем, что весь понятийный мир человека разделен на две сферы: сферу глагола, в которую входят состояния, положения, качества, события и сферу существительного, в которую включены физические объекты и овеществленные абстракции. При этом ведущее положение отведено глаголу, поскольку именно его семантика определяет состав предложения [3, с. 114]. Такой взгляд на центральное место глагола в понятийной сфере человека У. Чейф объясняет тем, что именно глагол диктует, что будет представлять собой предложение: какие существительные будут включены в предложение, и как они будут определяться в семантическом плане. Следовательно, справедливо предположить, что, будучи структурно-семантическим центром предложения, глагол формирует семантику всего предложения.

При разработке семантической структуры предложения представители логико-грамматического направления берут за основу типы логических ситуаций и те отношения, которые, “будучи непосредственно связанными со способами мышления о мире, причастны и к грамматическому строю языка” [4, с. 17]. Основываясь на логико-грамматическом подходе, Н.Д. Арутюнова выделяет четыре вида логических отношений, которым соответствуют четыре логико-грамматических типа предложений, обладающие различной коммуникативной целью и занимающие разные места в структуре текста: бытийные предложения, предложения характеристики, номинации и идентификации [5]. Остановимся на данной классификации более подробно, поскольку мы будем опираться на нее в своем исследовании.

Первый тип представляют собой бытийные, или экзистенциальные, предложения, которые отражают пространственно-предметный аспект мира. В качестве примера Н.Д. Арутюнова приводит отрывок текста, который состоит только из бытийных предложений: *На завтра у меня были большие планы. Работы у нас сейчас уйма. Кроме того, есть много всяких других дел. Завтра конференция, у меня там доклад, вечером гости. На улице жара. На следующее утро у меня мигрень.*

В языке такие высказывания оформляют первичный вид суждений, несущий информацию о существовании объектов,

об области их бытования. Если бытийное предложение считать аналогом суждения, то в роли его субъекта будет выступать фрагмент мира (обстоятельство места), а в роли предиката – указание на наличие в мире объектов определенного класса. Например, в предложении *“В этом лесу были волки”* субъектом является сочетание в этом лесу, а предикатом – были волки. Таким образом, в бытийных предложениях смысловое членение и синтаксическое членение значительно отличаются друг от друга. Имя в предложениях бытийной семантики лишено референтности, т.к. является частью предиката суждения. В этом состоит одно из отличий предложений бытийной семантики от последующих семантических типов предложений.

Другой особенностью экзистенциальных предложений является их полифункциональность как результат взаимодействия в их структуре лексических, коммуникативных и общеграмматических значений. Модель бытийных предложений, включающая в себя широкие слои лексики и, таким образом, удовлетворяющая любой коммуникативной задаче, открывает многочисленные пути семантического развития и его сближения с другими семантическими типами предложений. Бифункциональность глагола “быть”, его двойственная природа, в которой соединяются связочное и экзистенциальное значения, определяет синтаксическую нестабильность бытийных предложений, их склонность к структурному и коммуникативному варьированию. Благодаря скользящему коммуникативному фокусу бытийных предложений отношения экзистенции способны переходить в предикацию в результате смещения фокуса внимания с семантики бытия предмета на его признаки. Так, на базе предложений со значением экзистенции легко возникают предложения качественной предикации, локальные предложения и предложения тождества. Практически все семантические типы предложений, касающиеся личной сферы человека, его микромира-предметного, ситуативного окружения, его физических и психических свойств и состояний, его социального статуса, поведения, ощущений, эмоционального и интеллектуального содержания – могут получать форму бытийных предложений. Таким образом, язык получает возможность при помощи одной синтаксической конструкции передавать самые разнообразные сведения о человеческой жизни.

Ко второму типу относятся предложения тождества, или идентификации, в которых содержится утверждение идентичности объектов, обозначенных разными языковыми выражениями. Акт идентификации устанавливает тождество объекта самому себе путем сопоставления свойств и признаков со сведениями или впечатлениями, вытекающими из прошлого опыта. Та роль, которую играет в нашей жизни способность отождествлять и различать физические объекты настолько велика, что язык создал не только многочисленные средства, позволяющие сделать сообщение о тождестве объекта, но и специальную синтаксическую модель, по которой конструируются предложения тождества.

В ситуации отождествления используются имена собственные и местоимения, например: *Это известный артист Роман Быков.* Идентифицирующими также могут быть случайные, временные и даже не характерные для данного лица или предмета признаки, которые отвечают требованиям выделительности и отличия от присутствующих рядом объектов одного класса с данным. В качестве примера Н.Д. Арутюнова приводит следующие высказывания: *Кто это? Это мой брат (один наш сотрудник, коллега, известный в нашем городе человек, наш сосед и т.д.)* [5, с. 300-326].

Следующим семантическим типом в логико-грамматическом направлении выступают предложения номинации, которые обладают грамматическим значением “отношение действия и его производителя” и оформлены в русском

языке сочетанием подлежащего в именительном падеже и спрягаемого глагола, например: *Приехал молодой, болтливый, только что кончивший курс студент, земский врач. Он осмотрел руку, сказал, что она не вывихнута, наложил компрессы и ушел.*

Предложения характеристики выделяют в заранее данном объекте тот или другой признак. В классическом случае субъект данного типа предложения относится к конкретному предмету, классу предметов, а предикат выражает признак, свойство, действие, состояние или процесс. Э.Г. Папович определяет семантическую структуру данного типа предложений как предикативную сопряженность взаимообусловленных компонентов, содержащих значение носителя признака и предиктируемого константного качественного признака или свойства [6, с. 23].

Предложения характеристики имеют ряд разновидностей в зависимости от значения предиката:

1) таксономические предикаты, которые указывают на принадлежность предмета или вида предметов некоторому более широкому по своему объему классу и на необходимость понимания последующих общих и частных суждений. Такой тип предиката обычно выражается существительным, значение которого не разлагается на ясно определенные семантические компоненты. Например: *кит млекопитающее; этот цветок – роза.*

2) характеризующий предикат в узком смысле этого термина указывает не на комплекс признаков, а на один, присущий лицу признак. Как правило, данный тип предиката выражается либо качественными прилагательными, либо существительными, указывающими на постоянный присущий предмету или лицу признак. Например: *Степан Аркадьевич был человеком правдивый в отношении к себе самому.*

Такие константные признаки представляют собой относительно независимую от течения времени характеристику лица или предмета, поскольку они присущи им по природе, являясь их собственными признаками.

3) реляционные предикаты отличаются от таксономических в том отношении, что < они не могут распространяться определениями, классифицирующими объект по признаку, не связанному с означенным отношением. Допускаются лишь определения, классифицирующие вид выражаемых именем отношений. Например: *Петр Иванович – неродной отец Васи.*

4) следующий тип предиката носит название локальный и указывает на местоположение предмета. Разница между бытийными и локальными предикатами заключается в том, что в бытийном предложении известным является место, а сообщаемым – его предметное наполнение. Например: *В зоопарке есть обезьяна.* В локальном предикате известным является предмет, а сообщаемым – место его пребывания. Например: *Эта обезьяна находится в зоопарке* [5, с. 205-326].

Данная классификация, сделанная на материале русского языка, может быть использована для классификации семантических типов предложений в других языках, поскольку является языковым отражением устоявшихся в человеческом мышлении типических связей и отношений объективной действительности.

Классификация семантических типов В.Г. Адмони, построенная на материале немецкого языка, как и классификация Н.Д. Арутюновой, основана на логико-грамматических отношениях. Критерий наличия обязательной сочетаемости у отдельных глаголов выступает в качестве ведущего при выделении семантических типов предложений. Выделению данного критерия, по словам автора, способствует роль спрягаемой формы глагола, которая, в силу своей специализации на выражении сказуемого, является наиболее важной для оформления всей структуры предложения, а закономерности ее сочетаемости непосредственно воздействуют на обобщенное грамматическое значение всего предложения в целом [4, с. 126].

В.Г. Адмони выделяет наиболее четкие с формальной точки зрения следующие логико-грамматические типы предложений:

1) Предложения со значением бытийности, с семантикой существования какого-либо предмета или явления. К данному типу относятся:

а) предложения с глаголами существования полной предикации: *Die Welt ist;*

б) трехчленные бытийные предложения (*es* + глагол существования неполной предикации + номинативное предложение).

Данный семантический тип соответствует бытийным предложениям в классификации Н.Д. Арутюновой.

2) Предложения со значением состояния, которые включают в себя:

а) форму состояния: *Ich bin benebelt;*

б) переосмысленные субъектно-объектные предложения с глаголом *haben*: *Ich habe Angst;*

в) безличные предложения: *Es friert mich.*

Представляется, что данный тип предложений может быть соотнесен с предложениями характеристики в классификации Н.Д. Арутюновой.

3) Предложения со значением принадлежности: *Das Buch ist mir.*

Таким образом, классификации Н.Д. Арутюновой и В.Г. Адмони пересекаются при выделении двух логико-грамматических структур, формирующих семантику предложений:

1) бытийные предложения с семантикой существования;

2) характеризующие предложения с семантикой качества. Отдельно В.Г. Адмони выделяет предложения со значением принадлежности, а Н.Д. Арутюнова – предложения номинации.

Как было отмечено ранее, семантические типы предложений могут быть соотнесены с семантическими типами предикатов. У. Чейф предлагает следующую семантическую классификацию глаголов-предикатов, которая выступает в качестве основы классификации семантических типов предложений. В первую очередь У. Чейф выделяет предложения, в которых глагол определяется как состояние; такой глагол сопровождается существительным, которое является его пациентом или объектом воздействия. Например: *The wood is dry. The dish is broken. The elephant is dead.*

В предложениях другого семантического типа глагол реализует значение процесса, например: *The wood dried. The elephant died.* О существительном, которое употребляется с глаголом процессуальной семантики, говорится, что оно изменило свое состояние. Данное существительное является пациентом глагола, поскольку процесс предполагает наличие отношения между существительным и состоянием.

Рассмотрим еще несколько примеров, которые предлагает У. Чейф: *Michael ran. The men laughed. The tiger pounced.*

Глаголы в этих примерах выражают действие или деятельность. Существительное в предложениях акциональной семантики уже не может занимать роль пациента, т.к. выражает собой нечто, выполняющее действие, становясь, таким образом, агентом действия.

В предложениях четвертой группы глагол обладает одновременно процессуальной и акциональной семантикой. Например: *Michael dried the wood. Harriet broke the dish. The tiger killed the elephant.*

Глагол в этих предложениях вызывает изменение состояния предмета или лица, называемого существительным.

Таким образом, У. Чейф выделяет четыре основных типа предиката, которые формируют семантику предложений: предикаты состояния, процесса, действия и одновременно процесса и действия. При этом предикаты состояния лежат в основе характеризующих предложений; предикаты процессуальной и акциональной семантики формируют предложения номинации [3, с. 116-123].

Подобная классификация семантических типов предикатов разработана на материале английского языка А.Г. Елисевой, О.Н. Селиверстовой и Н.А. Ижевской. Особенностью данной классификации является вычленение смысловых оттенков предикативного элемента и их включение в систему

общей классификации семантических типов предикатов. Так, разработанная ими классификация включает в себя следующие типы предикатов: 1) действия, 2) процесса, 3) состояния, 4) качества, 5) связи, 6) нахождения в пространстве, 7) потенциальное ты [7, с. 210-211].

Выделенные группы предикатов связаны между собой определенной системой признаков. Предикаты действия и процесса различаются между собой по признаку агентивности/ неагентивности субъекта и могут быть соотнесены с предложениями со значением номинации в классификации Н.Д. Арутюновой. Третий тип предикатов – предикаты состояния – отличаются от первых двух типов по признаку статичности/ нестатичности. Следующий предикат — предикат качества – отличается от перечисленных типов предикатов тем, что входит в набор тех элементов, из которых строится сам объект. Будучи параметрами объекта, предикаты качества не локализованы на оси времени, тогда как предикаты состояния непосредственно соотносятся с временной осью. Предикаты качества и состояния представляют, на наш взгляд, смысловую основу характеризующего типа предложения.

Следующий тип предикатов – предикаты связи – является основой построения предложений со значением принадлежности. Данный семантический тип включает в себя связи, которые приводят к осуществлению определенных действий, пребыванию в определенных состояниях. Однако внимание акцентируется, в первую очередь, на связях, а не на последующих действиях. В этом типе предложений определяющую роль при установлении связей выполняет субъект. Что касается предикатов потенциальности, то они характеризуют свои денотаты как имеющие определенную локализацию на оси времени и выражающие потенциальное действие. Предикаты с семантикой потенциальности можно, на наш взгляд, соотнести с предложениями номинации.

Особенность пространственных предикатов состоит, по мнению исследователей, в том, что они способны сочетаться только с наречиями, характеризующими продолжительность нахождения в некотором пространстве. Пространственные предикаты, на наш взгляд, являются семантическим центром экзистенциальных предложений.

Классификация семантических типов предикатов, разработанная американским лингвистом Э. Честерманом, представляет собой значительный интерес в силу того, что она наиболее близко соприкасается с логико-грамматической классификацией семантических типов предложений. Так, он выделяет предикаты со значениями: действия: *Sam washed up*; отношения: *Sam has a hatred of sport*; принадлежности: *That horse is Sue's*; локации: *Sam lay in bed*; экзистенции: *There were papers in the bag*; состояния: *Sam has the flue*; характеристики: *Sue speaks three languages perfectly*; *Sue is completely trilingual*; идентификации: *Today is Friday* [8, с. 75-77].

Опираясь на рассмотренные выше классификации, попытаемся соотнести семантические типы предложений с семантическими типами предикатов.

В первую очередь необходимо выделить такие семантические типы предложений, как бытийные предложения, предложения тождества, номинации, характеристики и предложения со значением принадлежности. В основе каждого из перечисленных типов предложений лежат предикаты соответствующей семантики.

Так, предикаты с семантикой существования и нахождения в пространстве формируют бытийные предложения. В основе предложений тождества лежат предикаты со значением идентификации. Предикаты с акциональной семантикой формируют предложения номинации. Предложения характеристики, согласно классификации Н.Д. Арутюновой, представлены следующими подтипами: 1) таксономические; 2) характеризующие; 3) реляционные; 4) локальные. В нашей последующей схеме соотношения семантических типов предложений с семантикой формирующих их предикатов мы помещаем локальные предложения в класс предложений со значением экзистенции в силу близости их семантики. В основу предложений характеристики положены предикаты состояния, качества, отношения, а также статальные и процессно-квалификативные предикаты. Следующим семантическим типом предложений выступают предложения принадлежности, в основе выделения которых лежат предикаты связи.

Сделанные нами выводы представим в виде следующей таблицы:

Семантические типы предложений	Семантические типы предикатов
<u>Бытийные предложения</u> (устанавливают отношения экзистенции)	Предикаты со значением: существования, нахождения в пространстве, локации: <i>There were crowds of people in the streets.</i>
Предложения со значением <u>тождества</u> (устанавливают тождество объекта самому себе)	Предикаты идентификации: <i>He is the man I've been looking for.</i>
<u>Характеризующие предложения</u> (выделяют в объекте определенный признак)	Предикаты со значением состояния: <i>The wood is dry</i> ; качества: <i>She is pretty</i> ; отношения: <i>She has a hatred of sports</i> ; статальные предикаты: <i>He is asleep</i> ; процессно-квалификативные предикаты: <i>He was a fluent speaker.</i>
<u>Предложения номинации</u> (выражают значение действия и его производителя)	Предикаты со значением действия: <i>Sam washed up</i> ; процесса: <i>The wood dried</i> ; процессно-акциональные предикаты: <i>Harriet broke the dish.</i>
<u>Предложения принадлежности</u>	Предикаты со значением связи: <i>This book is mine.</i>

Библиографический список

- Jacobs, R.A. English Transformational Grammar / R.A. Jacobs, P.S. Rosenbaum. – Toronto: University of Toronto Press, 1968.
- Fillmore, C.J. The Case for Case. – In: Emmon Bach and Robert Harms. Universals in Linguistic Theory. – New York, 1968.
- Чейф, У.Л. Значение и структура языка. – М.: Прогресс, 1975.
- Адмони, В.Г. Синтаксис современного немецкого языка. Система отношений и система построений. – Л.: Наука, 1973.
- Арутюнова, Н.Д. Предложение и его смысл: Логико-семантические проблемы. – М.: Наука, 1976.
- Паповяниц, Э.Г. Предложения качественной характеристики в современном английском языке: дис. ... канд. филол. наук. – Киев, 1983.
- Семантические типы предикатов / отв. ред. О.Н. Селиверстова. – М.: Наука, 1982.
- Chesterman, A. Contrastive Functional Analysis. – Amsterdam, Philadelphia: J. Benjamins, 1998.

Статья поступила в редакцию 21.01.10

УДК 372.016 + 482 (075)

А.В. Бессонова, доц. НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: bessonov9@yandex.ru

ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ, ШКОЛЬНЫЙ УЧЕБНИК И ФОРМА ИТОГОВОГО КОНТРОЛЯ

В статье рассмотрены проблемы теории и практики преподавания русского языка в 10-11 классах базового профиля, касающиеся несоответствия требований государственного стандарта и существующих учебно-методических комплексов, дидактических материалов, обеспечивающих данный стандарт; намечены пути их решения.

Ключевые слова: проблемы преподавания русского языка в 10-11 классах; учебники по русскому языку 10-11 классов, компетенции.

За последние 10 лет в России произошли значительные изменения в сфере полного среднего и высшего образования. Они коснулись целей образования, форм итогового контроля, дидактического обеспечения учебного процесса, в том числе изменились требования к обучению русскому языку. Педагог обязан сформировать ключевые и предметные компетенции у школьников, государственным контролем становится Единый государственный экзамен (далее ЕГЭ), а издательства предлагают широкий спектр учебников базового уровня по русскому языку для учащихся 10-11 классов. Перед учителем, методистом, преподавателем педагогического вуза стоит задача соотносить цели обучения с дидактическим обеспечением и формой контроля.

Цель исследования: сопоставление задач обучения русскому языку, требований к уровню подготовки выпускников школы и материалов учебников.

Методы исследования. Анализ программ по русскому языку для 10-11 классов, действующих учебников, заданий ЕГЭ.

Результаты. Действующие учебники по русскому языку для старшей ступени не соответствуют целям образования, требованиям к уровню подготовки выпускников школ. Теоретический, дидактический материал учебников не соотносится с формой проверки знаний учащихся 10-11 классов (ЕГЭ). Для формирования ключевых и предметных компетенций по русскому языку учителю необходимо подбирать тексты языкового, культуроведческого, патриотического содержания.

В «Концепции образования по русскому (родному) языку в ... школе...» и «Стандарте среднего (полного) общего образования по русскому языку. Базовый уровень» основная цель обучения русскому языку – «воспитание гражданина и патриота» [1], то есть формирование социальной компетенции. На первый взгляд, может показаться, что эта цель, не связана с уровнем подготовки учащихся по предмету, на ее реализацию направлены усилия не только педагогов-русистов, но и других учителей-предметников, родителей, государства в целом. На уроках русского языка основным средством воспитания, как нам кажется, являются тексты патриотического содержания. Обратившись к учебникам по русскому языку для 10-11 классов базового уровня, мы обнаружили, что дидактический материал, связанный с воспитанием гражданина и патриота почти не встречается. Например, в учебнике А.И. Власенкова, Л.М. Рыбченковой нет текстов о защитниках Родины, в учебнике В.Ф. Грекова и др. 3 текста о патриотизме русского народа, учебнике Д.Э. Розенталя – 7. В ЕГЭ в части С встречаются тексты о подвигах русских людей во время Великой Отечественной войны. По результатам ЕГЭ именно тексты о войне, героизме русского народа вызывают у учащихся трудности, связанные с пониманием проблемы и ее комментарием, подбором собственных аргументов. Таким образом, для достижения этой цели учителю необходимо привлекать дополнительный дидактический материал, тексты патриотической направленности.

Следующей целью изучения русского языка является формирование представления о русском языке как духовной, нравственной и культурной ценности народа; осознание национального своеобразия русского языка; овладение культурой межнационального общения, то есть формирование культуроведческой компетенции. Здесь обнаружено противоречие между целью обучения и требованиями к освоению предмета. К выпускникам предъявляется только требование знаний общих сведений о русском языке [2, с. 6]. Анализ заданий ЕГЭ показал, что в части С встречаются тексты об особенностях русского языка, его красоте и национальном значении. По мнению К.М. Кулаевой, чтобы ученики смогли осознать неповторимость и красоту родного языка, необходимо специально формировать эстетически ценностное отношение старшеклассников к русскому языку за счет дидактического материала: «поговорок, высказываний писателей и поэтов о рус-

ском языке, текстов...», отражающих широкий диапазон вопросов эстетики языка и речи» [3, с. 25]. Анализ упражнений в учебниках разных авторов [4; 5; 6; 7; 8] показал, что количество таких текстов незначительно. Например, в учебнике А.И. Власенкова, Л.М. Рыбченковой – 11 упражнений, в учебнике Д.Э. Розенталя – 2, Н.Г. Гольцовой и др. только в 7 упражнениях из 544 содержатся сведения о языке, нравственных и культурных ценностях народа; в учебнике В.Ф. Грекова и др. авторов упражнений, связанных с анализом текстов о языке и культуре, происхождении фразеологизмов 14. Учебник Г.Ф. Хлебниковой (10 класс) отличается от всех предыдущих тем, что 34% упражнений представляют собой текст. Выпускникам предлагается прочитать и выполнить анализ искусствоведческого, литературоведческого текста, посвященного языку, культуре, особенностям поведения русского народа в период с начала XVIII по XX века или познакомиться с фрагментом биографии поэтов, писателей, людей, внесших вклад в развитие русской науки и культуры в целом. Аналогично построен учебник для 11 класса, только учащимся чаще всего для анализа предлагаются фрагменты поэтических текстов Серебряного века. Учителя-практики, работая по этим учебникам, столкнулись со следующей проблемой: ученики, анализируя тексты, часто не могут их понять из-за низкого уровня общих фоновых знаний об эпохе, высокого уровня абстрактности стихотворений, большого количества окказионализмов, средств выразительности. Таким образом, для реализации первых двух целей (формирование социальной и культуроведческой компетенций) педагогам необходимо подбирать материал самим или опираться на учебник Г.Ф. Хлебниковой, но с учетом того, что придется проводить со школьниками тщательную и кропотливую работу по формулированию лексического значения многих слов, вводить общие сведения об эпохе, культурных традициях того или иного времени.

Еще одна цель (формирование лингвистической компетенции) в полном объеме, как нам кажется, может быть достигнута в классах гуманитарного профиля, на спецкурсах по подготовке школьников к олимпиадам по русскому языку. К сожалению, в программах и учебниках базового уровня отводится незначительное количество часов на подобную подготовку. По программе А.И. Власенкова 3 часа в 11 классе, но по тематическому планированию 1 час: школьники готовят домашние реферативные сообщения об ученых-русистах, опираясь не на учебник, а на другие источники; по программе М.Т. Баранова во время обобщения и систематизации знаний об орфографии (1 час) изучается роль М.В. Ломоносова, В.К. Тредиаковского, В.П. Световой, Я.Г. Грота в становлении русских орфографических норм. Повторяя пунктуацию, старшеклассники обзорно знакомятся с биографиями лингвистов, внесших вклад в разработку проблем и принципов русской пунктуации: М.В. Ломоносовым, Ф.И. Буслаевым, А.М. Пешковским, Л.В. Щербой, А.Б. Шапиро, но учебника к этой программе, к сожалению, нет, учащиеся могут опираться на справочные материалы и учебник А.И. Власенкова; в конце учебника Н.Г. Гольцовой и др. в разделе «Из истории русского языкознания» содержатся краткие биографические сведения о М.В. Ломоносове, А.Х. Востокове, Ф.И. Буслаеве и других ученых, которые можно использовать при изучении отдельных разделов языка.

Таким образом, в программах и учебниках почти отсутствуют сведения об ученых-русистах, мало информации о лингвистике как науке, ее становлении и развитии, поэтому для формирования лингвистической компетенции у старшеклассников учителю необходимо предлагать школьникам дополнительные домашние задания поискового, исследовательского характера. Однако именно этот аспект лингвистической компетенции полностью проигнорирован авторами заданий ЕГЭ по русскому языку и, с точки зрения учителей и учеников, носит более чем факультативный характер. На экзамене у школьников проверяются только знания языка, связанные

с умением классифицировать те или иные лингвистические явления. Выпускники должны знать названия частей речи и уметь их определять (В ЕГЭ задания А10, В2, В7), члены и тип предложения (А8, А9, В4, В5, В6), морфемы, способы словообразования (задание В1), лексические явления и средства речевой выразительности (А2, А30, В8), стили и типы текста (А29, Часть С), что составляет 30% всех экзаменационных заданий.

Четвертая цель обучения старшеклассников связана с формированием у них языковой компетенции: умений грамотно писать, т.е. соблюдать орфографические, пунктуационные, грамматические, лексические, стилистические нормы, строить свое устное высказывание с учетом речевой ситуации. Это цель четко отражена в требованиях к уровню подготовки выпускников средней школы. Опрос учителей-практиков с разным стажем работы (более 40 человек) показал, что две трети всего времени, отведенного на изучение русского языка в старших классах, они занимают формированием орфографических и пунктуационных навыков учащихся.

Самое большое количество заданий в ЕГЭ связано с проверкой достижения учащимися именно этой цели обучения: в части А 18 заданий, в части С школьник лишается 2-4 баллов, если допускает 2 и более орфографических / пунктуационных ошибки. Таким образом, максимальное количество баллов при проверке выпускной работы начисляется за владение прописными (орфографическими и пунктуационными) нормами. Противоречие заключается в том, что все эти правила должны были быть изучены в курсе неполной средней школы: «в 9 классе завершается изучение всех сторон языка и основных правил его функционирования в речи» [2, с. 73]. Более того, большинство орфографических правил изучено на уроках русского языка к концу 7 класса, и педагоги сталкиваются со следующей проблемой: орфография в средней школе не изучается как система, орфограммы даются в учебниках рассредоточенно (у всех авторов) при изучении отдельных разделов. Например, при изучении раздела «Словообразование» предлагаются правила правописания приставок, при изучении морфологии – личные окончания частей речи и т.д. В 5-7 классах изучаются основные орфограммы, предусмотренные в программе, в 8-9 классах при изучении синтаксиса ведется сопутствующее повторение, но оно часто не поддерживается дидактическим материалом учебников, носит формальный характер. В результате к началу 10 класса у учеников наблюдаются пробелы в умениях видеть ошибкоопасные места, распознавать орфограмму, многие школьники к этому времени забывают орфографические правила, у них оказывается не сформированным умение грамотно писать основной словник, требуемый школьной программой.

На преодоление этих затруднений у учащихся и ориентированы учебники по русскому языку для 10-11 классов. Школьникам предлагаются задания, связанные с формированием навыка определять тип орфограммы (контакт, дефис, пробел, буква) и расстановкой знаков препинания в предложениях с учетом применения орфографических и пунктуационных правил. Изучив программы разных авторов для 10-11 классов, мы пришли к выводу, что системно предлагает повторять и закреплять орфографию и пунктуацию только Программа М.Т. Баранова «Правописание и культура речи» [2, с.79].

Изучая, как представлен теоретический материал (правила) в учебниках для 10-11 классов, мы заметили, что практически во всех учебниках сведения даются вне системы, не схематизируются, часто обозначены не все условия выбора орфограммы, пунктограммы. Например, в учебнике В.Ф. Грекова и др. в §28 «Написание приставок пре- и при-» учащимся предлагается всего 3 значения приставки при- (хотя их 6); в параграфе, посвященном знакам препинания в сложносочиненном предложении, выделяются всего два условия, когда запятая не ставится (общий второстепенный член и придаточная часть), другие условия не называются, хотя в заданиях ЕГЭ встречаются и иные случаи. В учебнике А.И. Власенкова и др. не только отсутствует система повторения, но часто и сами правила. Например, в разделе «Синтаксис и пунктуация» сообщаются следующие сведения: «обособляются: обстоя-

тельства, уточняющие место или время действия; дополнения, присоединяемые словами кроме, помимо; распространенные определения и приложения, стоящие после определяемого слова» [4, с. 145]. В учебнике Д.Э. Розенталя правила также отсутствуют, есть материал для справок, в котором часто также отражены не все условия выбора орфограммы, пунктограммы. В учебнике Н.Г. Гольцовой и др. правила представлены полностью, со всеми исключениями, но допущены фактические ошибки в схемах синтаксического разбора [6, с. 323]. В учебнике Г.Ф. Хлебниковой правила даются в таблицах и схемах, есть попытка их систематизации, но условные знаки (обозначения), особенно в 11 классе в схемах по пунктуации, часто требуют расшифровки и использования других теоретических источников как учащимися, так и учителем.

Кроме того, в учебниках всех авторов много заданий, где десяти-одиннадцатиклассникам предлагается сразу вставить нужные знаки препинания. Самое частотное задание – «перепишите, расставляя знаки препинания», это противоречит одному из принципов пунктуации – интонационному. Учащиеся сразу начинают переписывать предложения, текст, не вдумываясь в его содержание, что приводит к искажению смысла, структуры предложения. Некоторые методисты, например, Г.П. Соколова, считают, что «необходимо уменьшить количество таких текстов ..., заменив их письмом наизусть или списыванием недеформированного текста с комментарием» [11, с. 13]. Как нам кажется, это тоже не является эффективным. Пунктуацию необходимо изучать в комплексе, опираться сразу на все принципы: интонационный, структурный, смысловой, это возможно при аудиальном предъявлении текста учащимся и требованием постановки знаков препинания во время письма (с обоснованием).

Адекватность оценки правописной грамотности затрудняется еще и способами проверки. В заданиях ЕГЭ учащимся в части А предлагается выбрать ряд слов с одинаково пропущенной буквой. Эти слова часто требуют применения разных правил. В заданиях на проверку синтаксической и пунктуационной грамотности учащимся необходимо не только расставить пропущенные знаки препинания, но и сопоставить разные правила, виды предложений (простое, осложненное, сложное и др.). Дидактический материал проанализированных нами учебников не предлагает подобных разноуровневых, разноплановых задания по орфографии и пунктуации в комплексе.

Итак, задания в учебниках не соответствуют заданиям ЕГЭ ни по форме, ни по содержанию. В связи с этим, работая по любому из учебников, учитель вынужден дополнять теоретический материал, предлагать свой дидактический материал для орфографического и пунктуационного анализа, составлять или находить готовые задания тестового характера, чтобы сформировать у выпускников навык их выполнения.

Самая главная цель обучения русскому языку – формирование коммуникативной компетенции, т.е. умение применять полученные знания на практике, создавать свое высказывание с учетом языковых норм и ситуации общения.

В «Методическом письме...» И.П. Цыбулько сказано, что «усиливается коммуникативная направленность преподавания школьного курса..., на уроках русского языка больше внимания уделяется анализу текстов различных стилей и типов, <...> формируется умение рассуждать на предложенную тему» [9, с.3].

ЕГЭ как форма проверки реализации данной цели предлагает задания части С, в которых необходимо в предложенном тексте сформулировать проблему, поднимаемую автором, определить авторскую позицию и выразить свое отношение к прочитанному тексту. Это одно из самых сложных заданий (четвертая часть всех баллов, которые может получить выпускник). По мнению разработчиков ЕГЭ, именно эти задания выявляют уровень сформированности ключевой и предметной коммуникативной компетенции.

Однако по мнению методистов, русистов, часть С проверяет не умение одиннадцатиклассников оригинально мыслить и выражать свои суждения, демонстрировать свой кругозор, а формирует стереотипность, шаблонность мышления. М.Ю. Федосюк «разработал наполовину в шутку» клише для любо-

го сочинения, которое полностью соответствует критериям оценивания. «Данный текст, – написано в шаблоне, – посвящен важной проблеме – ... В отношении этой проблемы следует сказать, что ... Автор текста считает, что ... Я согласна с мнением автора, потому что, во-первых, ... Во-вторых, можно вспомнить ... Таким образом, ...» [10]. Многие педагоги обучают школьников этой структуре (или похожей) для написания части С.

Вновь вернувшись к анализу учебников, мы констатируем, что в них отсутствуют задания, направленные на свободную речевую деятельность старшеклассников. Лишь в учебниках А.И. Власенкова в разделе «Публицистический стиль речи» есть задания, требующие от учеников создания собственного текста, в учебниках Г.Ф. Хлебниковой, В.Ф. Грекова и др. в разных разделах встречаются упражнения (примерно 10%), требующие анализа текста и его рецензирования.

В теории и методике преподавания русского языка есть специальный раздел, посвященный обучению школьников созданию вторичных текстов (изложений, сочинений, отзывов и рецензий). Ученики знакомятся с такими понятиями как текст, тема текста, его основная мысль, структура, средства связи, тип и стиль. Педагоги, подготавливая учеников к написанию сочинений/изложений/рецензий, формируют у них умения, связанные с соблюдением в своем тексте всех текстовых особенностей.

В части С ЕГЭ, к сожалению, вводятся новые понятия, не нашедшие отражение в методике обучения русскому языку: как научить старшеклассников выявлять проблему в тексте (не только в публицистическом, где она явно представлена, а художественном или научном), как создать комментарий к проблеме. Анализ разработок уроков, появляющихся методических пособий для учителя по подготовке школьников к ЕГЭ показал, что под проблемой в тексте многие педагоги, методисты понимают поставленный явно или скрыто автором вопрос, требующий размышлений, рассуждений. А комментарием к проблеме является обоснование ее актуальности, истории возникновения и для кого она значима. С выявлением проблемы текста можно согласиться, а интерпретация комментария вызывает сомнения. На наш взгляд, комментарий – это пояснение к тексту, необходимое для понимания проблемы, замысла автора.

Несмотря на то что наиболее разработанной в методике является технология обоснования своей точки зрения и уме-

ния ее аргументировать (Т.А. Ладыженская, Богданова Г.А., И.Н. Зайдман. и др.), у выпускников возникает сложность с подбором аргументов. По мнению Соколовой Г.П., неумение подобрать доказательство связано с тем, что школьники «очень мало читают, а потому не умеют «связывать» и «протягивать ниточки» от одного известного произведения к другому (этому надо учить), не видят общности проблем у разных писателей» [11, с. 10]. На наш взгляд, это связано еще и с небольшим жизненным опытом школьников, некоторой их изолированностью от проблем в обществе.

Таким образом, основной целью обучения русскому языку в старших классах является формирование у выпускников коммуникативных умений – свободное изложение на письме своих мыслей, мечтаний, переживаний, но заданий, связанных с реальной коммуникацией, созданием собственного письменного высказывания почти нет в учебниках.

ЕГЭ побудил учителей и школьников к анализу текстов-рассуждений, формированию у старшеклассников навыков аргументации, обоснования своей позиции, созданию текстов-рассуждений, что способствует совершенствованию мировоззренческой компетенции, когнитивных качеств, связанных с познанием мира: умение задавать вопросы, устанавливать причинно-следственные связи, строить свое высказывание по законам логики.

Заключение. Анализ целей обучения русскому языку, предъявляемых к выпускнику требований, учебников для базового уровня (10-11 классы) разных авторов и заданий ЕГЭ показал, что:

- ✓ ни один учебник не отвечает целям образования, следовательно, педагогу необходимо самому подбирать задания, предлагать формулировки орфограмм;
- ✓ необходимо строить уроки на основе текстов культуроведческого, лингвистического или нравственного характера;
- ✓ закреплять и систематизировать орфографический и пунктуационный материал блоками (с помощью схем, таблиц);
- ✓ включать задания тестового характера, чтобы учащиеся могли познакомиться не только с требованиями к ЕГЭ, но и сформировали навык выполнения заданий в тестовой форме;
- ✓ регулярно предлагать задания, ориентированные на реальное общение.

Библиографический список

1. Стандарт среднего (полного) общего образования по русскому языку. Базовый уровень // Национальный образовательный портал // www.edu.ru
2. Программно-методические материалы: Русский язык. 10-11 классы / Сост. Л.М. Рыбченкова. – 4-е изд., дораб. и доп. – М.: Дрофа, 2001.
3. Кулаева, Г.М. Развитие представлений старшеклассников о языковом эстетическом идеале: коммуникативно-речевые упражнения // Русский язык в школе. – 2007. – №1.
4. Власенко, А.И. Русский язык: Грамматика. Текст. Стили речи: учеб.пособие для 10-11 кл.общеобразоват.учреждений / А.И. Власенкова, Л.М. Рыбченкова. – М.: Просвещение. АО «Московские учебники», 1996.
5. Розенталь, Д.Э. Русский язык. 10-11 классы: Пособие для общеобразовательных учреждений. – 7-е изд., стереотип / Д.Э. Розенталь. – М.: Дрофа, 2003.
6. Гольцова, Н.Г. Русский язык. 10-11 классы: учебник для общеобразовательных учреждений. – 6-е изд. / Н.Г. Гольцова, И.В. Шамшин. – М.: ООО «ТИД «Русское слово – РС», 2009.
7. Греков, В.Ф. Русский язык: 10-11 кл.: учеб. для общеобразов. учреждений / В.Ф. Греков [и др.] – М.: Просвещение, 2008.
8. Хлебникова, Г.Ф. Русский язык. 11 класс. Синтаксис простого и сложного предложения: учеб.пособие для общеобразоват.учреждений. – 3-е изд. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и образование», 2008.
9. Методическое письмо «Об использовании результатов единого государственного экзамена 2006 года в преподавании русского языка в средней школе // Русский язык в школе. – 2007. – № 2.
10. Федосюк, М.Ю. Заочная дискуссия о ЕГЭ по русскому языку // Сайт Всероссийское родительское собрание // http://www.oovr.ru/regions/index.php?id_region=83&id_article=839
11. Соколова, Г.П. О подготовке к ЕГЭ или «только бы закипело, слова придут» // Русский язык в школе. – 2007. – № 7.

Статья поступила в редакцию 07.02.10

УДК 82-1/-9+070+94(47)

Е.В. Евдокимова, доц. НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: evelven@mail.ru

СТАНОВЛЕНИЕ ЖАНРОВОЙ СИСТЕМЫ ГАЗЕТЫ «НАРОДНАЯ ЛЕТОПИСЬ» (1906, 1909 ГГ., НОВНИКОЛАЕВСК)

В работе рассмотрены публикации первой частной газеты г.Новониколаевска «Народная летопись», выявлены общие закономерности становления жанровой системы региональных СМИ и особенности функционирования жанров в новониколаевской прессе.

Ключевые слова: газета, печать, Новониколаевск, «Народная летопись», жанры.

Периодическая печать Новониколаевска – явление в истории сибирской журналистики уникальное, до сих пор малоисследованное. Во второй половине XX века объектом изучения исследователей становилась новониколаевская социал-демократическая пресса, в основных трудах по истории Сибири упоминаются лишь печатные издания РСДРП «Обский рабочий» и «Обская жизнь» [1].

В последнее десятилетие работа по изучению местной прессы начала XX века активизировалась. Отметим коллективный труд авторов справочника «Средства массовой информации Новониколаевска-Новосибирска 1906-2006 гг.», содержащий краткую характеристику всех городских СМИ за 100 лет [2].

Как верно замечает Н.В. Жиликова, «сибирская журналистика была вынуждена проходить все стадии своего формирования в более ограниченные сроки, с меньшим количеством изданий, однако при этом опираясь на опыт «большой» российской периодики» [3]. Это утверждение в полной мере можно отнести к новониколаевской печати, которой пришлось сократить путь своего становления до минимума. Редакторы «Народной летописи» (Н.П.Литвинов, М.О.Курский, А.Г.Новицкий) создавали газету, опираясь на уже существующие композиционно-графические модели центральных и региональных изданий. Несомненно, огромное влияние на содержательную модель «Народной летописи» оказал М.О.Курский, приобретший профессиональный опыт во время работы в первой частной томской «Сибирской газете».

Первый номер «Народной летописи» («НЛ») читатели увидели 30 марта 1906 г. Газета выходила в формате между А2 и А3 сначала 3 раза в неделю, затем становится ежедневной. Разнообразную тематику газеты определило стремительное развитие нового города. В центре внимания – выборы разных уровней, деятельность Государственной Думы и различных министерств, миграционная политика, финансовая политика государства, в том числе в отношении регионов страны (в частности, Дальнего Востока), образование, обслуживание населения, железнодорожное строительство, сельское хозяйство, здравоохранение, культура, различные происшествия.

Издатель и редактор первых двадцати номеров газеты Н.П.Литвинов в первом номере так определил главные задачи своего либерального издания: «честное и беспристрастное отношение к жизненной действительности, защита интересов трудящегося крестьянского и рабочего населения, защита человеческих прав, защита униженных и оскорбленных» («НЛ», 1906, №1).

Данная тематика, несомненно, повлияла на выбор жанров. Исторически сложилось так, что каждый из жанров публицистики «возникнул в результате реакции на рождение информационных запросов читателей» [4]. Названия преобладающих рубрик в «Народной летописи» в 1906 г. позволяют считать первую газету информационным изданием: «Телеграммы», «Городская хроника», «Корреспонденции», «Русские известия».

В «Народной летописи» в 1906 г. на телеграммы приходится примерно 40 процентов информации. Объем новостных сообщений разный – от новости «одной строкой» («Австрийские банки примут участие в новом русском займе») до расширенной информационной заметки о землетрясении в Италии.

Качество газетных материалов, несомненно, зависело от профессионализма журналистских кадров. Для заметок первых городских газет характерно и несоблюдение классической «триады» вопросов, и многотемье в рамках одного материала, и обилие статистики, что часто делало новостное сообщение трудным для восприятия.

Однако несомненным достоинством газеты было наличие критической информации. В разделе «Городская хрони-

ка» местные власти критиковались за бездействие в борьбе с захлестывающей город преступностью, за антисанитарию на улицах и некомпетентность чиновников: «Убийства, грабежи, пожары, поджоги – все это ежедневно, так сказать, хронически свирепствует над Н.-Николаевском и страх обывателя за свою жизнь и целостность имущества стал также хроническим его недугом... На городскую и уездную полицию никто не претендует, потому что она в данное время отвлечена от прямой обязанности охраны спокойствия и жизни населения другими заботами, ничего общего с прямыми не имеющими» («НЛ», 1906. №3).

В 1906 году сотрудники редакции «Народной летописи» обращались и к жанру отчета, чаще всего к самой простой его разновидности – к прямому информационному. Выбор данного жанра был напрямую связан с событиями во внутриполитической жизни страны, в большей степени – с работой Государственной думы. Корреспонденты газеты в сокращенном виде приводили выступления участников заседаний, цитировали самые интересные высказывания.

Отчеты «Народной летописи» образца 1909 года отличаются введением авторского комментария, особенно если речь идет о событиях местного значения, в частности, о выборах в местные органы власти: «Одним словом, выборы произвели обидное, тяжелое впечатление... Если прошли они сравнительно гладко, без всяких нарушений закона, то все это справедливость требует отнести на счет твердой порядительности председателя собрания А.Г. Беседина» («НЛ», 1909, №15). Встречаются и тематические отчеты, в которых сообщается лишь о нескольких выступлениях по определенному вопросу, например, о земельной реформе, о торгово-промышленной деятельности, о военных законопроектах.

Такой популярный в дореволюционной журналистике информационный жанр как репортаж новониколаевскими журналистами использовался редко, что, вероятно, было связано с отсутствием необходимых профессиональных навыков у начинающих корреспондентов, хотя в печати и встречались материалы с признаками данного жанра. Так, материал о провозах представителя городской думы в столицу содержит «эффект присутствия»: «...Видно вспомнилась им вся их горькая, беспросветная жизнь. Как дети, они всхлипывают, протягивая руки кверху, и только слышались слова: «Заступись – не забудь, помоги нам – бедным! На тебя, нашего родного, одна надежда!» И безмолвно крестилась серая толпа... Великое чувство, чувство надежды загорелось в их измученной, истрадавшей душе...» («НЛ», 1909, № 95).

Важную роль играли информационные корреспонденции, из которых читатели узнавали о положении дел в сибирских городах и деревнях. Материалы начинались с обозначения местности, далее сообщались основные рассматриваемые микротемы: «Красноярск. (Подготовка солдат, положение заключенных, общественные интересы)» («НЛ», 1906, №26). С течением времени, к 1909 году, роль автора корреспонденции возросла, он стремился выразить свое мнение о ситуации, что выводило корреспонденцию из группы информационных жанров и приближало к аналитическим.

Аналитических материалов на страницах первой газеты немного. Особенностью аналитики «Народной летописи» является размытость жанровых границ, в то время как журналисты центральных российских изданий стремятся к соблюдению жанрового канона. Да и аналитическими материалы «народных» газет назвать сложно: проблемы только обозначались, а не анализировались, путей выхода из них журналисты не предлагали. Необходимо принять во внимание и то, что в связи с быстрым развитием города на аналитику времени у корреспондентов не хватало: надо было успеть зафиксировать

ровать происходящие перемены. Однако читатели и погрешности стиля, и несоблюдение жанровых канонов прощали журналистам: в газетах освещались местные события, о которых узнать из других источников не представлялось возможным.

Жанр статьи был связан прежде всего с социальной тематикой. Авторы статей критикуют особенности местной жизни: «Пока я не видел, не ощущал здесь биения пульса общественной жизни, мертво и как-то скучно кругом... Нельзя же считать за жизнь препровождение времени на любительских спектаклях или у какого-то профессора черной и зеленой магии. Примитивные и «упрощенные» развлечения даже и в глуши ничего не могут дать уму и сердцу» («НЛ», 1906, №2). По мнению создателей «Народной летописи», нравственное воспитание должно быть неотделимым от образования, эти слова воспринимаются в качестве синонимичных понятий и корреспондентами, и читателями городской газеты и именно эти категории становятся основным предметом критического осмысления.

Наиболее острая статья из всех материалов - «Народное образование в Барабинской степи». Автор под псевдонимом Барабинец выявляет две основные проблемы народного образования: «необходимость изыскания материальных средств, чтобы поставить народное образование на должную высоту», и «увеличение числа школ, чтобы начальное образование сделать достоянием всего населения». В отличие от авторов многих материалов, поднимающих подобные проблемы, Барабинец выявляет и третью – наличие зданий, не пригодных к процессу обучения: «Никто не будет отрицать, что здание, в котором помещается школа, не остается без влияния на образование и воспитание детей. Просторной школе легко избежать беспорядков и приучить к приятности и хорошему поведению». («НЛ», 1906, № 50).

Заметим, что на втором этапе существования «Народной летописи» (1909 г.), авторы статей используют различные виды аргументации, что делает текст убедительным для читателя.

В пограничной области между информационными и аналитическими жанрами находится рецензия. Предмет отображения – книга и спектакль.

В «Народной летописи» публикуются рецензии на книги, выходявшие как в столичных, так и в местных, сибирских издательствах. Необходимо заметить, что объектом критики становились как качественные художественные и научные произведения, так и развлекательная литература, например, «Месть матроса» Леона Берто. («НЛ», 1906, №47). Соответственно рассматриваемому объекту, публикации помещались либо в специальном разделе «Библиография», либо в разделах, на первый взгляд, имеющих весьма косвенное отношение к жанру рецензии («Маленький фельетон»).

В 1909 г. существенно увеличилось количество рубрик, содержащих рецензии на публицистические и художественные произведения: «Из литературного мира», «Наши журналы», «Литературные новости», «Литературные заметки».

К жанру рецензии журналисты «Народной летописи» обращаются и для того, чтобы высказать собственное мнение не о самом произведении, а о ситуации, которая является пред-

метом обсуждения. В появившемся в 1909 году разделе «Литературно-общественные заметки» не только анализируются статьи нашумевшего отечественного журнала «Вехи» («НЛ», 1909, №169,174), но и содержится авторская оценка общественно-политической ситуации в стране.

В театральных рецензиях 1906 года, так же, как и во многих сибирских газетах, «прослеживалась тенденция к анализу не только игры актеров, но и выбора пьес» [5]. Так, острой критике подвергается спектакль драматического кружка при театре общественного призрения «Московская бывальщина». Рецензент выражает недоумение по поводу выбранного сюжета пьесы, «произведением древних драматических мастеров», и жалеет, что «в основе пьесы не лежат современные проблемы и герои». Хотя финал всех рецензий, начиная с первых материалов в данном жанре, стабильно заканчивается фразой: «В общем, спектакль прошел без особых недостатков» («НЛ», 1906, №3).

Художественно-публицистические жанры представлены в газете 1906 года единичными случаями: несколькими фельетонами и зарисовками. Автор фельетонов В.П.Булыгин публиковался под псевдонимом Рефлектор (самый яркий материал - «Юпитеры» о произволе чиновников на железной дороге («НЛ», 1906, № 44). В 1909 году доля фельетонов значительно возросла. Появляются новые авторы, присваивающие себе псевдонимы Овод («НЛ», 1909, №13), О.Л.Д Ор («НЛ», 1909, № 166), Эфиоп («НЛ», 1909, №216) и др. Фельетонисты использовали разные средства сатиры: иронию, сарказм, гротеск; прибегали к литературным реминисценциям.

Однако не всегда под рубриками газеты «Фельетон» и «Маленький фельетон» можно было обнаружить произведения данного жанра. Название отдела «Фельетон» в соответствии с традициями печати начала XX века характеризовало его «подвальное» расположение в газете, а не являлось определенной жанровой формой. Чаще всего под названной рубрикой печатались рассказы. Газета печатает произведения и отечественных («На Голгофе» М. Идина («НЛ», 1906, №1), «В светлую ночь» Н.Горбатова («НЛ», 1906, №2), и зарубежных писателей («Женщины» М. Шелига («НЛ», 1906, №3). Особое место в «подвале» отводилось рассказам Л.Н.Толстого и Л.Андреева.

Присутствие литературных произведений в жанровой структуре издания было оправдано. Во-первых, таким образом редакция подтверждала статус не только общественно-политической, экономической, но и литературной газеты. Во-вторых, выполняла культтреггерскую функцию: приобщала малообразованного читателя к процессу чтения, формируя необходимые культурные навыки.

Таким образом, в результате анализа жанров первой городской газеты Новониколаевска мы пришли к выводу о том, что жанровая система «Народной летописи» претерпела эволюцию: к 1909 году определился перечень жанров, четче в материалах выделяются жанрообразующие признаки, расширяется круг профессиональных авторов. Как ни парадоксально, но эти позитивные изменения привели «Народную летопись» к закрытию: качественная, истинно народная пресса стала опасной для местных властей.

Библиографический список

1. История Сибири. - В 3 т. - Ленинград: Наука, 1968. – Т.3.
2. Средства массовой информации Новониколаевска-Новосибирска. 1906-2006 гг.: словарь-справ / авт.-сост.: А.А.Посадсков, И.В.Лизунова; отв.ред. Е.Н.Савенко. – Новосибирск: ГПНТБ СО РАН, 2007.
3. Жиликова, Н.В. «Торговое направление» в сибирской журналистике конца XIX века // Журналистика в поисках моделей развития: сборник статей научно-практической конференции. - Томск: ФЖ ТГУ, 2006.
4. Гуревич, С.М. Газета: вчера, сегодня, завтра. – М.: Аспект-Пресс, 2004.
5. Жиликова, Н.В. Система жанров «Сибирской газеты» (март-декабрь 1881 г., Томск) // Проблемы литературных жанров: Материалы IX Международной конференции, посвященной 120-летию со дня основания Томского государственного университета 8-10 декабря 1998. - Томск, 1999. – Ч. II.

Статья поступила в редакцию 07.02.10

УДК 372.016 + 482 (075)

*И.Н. Зайдман, проф. НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: mpri@bk.ru***РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ ТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ ДИДАКТИКИ В ОБУЧЕНИИ СТАРШЕЙ ВОЗРАСТНОЙ ГРУППЫ**

В статье представлена разрабатываемая автором педагогическая концепция терапевтической дидактики, охарактеризованы ее составляющие, приведены конкретные примеры, раскрывающие технологию поэтапной реализации концепции в процессе обучения студентов русскому языку в вузе.

Ключевые слова: терапевтическая дидактика, единство обучения и воспитания, ключевые и предметные компетенции, студенты, рефлексия.

Проблемы соединения обучения и воспитания всегда были актуальными, хотя акценты в преподавании гуманитарных дисциплин расставлялись по-разному: то на первый план выступало воспитание средствами предмета, через учебный предмет, то преобладало так называемое «внешнее воспитательное воздействие», когда на уроках русского языка трудолюбия, например, учили за счет рассказов о хлеборобах, доярках, зоотехниках и людях других профессий и т.п.

Комплексно решать задачи развития ключевых и предметных компетенций [1, с. 58-65] позволяет внедрение в образовательный процесс предлагаемая нами лично ориентированная концепция терапевтической дидактики (ТД). Суть терапевтической дидактики заключается:

а) в выборе оптимального для данного ребенка способа обучения;

б) в таком содержании обучения, подборе дидактического материала, которые обеспечивают решение индивидуальных проблем ребенка, его психологическую коррекцию, усвоение продуктивных стратегий поведения за счет соединения дидактических и психолого-педагогических задач урока;

в) в позитивных, доверительных взаимоотношениях учащихся друг с другом и с учителем, которые стимулируют учебную и речевую деятельность обучающихся [2, с. 9-10, 16-17].

Базирующиеся на ТД технологии условно делятся на две группы, соотносимые с первыми двумя компонентами ТД: психолого-методическим и содержательно-педагогическим. *Психолого-методический компонент* связан с обеспечением учебной успешности и может быть реализован при изучении любых дисциплин, благодаря учету затруднений ученика, его индивидуальных особенностей и возможностей [2, с. 10; 3, с. 95-98]. *Содержательно-педагогический компонент* реализуется при обучении предметам гуманитарного цикла, предоставляющих возможность анализа и обсуждения текстов, содержание которых актуально для учащихся [2, с. 11-13]. Третий компонент – *коммуникативный* – предполагает, во-первых, создание педагогом атмосферы психологической защищенности, комфортной, безопасной обстановки общения; во-вторых, обеспечение учащимся равных возможностей для реализации их речевой и учебной активности, служит основой повышения самооценки ребенка как компонента его Я-концепции в процессе взаимодействия с учителем и одноклассниками. Он пронизывает все учебное и внеурочное общение и обеспечивается особыми педагогическими и психологическими приемами организации деятельности, взаимодействия учащихся в классе, учительским прогнозированием и планированием риторической стороны урока, а также личностной включенностью, честностью и открытостью педагога [2, с. 13-15].

Именно личностная включенность педагога и его речевое поведение, являющееся образцом для учащихся, позволяют реализовать коммуникативный компонент терапевтической дидактики, благодаря которому у учеников развивается желание и умение общаться (слушать и слышать других, принимать чужую точку зрения и корректно высказывать свою позицию, анализировать полученную информацию). А развитие коммуникативных компетенций связано с социально-трудовыми компетенциями, способствует социальной адаптации личности.

Без доверительных, честных, открытых отношений между педагогом и учениками невозможно было бы реализовать содержательно-педагогический компонент терапевтической дидактики, обеспечивающий решение актуальных возрастных, личностных проблем учащихся или коллектива, предъявленных через текст. Обсуждение содержания текста дает педагогу и учащимся внутреннее разрешение вести разговор о собственных проблемах; по сути речь идет об элементах психологического тренинга в рамках уроков русского языка, литературы или риторики. Ученик в таком случае при помощи учителя и одноклассников проходит непростой путь: от узнавания собственных эмоций, переживаний, проблем «через другого» – к нейтральному или даже позитивному принятию себя таким, каков есть, – к определению, называнию проблемы, пониманию ее сущности и, возможно, истоков. Затем осуществляется попытка помочь другому (герою, автору текста) в поиске продуктивных стратегий, что приводит к готовности ребенка высказаться о себе. Дальнейшее обсуждение разных вариантов развития взаимоотношений, связанных с выбором той или иной стратегии, формирует дивергентность мышления, мобильность и толерантность поведения, стремление искать новые способы действий в случае неудачи, то есть способствует развитию позиции успешного, самодостаточно человека.

Нами совместно с учениками (аспирантами и дипломниками) разработаны и внедрены в процесс преподавания русского языка в школе технологии решения проблем переживания зависти, одиночества; развития толерантности подростков и преодоления интолерантности; принятия собственной внешности; обучения продуктивному решению конфликтных ситуаций с родителями и другие, основанные на концепции терапевтической дидактики [4; 5; 6; 7].

Приведем пример, как реализуются содержательно-педагогический и коммуникативный компоненты терапевтической дидактики в процессе обучения русскому языку (уроки развития речи) в школе, как личностная открытость учителя обеспечивает психологическую безопасность и стимулирует взаимодействие учащихся.

Урок подготовки к изложению с элементами сочинения по притке Р. Баха «Чайка по имени Джонатан Ливингстон» в 8 классе коррекционно-развивающего обучения проводила наша студентка И.В. Антончик. Подростки обсуждали, каково это – быть не таким, как все, как трудно и страшно не подчиниться законам стаи. Учительница говорит: «Если бы эта книга попала мне в руки, когда мне было 14 лет, как вам, мне было бы гораздо легче, потому что здесь через чайку Джонатана передано то, что я тогда чувствовала. Я хочу прочитать вам стихотворение, которое я написала в вашем возрасте». Дети слушают чтение учителя буквально затаив дыхание, после этого начинают высказывать свое мнение о тех чувствах, переживаниях, которые переданы в стихотворении, присоединяясь к ним или сопоставляя с собственным опытом, в том числе с ситуациями во дворе, в школе, с родителями. Возникает полилогическое общение, ученики вступают в диалог друг с другом уже без помощи учителя: *А я ... У меня было похожее ... Ты помнишь, как мы ...* Педагог возвращает детей к тексту притки: *Посмотрим, как же Джонатан повел себя, оставшись в одиночестве.* После проведенного обсуж-

дения, собирания и систематизации материала (как это принято в методике обучения русскому языку) ученики на выбор могут написать изложение или сочинение на основе прочитанных на уроке глав книги и тех рисунков, которые они сделали во время восприятия чтения глав и стихотворения учителем, – «Что такое небеса». Таким образом соединяется решение дидактических (развитие связной речи на основе исходного текста) и психолого-педагогических задач урока, т.е. обеспечиваются содержательно-педагогический и коммуникативные компоненты ТД: подростки обсуждают значимую проблему одиночества и приобретают опыт открытого общения.

Заметим, что реализация концепции терапевтической дидактики оказывается значимой не только в обучении и воспитании средних и старших подростков. Она актуальна для младших школьников, максимально готовых к подражанию взрослым и усвоению новых поведенческих стратегий (в силу специфики возраста и принятия социальной роли ученика). Теоретические и практические материалы представлены в монографиях [2; 3], а также учебном и методическом пособиях [8; 9].

Гораздо сложнее внедрение терапевтической дидактики в работу с юношеским возрастом (в частности, в педагогическом вузе): становление личности во многом завершается, сформирована индивидуальная картина мира, студент не настроен принимать педагогическое воздействие, тем более что так называемый «академический» стиль преподавания межличностного общения не предусматривает. Применительно к студентам – это изменение (разрушение) стереотипных представлений о функции и личности учителя, развитие профессиональной рефлексии, обучение принятию личной ответственности, совершенствование делового и межличностного взаимодействия в учебной группе. В нашем опыте результативными оказываются групповая и индивидуальная рефлексия, а также ориентация студентов на идеи гуманистической педагогики, на сотрудничество и взаимодействие с учениками, на внедрение терапевтической дидактики в учебный процесс современной школы.

Попытаемся определить принципы внедрения ТД. Во-первых, это принцип компетентностной интеграции, который подразумевает направленность обучения на соединение предметных, общепредметных и ключевых компетенций. Во-вторых, это принцип проблемности, сущность его заключается в создании условий для поисковой деятельности учащихся, в установке на самостоятельные учебные открытия. Третий принцип – альтернативности – предполагает право выбора учащимся партнеров по взаимодействию и, самое главное, степени открытости при обсуждении личностно значимых проблем. Принцип расширения поля коммуникации обеспечивает взаимодействие учеников разных психологических типов, с различными характерологическими особенностями и социометрическим статусом. Для предупреждения утомления учащихся, повышения эффективности обучения чрезвычайно значим принцип дидактической пульсации, который заключается в регулярной смене способов изучения / закрепления (индуктивный / дедуктивный), видов занятий, заданий, форм организации, например: от общего к частному, от индивидуальной формы к коллективной, от парной к групповой и наоборот; от устных упражнений к письменным и от письменных к устным; от визуального к кинестетическому или аудиальному восприятию; от руководства преподавателя к самоорганизации и наоборот. Этот принцип также связан комплексным характером заданий, направленных на совершенствование разных видов речевой деятельности: чтение, письмо, аудирование, говорение варьируются в разных комбинациях; это обеспечивает разнообразие и усложнение деятельности как отдельного ученика, так и возможные комбинации парной, групповой работы и сложности заданий с учетом уровня развития учащихся. Например, одна группа создает сложный план предложенного преподавателем текста, другая – тезисы, третья – конспект (или: первая группа готовит плановый конспект, вторая – тезисный, третья – свободный), таким образом сочетаются чтение и письмо. Далее каждая группа предъявля-

ет выполненную работу всему классу, т.е. осуществляется аудирование – подключается слуховое восприятие; после этого проводится устное рецензирование созданных вторичных текстов, таким образом соединяются говорение и слушание.

Значение принципа рефлексивного анализа возрастает по мере взросления учащихся; он вводится постепенно: у младших школьников рефлексия направлена преимущественно на учебную деятельность, у подростков предметом рефлексии становятся взаимоотношения между людьми, а в юношеском возрасте возможна политематическая рефлексия.

В зависимости от учебно-педагогических и психологических задач, решаемых в данной конкретной ситуации, на конкретном занятии, на первый план выдвигается определенный компонент ТД и те или иные ее принципы.

Рассмотрим, как технологически реализуются идеи ТД в преподавании практикума по русскому языку студентам филологических специальностей.

Психолого-методический компонент ТД обеспечивается, во-первых, учетом индивидуальных затруднений учащихся в освоении дисциплины (выявляются те нормы, которыми студенты не владеют, те умения, которые не перешли в навык); во-вторых, выясняются основные типологические черты личности каждого студента (репрезентативная система, полушарная асимметрия, темперамент) и отношения в учебной группе (социометрический статус). На основании полученных данных комплектуются группы или пары, которым предлагаются задания разных видов, с использованием различных форм организации учебной деятельности и их сочетания (например, «вертушка», «пила 3», «ручеек», «мышки»; индивидуализированная, парная, групповая, коллективная) [3, с. 59-98].

Так, после написания и проверки диктанта студентам предлагается в качестве домашнего задания подобрать самые сложные примеры на те правила, на которые они допустили ошибки. На занятии группы комплектуются в зависимости от типов затруднений; ставится задача – каждому студенту продиктовать другим свои примеры, проверить, чтобы у всех были безошибочные записи, объяснить сложные случаи. После этого группа выбирает из имеющегося материала, который образовался в результате коллективной работы, самый трудный (объем текста, количество предложений, словосочетаний указано заранее), определяет того, кто будет предлагать примеры для записи остальным студентам, как бы «защищать» свой дидактический материал. По окончании диктовки коллективно анализируются как примеры, так и способ их предъявления, что способствует постепенному формированию у студентов профессиональных умений.

Каждый вид деятельности завершается рефлексией: устной, коллективной, если вопросы касаются содержания учебного материала, затруднений в его освоении; принципов комплектования групп; методики выполнения заданий, их дидактической цели; деятельности преподавателя, т.е. если требуется осмысление учащимися процесса формирования их учебно-познавательных и ценностно-смысловых компетенций.

Письменная, индивидуальная форма рефлексии предлагается, чтобы студенты могли высказаться без стеснения, без смущения, не боясь обидеть одноклассников. Вопросы помогают студентам проанализировать, как им работалось в группе, как осуществлялось взаимодействие, насколько оно было продуктивным для группы в целом и индивидуально для каждого учащегося; кто и как определял лидера и каким образом тот организовывал деятельность, такое осмысление направлено на формирование коммуникативных и социально-трудовых компетенций.

Письменные рефлексии преподаватель изучает при домашней проверке, готовит материал для цитирования и обсуждения на следующем занятии: например, одна студентка пишет, что все в группе были рады ее лидерству, так как никто не хотел брать на себя ответственность, а другая сожалеет, что лидер ей не позволил выступить с собственными предложениями. Так появляется возможность выявить противоречия в восприятии разными учащимися внешне одинаковой ситуации, помочь им стать более эмпатичными.

Работа групп в различном составе способствует лучшему узнаванию студентами друг друга, взаимопониманию, обнаружению ими того, чем отличаются и в чем они близки; студенты учатся продуктивному взаимодействию с людьми разных психологических типов, у них развивается толерантность. Таким образом, коммуникативный компонент ТД соединяется с психолого-методическим.

Кроме того, преподаватель обеспечивает корректность речевого поведения студентов: позитивные суждения по отношению друг к другу, равномерную речевую активность; педагог ограничивает высказывания одних (тех, кто отличается повышенной словоохотливостью, не давая одногруппникам «вставить слово»), спрашивает мнение тех, кто обычно молчит на занятии, поддерживает их.

Содержательно-педагогический компонент ТД соединяется с коммуникативным за счет рефлексии студентов по поводу их взаимодействия друг с другом, роли в группе; их желания и возможности изменить эту роль, взять на себя ответственность за коллективную работу или передать, предоставить ее другим. Для реализации содержательно-педагогического компонента преподаватель подбирает на занятие такой дидактический материал, который позволяет говорить со студентами об актуальных вопросах современности, о тревожащих их проблемах: о взаимоотношениях в комнате в общежитии; об употреблении наркотиков, курении; об использовании бранной лексики (в том числе образованными людьми); о самореализации в профессии; об отношении общества и государства к школе и др.

В качестве видов заданий и форм организации, позволяющих соединить дидактические и воспитательные задачи, служат сочинение-миниатюра по афоризму, анализ содержательной стороны текстов после выполнения орфографических, пунктуационных, грамматических заданий или записи текста как одного из видов диктантов / списываний, сопоставление разных суждений и т.п. Покажем, как это осуществляется на разных этапах обучения.

На первом этапе студентам предлагается для ознакомления позиция авторитетного человека, которая априори будет безусловно принята ими. Для развития общекультурной компетенции учащихся педагог выясняет, что они знают об авторе текста (о Януше Корчаке, Ш.А. Амонашвили, В.С. Выготском, Ф.И. Буслаеве, В. Астафьеве, В. Солоухине и др.), предлагает более осведомленным построить информационное сообщение, адресованное непосвященным. Например, в качестве диктанта «проверяю себя» записывается фрагмент из книги В.А. Сухомлинского о роли отметки и оценки в воспитании; студенты, узнавая нечто новое о личности великого педагога, принимают его взгляды, что способствует постепенному формированию их собственной педагогической позиции.

На втором этапе предъявляется текст, содержание которого стимулирует собственные размышления студентов, обращение к их жизненному опыту. Например, под диктовку для пунктуационного и синтаксического анализа предлагается вольный перевод стихотворения Доржпалама К.М. Симоновым:

Ходит смерть круг за кругом, рвет сердца и аорты...
«Был он другом, был другом», - повторяем про мертвых. Но

приходится туго, и смертельное слово: «Был он другом, был другом...» - говорим про живого.

После выполнения лингвистических заданий преподаватель выясняет у студентов, как они понимают эти строки, предлагает написать этюд по данному тексту. Дома после индивидуальной проверки написанного преподаватель отбирает разнообразные по содержанию фрагменты из сочинений студентов, яркие примеры, выстраивает таким образом свой особый контаминированный текст (цитаты, собственный комментарий, вопросы для обсуждения), который предъявляет на следующем занятии. Это позволяет углубить начатую ранее беседу и стимулирует устные публичные высказывания студентов о личном опыте, помогает им открыться. Затем каждый из присутствующих записывает главное для него лично в виде резюме – одного сложного предложения (формируется умение обобщать и лаконичность суждений), в парах выполняется синтаксический анализ и вычерчивание схем составленных предложений.

На третьем этапе предлагается актуальный текст или суждение дискуссионного характера: одни студенты разделяют основную мысль, другие категорически не согласны с автором. После выполнения правописных и грамматических заданий учащиеся либо поддерживают позицию автора, либо возражают ему, причем сначала они создают текст индивидуально, затем им предлагается объединиться в пары по принципу «Мне кажется, что напарник имеет противоположное мнение». Пары на основании двух текстов создают третий, объединяя написанное. Затем каждая пара находит другую, состоящую из студентов, с которыми они ранее взаимодействовали минимально, кого они хуже всего знают из одногруппников, образуют таким образом четверку, которой необходимо, обсудив имеющиеся тексты, создать один общий; он потом и зачитывается в аудитории для коллективного анализа. На каждой стадии такой работы осуществляется взаимопроверка написанного, в случае затруднений студенты обращаются к словарям, справочникам, за консультацией к более грамотным одногруппникам, к преподавателю, что способствует развитию внимательности, ответственности за каллиграфию (твой текст должны разобрать другие, не испытывая дискомфорта из-за неразборчивого почерка), умения ставить конкретные вопросы, пользоваться справочными материалами.

На третьем этапе работа постепенно усложняется: от развернутого конкретного текста – к метафоричному, построенному на символе (например, философские сказки С. Козлова, Ф. Кривина), затем к афоризмам, абстрактность, метафоричность которых также возрастает от занятия к занятию (Ср.: То сердце не научится любить, которое устало ненавидеть /Н.А. Некрасов/; Для того чтобы быть полезным, не обязательно быть ископаемым /Ф. Кривин/; За редкими исключениями, грамотные люди наши мало умны, а умные люди – мало грамотные /П.А. Вяземский/; Из-за пшеницы и сорную траву поливают /Посл./).

Систематическая реализация концепции терапевтической дидактики в обучении будущих педагогов обеспечивает не только развитие у них предметных и ключевых компетенций, способствует повышению эффективности и сознательности обучения, но и готовит студентов к аналогичной работе в школе.

Библиографический список

1. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – №2.
2. Зайдман, И.Н. Разноразное обучение рассуждению на основе терапевтической дидактики: компетентностный подход: практико-ориентированная монография. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2006.
3. Зайдман, И.Н. Учим всех и каждого: Формы организации учебно-познавательной деятельности: монография / И.Н. Зайдман, О.А. Ефремова. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2004. – Ч. 1.
4. Баранник, А.С. Методика формирования коммуникативных и рефлексивных умений подростков на основе сказкотерапии на уроках русского языка: дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 2002.
5. Кармадонова, О.Ф. Развитие коммуникативных умений учащихся и коррекция общения подростков на уроках русского языка: дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 1999.
6. Можейкина, Л.Б. Развитие толерантности подростков в процессе обучения русскому языку: дис. ... канд. психол. наук. – Новосибирск, 2007.
7. Зайдман, И.Н. Обучение школьников описанию внешности человека на основе концепции терапевтической дидактики / И.Н. Зайдман, И.А. Шабанова // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 304 (август, 2007).

8. Зайдман, И.Н. Общение: учим понимать себя и окружающих: методическое пособие. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2008. – Ч. 2.

9. Зайдман, И.Н. Общение: учимся понимать себя и окружающих: учебное пособие. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2002. – Ч. 1.

Статья поступила в редакцию 07.02.10

УДК 372.016:811.161.1

Е.О. Орехова, аспирант НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: mpri@bk.ru

ОБУЧЕНИЕ ОРФОГРАФИИ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ОБЩЕУЧЕБНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ

В статье определено место обучения орфографии в контексте развития общеучебных умений учащихся, рассмотрено обучение орфографии в историческом аспекте развития методики преподавания, приведены результаты констатирующего эксперимента, направленного на выявление взаимосвязи усвоения правописания и психофизиологических особенностей учащихся.

Ключевые слова: обучение орфографии, функциональная грамотность, учёт психофизиологических особенностей, общеучебные умения, школьники, студенты.

Овладение ценностями культуры и формирование нравственно-эмоционального отношения к миру достигается образованием. Одной из важнейших составляющих общего образования в нашей стране является обучение русскому языку. Освоение выпускниками основной школы программы по русскому (родному) языку предполагает:

1) «понимание русского языка как одной из основных национально-культурных ценностей русского народа <...>;

2) осознание эстетической ценности русского языка <...>;

3) достаточный объём словарного запаса и усвоенных грамматических средств для свободного выражения мыслей и чувств в процессе речевого общения <...>» [1, с. 9].

Умение употреблять при написании слов буквенные и небуквенные графические средства письма в соответствии с принятыми правилами правописания называется орфографической грамотностью [2, с. 148], которая является частью более широкой – функциональной грамотности человека, а это, к сожалению, недостаточно осознаётся педагогами, а значит, и учащимися. В современной школе сложилась ситуация, при которой орфография, вопреки поставленным в Госстандарте и в действующих программах задачам, рассматривается как самоцель, только как средство формирования правописных умений, а не как средство для выражения мыслей, обеспечения эффективной коммуникации. Очевидно, причина такого положения – в формализме оценки деятельности учителя и результатов обучения школьников, в приоритете тестовых заданий и диктантов как проверочных работ. Невнимание к коммуникативному аспекту в обучении орфографии влечёт за собой снижение грамотности не только в узком, но и в широком смысле.

Чрезвычайно велико влияние изучения орфографии на развитие логического мышления учеников, благодаря специфике орфографии как лингвистического раздела, её связи с другими разделами языка. Использование современных технологий, направленных на разные репрезентативные системы учащихся (аудиальную, визуальную и кинестетическую) и на активное подключение правого полушария к представлению и решению орфографических задач, обеспечивает развитие тех индивидуальных особенностей мышления, памяти, восприятия, которые сформированы недостаточно, а также разных сторон личности школьников, в том числе внимания, тщательности, умения работать в группе и т.д. В процессе обучения орфографии у школьников формируются важные общеучебные умения планирования, организации и оценки / самооценки своей деятельности; логические операции, такие как анализ, группировка, определение значимых признаков, обобщение; происходит обогащение словарного запаса и грамматического строя речи.

Процесс усвоения знаний по орфографии и формирования у учащихся орфографических умений и навыков изучается и описывается теорией и методикой обучения орфографии. Выдающиеся ученые – лингвисты, психологи и методисты XIX и XX вв. (Ф.И. Буслаев, И.И. Срезневский,

К.Д. Ушинский, В.Н. Бунаков, В.П. Шереметевский, А.И. Томсон, А.М. Пешковский, Д.Н. Богоявленский, С.Ф. Жуйков, М.Т. Баранов, Н.Н. Алгазина, М.М. Разумовская и др.) – рассматривали обучение орфографии в контексте общего образования, развития мышления и речи учащихся.

Ф.И. Буслаев, основоположник методики преподавания русского языка, доказывал необходимость сознательного усвоения родного языка и даже утверждал, что учить русскому языку – это «развивать духовные способности учащегося. Учёный указывал на необходимость использования грамматики с целью довести до сознания учащихся то, чем они владеют практически. Идеи Ф.И. Буслаева по основным проблемам методики обучения языку творчески развил и углубил К.Д. Ушинский – основоположник грамматического направления, создатель русской педагогической психологии. По мнению К.Д. Ушинского, «должно обогащать человека знаниями и в то же время приучать его пользоваться этими богатствами» [3, с. 420]. Формирование орфографических навыков может происходить на механической и на сознательной основах, тесно переплетающихся и подкрепляющих друг друга. В основе данного различия навыков лежит подразделение памяти на механическую и рассудочную. Механическая память является «материальной основой всякого учения, как бы оно рассудочно ни было, и оказывается исключительно возможной там, где нельзя построить никакой рассудочной ассоциации» [3, с. 409]. «Рассудочная память без механической совершенно невозможна и ... рассудок приводит только в новые рассудочные ассоциации следы представлений, удерживаемые и воспроизводимые механической памятью» [3, с. 412]. Упражнения и повторения закрепляют рефлексивные связи, а осмысление связывает их в один стройный ряд. Ассоциативную природу орфографических навыков впоследствии доказал И.П. Павлов: «Я представляю себе отчётливо и вызываю кого угодно, желающего опаривать положение, что мышление есть ассоциация, это есть знание, это есть мышление, и когда вы пользуетесь этим – это будет понимание» [4, с. 880]. Таким образом, согласно учению о высшей нервной деятельности, процесс обучения состоит в выработке временных связей.

Если К.Д. Ушинский рассматривает сознательность и автоматизм как характерные черты различных стадий формирования навыка, то практически во всей последующей литературе сознательный и механистический пути образования навыков противопоставляются друг другу. Защитники теории сознательного образования навыков считали, что методика правописания строится на грамматических основаниях, в связи с чем стремились к максимальной рационализации орфографических правил. Наиболее категоричные сторонники механистической концепции пришли к выводу о бессмысленности изучения правил и считали списывание основным методом выработки орфографического навыка. Опираясь на выводы этих психологов, представители антиграмматического направления в методике орфографии считали основой образования навыка зрительные представления и движения руки. В.П.

Шереметевский утверждал: «Упражнениями, более целесообразными для основания грамотного письма в элементарном возрасте, следует признать те, которые развивают именно память зрения» [5, с. 33]. Весьма значимым для методики обучения языку стала система с «корнесловным направлением», в которой «главными... упражнениями являются разложение и подбор» [5, с. 182]. Под разложением слова понимается его морфемный анализ, под подбором – образование слов при помощи суффиксов и приставок. Попутно с разложением объясняется лексическое значение слова и определяются его грамматические категории. Из корнесловного принципа следует признание учёным морфологического принципа русского правописания, а значит, формирования орфографических навыков на сознательной основе.

Другим представителем антиграмматизма принято считать известного методиста и педагога Н.Ф. Бунакова, который вовсе не отрицает необходимость изучать грамматику, а, напротив, возмущается, что «в большинстве наших народных школ всякие иные письменные упражнения, кроме списывания и диктовки, или вовсе отсутствуют, или доводятся до безрезультатного минимума» [6, с. 292]. Учащиеся оказываются безграмотными в собственных работах, так как контроль в школьной практике осуществляется в основном посредством диктовок. «В результате получается такое явление, что ученик, удовлетворительно грамотный с точки зрения экзамена, нигде не годится с точки зрения жизни» [6, с. 291]. Действительно, сочинения до сих пор часто оказываются наиболее «ошибкоёмким» видом упражнений по русскому языку. Только 16–18% учеников пишут сочинения более грамотно, чем диктанты.

Следствием «ложных представлений об образовании орфографических навыков было господство списывания-копирования как универсального метода обучения орфографии, исключая диктанты и все виды списывания с грамматическими и орфографическими заданиями, требующими от ученика размышления и сознательного выбора написания» [7, с. 30]. Помимо неоправданно больших затрат времени при механическом способе обучения, он вступает в противоречие с потребностью ребёнка в обобщении.

В начале XX века в методике орфографии обозначилась новая проблема – вопрос о соотношении структурного и семантического аспектов. Господствовавшая фонетическая теория правописания сводила исследование природы русской орфографии в основном к выяснению отношения между звуком и буквой, оставляя в стороне семантическую сторону письма. Орфографическая грамотность не является самоцелью, она лишь необходимая ступень на пути к максимально свободному владению языком как средством общения. Результатом узкого подхода к обучению правописанию оказывается недостаточное развитие не только орфографических, но и общеучебных умений школьников и студентов; языковое развитие учащихся до сих пор нередко подменяется изучением исключительно правописания.

При сознательном усвоении орфографии происходит формирование обобщённых навыков, основанных на мыслительной операции обобщения, обучение которой должно опираться на системность в изучении орфографии. Линейно-ступенчатый принцип построения курса русского языка (Программы под ред. Н.М. Шанского), обобщение изученного в начале и в конце учебного года, группировка правил по разным основаниям позволяет обеспечить преемственность между классами и создаёт условия для систематического повторения изученного материала. Тем не менее приходится говорить об отсутствии системности в обучении орфографии, поскольку как самостоятельный раздел орфография в школьном курсе русского языка не рассматривается.

Для предупреждения и преодоления генерализации и интерференции в изучении правил рациональным представляется принцип ранней дифференциации смешиваемых орфограмм путём их противопоставления, суть которого в том, что 1) два правила (или несколько) изучаются на одной грамматической основе (например, правописание гласных в па-

дежных окончаниях) и 2) смешиваемые орфограммы относятся к разным грамматическим категориям, которые изучаются отдельно. Изучение второго варианта ведётся с сопоставлением и противопоставлением с первым, уже изученным правилом [8, с. 18]. Усвоение орфографии осложняется ещё и тем, что русское правописание опирается как минимум на четыре принципа: фонематический, фонетический, дифференцирующий и традиционный. Традиционными являются «беспроторные написания, где ... первоначальный облик слова и современное его написание разошлись так сильно, то при написании таких слов нужно руководствоваться только письменной традицией» [9, с. 11]. В дальнейшем, исходя из приведённого деления принципов, а также из разновидностей исторических написаний, мы будем говорить о четырёх группах написаний: 1) фонематических и этимологических, 2) фонетических, 3) дифференцирующих и 4) традиционных.

Принципы методики преподавания орфографии определяются принципами орфографии. Так, фонематическим принципом обусловлена необходимость сопоставления звуков слабой позиции со звуками сильной позиции в определённой морфеме [2, с. 161–163]. Особую сложность для учащихся представляют такие слова, как *волнистый, очаровательный, привлекательный*, поскольку подбор однокоренного слова в таких случаях оказывается далеко не очевидным для учащихся. Фонематическому принципу орфографии подчиняется написание проверяемых гласных и согласных во всех морфемах. Дифференцирующий принцип орфографии вызывает необходимость при обучении языку опираться на семантику и позволяет, в частности, преодолеть затруднения, связанные с лексической и грамматической омонимией.

Традиционный принцип орфографии включает в себе одну из основных трудностей для учащихся, так как само наличие многочисленных исключений из правил зачастую становится психологической преградой в усвоении орфографии.

Другая причина орфографических ошибок заключается в том, что без целенаправленного обучения принципам русской орфографии пишущие осознают только фонематический и традиционный принципы. В связи с этим школьники нередко считают ошибочным вариант написания, совпадающий с произношением (например, в словах *бе[с]шумно, с[ы]грать, тих[и]ми*), не задумываясь над лексическим или грамматическим значением слова в случае дифференцированного написания.

Группировка орфограмм в соответствии с принципами русской орфографии – эффективное средство обеспечения системности в обучении этому разделу лингвистики как в курсе основной школы, так и в корректирующем курсе для старших школьников и студентов. Однако реализовать принцип группового размещения орфографического материала затруднительно, так как сопоставляются орфограммы, «условия выбора которых зависят от знаний, ещё не известных учащимся» [2, с. 163].

На современном этапе развития методики преподавания орфографии «правописная грамотность обучающихся остаётся недостаточной, несмотря на определённую методическую разработанность вопроса. Следовательно, «неполноценным оказывается усвоение материала», а не его изучение [10, с. 4]. В работах, посвящённых повышению орфографической грамотности учащихся, всё чаще звучит мысль о необходимости выделить минимальную базу содержания обучения. Проблема определения орфографического минимума решалась ещё в советский период в исследованиях Н.А. Бублеева, П.П. Иванова, М.В. Ушакова, М.М. Разумовской, Н.Н. Китаева, А.В. Текучёва. Эффективность обучения орфографии школьников с учётом достижения обязательно уровня орфографической грамотности учащихся экспериментально доказана Л.Г. Ларионовой. В последние годы усилия исследователей направлены на выявление результативности данного принципа в обучении старших школьников и студентов: «Организация коррективного курса русского языка будет успешной при соблюдении принципа минимализации обучения языку, т. е. не учить сразу всему, а создать прочную базу для успешной

работы, на фундаменте которой будет развиваться языковая компетентность» учащихся [11, с. 5]. Как известно, важнейшими общедидактическими принципами являются последовательность и систематичность, призванные обеспечить логику построения курса и достижение учащимися определённого уровня в освоении содержания курса. Однако если этот уровень не был достигнут, непонимание предыдущего материала вызывает сложности с изучением последующего. В связи с этим В.М. Шаталова предлагает разделять обучение орфографии на два этапа: этап общей орфографической подготовки [на котором осуществляется «доучивание» студентов] и этап профессионально-ориентированной и национально-ориентированной (для иностранцев) орфографической подготовки [12]. Практико-ориентированному обучению русской орфографии в вузе посвящено и исследование Е.В. Кондратьевой: «Результативность процесса обучения может быть достигнута при организации обучения как приближения к профессиональной деятельности и формирования профессиональной заинтересованности учащихся» [13, с. 5].

Одна из основных причин недостаточно полноценного усвоения учебного материала заключается в слабом развитии общеучебных умений учащихся, значимость которых для обучения орфографии, формирования и развития у учащихся важнейших приёмов мыслительной деятельности доказана Л.Я. Китаевой ещё в 1979 году: «Улучшение качества учебно-познавательных умений прямо пропорционально влияет на повышение уровня орфографических умений» [14, с. 9]. Возможный путь решения этой проблемы предлагает Л.Н. Живкина: так как знания, умения и навыки – это «психические образования человека, т.е. то, что становится результатом работы психики..., влиять на их формирование можно в первую очередь через психические познавательные процессы, а также психические состояния (эмоциональный подъём, удовлетворенность, радость) и психические свойства (темперамент, характер, способности)» [10, с. 11].

В процессе изучения затруднений учащихся в овладении правописанием нами был проведён констатирующий эксперимент в старших классах МБОУ СОШ № 168 с УИП ХЭЦ г. Новосибирска и на неязыковых факультетах НГПУ со школьниками и студентами, у которых была выявлена недостаточная (неудовлетворительная) грамотность. Эксперимент показал, что, во-первых, существует взаимосвязь между психофизиологическими особенностями учащихся и успешностью в овладении принципами русской орфографии и пунктуации. Во-вторых, учёт психофизиологических особенностей

учащихся, в частности, функциональной специализации полушарий головного мозга и ведущей репрезентативной системы, способствует преодолению затруднений школьников и студентов в овладении правописанием. В-третьих, внимание к индивидуальным особенностям обучающихся позволяет создать для них психологический комфорт, а учебное взаимодействие учащихся разных типов ведёт к совершенствованию менее развитых у них полушария головного мозга и репрезентативной системы. В результате активизируется познавательная активность учащихся, они приобретают веру в свои возможности и интерес к предмету, вследствие чего повышается эффективность обучения русскому языку и другим предметам. В соответствии с устоявшимися направлениями в теории и методике преподавания русского языка обучение орфографии осуществлялось на грамматической основе и предполагало систематизацию орфограмм на основе принципов русской орфографии, что, однако, не вполне обеспечивало языковое развитие учащихся. Для достижения более высокого уровня развития как предметных, так и ключевых компетенций необходимы также выделение минимальной базы содержания обучения и функциональный подход к изучению орфографии, включающий развитие у школьников и студентов общеучебных умений и учёт индивидуальных особенностей учащихся.

Таким образом, проблемы в современном обучении орфографии вызваны следующими причинами:

- недооценкой коммуникативного значения орфографии;
- недостаточным вниманием к развитию общеучебных умений учащихся;
- затруднениями в организации изучения орфографии как системы, обусловленными языковой спецификой русского языка;
- недостаточным вниманием к индивидуальным особенностям учащихся, влияющим на усвоение орфографии;
- формализмом в обучении и оценке результатов обучения.

Как показывает проведенный в статье анализ, в теории и практике обучения русскому языку есть все предпосылки для решения выявленных проблем. Овладение грамотной письменной речью – одна из целей обучения родному языку, который является «средством приобщения к духовному богатству русской культуры и литературы, основным каналом социализации личности, приобщения её к культурно-историческому опыту человечества» [1, с. 4–5].

Библиографический список

1. Примерные программы основного общего образования. Русский язык. – М.: Просвещение, 2009. – 112 с. (Стандарты второго поколения).
2. Баранов, М.Т. Методика преподавания русского языка / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов и др. // под ред. М.Т. Баранова. – М.: Просвещение, 1990.
3. Ушинский, К.Д. Материалы к 3-му тому «Педагогической антропологии» // Педагогические сочинения: в 6 т. – М.: Педагогика, 1990. – Т. 6.
4. Павлов, И.П. Полн. собр. соч. – М.: Изд-во АН РСФСР, 1951. – Т. III. – Кн. 2.
5. Шереметевский, В.П. Сочинения. – М., 1897. Цит. по: Богоявленский, Д.Н. Психология усвоения орфографии / Д.Н. Богоявленский. – М.: Просвещение, 1966. – 307 с.
6. Лебедев, В.И. Значение методических работ В.П. Шереметевского для нашего времени (К 140-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. – 1974. – №1.
7. Бунаков, Н.Ф. Избранные педагогические сочинения. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953.
8. Богоявленский, Д.Н. Психологические принципы обучения орфографии // Русский язык в школе. – 1976. – № 3.
9. Богоявленский, Д.Н. Психологические принципы обучения орфографии // Русский язык в школе. – 1976. – № 4.
10. Кузнецова, О.Г. Изучение исторических написаний в практическом курсе русского языка в педагогическом вузе: автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2000.
11. Живкина, Л.Н. Система совершенствования орфографических навыков обучающихся в средней и высшей школе: автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Рязань, 2001.
12. Назарова, Т.Е. Методические основы организации коррективного курса русского языка (для абитуриентов и первокурсников вузов): автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Якутск, 2001.
13. Шаталова, В.М. Орфографический аспект профессиональной подготовки по русскому языку: автореферат дис. ... д-ра. пед. наук. – М., 1995.
14. Кондратьева, Е.В. Проблемы орфографической подготовки студентов средних специальных учебных заведений: автореферат дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004.
15. Китаева, Л.Я. Совершенствование орфографической грамотности учащихся VII–VIII классов на основе группировки орфограмм: автореферат дис. ... канд. пед. наук. – М., 1981.

Статья поступила в редакцию 07.02.10

УДК 811.111 (075.8)

Е.Г. Коротких, доц. НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: Elenko-nsk@yandex.ru

НЕРЕГУЛЯРНЫЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ В СФЕРЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЭЛЕКТРОННОЙ КОММУНИКАЦИИ

Статья посвящена инновационным словообразовательным процессам в сфере лексической номинации современного английского языка электронного общения. Отличаются традиционные, нерегулярные модели, а так же новообразования, определяющие потенциал данной группы лексики.

Ключевые слова: электронная коммуникация, регулярные способы словообразования, нерегулярные способы словообразования, инновационные аббревиатуры, лексико-графическая форма номинации.

В конце XX – начале XXI в., на пороге третьего тысячелетия, появилась совершенно уникальная инновационная коммуникационная система – Интернет. Интернет воплотил в себе принципиально новые способы хранения, поиска и передачи информации. Возникнув изначально как очередной коммуникативный канал передачи данных, Интернет перерос в средство массовой коммуникации и, более того, стал объектом делового интереса, средством создания капитала, получения образования и многого другого. Кроме того, он привёл к появлению особых виртуальных миров, сетевых сообществ, сетевой культуры и сетевого языка, обслуживающих этот инновационный сегмент социальной реальности [1; 2]. Иначе говоря, Интернет стал особой сферой общения, играющей важную роль в жизни и развитии современного общества. На базе Интернета стало возможным исследовать развитие языка, его приспособляемость к сверхскоростным инновационным условиям, а также наблюдать в новой технологической среде соразвитие языков в условиях жесткой конкуренции. Следствием того, что сетевое общение и его особый язык рассматривается и анализируется лингвистами с различных точек зрения, является использование в научной литературе обширного круга терминов для определения данного явления. В англоязычной научной парадигме для определения нового электронного языка используется множество терминов: e-language, netlingo, e-talk, geekspeak, netspeak, weblish, Netlish, Internet language, cyberspeak, electronic language, electronic discourse, interactive written discourse и т. д. [3; 4]. Логика этих названий различна. Британский исследователь Дэвид Кристал делает попытку пояснить природу некоторых из них: "We need a name for this new medium, and over a dozen have been proposed, such as "computer mediated communication" and "electronic discourse". A firm believer in the succinct, I call it Netspeak. If you want to focus exclusively on English, you may find Netlish convenient. I am comfortable with Netspeak, for it falls within a tradition of usage which began with George Orwell's Newspeak and Oldspeak in «1984», later developments such as Airspeak and Seaspeak, and media labels such as Royalspeak and Blairspeak. [4]. На постсоветском научном пространстве чаще употребляется термин язык Интернета [5], а СМС обозначается как электронная, виртуальная, Интернет-коммуникация [2], а также компьютерный или электронный дискурс [6]. Впрочем, исследователи единогласно определяют основные характерные признаки данного вида общения как следующие: электронный сигнал как канал общения, виртуальность, дистантность, опосредованность, высокая степень проницаемости, наличие гипертекста креолизованность компьютерных текстов, по преимуществу статусное равноправие участников, передача эмоций, мимики, чувств с помощью «смайликов», комбинация различных видов дискурса, специфическая компьютерная этика. Основными предпосылками развития языка электронного общения являются: **стремление к языковой экономии, скорость технического прогресса, уникальное совмещение в данном языке особенностей устной и письменной речи.** В результате влияния совокупности данных предпосылок на язык Интернета, по мнению ученых, постоянно возникают новые формы общения в электронной среде, и, как следствие, происходят значительные изменения в используемом в ней языке. Изменения в языке Интернета, в свою очередь, проецируются на язык стандартной повседневной

коммуникации. В данном исследовании мы склонны согласиться с мнением, согласно которому электронная коммуникация является новым явлением в лингвистической жизни человечества, уникальным образом, сочетающим в себе признаки письменной и устной речи. У некоторых исследователей возникает вопрос, когда же люди начали осознавать существование вариантов языка электронной коммуникации. Тот факт, что стандартный язык изменяется вслед за электронным, вполне возможно, доказывает, что люди понимают его особенность. Когда люди в своей речи обращаются к новой форме, это верный знак ее закрепления. Тот факт, что в повседневной речи термины из языка компьютерных технологий считаются модными, доказывает данное положение. Существует множество примеров таких обращений: *Let's go offline for a few minutes (i.e. let's talk in private), Give me a brain dump on that (i.e. tell me all you know), Are you wired? (i.e. ready to handle this), Get with the programme (i.e. keep up).* История письма не раз показывала, как новая технология может буквально придать языку новую форму выражения. Книгопечатание, телеграф, печатная машинка, телеграмма и другие технологии, включая новейшую – сервис мобильных сообщений, где небольшой размер экрана породил беспрецедентное количество аббревиатур. Технология Интернет-коммуникации породила целое новое средство коммуникации – электронное, глобальное и интерактивное, и обеспечила подъем особого типа языка, не принадлежащего ни к письменной, ни к устной речи. Инновации в английском языке, функционирующем в электронной сети, охватывают все области языка. В данном разделе нашей работы мы постараемся проанализировать основные инновационные процессы в сфере лексических наименований, возникшие в английском языке под влиянием электронной коммуникации. Среди лингвистических инноваций в электронном языке следует отметить возникновение большого количества слов и словосочетаний, необходимых пользователю для обозначения типичных для Интернета ситуаций, операций, действий [7]. Это позволяет считать язык электронной коммуникации одним из наиболее насыщенных новой лексикой сфер современного английского языка, задействующей весь творческий потенциал языка и все возможные языковые средства. С точки зрения структуры неологизмов в системе Интернет необходимо отметить, что появление новых лингвистических единиц в условиях электронного общения происходит с помощью таких **традиционных регулярных способов словообразования как словосложение, префиксация, суффиксация, конверсия, блэнд (сращение) mouseclick, mousepad, click-and-buy, one-click, netlag; netizen, netdead; infonet, cybercide, datagram, emoticon, assicon hackification, geekification, dubiousity, obviosity, winnitude, hackitude, geekitude, folderful, windowful, screenful, bufferfil, hypertextual, hypertextuality, A mouse to mouse, A clipboard to clipboard, A geek out -to geek out.** Особого внимания заслуживают новообразования с префиксом e-, имеющим значение «electronic, usually relating to the Internet». Он является одним из самых серьезных признаков влияния электронной коммуникации на английский язык [8]. Уже к 2001 году насчитывались сотни примеров употреблений этого префикса. В 1998 году Американское общество диалектов (American Dialect society) назвало e- «Word of the Year» и, кроме того, «Most Useful and Most Likely to Succeed». Примеры могут быть следующими *email; e-*

tailing; e-address; e-lance, Изучение языка Интернета дает интересную информацию об особенностях функционирования английского языка в электронной среде, а также о характере различий между живой и электронной речью. В этой связи интересным является пример возрождения в электронной речи лингвистической единицы *-en*, с помощью которой в древнеанглийском языке формировалась форма множественного числа существительных, которая затем была вытеснена *-s, -es*. Например, множественное число существительного *eye* было представлено формой *eyen*, и только в среднеанглийский период слово приобрело форму *eyes*. Редкими словами, сохранившими древнюю форму с окончанием *-en* и напоминающими о прошлом английского языка, являются слова *ox - oxen*. Возможно, некоторая продуктивность окончания *-en* в языке Интернета будет способствовать активизации её и в стандартном английском языке. Суффикс *-en* представлен в следующих словах: *-en - boxen, vaxen, matrixen, bixen*. Известно, что все модели образования неологизмов являются проявлениями более или менее глобальных тенденций и процессов языкового развития. В данном случае мы полагаем, что имеем дело с порождающей функцией языка, стремящейся к новообразованиям на базе уже имеющихся в языке лексических единиц по регулярным деривационным моделям. Среди **нерегулярных способов образования морфологических неологизмов наиболее продуктивным в последние десятилетия является аббревиация**. Среди них большое место занимают **аббревиатуры и акронимы**, которые отражают тенденцию к рационализации языка, к экономии языковых усилий и являются отличительной чертой электронной коммуникации. Мы попытаемся проанализировать именно акронимы и аббревиатуры как явления, отражающие потребность электронного языка в экономии средств выражения. Кроме того, данные явления, на наш взгляд, достаточно полно отражают инновационность лингвистических процессов в языке. Нами проанализированы четыре электронных словаря акронимов и аббревиатур языка электронной коммуникации, из которых методом сплошной выборки были взяты и расклассифицированы примеры 350 акронимов и аббревиатур. Значительную часть акронимов и аббревиатур в английском языке электронной коммуникации занимают **сокращения различных словосочетаний**: *BBS (bulletin board system), BCC (blind carbon copy), DNS (domain name system), FAQ (frequently asked questions), HTML (hypertext markup language)*. Данный тип аббревиации достаточно часто встречается в Сети, но очевидно, что для нашего обзора инновационных процессов в языке он не составляет большого практического интереса, поскольку представляет собой традиционную модель образования аббревиатур и никак не отражает инновационность данного типа словообразования в электронной коммуникации. **Инновационные аббревиатурные структуры** все более активно используются в сфере электронной коммуникации. Интересным явлением можно считать аббревиацию большого количества пояснительных (вводных) фраз, аббревиацией различных номинативных конструкций; *AAMOF (as a matter of fact), FoAF (friend of a friend), ASAP (as soon as possible), BS (big smile), FOS (freedom of speech)*. Представляют интерес, по нашему мнению, аббревиатуры фраз, целью которых, как нам кажется, служит информирование адресата о намерениях отправителя. К ним относятся фразы типа «end of...» или «for your...»: *EOD (end of discussion), EOF (end of file), EOL (end of lecture), FYA (for your amusement)*; В Интернете очень распространены аббревиатуры и акронимы, которые можно обозначить как этикетные клише: *GL (good luck); GA (good afternoon), GM (good morning), HF (have fun)*. Также встречаются акронимы и аббревиатуры, которые можно назвать индикаторами действий участника коммуникации. Они характерны для общения в чате: *BAC (back at computer/keyboard), BBIAB (be back in a bit), BBL (be back later), GTG (got to go)*. С экстралингвистической точки зрения появление подобных сокращений, безусловно, связано с отсутствием визуального контакта между участниками коммуникации. Соответственно, появление индикаторов действия, вероятнее всего, является тактикой компенсации недостатка визу-

ального контакта. Глобальной тенденцией, проявляющейся в данных моделях сокращений, словосочетаний является экономия языковых средств. Наряду с ней, мы считаем, имеет место следование традиционным этикетным нормам в электронном общении. Две тенденции объединились, породив новую форму аббревиации, изменив стандартные речевые клише. Мы достаточно подробно описали основные инновационные процессы в лексической и графической системах языка электронной коммуникации. Однако тщательное изучение материала нашего исследования позволяет говорить о том, что некоторые новые языковые явления в электронной коммуникации не могут быть отнесены исключительно к сфере лексики. Данные явления сочетают черты обеих систем и могут быть обозначены как **смешанная (лексико-графическая) форма номинации**. В первую очередь мы бы хотели отнести к смешанной форме те **номинации, в которых используется символическая замена определенных элементов слова при сохранении целостности других элементов**. В частности, к ней относится замена предлога *at* графическим символом *@*. Изначально этот символ был изобретен для использования вместо предлога в адресах электронной почты как связки между именем адресата и названием почтового адреса. Затем многие фирмы и организации заменили символом *@* букву *a* и *at* в названиях: *@tractions, @cafe, @pex*. Далее этот символ стал широко использоваться вместо традиционного предлога *at*: *This is where it is @. Business @ the speed of thought*. Наибольшую ценность для исследования, на наш взгляд, представляют **акронимы и аббревиатуры, сочетающие в себе признаки лексической и графической систем**. Их можно подразделить на следующие функционально-структурные группы:

1. аббревиатуры, сфера функционирования которых связана с программированием и сервисом сети. *W3C (World Wide Web Consortium); 3Com (a data-networking organization); P3P (Platform for Privacy Preferences)*.

2. акронимы-ребусы, функцией которых является обеспечение эффективной и экономной коммуникации. Структурные особенности обусловлены тем, что буква или число заменяют слог или слово. *B4N (bye for now); CUL (see you later); CU2 (see you two); G2GGS2D (got to go to get something to drink); G&BIN (grin and bear it)*.

3. Кроме того, в словарях акронимов встречаются сокращения, служащие для выражения прагматического потенциала сообщения, за которыми скрывается слово, фраза или предложение. Структура некоторых из них представляет собой набор чисел: *143 (I love you); 182 (I hate you); 411 (information)*.

Наиболее продуктивными, на наш взгляд, являются сокращения с использованием следующих символов: *4* в значении *for*, как в примере *B4N (bye for now)*, и в качестве замены похожих по звучанию частей слова, например в *B4 (before)*; *2*, заменяющий «to» *2BON2B (to be or not to be)*, «too» *2G2BT (too good to be true)*, части слова «to» *2moro, 2nite*; *8*, используемый в акронимах *L8R (later), M8 (mate)* для замены близкой по звучанию части слова; *U* в качестве замены местоимения *you* - *4U (for you)*; *S* для обозначения глагола «see» *CU (see you)*. Мы привели примеры основных групп смешанных наименований существующих на данный момент и наиболее типичных для англоязычной электронной коммуникации. Они очень ярко демонстрируют неоднократно упоминавшийся выше принцип языковой экономии в особой форме, порожденной новой технологией. В результате план выражения слова, словосочетания кардинально меняется. Часть новых номинаций очень быстро клишируется и встречается во всех доступных словарях акронимов и аббревиатур. В то же время, постоянно происходит процесс пополнения «вокабуляра». В связи с этим целесообразно отметить, что в данном типе номинаций в полной мере проявляется креативность пользователей Интернета, их стремление к оригинальности и языковой игре. Таким образом, обозначив основные структурные группы смешанных наименований, мы можем сделать вывод, что особая форма языка соз-

дает особый способ выражения, который очень быстро клишируется, и, следовательно, все инновационные процессы в сфере электронной коммуникации получают лингвистическое распространение и закрепляются в данной языковой форме. По нашему мнению, группа графических и

лексико-графических номинаций будет далее развиваться в силу того, что она идеально отвечает основным требованиям языка электронной коммуникации, таким как экономичность, экспрессивность, эффективное выражение референциального и прагматического значений.

Библиографический список

1. Смирнов, Ф.О. Национально-культурные особенности электронной коммуникации на английском и русском языках: дис. ... канд. филол. Наук. – Ярославль, 2004.
2. Горошко, Е.И. Интернет-коммуникации в гендерном измерении // Вестник пермского университета. – Пермь, 2006. – Вып. 3.
3. Thrulow, C. The Internet and Language // Concise Encyclopedia of Sociolinguistics, Elsaineer, 2001.
4. Crystal, D. Language and the Internet. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
5. Трофимова, Г.Н. Языковой вкус Интернет-эпохи в России: Функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты. – М.: Изд-во РУДН, 2004.
6. Бергельсон, М.Б. Языковые аспекты виртуальной коммуникации // Вестник МГУ. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – Москва, 2002. – Сер. 19. – № 1.
7. Иванов, Л.Ю. Язык в электронных средствах коммуникации // Культура русской речи: сб. науч. тр. – Москва, 2003.
8. Crystal, D., The Language Revolution. – Cambridge: Poliy Press, 2004.

Статья поступила в редакцию 07.02.10

УДК 271-7

Е.Ю. Дьяченко, аспирантка ГАСК, г. Москва, diachenko@inbox.ru

БИБЛЕЙСКИЕ ОБРАЗЫ В БОГОСЛУЖЕБНОМ ПЕНИИ: ИСТОКИ, УСТАВНЫЕ УКАЗАНИЯ

Статья посвящена изучению библейских образов в церковном пении. Подробно рассматривается вопрос богословско – сакрального и образно – поэтического содержания богослужебного пения: ангелоподобность пения, единство гимнографической, музыкальной и Уставной составляющей церковного пения. На примере Вечерни, проводится образно – богословский и культурологический анализ духовно – нравственного содержания русского православного богослужения.

Ключевые слова: церковное пение, церковное искусство, богослужение, библейский образ, ангелоподобие пения, Горний и дольний мир, стихиры, Вечерня, Миния, Трпюдь.

Церковное пение – комплексное явление, включающее в себя большой круг богословских, философских, музыкальных, культурологических вопросов и понятий. Своей полифункциональностью и многообразием пение обязано единству основ этого вида церковного искусства: каноническому тексту, Церковному Уставу и утвердившимся мелодическим распевам. Благодаря, с одной стороны каноничности, с другой – живости и изменчивости этих составляющих церковного пения, новизна их научного исследования, а так же практическая значимость, не теряют соеве актуальности.

Музыкально сопровождадая богослужение, храмовое пение выполняет, в первую очередь, нравственно – воспитательную функцию проповеди, используя для этого в песнопениях библейские образы как Ветхого, так и Нового Завета, способствующих формированию христианской картины мира, выступающая средством Богопознания. Богослужебное пение это определенный универсальный язык общения Бога и человека, вне времени и вне стили исполняемых песнопений, один из способов приобщения к христианским ценностям.

Из опыта Церкви мы знаем, что большая часть гимнографического, уставного и мелодического материала была создана отцами Церкви и их учениками. Так мы видим, что с одной стороны, сам акт творения этих материалов был одновременно и Богооткровением (Бог открыл мудрость своего Света Истины и позволил человеческому уму вместить часть Славы Его) и Богопознанием для авторов (через просвещение и откровение Божие у человека появилась способность воплощать не с помощью логики, а посредством ареопагических категорий понятия о Боге); с другой стороны, для слушателей или исполнителей этих текстов и нот, вся практика богослужений являет пример живого, прошедшего сквозь века, обращения к церковному творчеству, его назидательному, просвещающему, поучительному, догматическому наследию.

Творчество является одним из способов проявления образа Бога в человеке. Учение исихазма, в свете воззрений Григория Паламы о создании человека Богом по своему подобию и о центральном месте его во вселенной, дает основание выделить у человека способность к творчеству как одну из признаков наличия в человеке Образа Божия, созерцания им

Божественного света Просвещения. После грехопадения прямая связь человека с Первообразом была утрачена. Единственным источником Богопознания и Богообщения для человека остается молитва, «духовное делание», в котором, по мнению о. Павла Флоренского можно усмотреть основу церковного искусства.

Ангелоподобие пения – смысловой центр представления об образной стороне церковного пения, его молитвенности, образец богослужения, духовная мера исполнения песнопений [1, с. 121-122].

Подобное понимание церковного пения, в первую очередь, связано с двумя важнейшими канонами Церкви. С одной стороны это богословская концепция деления миров на Горний и дольний, в которых Бог предстает мерилем красоты и гармонии, истины и любви, Творцом. Явления Славы Небесного царя людям, свидетельствующие о существовании Небесной Церкви, Горнего мира, можно найти в текстах Священного писания (Иезек. 3,12; Ис. 6,3 – 5, Лк. 2, 9-15). Совместное прославление Бога, отражение Церкви Небесной на земле, сослужение дольного мира Горнему за богослужением – основа христианского вероучения. «Серафимскому ощущению гармонии духа, благодатного мира и радости о Господе при созерцании величия Божия научены и мы; и в самые великия минуты нашего Богослужения мы их же словами произносим хвалебную песнь Богу: свят, свят, свят Господь Саваоф» [2, с. 120]. Церковь Небесная, являясь для земной Церкви образцом, учит не только необходимости славления Бога на земле, но через подражание себе, наставляет в ученичестве, показывая своим высоко духовным примером образ для подражания, проявления послушания.

Трактат V – VI вв. «О небесной иерархии» Псевдо – Дионисия Ареопагита (позднее учение развил св. Максим Исповедник), так же является важным источником в рассмотрении вопроса об ангелоподобности церковного пения. Псевдо – Дионисий Ареопагит приводит следующую иерархическую систему небесных чинов: первый, высший чин небесной иерархии состоит из следующих звеньев — престолы, херувимы и серафимы, второй — господства, власти и силы, третий — начала, архангелы и ангелы. Отражение этой теории

в богослужебном пении можно увидеть в гимнографическом материале церковных текстов, например стихира на Успение Богородицы «Господи, возвах» 1-го гласа: *«Твое славят усение, / власти и престоли, / начала и господства, / силы и херувими, и страшнии серафими: / радуются земнороднии, / о божественней Твоей славе красящиеся. / Припадают верни / со архангелы и ангелы, и воспевают: / Благодатная, радуйся, / с Тобою Господь, // подай миру Тобою велию милость»* [3, с. 195]. Так же надо отметить, что как в Небесной Церкви славят Бога ангелы, находящиеся на самой низкой ступени иерархии, так и в земной церкви, молебное пение возносят низшие чины церковной иерархии – певчие.

Так мы видим, ангелы — это низший чин небесной иерархии, через который человек просвещался Небесной Церковью. Явление сонмов ангелов, описанное в св. Писании и св. Предании, дало человеку представление о характере и устройстве Горних ликов, славящих Творца. Это и делает церковную певческую культуру подчиненной образцу, подражательной относительно Горнего мира, придавая земному пению монодийный характер и антифонное устройство. Иными словами, творчество дозволено в рамках утвержденных, канонических мелодий - образцов (осмогласие, «подобны»). Такой взгляд на творчество характерен для всех областей духовной культуры.

Совместное славение Бога нашло отражение во многих богослужебных текстах. Приведем лишь несколько примеров: в рождественской стихире 6-го гласа на Литии говорится о единстве ангельского и человеческого славословия: *«Ликуют ангелы вси на небеси, / и радуются человецы днесь, / играет же вся тварь, / рождающегося ради в Вифлееме Спаса Господа: / яко всякая лествица идоляская преста, // и царствует Христос во веки»* [4, с. 67]; в пасхальной стихире тоже 6 – го гласа «Воскресение твое Христе Спасе / Ангелы поют на небеси / И нас на земли сподоби / Чистым сердцем // Тебе славить» [5, с. 8].

Вторым важным элементом в понимании характера церковного пения, его библейской образности, являются музыкально – стилистические особенности христианского (православного) богослужения. 75 Правило VI – го Вселенского собора может служить основой к пониманию характера церковного пения:

«Желаем, чтобы приходящие в церковь для пения не употребляли безчинных воплей, не вынуждали из себя неестественного крика, и не вводили ничего несообразного и не свойственного церкви: но с великим вниманием и умилением приносили псалмопение Богу, называющему сокровенное. Ибо священное слово поучало сынов израилевых быти благоговейными (Лев. 15:31, Лаод. 15)».

Закрепленные Вселенским собором этические рамки церковного пения говорят о преобладании теологической основы над музыкальной стороной этого вида церковного искусства. «Быть может, мелодия есть не что иное, как призыв к возвышенному образу жизни, наставляющий тех, кто предан добродетели, не допускать в своих нравах ничего немусыкального, нестройного, несозвучного, не натягивать струн сверх меры, дабы они не порвались от недолжного напряжения... наблюдая за тем, чтобы наш образ жизни неуклонно сохранял правильную мелодию и ритм, избегая как чрезмерной расслабленности, так и излишней напряженности» [6, с. 24-25].

Подобие, подражание земного Горнему, высокий нравственный уровень восхваления Бога обращает наше внимание на ещё один важный аспект в церковном пении: категорию Слова.

Поскольку богослужебное пение есть язык молитвы, то своё непосредственное выражение он находит в строках богослужебных книг. В ирмосах на Богоявление св. Иоанн Дамаскин говорит: «Радуйся и разширим уста, Слову плетущему от словес сладкопения, имже к нам наслаждается дарований» [7, с. 43], то есть возрадуемся, раскроем уста, чтобы Богу — Слову сплестать из слов сладкопение: то, что Ему приятно из наших даров. Раньше преп. Иоанна Дамаскина эту мысль выразил чрезвычайно ярко св. Григорий Богослов: «Я приношу в

дар слово, — говорит св. отец, — слово, как лучшее и драгоценнейшее из всего, что имею, особенно же, когда воспеваю Слово за благодеяния к словесному существу» [8, с. 19].

Тексты, исполняемых за Богослужением песнопений, несомненно, относятся к лучшим образцам церковной поэзии, написанной и собранной в богослужебные книги (Миней, Триоди, Октоих, Ирмологий). Принадлежат выдающимся отцам церкви, имеющим богатейший опыт богопознания, богослужебные песнопения носят ещё и отпечаток исторической выборности. Это говорит о том, что среди текстов богослужебных книг есть как составленные в первые века христианства, так и современные тексты, например: службы Новомученикам и Исповедникам Российским. Смысловая структура текста богослужебных песнопений, неся главную информационную нагрузку, имеет ещё и музыкальную параллель в виде характерных мелодико – интонационных структур, попевок (гласов).

Рассуждая о музыкальном материале в рамках богослужебного пения, необходимо отметить, что авторству до XVII века на Руси не предавали значения: кандакарный, знаменный и демественный, киевский, болгарский и греческий распевы были достоянием всей Церкви, с XVII века авторство приобретает большее значение. Его появление в сфере церковного искусства, свидетельствует о духовном упадке, омерщивании сознания. Оно говорит о принадлежности песнопения к определенному музыкальному стилю, где моральные и духовно – религиозные качества композитора выступают обязательным критерием при рекомендации к исполнению в храме.

Богослужение, выполняя просветительскую, догматизирующую и научающую функции, приводит человека к Первообразу. Однако, приведение молящегося в подлинно духовное состояние, дело лишь высоко просвещенного Духом песнотворца. Отсюда возникает критический взгляд на авторство в церковном пении. Как правило, структура композиции канонических распевов зависит от нескольких факторов: прежде всего, богослужебного текста и исторически сложившейся музыкальной формы. История богослужебного пения в значительной мере отражает мировоззрение человека, процессы формирования и бытия его религиозного чувства.

Плавню чередуя пение и чтение, Устав православных Церквей подчеркивает ещё одну особенность совместного прославления Бога Горним и дольным мирами: строгое соблюдение очередности песнопений. Жанровое и стилистическое разнообразие церковной поэзии подчеркивается точным соблюдением канона литургического действия. В этом мы видим пример гармоничного единства творчества (жанры церковной поэзии и разнообразие мелодических формул осмогласия) и следования Литургическим законам.

Наиболее известными и востребованными литературными памятниками ранне- и средневековых авторов из сборников церковной гимнографии, имеющими и собственно церковные тексты и уставные указания, до нас дошли Октоих св. Иоанна Дамаскина (автор – составитель), Триодь Постная и Цветная братьев Феодора и Иосифа Студитов (авторы составители) и Ирмологий. В них самыми обширными по объему текстов жанрами церковной поэзии можно назвать стихиры и каноны.

Стихиры представляют собой — песнопения, которые составляются в честь празднуемого события, или святого. Стихирами они называются потому, что в большинстве случаев распределяются между конечными стихами псалмов или имеют их перед собой. Так, при группе вечерних псалмов «Господи, возвах к Тебе» они называются «стихиры на Господи, возвах», при группе утренних псалмов «Хвалите Господа с небес» стихиры называются «стихирами на хвалитех» и др. Их место в богослужении определено имеет определенное значение.

Стихиры на «Господи, возвах» и стихиры на Стиховне включены в состав Вечерни, богослужения суточного круга, вечернего времени. В процессе исполнения песенного материала Вечерни, пронизанной духом покаяния, люди начинают прозревать луч надежды — истинный Свет Христа, благода-

рят Бога за прожитый день, молятся о благополучном и безгрешном прождении ночи, например, гимн «Свете Тихий», песнопение «Ныне отпускаеши».

По образной структуре песнопений, Вечерня начинается свое повествование с обращения человека к миру Ветхозаветному, до пришествия Христа. Начинается она с 9-го часа, основа которого – три псалма из Псалтири царя Давида и молитва часа. Св. Афанасий Александрийский писал о Псалтири так: «Каждая книга выполняет собственное свое назначение... Книги пророческие, пророчествуя о пришествии Спасителя, заключают в себе напоминания о заповедях, укоризны преступающим их, также пророчества язычникам... Книга же Псалмов, подобно саду, заключая в себе насаждения всех других книг, со сладкопением передает излагаемое в них, и воспевая о том, показывает опять и свои достоинства» [9, с. 203]. Эта книга является прекрасным образцом древнееврейской поэзии, действительной квинтэссенцией молитвы ветхозаветного человека. Как молился человек в Ветхом Завете, как он зывал к Богу, что он у Бога требовал, что просил, как благодарил — все это нам раскрывает Псалтирь.

Затем церковный Устав поставляет долгое и продолжительное моление о всех существующих потребностях земной Церкви – диакон возглашает Великую ектению, тем самым обращая молитвенный взор молящихся от покаянно – возвышенных образов царя Давида к прошениям о земном и Небесном благополучии всех православных христиан. Далее поются стихиры на «Господи, воззвах», на запевах к ним повторяется обращение к Псалтири.

Совершая богослужение вне больших праздничных дней, когда песнопения поются только из Миней, в храме звучат на определенные гласы стихиры св. Анатолія, патриарха Царегородского и св. Иоанна Дамаскина из Октоиха. Интересными для исследования образности церковного пения, представляется тот факт, что следуя недельному кругу богослужений, восхваляющему на каждой неделе в определенный день Уставного святого или событие Церкви, т.е. по сути говоря об одном и том же, Церковное Предание раскрывает молящимся смысл слов песнопений не только разными мелодиями – гласами, или местом песнопения в богослужении (стихиры на Хвалитех поются на Утрени), но и делает это прибегая в высочайшему духовному и образно – поэтическому мастерству авторов. Рассмотрим это на примере воскресных осмогласных стихир Октоиха, составленных одними их первых стихир.

Стихиры 1-го гласа приводят человека к теме покаяния, оставления грехов, благодарения Богу, жертвы Христа ради людей, через которую человек будет возрожден для жизни вечной, горнего мира («... Адама воскресивый, яко Человеколюбец» (здесь и далее цит. по: Октоих, Киев, 2001, I, II ч.): «Вечерня наша молитвы / прими, святыи Господи, / и подаждь нам оставление грехов, / яко един еси // явлей в мире восресение» или « Живоприсемному Твоему гробу предстоящее, / недостойнии, славословие тебе приносим / неизреченному Твоему благоутробию, Христе Боже наш: / яко Крест и смерть приял еси, Безгрешне, / да мирови даруеши восресение, // яко Человеколюбец»).

Текст стихир 2-го гласа призывает человека к поклонению Крестным страданиям Христа («... приидите поклонимся, Крест бо претерпев...»), образ воскресения Христа подчеркивается обращением к Ангелам вместе воспеть это праздник («... Со архангелы воспоем Христово Восресение...»), Спаситель предстает как Судия миру («... паки грядет судити миру, его же созда»).

Стихиры 3-го гласа повторяют догмат православия о Воскресении Христа и о Его воплощении от Девы Марии: «Поем Спаса от Девы воплощагося / : нас бо ради распятыся, / и в третий день воскрене, // даруй нам велию милость». Так же повествуется о сошествии во ад Христа и, как и в 1-м гласе, указывается на вечернее время исполнения текста («...Недостойно стояще в пречистом дому Твоем, / вечернюю песнь возсылаем, / из глубины зывающе, Христе Боже: / просветивый мир тридневным восресением Твоим, // изми люди Твоя от руки врагов Твоих, Человеколюбец»). Особое

внимание нужно обратить на Богородичен, в нем с величайшей любовью автор обращается к Богородице, используя эпитеты Пречистая, Всенепорочная, Мати, Дево, Владычице.

Стихиры 4-го гласа начинаются с обращения к Кресту Господню, к Его животворящей силе «Животворящему Твоему Кресту, / непрестанно кланяющеся, Христе Боже, / тридневное Воскресение Твое славим: / тем бо обновил еси истлевшее человеческое естество, Всесильне, / и иже на Небеса восход обновил еси нам, // яко Един Благ и Человеколюбец».

Образ Христа – Избавителя мира, разрушителя смертного мира, представлен в следующей стихире: «Врата ада сокрушил еси, Господи, / и Твоею смертию смертное царство разрушил еси: / род же человеческий от истления свободил еси, / живот и нетление миру даровав, // и велию милость», а так же в стихире, где победа над смертью показана в образе упразднения Спасителем Врат медных, древнейшего языческого образа смерти.

В 5-м гласе стихиры так же повествуют о Воскресении Христа. В начале стихир грех сравнивается с жалом насекомого, которое жалит человека как грех души, и воздается Слава Христу за избавление от греха Крестной жертвой («Честным Твоим Крестом, / Христе, диавола посрамил еси, / и Воскресением Твоим жало греховное притупил еси, / и спас еси ны от врат смертных: // славим Тя, Единородне»).

Тему искупительной жертвы Христа раскрывает текст 2-стихиры, в которой Христос сравнивается с ягненком отданным на заклание во искупление грехов человека: «Воскресение дай роду человеческому, / яко овца на заклание ведеса, / устращишиа сего князи адсти, / и взяшиа врата плачевная. / Вниде бо Царь славы Христос, / глагола суущим во узах, изыдите: // и суущим во тьме, открытесе»).

Интересна в этом гласе 6-я стихира. В ней впервой из воскресных стихир раскрывается не только богословско – образное значение Воскресения Христова, но приводится повествование о стражах тела Христова, желающих украсть Его тело из гроба. Рассказ подчеркнут обращением к иудеям, не верящим в пророчество о Спасителе; происходит обращение к событиям Нового Завета с упоминанием Ветхозаветных пророчеств («Иже от кустодиш научени бываху от беззаконников, / покрыйте Христово Восстание, / и примите сребреники, и рыцте яко нам спящим, / из гроба украден бысть Мертвый. / Кто виде, кто слыша, мертвеца украдена когда, / паче же помазана и нага, / оставльшиа и во гробе погребальная Своя? / Не прельщайтесе, иудее, навикните речем пророческим, и уразумеите, // яко Той есть воистинну Избавитель мира, и Всесильный»).

В стихирах 6-го гласа основным богословским образом является совоскресение с Христом всех находящихся во тьме, т.е. в грехе, но не только сейчас живущих и будущих, но и уже умерших, ожидающих второго пришествия («Победу имейи Христе, юже на ада, / на Крест возшел еси: / да во тьме смерти сидящия воскресии с Собою, / Иже в мертвых Свободь, / Источай живот от Своего света, // Всесильне Спасе, помилуй нас» и «Погребение Твое, Господи, / узы адавы сокрушившее растерза, / еже из мертвых восресением, мир просвети, // Господи, слава Тебе»).

«Тяжкий» глас 7-й отличается во-первых упоминанием пения апостолами ангельской хвалы Господу, что явно свидетельствует о традиции воспевания Христа с самых ранних времен, во-вторых Воскресение Христово представлено как образ Величия Церкви и её богатство («Апостолы видевшие восресение Содетеля, чудяхуся, / поюще хвалу Ангельскую: / сия слава есть церковная, / сие богатство Царствия: / пострадавый нас ради, / Господи, слава Тебе»). Слова «...смерть бо твоя живот мой, Всесильне и Человеколюбец Господи» открывает молящимся все величие крестной жертвы Спасителя, глубину принятия смерти за других.

8-й глас, завершает и словесное и музыкальное выражение Воскресения Христа в недельном круге богослужений. В тексте 5-й стихиры, приводя в пример освобождение адамского рода от ада мучительства через Воскресение Христово, авторы текста дают миру надежду на подобное воскресение, на жизнь в Горнем мире (*«Еже из мертвых Твое Воскресение славословим Христе, / имже свободил еси Адамский род / от ада мучительства: и даровал еси миру яко Бог жизнь вечную // и велию милость»*).

Проведя подробный анализ богослужебных текстов воскресных стихир на «Господи, воззвах», мы можем сделать выводы о том, что Святое Писание и Предание очень велико и Образно. Все воскресные стихиры обращены к Воскресшему Христу, однако стихиры каждого гласа носят свой особенный догматический, библейский образный характер; тоже можно предположить в отношении церковных текстов для богослужений и в другие дни недели. Так же особенностью воскресных стихир является то факт, что именно в них закладывается религиозно – догматический смысл и наполненность изменяемых песнопений на неделю определенного гласа. Подобный текстологический анализ позволяет выявить закономерную связь музыкально – богословского содержания: вмеща в осмогласии всю красоту и богатство церковных напевов, оно же, на основе гимнографического материала, является полным собранием образно – богословского знания.

Далее, за стихирами на «Господи, воззвах» по Уставу полагается Малый Вход, прокимен, а затем опять ектении, стихиры и молитва Симеона Богоприимца, которая символизирует встречу Ветхого Завета с Новым и оканчивает Вечерню. Постоянное участие и переименность в богослужении элементов Ветхого и Нового Заветов говорит нам о единстве Церкви Христовой во времени.

Несомненными достоинствами в области наличия библейских образов в церковном пении обладают и другие бого-

служебные книги, особенно Триоди. Сопровождая человека во время Великого поста или Пасхальной радости, приводя человека к молитве и покаянию, библейские образы в песнопениях выступают как примеры в раскаянии и училище благочестия, помогая легче справиться человеку с душевными страстями и переживаниями. Приведем лишь несколько примеров.

Постная Триодь. Неделя мытаря и фарисея: *« Не помолимся фарисейски, братие! / Ибо вознося себе смирится. / Смирим себе пред Богом, / мытарски пощением зовуще: / очисти мя, Боже, грешнаго »* [10, с. 78], Неделя сырная: *« Седе Адам прямо рая, / и свою наготу рыдая, плакаше: / увы мне, / прелестию лукавою увещанною бывша... »*, неделя Крестопоклонная: *« Возсияй Господень Кресте, светолучный молния твоя благодати... »* [10, с. 146].

Цветная Триодь. Пасхальный канон 5-я песнь: *« Безмерное Твое Благоутробие адовыми узами содержиши зраче, к Свету идоху, Христе, весельми ногами, Пасху хвалящее вечную »* [11, с. 21], *« Приступим свещеносии, исходящу Христу из гроба яко Жениху, и спразднуем любовноспасительными чинми Пасху Божию спасительную »* [12, с. 23], 5-я Неделя по Пасхе: *« Вечернее поклонение приносим Тебе Невечернему Свету, на конец веков... »*, стихира на Вознесение: *« Из чрева прежде Денницы, от Отца Безматерен прежде век, иже и Арий тварь Тя, а не Бога славит... »* [13, с. 349].

Из приведенного выше материала можно сделать вывод, что богослужебное пение представляет собой высоко духовный, нравственно – эстетический аспект христианской жизни. Выступая с проповедью христианских, духовных ценностей, церковное пение с помощью художественных, поэтических и возвышенных библейских образов приводит человека к самосозерцанию, гармонии, формированию христоцентричной картины мира.

Библиографический список

1. Лозовая, И.Е. «Ангелогласное пение» в системе музыкально-эстетических представлений русского средневековья // Философско - эстетические проблемы древнерусской культуры. - М., 1988.
2. Гавриил, архим. Руководство по литургике или наука о православном богослужении. - М.: Православный паломник, 1998.
3. Миняев: В 12 т. Август. - М.: Издательский совет Русской Православной Церкви, 2002 - 2003.
4. Служба на Рождество Христово. - М.: Издательский совет Русской Православной Церкви, 1998.
5. Служба Пасхе Христовой. - М.: Издательский совет Русской Православной Церкви, 1998.
6. Аверинцев, С.С. Поэтика ранневизантийской литературы. - М.: Наука, 1977.
7. Ирмологий. - М.: Издательский совет Русской Православной Церкви, 1997.
8. Вознесенский, И. прот. Общедоступные чтения о церковном пении. - М.: «Людья», 2001.
9. Афанасий Великий, свт. Творения. - М.: Вера, 1994. - Т. 4.
10. Триодь постная. - М.: Издательский совет Русской Православной Церкви, 2000. - Ч. 1.
11. Триодь Цветная. - М.: Издательский совет Русской Православной Церкви, 2001.

Статья поступила в редакцию 05.02.10

УДК 784.4 (47-943.84)

К.И. Бринева, канд. филол. наук, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: brinevk@yandex.ru

СУДЕБНАЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ЭКСПЕРТИЗА ПО ДЕЛАМ О РАСПРОСТРАНЕНИИ НЕСООТВЕТСТВУЮЩИХ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ ПОРОЧАЩИХ СВЕДЕНИЙ (ПРОБЛЕМА РАЗГРАНИЧЕНИЯ КАТЕГОРИЙ «СВЕДЕНИЕ / МНЕНИЕ», «ОЦЕНКА / ФАКТ»)

Статья посвящена проблеме разграничения лингвистических категорий факта и мнения. Проблема решается в рамках теории соответствия содержания высказываний действительности.

Ключевые слова: юридическая лингвистика, семантика, факт, мнение, событие, оценка.

Проблема разграничения категорий «сведение» и «мнение», оценки и факта не является ясной: не совсем понятно, во-первых, к какой области лингвистических проблем относится данное противопоставление и, во-вторых, не совсем ясно, как понимается эта проблема в конкретных работах, посвященных проблемам юридической лингвистики и лингвистической экспертизы.

Поясним последовательно оба момента. Первый момент связан с отсутствием в юридической лингвистике ясной фор-

мулировки лингвистической проблемы разграничения фактов и мнения или фактов и оценки. Такие общие вопросы, как: «К какой области – семантике или прагматике – относится данная проблема (другими словами, это проблема семантическая или прагматическая или относится и к той и к другой области)?» пока остаются открытыми.

Второй момент заключается в следующем: в конкретных публикациях и экспертных заключениях, посвященных данному вопросу, остается неясным, из каких содержательных

предпосылок исходит лингвист при решении вопроса о том, что отражено в тексте – утверждение о фактах или оценка (мнение). Это заключается в том, что в лингвистических экспертизах знание о том, *что* является фактом, а что мнением находится в большинстве случаев в части «дано», а не в части «требуется доказать», а при описании случаев разграничения отсутствует опора на условные высказывания формы «если X, то Y», а потому отсутствуют описания, которые построены по образцу: «Это утверждение о фактах, потому что... или так как...». Эти формулировки, очевидно, связаны между собой: знание условных высказываний влечет за собой возможность вывода:

Если перед нами есть явления X, Y, Z и т.п., то это утверждение о фактах.

Перед нами утверждение о фактах, потому что перед нами явления X, Y, Z.

Таким образом, большинство экспертных заключений выполняется по методу определений, а именно по методу интуитивного решения того, подходит ли данное утверждение под понятие (или в другом аспекте – под определение) «факт» или нет, а данный метод может быть признан субъективным. Объективным данный метод мог бы быть только в случае, если все люди или лингвисты знали обо всех утверждениях факты они или мнения, но очевидно, что такого не наблюдается.

Случаи же когда в работах по разграничению факта и мнения применяется какие-то критерии можно свести к нескольким:

1. Модальный критерий. Мнение – это то, что маркируется модальными словами и конструкциями. Сведения – это то, что такими конструкциями не маркируется.

2. Гносеологический критерий. Факты – это то, что проверяется на предмет соответствия действительности, мнение – то, что не проверяется.

3. Онтологический критерий. Факты – это то, что принадлежит действительности, мнения – то, что не принадлежит действительности, но является частью картины мира говорящего.

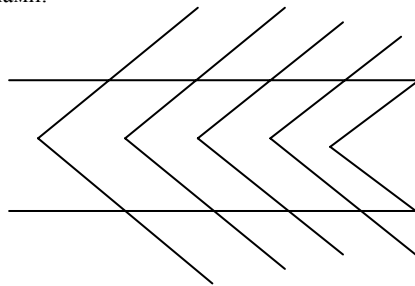
Из трех представленных критериев, пожалуй, лишь один не может быть положен в основание противопоставления фактов и мнения, это гносеологический критерий. Во-первых, очевидно, что определение потенциальной проверяемости высказывания не входит в компетенцию лингвиста-эксперта, более того, в теории познания проблема верифицируемости не является решенной, так что обыденные представления лингвиста о том, что верифицируемо, а что – нет, вряд ли могут являться надежным источником решения вопроса о квалификации высказывания в аспекте его принадлежности к высказываниям о фактах или оценочным суждениям. Так, например, с точки зрения теории познания оказываются принципиально непроверяемыми утверждения с кванторами «всякий», «каждый», другими словами, предложения, построенные по типу «Все лебеди белые», принципиально непроверяемы, сюда же относятся все утверждения, которые являются законами природы (например, любой закон физики принципиально непроверяем) [1]. Думаем, нет необходимости говорить о том, что предложение «Все лебеди белые» – это фактическое предложение. Следует отметить, что описанное положение дел справедливо лишь для операций с бесконечными множествами, если множества конечны, то утверждения с квантором «каждый» проверяемы. Это значит, что мы можем проверить, что все столы в каком-то конкретном месте (например, в конкретной комнате) являются небелыми.

Во-вторых, наличие у высказывания значения «истина» не означает наличие эффективного способа верификации этого высказывания. Иными словами, высказывание может быть истинным и при этом может не быть способа проверки высказывания на предмет истины / лжи [1]. Таким образом, потенциальная непроверяемость (которая всегда может быть трансформирована в субъективно обоснованную проверяемость) высказывания не может являться критерием для его признания оценочным суждением (мнением).

Вторые два принципа, безусловно, могут быть при соответствующих модификациях рассмотрены в качестве содержательных оснований для постановки проблемы разграничения фактов и мнений. Рассмотрим каждый из них.

1. Онтологический критерий. Противопоставление субъективного и объективного может мыслиться (и как мы полагаем, такое представление имеет место в некоторых работах) как противопоставление высказывания, отражающего исключительно субъективный «взгляд на мир», а потому не могущего быть истинным и ложным, с одной стороны, утверждению о мире (=о реальном положении дел), с другой. Относительно последнего типа утверждений полагается, что они могут находиться на шкале истинно и ложно. В общем, как мы уже отметили, такое понимание может быть признано в качестве презумпции, но со следующими уточнениями: как противопоставление утверждений о ментальных состояниях утверждениям о мире, которые не зависят от таких состояний. При этом утверждения о ментальных состояниях могут быть истинными и ложными, другими словами мы не согласны с тем, что субъективные мнения не могут быть проверены на предмет их соответствия действительности, то есть не могут быть фактическими высказываниями. Приведем пример, который иллюстрирует приведенные положения.

На рисунке изображены две линии, которые пересекаются углами.



Предположим, что кто-то утверждает: «Я вижу, что горизонтальные линии сужаются по направлению вправо». Очевидно, что утверждающий искренен, так как истинно, что он видит, как две горизонтальные линии сужаются по направлению вправо. Тогда как утверждение о самих линиях (а не о том, что видит говорящий) будет ложным, то есть будет ложным утверждение: «Линия А и линия В сужаются по направлению вправо, то есть слева расстояние между этими линиями больше, чем справа». Это утверждение ложно, так как эти линии на самом деле параллельны.

Принципиально, что утверждения о ментальных состояниях – это тоже утверждения о фактах, фактах видения, чувствования и т.п., вероятно, некоторые из этих утверждений могут быть проверены на предмет их истинности и ложности. В теории речевых актов данное свойство называется условием искренности речевого акта, знаменитый пример «Идет дождь, но я так не считаю» интерпретируется как высказывание, которое не является логическим противоречием.

Действительно, предположим следующую ситуацию: есть человек, на которого не оказывают влияния углы в приведенных выше линиях и он видит, что прямые параллельны, но по каким-то соображениям говорит то же, что и другие: «Эти прямые сужаются вправо», если он видит их параллельными, но утверждает об их непараллельности, то он утверждает ложь относительно своего видения этих прямых.

Таким образом, если говорящий описывает свое ментальное состояние, утверждением, которое не соответствует этому состоянию (это является к тому же ложным высказыванием о таком состоянии), то он не искренен и наоборот.

Изложенное способно объяснить второй критерий противопоставления фактов и мнений, а именно модальный. Модальные слова служат смягчению иллюкативной силы утверждений: они делают из утверждений сообщения о ментальных состояниях субъекта, отправителя сообщений, отсюда и понятное требование, предъявляемое речевой этикой: «Не утверждай о фактах, если ты хоть в малейшей степени не уверен

в том, что именно так обстоят дела». Употребляя вводные конструкции «по моему мнению», «вероятно», говорящий оставляет за собой право на ошибку, тем самым он не возлагает на себя ответственность за истинность высказывания, так как всего лишь утверждает о своих ментальных состояниях либо просто смягчает категоричность утверждаемого. Безусловно, при этом он может быть неискренним (говорящий может вводить «по-моему», тогда, как он считает, что «безусловно»).

Таким образом, первое противопоставление привело нас к решению проблемы разграничения с точки зрения прагматики: утверждение истинности или ложности пропозиции – это речевой акт, обладающий условиями искренности и т.п. Направленность утверждения на различные объекты (внутреннее состояние говорящего и состояние мира) порождает утверждение о фактах и событиях и утверждение о ментальных состояниях говорящего.

Семантический аспект проблемы выступает в качестве самостоятельного аспекта. Это аспект проблемы сводим к двум оппозициям:

1. Утверждения мнения связываются с неопределенностью речевых сообщений, тогда как утверждения фактов сводятся к более определенным сообщениям.

2. Утверждения о фактах или событиях противопоставлены оценочным высказываниям.

В настоящей статье рассмотрим более подробно первый из обозначенных принципов.

Этот принцип тесно связан с категорией проверяемости высказываний: достаточно неопределенные высказывания полагаются непроверяемыми или «труднопроверяемыми», что является основанием для отнесения последних к категории мнения. Выше мы уже отметили, что проверяемость не может являться содержательным основанием для противопоставления, здесь же укажем, что неопределенность высказывания как его семантическая характеристика не предполагает того, что перед нами мнение. Это следует из двух фактов. Во-первых, из неопределенности высказывания не следует, что конкретное высказывание является утверждением о ментальном состоянии говорящего. Этот аргумент можно игнорировать, если не принимать те соображения, которые мы описали выше по поводу разграничения высказываний о мире и высказываний о ментальных состояниях и их связи с категориями фактов и мнений, поэтому важным оказывается второй аргумент: любое высказывание обладает какой-то степенью неопределенности, а потому неопределенность не может являться критерием, конечно, если мы не ставим перед собой цели доказать, что все высказывания являются мнениями.

В общем случае можно выделить два типа неопределенности, первый тип – неопределенность, которая является частью информации в речевом сообщении, и второй тип – неопределенность, связанная со свойствами языкового кода.

Первая ситуация касается неопределенности, которая может быть выражена в самом высказывании. Например, в высказывании «Вошел какой-то человек» говорящий утверждает, что вошел человек, и он (говорящий) не знает, что это за человек, например, он не знает его имени и фамилии, не знает где и кем он работает и т.п. Безусловно, в данном случае мы имеем не только утверждения о мире, но и утверждения о ментальных состояниях субъекта речевой деятельности.

Примером второго типа, который мы определили как связанный с неопределенностью языкового кода, может служить, вероятно, любое высказывание русского языка, приведем яркий пример: из высказывания «В комнату вошел лысый человек» невозможно вывести, насколько лыс был то, кто вошел, поэтому будучи экспертом мы можем рассуждать примерно следующим образом: «Нет критериев для выделения лысого человека, «лысость» – субъективная оценка ситуации говорящим. Другими словами, тот, кто вошел, по мнению говорящего, может быть оценен как лысый, поэтому часть анализируемого утверждения «Человек был лыс» является мнением говорящего».

Описанная логика базируется на следующих принципах.

Первый из них связан с возможностями любого языка представить ситуацию как объективную либо как субъективную. Рассуждая так, мы используем возможность, предоставляемую нам языком, мы способны интерпретировать все факты как мнения (то есть переформулировать фактические высказывания так, чтобы они имели форму субъективного мнения). Предложение «Дождь идет» равно предложению «Считаю, что дождь идет». Всегда сохраняется возможность сказать, что любое предложение, скажем, «Дверь открыта», на самом деле означает то, что говорящий утверждает, что то, что он наблюдает, интерпретируется им как «Дверь открыта». В такой логике актуализируется тезис о том, что любой язык и при этом весь язык интерпретативен, а отсюда выводимо, что все является отражением видения говорящего, и свойство «лысости» как раз наглядно иллюстрирует это обстоятельство. Категория факта как соответствия утверждаемого реальному положению дел при таком подходе сохраняется в вымышленном мире, можно сказать, что эту категорию мы придумали, потому что мы привыкли употреблять языковые выражения как фактические утверждения. Другими словами, мы употребляем некоторые предложения, думая, что они указывают на свойства или отношения, присущие реальному миру, но на самом деле мы лишь утверждаем о своих интерпретациях неопределенного и независимого потока объектов, который оказывает на нас какое-то воздействие. Мы также можем утверждать, что перерабатываем мир каким-то образом и все утверждения о мире, понятия (либо категории) – это наши (человеческие) категории и утверждения, и им ничего не соответствует в мире. Таким образом, все наши утверждения о мире – это наши субъективные мнения о мире.

Второй принцип заключается в следующем. Данная логика исходит из презумпции важности точных определений: для того, чтобы мы смогли наверняка утверждать, мыслим ли мы факт «Этот человек лыс», мы должны определить критерии того, когда человек действительно лыс или ответить на вопрос: «Что такое быть лысым?».

Два описанных следствия могут быть проанализированы следующим образом. Очевидно, что когда мы утверждаем, что «Человек лыс», то для нас значимо не только наше ментальное переживание «лысости» человека, но мы стремимся утверждать что-то и о свойствах человека, который, как мы полагаем, находится вне нас. В общем категории и представления, равно как и утверждения, являются действительно нашими (то есть относятся к человеку и его интерпретации мира), но все-таки они могут соотноситься с миром, то есть утверждать что-то о мире, а не только о ментальных состояниях человека, это вытекает из факта, что мы можем ошибаться в своих утверждениях, то есть делать ложные утверждения о мире [1].

По поводу же второго следствия можно отметить следующее. Определения понятий (и, в частности, точные определения), по нашему мнению не очень важны для описания действительности: все носители языка имеют опыт успешного применения неточных понятий в целях описания реального положения дел; такого нечеткого содержания, какое заключено в понятии «лысый человек», оказывается достаточным, чтобы передавать информацию о внеязыковой действительности. Очевидно, что такие предикаты могут использоваться описательно, но при этом объем информации, которую они кодируют, имеет какую-то зону неопределенности. Например, выражение «Этот человек был лыс» может использоваться неискренне в целях ввести в заблуждение, например, следствие или суд, а потому говорящий способен его употреблять в ложном значении. Объем описательной информации этого термина связан с тем, что оно не может быть употреблено относительно человека, у которого густые волосы, несмотря на то, что признак «обладать густыми волосами» так же, как и «быть лысым» неопределен. Неопределенность концептов достаточно детально описана в концепции Дж. Лакоффа, но такая неопределенность, на наш взгляд, не влечет за собой релятивность познавательных процедур, так как в центре познавательных процедур стоят не понятия, а истинные или

ложные утверждения о предметах реального мира, поэтому мы всегда можем вводить новые названия для обозначения фрагментов действительности, которые «ведут себя» другим образом, нежели прежде выделенный фрагмент. Проиллюстрируем это утверждение следующим примером, этот пример взят из работы Дж. Лакоффа [4]. Примеры, которые анализируются далее, в работе Дж. Лакоффа даются в целях описания других проблемных ситуаций, а именно в целях подтверждения гипотезы о «жизнеспособности» категорий базового уровня, что обуславливает стремление человека, а в данном случае ученого, к единственно правильной классификации. Но эти примеры способны проиллюстрировать и выдвигаемый нами тезис о том, что определение понятий не является важным для того, чтобы производить описательные высказывания (чтобы «давать описания»).

В своей книге Дж. Лакофф приводит спор, который существует в биологии между так называемыми кладистами и фенотипистами. Приведем выдержку из этой работы.

«Около 20 000 видов позвоночных имеют чешую и плавники и живут в воде, однако они не образуют единую кладистическую группу. Некоторые – в частности, двоякодышащие рыбы и целакант – с генеалогической точки зрения близки к существам, которые выползли на землю для того, чтобы превратиться в амфибий, рептилий, птиц и млекопитающих. В кладистической классификации форели, двоякодышащих рыб и каких-либо птиц или млекопитающих **двоякодышащие рыбы должны образовать группу, родственную воробьям и слонам**, (выделено нами – К.Б.) оставив форель в ее ручье. Признаки, формирующие наше обыденное понятие рыбы, все являются общими первичными признаками (shared primitives) и поэтому не могут быть основой для выделения кладистических групп.

В этом месте многие биологи возмутятся, и я думаю, справедливо. Кладограмма форели, двоякодышащей рыбы и слона вне всякого сомнения является правильным отражением порядка ветвления во времени. Но неужели классификации должны основываться только на кладистической информации? **Целакант выглядит как рыба, ведет себя как рыба, имеет вкус рыбы и следовательно – в некотором законном, хотя и выходящем за пределы косной традиции смысле – является рыбой** (выделено нами – К.Б.). К несчастью, эти два типа информации – порядок ветвления и общее подобие – не всегда дают совпадающие результаты. Кладисты отвергают общее подобие как ловушку и иллюзию и работают только с порядком ветвления. Фенотиписты пытаются работать только с общим подобием и стараются измерить его в тщетной погоне за объективностью» [2, с. 75].

Данный фрагмент ярко иллюстрирует то, как исключительно словесная проблема может являться препятствием для поиска дескриптивных утверждений. Что мы имеем в виду? Очевидно, что в результате биологического исследования мы имеем следующие дескриптивные утверждения:

Из класса существ, которых мы называем рыбами, выделяются два подкласса:

1. Существа, ведущие себя как рыбы и генетически являющиеся рыбами.
2. Существа, ведущие себя как рыбы, но генетически являющиеся не рыбами.

Очевидно, что этими утверждениями исчерпывается дескриптивная информация представленного спора, относительно же продуктивности вопроса о том, что такое рыба, возникают следующие сомнения: «Так ли важен этот вопрос? К чему ведет его решение?» И, быть может, самый важный вопрос: «По каким причинам ответ на него такой, что **слово «рыба»** – это **название** класса существ, ведущих себя определенным сходным образом (например, живущих в реке), но не являющегося генетически однородным не может быть признан удовлетворительным?». На данном этапе мы не можем привести никаких аргументов в пользу того, что этот ответ не исчерпывает поставленной проблемы, и, думаем, что весьма вероятно, что эта проблема является исключительно словесной, сводящейся к проблеме называния. Пожалуй, к этому

можно и необходимо добавить только то, что ранее, когда мы употребляли слово «рыба» мы полагали (и очевидно, были уверены), что класс, который мы именовали этим именем, однороден и генетически (а не только относительно поведения) и при этом мы ошибались, так как это предположение оказалось ложным. Наличие же спора вполне объяснимо стремлением сохранить наши прежние убеждения, потому что, действительно, в каком-то смысле необычно и непонятно, как могло получиться так, что то, что было ранее рыбой в каком-то смысле не является рыбой. Это, на наш взгляд, иллюстрирует жизнеспособность ранее принятых теорий мира, которые выражаются в словах и высказываниях. Так, например, метаязыковое сознание «сопротивляется» утверждению, что орфография «от правил» не является коммуникативно-ориентированной орфографией, так как утверждение о том, что если мы будем неправильно писать, то нас не поймут, настолько естественно, что способно устоять против любой критики, на каких бы ясных и отчетливых аргументах она ни основывалась [4].

Подводя промежуточный итог, отметим, что проблемы определения терминов, которые связаны с неточностью употребления имен и предикатов не являются научно значимыми за исключением собственно лингвистики как науки, одной из задач которой является описание значения слов, высказываний, грамматических категорий. Мы также полагаем, что язык обычно используется именно таким образом всеми его носителями, он используется, в том числе, и для утверждения положения дел в мире при помощи неопределенных и приблизительных значений, цель же что-то точнее определить, очевидно, возникает либо в метаситуациях (например, в лингвистической философии) либо в случаях подлинного непонимания или недопонимания содержания сообщения, которое слушающий должен декодировать, и в этом плане в языке как коде заложен своего рода механизм для преодоления этой ситуации: слушающий может всегда задать вопрос и уточнить содержание сообщения. Так, неопределенное предложение «Вошел врач» может быть уточнено при помощи вопроса о поле врача: «Был ли этот врач, который вошел, мужчиной?». Выразим эту мысль более ясно: для того, чтобы высказывать факты не является необходимым, чтобы все вещи в мире или слова в языке были расклассифицированы идеальным образом, главное требование к словам – возможность их эффективного использования при кодировании информации, которую мы способны утверждать о реальном положении дел. Таким образом, категории как таковые оказываются неважными в том смысле, что любая категория сводима к истинному утверждению об объекте, а ответ на вопрос: «Что такое рыба?» сводим к следующему: рыба – это совокупность истинных высказываний о том, что мы называем рыбой, плюс в идеальном случае еще одно высказывание о том, что перед нами все истинные высказывания о рыбе и нет больше других истинных высказываний о рыбе [5]. Тот факт, что мы можем в чем-то ошибаться относительно реальной группы вещей называемых словом «рыба» не делает бессмысленным употребление слова «рыба» таким образом, как мы его употребляем – «с ошибкой». Когда тот, кто знает, что целакант в генетическом плане не рыба, употребляет слово «рыба» он всегда может сказать, что исключает при этом словоупотреблении целаканта. Употребление слов по отношению к фрагментам мира не требует выяснения отношений этого фрагмента мира со всеми остальными фрагментами мира, и, соответственно, слова со всеми остальными словами языка, но требует, чтобы этот фрагмент был выделенным из других фрагментов, а его название было способно эффективно отличать такой фрагмент от других. В общем случае мы отличаем чаек от воробьев, и когда мы кодируем сообщение о чайках, мы употребляем слово «чайка», и относительно какого-либо предмета, который мы хотели бы назвать чайкой, но в силу каких-то причин не можем его так назвать, всегда можем сказать: «Какая-то странная чайка», и если нас спросят, в чем была ее странность, мы можем выразить это в истинных утверждениях: «Она вела себя таким-то образом, а это, как ты знаешь, не

характерно для чаек». Вопрос, что такое относительно реальной действительности на самом деле чайка, при таком подходе оказывается в каком-то отношении лишенным смысла. Слово «чайка» относительно фрагментов мира, действительно, употребляется достаточно неопределенно, но эта неопределенность не имеет значения по отношению к выполнению языком описательной функции.

Таким образом, степень точности или, с другой стороны, какая-то неопределенность концепта, не может являться основанием для исключения высказываний из класса описательных, так как концепт любой степени точности может употребляться описательно, и способность описывать связана не с его точностью, а с его содержанием, которое можно определить через негативные ситуации, а именно через те ситуации, в которых данный концепт, выступая как предикат, дает ложные высказывания (фактически здесь оказывается важным принцип оппозиции). В результате, конечно, мы можем получить предикаты, обладающие бедным содержанием, такие как предикат «лысый», но бедность содержания не является мерой оценочности предиката. Напомним, что наличие значения «истина» не предполагает наличия эффективной процедуры верификации высказывания, высказывания с бедным содержанием являются, по нашему мнению, достаточно яркой иллюстрацией этого факта.

Библиографический список

1. Поппер, К. Предположения и опровержения: Рост научного знания. – М.: ООО «Издательство АСТ»: ЗАО НПП «Ермак», 2004.
2. О судебной практике по делам о защите чести и достоинства граждан, а также деловой репутации граждан и юридических лиц: Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 24.02.2005 №3 // Российская газета, № 50, 15.03.2005.
3. Рассел, Б. Человеческое познание его сфера и границы. – Киев: 1997.
4. Лакофф, Д. Женщины, огонь и опасные вещи. Что категории языка говорят нам о категориях мышления. – М.: Едиториал УРСС, 2004.
5. Рассел, Б. Философия логического атомизма // Избранные труды. – Новосибирск: Сиб. ун-в. изд-ство, 2007.

Статья отправлена в редакцию 23.12.2008

УДК 81'23

Е.Г. Проскурин, канд. филол. наук, доц. ААЭП, г. Барнаул, E-mail: proskurin2001@mail.ru

ВЕБ-САЙТ КАК ГЕТЕРОГЕННАЯ КОГНИТИВНАЯ СТРУКТУРА

Статья посвящена исследованию веб-сайта как особой разновидности гипертекста с позиций фреймового подхода. Доминантный смысл фрейма выражается как с помощью вербальных, так и с помощью авербальных компонентов, которые могут находиться между собой в различных отношениях.

Ключевые слова: веб-сайт, фрейм, когнитивная структура, Интернет.

За последние годы появилось большое количество публикаций, посвященных изучению особенностей коммуникативного пространства сети Интернет [1; 2; 3; 4]. По мнению многих исследователей, необходимость учета смыслопорождающих потенциалов авербальных элементов, без которых в настоящий момент немыслима Интернет-коммуникация, требует формирования особого лингвистического инструментария, отличного от чисто лингвистического анализа. Возрастание роли репрезентантов различных знаковых систем, выполняющих целый ряд функций в сетевых креолизованных текстах, вынуждает лингвистов обращаться к разработке методологии анализа гетерогенных семиотических систем. Как следствие, это видоизменяет методы анализа данных, традиционно используемые в лингвистике.

О влиянии Интернета на концептуальную систему индивида говорят многие исследователи [2; 5; 6; 7] и сходятся во мнении, что новые типы текстов предполагают новые способы репрезентации и интериоризации их содержания. Когнитивные механизмы, используемые при чтении линейного вербального текста на материальном носителе, отличаются от тех, что задействуются индивидом при чтении гипертекстов в Интернете.

На наш взгляд, продуктивным является рассмотрение веб-сайта как особой разновидности гипертекста с позиций фреймового подхода. Важным выводом когнитивной лингвистики является постулат о структурированности знаний [8; 9;

¹ В экспертизах, например, можно встретить толкование слов «факт», «мнение», «суждение», взятых непосредственно из толкового словаря. Далее эти толкования выступают в качестве «гносеологического инструмента» в том смысле, что лингвист, проводя экспертизу, решает, подходит ли конкретное высказывание под выбранное толкование.

² Несмотря на то, что этот факт является логической тривиальностью, думаем, что он до конца не осознан, что еще раз служит оправданием мнения о том, что критерий проверяемости не входит в компетенцию лингвиста.

³ Такое представление обнаруживается, в частности, в Постановлении Пленума Верховного Суда РФ: «В соответствии со статьей 10 Конвенции о защите прав человека и основных свобод и статьей 29 Конституции Российской Федерации, гарантирующими каждому право на свободу мысли и слова, а также на свободу массовой информации, позиций Европейского Суда по правам человека при рассмотрении дел о защите чести, достоинства и деловой репутации судам следует различать имеющие место утверждения о фактах, соответствие действительности которых можно проверить, и оценочные суждения, мнения, убеждения, которые не являются предметом судебной защиты в порядке статьи 152 Гражданского кодекса Российской Федерации, поскольку, являясь выражением субъективного мнения и взглядов ответчика, не могут быть проверены на предмет соответствия их действительности» [2].

⁴ Пример взят из работы Б. Рассела [3].

10]. Структурированность знаний связана с когнитивной деятельностью индивида по их обработке и хранению, а в процессе вербализации (структурированность извлекаемого из памяти опыта) с его прогнозом возможности адресата воспринять информацию в пределах конкретного контекста речи (по сути, построение когнитивной модели адресата) [9]. Существуют различные модели представления знаний: схемы [9], гештальты [11], фреймы [8] и т.д. Однако фрейм является в настоящее время одной из наиболее часто используемых моделей исследования языка в рамках когнитивной лингвистики. Ч. Филлмор понимает фрейм как некоторую особую организацию знания, являющуюся необходимым условием для понимания связанных между собой слов, как систему категорий, структурированных в соответствии с некоторым корпусом пониманий или структурой практик [8]. У. Чейф, рассматривая схему, определяет ее как стереотипную модель, в соответствии с которой организуется опыт и которая диктует способ расчленения большого эпизода на меньшие при вербализации [Чейф: 1983]. Важно подчеркнуть, что схема в понимании У. Чейфа определяет нашу концептуальную организацию опыта, а также наши ожидания [9].

М.С. Косырева и М.А. Осадчая понимают фрейм как «определенный когнитивный алгоритм освоения действительности» [12, с. 72]. Очевидно, что речь должна идти не только об освоении, но и о репрезентации действительности. И.В. Рогозина, выдвигает понятие «телефрейм», определяя его как

«вербально-авербальную когнитивную структуру, позволяющую специфическим образом моделировать и презентировать тот или иной фрагмент реальности» [13, с. 221]. По мнению И.В. Рогозиной, телефрейм – это эмпирически сложившаяся структура представления знания [13, с. 221]. На наш взгляд, с аналогичных позиций можно подходить и к изучению различных разновидностей гипертекста. Очевидно, что Интернет-сайт представляет собой полифреймовую поликодовую когнитивную структуру, особым образом репрезентирующую действительность.

Мы полагаем, что применительно к веб-сайту как разновидности гипертекста для понятия *фрейм* оказываются релевантными следующие характеристики:

- фрейм – это вербально-авербальная когнитивная структура;
- фрейм – это структура, состоящая из элементов, часть которых обладает относительной устойчивостью;
- фрейм – это структура знаний о типизированном объекте или стереотипной ситуации;
- фрейм – не только способ организации речи, но и способ интерпретации опыта;
- фрейм обладает иерархической структурой: при вербализации каждый большой эпизод может быть разбит на более мелкие;
- в рамках фрейма можно выделить фокус (субфреймы, общие для большинства фреймов сайтов), и периферийные элементы, обладающие меньшей значимостью в структуре фрейма.

Такое понимание *фрейма* близко понятию *идеализированной когнитивной модели* Дж. Лакоффа [12]. По мнению Дж. Лакоффа, *идеализированная когнитивная модель* – это сложное структурированное целое, своеобразная матрица, которая задает параметры интерпретации и репрезентации информации.

Очевидно, что сайты аналогичных организаций будут иметь сходную структуру, так как они представляют информацию о типизированном объекте. Подобная схожесть может быть объяснена тенденцией к экономии усилий, свойственной когнитивной системе человека [Баранов, Добровольский: 1997, с. 16]. По мнению авторов, тенденция к экономии усилий порождает «ритуализацию» мышления индивида. Усилия могут экономиться лишь там, где проблемная область четко структурирована, а поведение регламентировано, что как раз и можно наблюдать в сети Интернет. По мнению А.Н. Баранова и О.Д. Добровольского, фрейм представляет собой способ экономии усилий, так как сводит любую уникальную ситуацию к стандарту [14, с. 16].

В качестве еще одного способа экономии усилий можно назвать использование авербальных компонентов в структуре веб-сайта. Увеличение удельного веса авербальных компонентов в условиях Интернет-коммуникации становится возможным только при условии наличия у коммуникантов когнитивных структур, позволяющих репрезентировать и интериоризировать информацию, представленную новыми способами. По мнению И.В. Рогозиной, «средства массовой информации приспособливают язык компьютерного моделирования для создания новых когнитивных структур, которые особым образом «организуют» психическую и ментальную активность реципиента. Реципиент постепенно приобретает определенную «натренированность» в восприятии и понимании сложных синтетических знаков и становится полноправным субъектом визуальной коммуникации» [13, с. 244]. На наш взгляд, в еще большей степени роль визуального компонента возрастает именно в Интернет-текстах, включая и гипертексты. Сайты, являясь разновидностью сетевых креолизованных текстов, в отличие от текстов печатных СМИ, с одной стороны, не ограничены в пространстве для публикации, с другой, предполагают сканирующий характер чтения. Это в свою очередь приводит к появлению в таких текстах иконических элементов, выполняющих самые разнообразные функции.

Исследователи предлагают различную терминологию применительно к авербальным компонентам Интернет-сайтов.

Например, Е.Е. Анисимова определяет такие компоненты как паралингвистические и относит к ним графическую сегментацию текста и его расположение, шрифтовой и красочный наборы, типографские знаки, цифры, средства иконического языка (рисунки, фотографии, схемы, графики и т.д.), необычную пунктуацию и написание [15, с. 71]. Все эти компоненты отчетливо представлены в сетевых гипертекстах. При этом роль паралингвистических средств, по мнению исследователя, может варьироваться от самостоятельного раскрытия содержания (фотография) до вспомогательной (вносят дополнительные семантические и экспрессивные оттенки в содержание – например, шрифтовое варьирование, часто используемое в сети Интернет для передачи эмоционального компонента) [15, с. 71]. А.Г. Сонин предлагает называть тексты, содержащие элементы разных семиотических систем, поликодовыми, а их семиотически разнородные составляющие – гетерогенными [7, с. 21]. Кроме того, А.Г. Сонин говорит о мультимедийных текстах, доступ к гетерогенным составляющим которых регулируется компьютерной программой, изменяющей текст в зависимости от выбранной субъектом стратегии его чтения, что как раз и наблюдается на веб-сайтах. Такое свойство мультимедийных текстов исследователь называет интерактивностью. Наиболее распространенной формой интерактивности, по мнению исследователя, является гипертекст, позволяющий переходить от одного текста к связанным с ним произведениям при помощи активации соответствующего поля этого текста [Сонин: 2005, с. 23].

В отношении визуального расположения элементов представляется плодотворным использование термина И.Э. Ключанова «графическая норма», под которой понимается графический стандарт, модель, представляющая собой «пример исторически сложившейся практики зрительного воплощения того или иного типа текста» [17, с. 7]. Согласно справедливому замечанию Е.Е. Анисимовой, наличие таких норм позволяет коммуникантам по внешнему виду отличать разные типы текстов, не вдаваясь в содержание [15, с. 72]. Данное положение применимо и для веб-сайтов: например, визуально сайт для геймеров существенно отличается от сайта вуза. Таким образом, можно утверждать, что сайты, репрезентирующие сходные фрагменты действительности, подчиняются одной графической модели.

Веб-сайт, являясь креолизованным текстом, обладает целостностью и связностью, несмотря на наличие гипертекстовых ссылок. Целостность веб-сайта, по мнению Е.Е. Анисимовой, задается коммуникативно-когнитивной установкой адресанта и единой темой. Связность веб-сайта проявляется в согласовании и тесном взаимодействии вербального и авербального компонентов [16, с. 74-75].

Специфику этого взаимодействия можно рассмотреть на примере веб-сайта ААЭП. Этот веб-сайт репрезентирует определенный типизированный фрагмент (Алтайская академия экономики и права) действительности путем соединения вербальных и авербальных компонентов.

Основным вербально-авербальным компонентом является шапка сайта. Шапка сайта репрезентирует смысловую доминанту текста и состоит из вербальных компонентов (название вуза – Алтайская академия экономики и права) и авербальных компонентов – фотографии корпусов вуза (объединенных в данном случае в один авербальный блок) и фотографии студентов, также логотипами ААЭП и ИСО 9000. Шапка дифференцирована от остальной информации фоном и отступами («воздухом») и доминирует на странице прежде всего по расположению. Шапка сайта является самым первым попадающим в поле зрения элементом веб-страницы и визуально также разделена на 2 графических блока: небольшой блок с логотипом и аббревиатурой ААЭП и более крупный блок с фотографиями. Очевидно, что сами по себе авербальные компоненты шапки не выполняют самостоятельной функции, выступают лишь в качестве компонента гетерогенной когнитивной структуры. Значимость фотографических компонентов проявляется лишь в процессе соотнесения его со всеми остальными (вербальными и авербальными) компонен-

тами веб-сайта и установления связи между ними. В частности, фотографии корпусов ААЭП расположенные рядом в шапке сайта, на деле находятся в разных концах города. Но в данном случае они расположены вместе, чтобы репрезентировать доминантный смысл – привлекательность ААЭП. Очевидно, что подобная «пространственная компрессия» является важным когнитивным приемом. Здания, отделанные современными материалами, производят благоприятное впечатление, создавая дополнительную мотивацию для поступления в ААЭП. Совместное расположение зданий должно усилить это желание.

Авербальные компоненты – фотоизображения корпусов и студентов – вступают во взаимодействие с вербально-авербальным компонентом – логотипом ААЭП, состоящим из аббревиатуры и схематичного изображения земного шара. Фотографический компонент *студенты* репрезентирует тот же доминантный смысл, что и фотография корпусов – привлекательность ААЭП. При этом фотокомпонент использован не в функции прямого иллюстрирования, а в когнитивной функции – вместе с другими авербальными компонентами представить ААЭП как привлекательный вуз.

Очевидно, что в целом шапка должна вызвать у реципиентов положительные эмоции по отношению к вузу. Этому способствуют также голубой фон, ассоциирующийся с небом, а также скругленные углы фона. Считается, что отсутствие острых углов и плавные, закругленные линии способствуют созданию положительного и спокойного эмоционального настроения. Плавные линии присутствуют и на самом фоне шапки сайта, усиливая производимое впечатление.

Чуть ниже фотографии студентов находятся авербальные пиктографические элементы, являющиеся обычными для любого веб-сайта и представляющие собой элементы навигации. Они представляют собой схематичные изображения домика (переход на главную страницу), конверта (написать письмо) и схемы (карта сайта). Очевидно, эти символы репрезентируют особые когнитивные структуры, усваиваемые реципиентами онтогенетически. Например, щелкнув на значке конверта, посетитель веб-сайта получает возможность написать электронное письмо администратору данного веб-сайта. Выбрав изображение схемы, можно получить изображение структуры сайта со всеми переходами и связями. На наш взгляд, подобные когнитивные структуры являются специфическими и усваиваются только в процессе пользования Интернетом. Очень сложное информационное наполнение в данном случае репрезентируется только авербальным схематичным элементом.

В правом нижнем углу находится изображение перьевой ручки. Очевидно, что этот фотокомпонент использован также в когнитивной функции и вместе с другими фотографическими компонентами, входящими в единое смысловое поле (карандаш в левом нижнем углу, скрепки под шапкой сайта) служит для воспроизведения в сознании реципиента концепта «вуз» и связи его с ААЭП. Необходимо отметить, что в данном случае изображения ручки, карандаша и скрепки являются авербальными контекстуальными синонимами. Дифференцирующие их элементы становятся нерелевантными, на первый план выходит их концепторепрезентирующая функция.

Чуть ниже шапки расположен еще один блок, объединяющий вербальные и авербальные элементы. Блок визуально разделен на 3 миниблока, каждый из которых включает 1 фотографию и один вербальный компонент. Вербальные компоненты (*студентам, абитуриентам, преподавателям*) в этом блоке являются гиперссылками, то есть репрезентируют компрессированный смысл текста, который можно увидеть, пройдя по ссылке. Авербальный компонент в данном случае дублирует вербальный, то есть между ними существует прямая денотативная связь – знаки обоих кодов обозначают одни и те же предметы объективного мира. Все 3 миниблока репрезентируют содержание концепта «вуз». Все 3 невербальных компонента (фотографии «студента», «абитуриента» и «преподавателя») репрезентируют компрессированный смысл. Очевидно, что они приобретают свое значение только в данном кон-

тексте и при соотнесении их с вербальным компонентом, который конкретизирует интерпретацию фотографических компонентов. Очевидно, что в целом гиперссылки фиксируют особый вид когнитивной деятельности. Гиперссылка для пользователя – это графическое изображение или текст на сайте, устанавливающие связь и позволяющие переходить к другим объектам Интернет. Когнитивная специфика этой деятельности состоит в декомпрессии смысла гиперссылочного элемента, то есть в информационном прогнозировании возможного содержания текста ссылки.

Таким образом, можно сделать вывод, что авербальные компоненты (фотографии и графические элементы) в сочетании с вербальными объективируют доминантный смысл: ААЭП – привлекательный вуз для обучения.

Рассмотрим, как эта доминанта реализуется вербальными компонентами. В рассматриваемом случае навигационный блок располагается с левой стороны странички и выполнен в синем цвете (как и остальные компоненты веб-страницы), что создает целостность графического образа веб-сайта. Все названия разделов (*студенческая жизнь, абитуриентам* и т.д.) актуализируют концепт *академия*, то есть гомоморфны авербальному компоненту. Кроме того, все вербальные компоненты этого блока являются гиперссылками и репрезентируют компрессированный смысл. Например, гиперссылочный компонент *наука* открывает 3 следующих ссылки – *научный отдел, издательство, научные направления*. Очевидно, в данном случае можно говорить о гипо-гиперонимических отношениях между лексемой-гиперссылкой и темами, к которым она открывает доступ.

На странице выделяются еще 3 текстовых блока – *Анонсы, Новости и Об академии*. Они отделены друг от друга и от остальных смысловых блоков свободным пространством. Такое разделение не перегружает страницу и не разбивает ее на сегменты, что отчасти способствует выражению доминантного смысла «ААЭП – привлекательный вуз». Как новости, так и анонсы представлены на странице только зачинами. Чтобы посмотреть весь материал, необходимо кликнуть по ссылке. В таком часто используемом приеме зачины должны репрезентировать компрессированный смысл текста. Очевидно, что графическое отделение этих блоков друг от друга определяется различными функциями самих блоков в составе сайта.

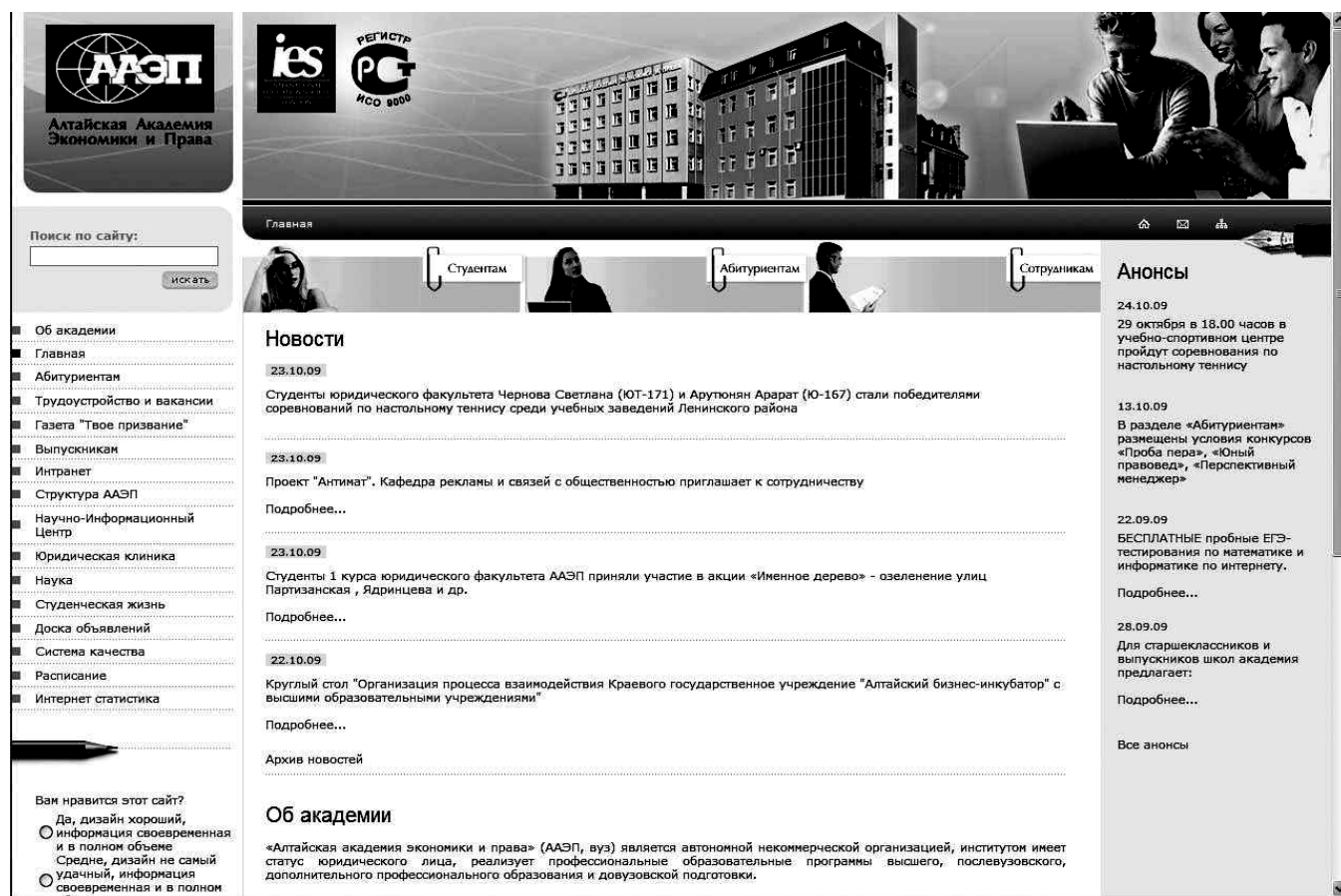
Таким образом, можно сделать вывод, что веб-сайт – это полифреймовая познавательная структура, являющаяся разновидностью креолизованного текста. Веб-сайт как поликодовое образование характеризуется целостностью, определяемой исходными познавательными задачами, или коммуникативно-когнитивной установкой адресанта, и связностью, проявляющейся в согласовании вербального и авербального компонентов. При этом и вербальный, и авербальный компоненты веб-сайта репрезентируют доминантный смысл веб-сайта как разновидности креолизованного текста.

Веб-сайт репрезентирует определенный фрейм – в данном случае *Академия*. Этот фрейм представлен некоторым количеством суб-фреймов (информационных блоков, обладающих относительной самостоятельностью в рамках веб-сайта, репрезентированных набором гиперссылок на главной странице и графически отделенных друг от друга). Суб-фреймы находятся в разных отношениях с фреймом *Академия*. Например, суб-фрейм, находящийся слева и репрезентированный вербальными гиперссылочными компонентами, находится с главным фреймом в гипо-гиперонимических отношениях. Фрейм *Академия* – это гипероним по отношению к указанному суб-фрейму. Очевидно, что этот суб-фрейм репрезентирует фокус фрейма *Академия* – в нем представлены структурообразующие неизменные компоненты фрейма *Академия*. Можно предположить, что фрейм такого типа будет присутствовать на всех сайтах вузов. Фреймы *новости* и *анонсы* не являются структурообразующими по отношению к фрейму *Академия* в данном случае можно говорить о них как о периферийных (комплементарных) элементах, несущих дополнительную и постоянно обновляемую информацию, относящуюся к ААЭП.

На наш взгляд, гиперссылка – это особая когнитивная структура. Гиперссылка может быть представлена 4 способами: фотографическим элементом, пиктографическим элементом, лексемой и зачином текста, к которому ссылка ведет. Гиперссылка подразумевает прежде всего категоризацию. Создавая гиперссылочный элемент для какого-либо текста, адресанту необходимо выявить доминантный смысл текста, а затем его категоризовать, то есть решить, каким образом смысл данного текста будет интерпретироваться как отдельное проявление какой-либо категории. Например, на приведенном сайте гиперссылка *студенческая жизнь* ведет к тексту, в котором рассказывается о секциях, команде КВН и кружках ААЭП, а также к следующим гиперссылкам: *график работы секций, студклуб, цикл мероприятий администрации вуза*. Очевидно, что в данном случае гиперссылочный вербальный компонент «студенческая жизнь» репрезентирует компрессированный всех категорий, которые он репрезентирует. Интересно заметить, что гиперссылочный компонент *студенческая жизнь* присутствует и на сайтах других вузов: АлтГУ, МГУ, ЧГУ. Можно предположить, что компоненты, повторяющиеся на различных родственных сайтах, являются суб-фреймами с высокой кодируемостью (то есть репрезентируют не отдельные фреймы *Академия, АлтГУ*, а более абстрактный фрейм *вуз*) и составляют «фокус» фрейма. Можно предположить, что гиперссылка из одной лексемы характерна

для фокусных компонентов фрейма (так как фокусные компоненты фрейма являются типизированными, достаточно лишь определить информационную область), в то время как для фоновой (не структурообразующей фрейм) информации чаще используются более подробные гиперссылки (например, состоящие из зачина статьи). Это объясняется тем, что подобная информация не является типизированной, и для описания ее смысла недостаточно одной лексемы.

Таким образом, веб-сайт – это особая поликодовая когнитивная структура, фрейм, состоящая из определенных суб-фреймов. Основные, или фокусные признаки фрейма, фиксированы и отражают типизированные знания об объекте. Наряду с фокусными признаками фрейма в составе веб-сайта присутствуют и необязательные (фоновые) признаки фрейма, которые могут различаться от сайта к сайту. Доминантный смысл фрейма выражается как с помощью вербальных, так и с помощью авербальных компонентов. Вербальные и авербальные компоненты могут находиться в различных отношениях. Веб-сайты являются открытыми системами и могут содержать как основную, типическую, так и фоновую (необязательную) информацию. Тип гиперссылок в структуре веб-сайта определяется типом информации: для репрезентации информации, входящей в фокус фрейма, достаточно гиперссылки из одной лексемы, для фоновой информации требуется более подробная гиперссылка.



Библиографический список

1. Горошко, Е.И. Лингвистика Интернета: Формирование дисциплинарной парадигмы // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе: межвуз. сб. науч. тр. / отв. ред. А.Г. Пастухов. Орел: ОГИИК, ПФ «Картуш», 2007. - Вып. 5.
2. Войсунский, А.Е. Интернет - новая область исследований в психологической науке // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. - М.: Смысл, 2002. - Вып. 1.
3. Гульшина, А.Е. Лингвостилистические особенности текста веб-сайта: проблема смыслового восприятия (на материале презентационных текстов веб-сайтов): автореф. Дисс. ... канд. филол. наук. - Москва, 2006.
4. Сидорова, М.Ю. Лингвистическая уникальность и лингвистическая банальность русского Интернета // Филология и человек. - Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 2008. - №1.
5. Бергельсон, М.Б. Языковые аспекты виртуальной коммуникации // Вестник МГУ, 2002. - №1. - Сер. 19.
6. Тихомиров, О.К. Информационный век и теория Л.С. Выготского // Психологический журнал, 1993. - Том 14. - №1.
7. Сонин, А.Г. Моделирование механизмов понимания поликодовых текстов: дисс. ... д-ра филол. наук. - М., 2005.

8. Филлмор, Ч. Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка. - М., 1988. – Вып. XXIII
9. Чейф, У.Л. Память и вербализация прошлого опыта // Новое в зарубежной лингвистике. Прикладная лингвистика. - М., 1983. – Вып. XII.
10. Лукашевич, Е.В. Когнитивная семантика: эволюционно-прогностический аспект. - Москва-Барнаул, 2002.
11. Лакофф, Дж. Мышление в зеркале классификаторов // Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка. - М., Прогресс, 1988. - Вып. 23.
12. Косырева, М.С., Осадчая М.А. К вопросу о деривационно-фреймовой парадигме // Языковая картина мира: лингвистический и культурологический аспекты: Материалы IV Международной научно-практической конференции. - Бийск: БГПУ им. В.М. Шукшина, 2008.
13. Рогозина И.В. Медиа-картина мира: когнитивно-семиотический аспект: дис. ... д-ра филол. наук. - Барнаул, 2003.
14. Баранов, А.Н. Постулаты когнитивной семантики / А.Н. Баранов, О.Д. Добровольский // Известия А.Н. Серия литературы и языка. 1997. - Т. 56. - №1.
15. Анисимова, Е.Е. Паралингвистика и текст (к проблеме креолизованных и гибридных текстов) // ВЯ, 1992. - №1.
16. Анисимова, Е.Е. О целостности и связности креолизованного текста (к постановке проблемы) // Филологические науки, 1996. - №5.
17. Клюканов, И.Э. Структура и функции параграфических элементов текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. - Саратов, 1983.

Статья поступила в редакцию 07.02.10

УДК 811.512.36

Е.В. Сундуева, канд. филол. наук, доц. ВСГАКИ, г. Улан-Удэ, Т: 8 902 167 44 00

АФФИКСАЦИЯ ОБРАЗНЫХ СЛОВ В МОНГОЛЬСКОМ ЯЗЫКЕ

В данной статье проводится анализ словообразовательных формантов, действующих в сфере образных слов, который позволил выявить преимущество диминутивных аффиксов. Это, безусловно, свидетельствует о повышенной эмоциональности при номинации реалий на основе зрительно-осознательного восприятия.

Ключевые слова: основа, аффикс, продуктивность, номинация, экспрессия.

Традиционно под образными словами понимаются слова, помогающие восстановить зрительный образ предмета и получить полное представление об их внешнем виде. Они составляют обширный пласт лексики языков алтайской общности и реализуются в виде глаголов и их форм, а также прилагательных и существительных.

Считается, что основы образных слов являются связанными и ныне почти не функционируют в языке в чистом виде. Однако данные современных монгольских языков свидетельствуют о том, что на древнем этапе их развития эти основы в полной мере могли передавать признаки предметов или совершаемых ими действий. В настоящее время они в ряде случаев могут выступать в качестве определений или обстоятельств образа действия: *холхи* 'ослабленный, ставший вялым, просторным', *лагс* 'грузный', *мааз* 'несуразный', *цурр* 'кривоногий', *швх* 'острый', бур. *арха-барха* 'громоздкий', *годи-бэди* 'извивающийся, кривой'.

В языке также зафиксированы субстантивные лексемы, образованные от основ образных слов лексико-семантическим способом и имеющие ныне конкретное предметное значение: *бѳх* 'горб', *гох* 'крюк, крючок, багор', *данх* 'чайник', *дух* 'лоб, макушка', *дэрс* 'ковыль блестящий', *ѳлт* 'фазинит', *ѳнх* 'впадина', *навч* 'листья', *онь* 'ушко; теснина', *товх* 'шишка', *толь* 'зеркало', *цогц* 'куча, громада', *цолц* 'нарост, шишка', *цурр* 'лук с короткой тетивой', *цэлц* 'мусс', *шовх* 'острие, пик', *шор* 'вертел'. Количество подобных лексикализованных основ составляет около 5% от общего количества основ с образной семантикой. На наш взгляд, эти существительные появились в языке как наиболее характерные «воплощители» передаваемого ими образа.

Связь мотивированного лексического значения с основным значением, как правило, реализуется на основе сходства предметов по форме (*лонх* 'нечто пузатое' > 'бутылка', *домбо* 'нечто продолговатое' > 'высокий чайник'), что свидетельствует о том, что именно зрительно-осознательное восприятие послужило основой номинации этих реалий. Как отмечает Л.Д. Шагдаров, «образные слова, оказываясь словесными выражениями представлений, являются материальными оболочками, в которых отражается процесс дальнейшего обобщения и отвлечения различных сторон действительности, т.е. процесс образования понятий» [1, с. 137].

Все указанные существительные имеют корреляты в составе глаголов и прилагательных: *гохих* 'сутулиться', *гохогор* 'крючковатый, кривой'; *данхайх* 'быть большеголовым, громоздким', *данхгар* 'большеголовый, громоздкий'; *домбойх* 'выпячивать губы', *домбогор* 'толстый, распухший, расплыв-

шийся'. Наличие синонимичных корней также свидетельствует о происхождении этих существительных от основ образных слов: *бугдэгэр* 'наклонившийся, сутулый'; *годигор* 'искривленный', *гахигар* 'высокий и сутулый; выгнувший спину'; *лохгор* 'жирный, тучный, откормленный'.

Как видно, новые лексикализованные существительные ничем кроме образной семантики не связаны с прилагательными и глаголами, образованными от той же образной основы. Получив статус полнозначных языковых единиц, они формируют свои словообразовательные гнезда посредством аффиксов, отличных от тех, что «обслуживают» образные основы. Рассмотрим в качестве примера словообразовательные парадигмы образного слова-основы *гох* и его семантического производного: 1) *гох* 'нечто крючковатое, кривое' > *гохих* 'быть худощавым'; *гохилзох* / *гохилох* 'двигаться' (о к.-л. художавом); *гохис* *гохис* (*явах*) 'идти сгорбившись'; 2) *гох* 'крюк, багор' > *гохдох* 'зацеплять, поддевать крючком'; *гохрох* 'курчавиться, виться'; *гохлох* 'впутывать, вовлекать, вмешивать'; *гохот* 'крючковатый'; *гохтой* 'загнутый крючком'; *гоховч* 'крючки у пахвей, подхвостника'.

Некоторые образные основы по аналогии с существительными стали оформляться конечным согласным *-н*, тем самым как бы закрепляя свою категориальную принадлежность: *далбан* 'широкая плоская лента' (у монгольского годовного убора), *зууван* 'овал, эллипс', *орвон* 'кочка; расселина', *товон* 'бугорок', *тэвхэн* 'шестигранный предмет', *хавтан* 'плоскость'.

Наиболее продуктивным словообразовательным формантом, релевантным исключительно для сферы образных слов, является глагольный аффикс *-ай* / *-ой* / *-ий* / *-уй*, который образует глаголы состояния (в 90% случаев) и придает производному следующее значение: «предмет обладает внешним видом (имеет форму), выраженным производящей основой, или находится в стадии становления образа» [2, с. 113]: *багзайх* 'быть пушистым, пушиться', *отойх* 'быть куцом, бесхвостым', *лэглийх* 'быть косматым', *газуйх* 'выгибаться, выдаваться вперед'. По предположению Г.И. Рамстедта, данный формант восходит к суффиксу **-gi*, соотносимому с глаголами *гэхэ* 'говорить' и *хэхэ* 'делать'. «... это *gi* в интервокальной позиции развилось в *ji*, а возникшие таким путем типы глаголов, выражающих состояние, на более позднем этапе развития языка характеризуют в исходе основы *-aji-* (*-eji-*), *-iji-*, *-uji-*, нынешнее *-ai-*, *-i-*» [3, с. 178].

Из образных основ, не присоединяющих рассматриваемый аффикс-дифтонг, часть (2%) образует глаголы с помощью форманта-монофтонга *-ул* / *-э/* / *-а*: *гуйвах* 'колебаться, ка-

чаться', *гэхэх* 'кивать головою', *гялбах* 'ярко блестеть, сверкать', *гилбэх* 'полыхать', *матах* 'сгибать, выгибать', *туйвах* 'шататься, качаться', *хайвах* 'шатать; плавать (о водяных птицах)', *хулих* 'обвязывать; сгибать, делать складки'. Остальные основы (9%) оказались непродуктивными в сфере глагольной аффиксации.

Кроме того, встречаются глагольные пары, образованные с помощью обоих аффиксов. Анализ подобных пар показал, что значение и степень продуктивности производных глаголов в некоторых из них могут быть абсолютно идентичными: *гунхайх/ гунхах* 'быть обворожительным/ быть грациозным', *далих/ далих* 'кривиться/ кривиться, изгибаться', *унжийх/ унжих* 'висеть, повиснуть / отвисать, нависать'. Однако в большинстве случаев второй глагол из пары обладает более развитой семантикой: *дарвайх/ дарвах* 'широко раскрываться; давать трещину/ развеваться (от ветра), махать крыльями', *дохийх/ дохих* 'становиться согнутым/ давать знак (рукой); дирижировать; кивать головой (в знак согласия)', *дэрвийх/ дэрвэх* 'становиться широким/ колышаться, развеваться', *мужийх/ мужих* 'страдать вздутием живота/ криветь, становиться кривым'. Второй глагол может выражать активное действие, в то время как первый глагол остается лишь глаголом состояния: *анийх/ аних* 'жмуриться, щуриться/ смыкать веки, закрывать, жмурить', *дунийх/ дуних* 'становиться обольстительным/ прельщать', *хавчийх/ хавчих* 'сплющиваться/ сжимать; стискивать'.

При анализе субстантивных и адъективных производных с образной семантикой исследователи неизбежно сталкиваются с вопросом: что же является их производящей основой – сама образная основа либо глагольная основа, оформленная продуктивным аффиксом *-ай*. Так, У.-Ж. Ш. Дондуков, Л.Д. Шагдаров производят прилагательные на *-гар* от образных глаголов на *-ай* [4; 1]. Иной точки зрения придерживается М.Н. Орловская, согласно которой «прилагательные с суффиксом *-гар* образуются от омертвелых корней, образующих также особый разряд глаголов на *-ай* (*-ий*, *-уй*, *-ой*), и обозначают отрицательные свойства или качества, а также форму, объем, размер, представляемые образно» [5, с. 65].

Для выяснения данного вопроса был проведен анализ производных образных существительных, в ходе которого были выявлены следующие словообразовательные аффиксы (последовательность формантов обусловлена степенью их продуктивности): *-г* (*монцог* 'бахрома; помпон'); *-аа(н)* (*овоо* 'куча, насыпь'); *-р(ан)* (*багвар* 'ваза для конфет, пиала'); *-ай* (*дэглий* 'цапля'); *-гана* (*гялгана* 'мелкая рыба'); *-рга(н)* (*гударган* 'наклон'); *-хай* (*бѳмбѳхий* 'круглая лепешка'); *-га* (*хомбо-го* 'портплед'); *-с* (*ярвас* 'улыбка, насмешка (не разжимая губ)'); *-уу(н)* (*бонцуу* 'чурка'); *-даг/ -таг* (*елхэндэг* 'полюнь'); *-цаг* (*довцог* 'возвышенное место, бугор'); *-лж(ин)* (*дэрвэлж* 'чернукурдrenник'); *-дай* (*гагадай* 'лебеда бородавчатая'); *-на/ -нь* (*халбинь* 'камбала'); *-наг* (*бэлхнэг* 'поясница'); *-нга* (*алцанга* 'сусак'); *-лан* (*сарваалан* 'лесной турпан'); *-лга(н)* (*орволго* 'короткие перья, пух; вихор'); *-рай* (*далбарай* 'тенец'); *-саг* (*сармисаг* 'чеснок'). Кроме того, ряд формантов образует менее трех примеров: *-руу* (*балируу* 'заболевание копыт дзерена'); *-р(уу)ш* (*бомборш* 'толстая грубая шерстяная материя'); *-сга* (*зулбасга* 'редковолосая шкура'), *-гас* (*хавтагас* 'нечто плоское'); *-гуу* (*биржгуу* 'воловик, вологод'); *-гчин* (*сарагчин* 'столбик на крыше часовни или посреди обона'); *-д* (*нахид* 'седловина между гор'); *-жин* (*монцжин* 'краснохвостая антилопа гну'); *-лай* (*хонхлой* 'лакуна; впадина; полость'); *-май* (*гулдмай* 'нечто продолговатое; блок'); *-ч* (*сарвач* 'маньчжурский женский головной убор, похожий на корону').

Выявленные форманты можно разделить на три условные группы: 1) «группа *-дай*» включает диминутивные форманты, оканчивающиеся на дифтонг (*-ай*, *-дай*, *-лай*, *-май*, *-рай*, *-хай*). 2) в «группу *-даг*» входят аффиксы, оканчивающиеся на согласный *-г* (*-даг*, *-наг*, *-саг*, *-таг*, *-цаг*) и также, как известно, несущие уменьшительно-ласкательные оттенки экспрессии. 3) прочие аффиксы.

Как видно из примеров, значительную часть субстантивных производных составляют названия растений и животных,

производящая основа которых отсылает к их представлению, образу. Обилие диминутивных суффиксов в данной сфере свидетельствует о повышенной эмоциональности при номинации реалий на основе зрительно-осознательного восприятия.

Как известно, такие аффиксы в большинстве случаев присоединяются к именным основам (реже к глагольным, например, *дэгдүүлэй* 'попрыгунчик', *дэгдээхий* 'тенец'). В связи с этим можно утверждать, что мотивирующей основой для рассмотренных существительных являются не глагольные основы на *-ай*, а образные основы, ныне практически не функционирующие в чистом виде. Это подтверждает ряд аффиксов, также присоединяющихся к именным основам: *-гана* (*алтгана* 'ласточка деревенская', *жилийгэнэ* 'скипидар'), *-лжин* (*гурвалжин* 'треугольник', *тавалжин* 'пятиугольник') и пр.

Примечательно образование существительных *бэлхэвч* 'набрюшник' и *бэлхэмж* 'широкий теплый пояс' от образной основы *бэлх* 'нечто полное, пухлое; с большим животом, пузатое, брюхатое'. Как видно из вышеприведенного перечня аффиксов, аффиксы *-вч* и *-мж* не являются релевантными для основ образных слов. Потому можно предположить, что раньше эта основа функционировала в языке в качестве полноценного субстантива со значением 'талия, поясница', но с течением времени вышла из употребления, оставив в языке производные *бэлхэвч* и *бэлхэмж*.

Как известно, образные основы весьма продуктивны в сфере адъективной деривации. Наиболее продуктивным аффиксом образования образных прилагательных является *-гар/ -гэр/ -гор/ -гѳр*, который присоединяется к 94% основ с образной семантикой. Значение форманта определено К.М. Черемисовым следующим образом: «качество, выходящее за пределы нормального, большей частью о внешнем виде человека или животного, причем внешний вид изображается с поразительной красочностью и чрезвычайной точностью» [2, с. 817].

Вариантами этого аффикса можно считать форманты *-гай*, *-р* и *-г*. Аффикс *-р* (продуктивность – 10%), несомненно, возник в результате выпадения из форманта слога *-га*. Большинство производных с этим формантом параллельно функционируют в языке с прилагательными на *-гар*: *гилжир/ гилжгэр* 'кривой', *махир/ махигар* 'изогнутый', *тэвхэр/ тэвхгэр* 'квадратный'. Лишь некоторые производные с *-гар* вышли из употребления: *долир*, *хялар* 'кривой, косой' (нет *долигор*, *хялгар*). Однако в ряде случаев аффиксы *-гар* и *-р* придают производным прилагательным разные значения: *донхгор* 'большоголовый; высокий и неудобный', *донхор* 'имеющий головной убор большого размера'. Менее продуктивный формант *-г*, напротив, произошёл в результате апокопы: *бүрхэг* 'пасмурный, сумрачный', *жэйжиг* 'кривой, неправильной формы', *хаахаг* 'широкоплечий'. Ряд производных имеет пары, оформленные аффиксом *-гар*: *хѳвхѳг/ хѳвхѳр* 'пушистый, пышный' и др.

Единый круг производящих основ, а также идентичные значения производных позволяют нам утверждать, что формант *-гай/ -гой/ -гий* (9%) представляет собой фонетический вариант аффикса *-гар*, возникший в результате усечения конечного согласного *-р* и преобразования краткого гласного в дифтонг: *майжгий* 'искривленный, стоптанный', *нялцгай* 'липкий'.

Формант *-н* является вторым по продуктивности аффиксом (15%), образующим прилагательные: *улцан* 'слезящийся', *шодон* 'короткий и жидкий', *хулман* 'корноухий', в паре: *бүлтэн/ бүлтгэр* 'пучеглазый', *бүлцэн/ бүлцгэр* 'опухший', *дэлдэн/ дэлдгэр* 'оттопыренный, лопоухий'. В результате анализа производных прилагательных с образной семантикой, кроме указанных аффиксов, были выявлены следующие форманты (последовательность дана по степени продуктивности): *-уу(н)* (*алируу* 'низкорослый, коренастый'); *-ай* (*гунхай* 'грациозный, стройный'); *-аа(н)* (*монхоон* 'шишкообразный, горбатый'); *-хай* (*сиймхий* 'прозрачный, просвечивающий насквозь'); *-нга* (*гулданги* 'не сгибающийся'); *-л* (*аржил* 'шершавый'); *-уур* (*хохиур* 'тощий'); *-маг* (*бужмаг* 'кудрявый'); *-рай* (*булбарай* 'нежный, мягкий'); *-ш* (*яйжши жэйжши* 'рас-

сохшийся, расхлябанный’); *-баг* (*цэлбэг* ‘ясный, безоблачный’); *-вай* (*гунхвай* ‘поникший’); *-лаг* (*бѳмбѳлѳг* ‘круглый, шаровидный’); *-май* (*тожмой* ‘безрогий’); *-рга* (*гударга* ‘слишком наклоненный’). В целом, среди перечисленных аффиксов можно выделить те же группы, что и в аффиксах существительных. Это, несомненно, свидетельствует об известном синкретизме семантики словообразовательных суффиксов в монгольском языке. Наличие диминутивных формантов и формантов, действующих только в сфере образования образных имён прилагательных (*-аан*, *-гар*, *-гай*), позволяет утверждать, что здесь аффиксальная деривация также происходила от основ образных слов, а не от вербальных основ.

Словообразовательная природа образных слов ярко проявляется на материале проприальной лексики монгольских языков. Известно, что образные слова в прошлом активно участвовали в процессе становления антропонимикона монгольских народов, формируя обширную категорию дескриптивных личных имен. Благодаря своей образной семантике, эти основы обладают способностью как без изменений переходить в разряд имен собственных (антропонимов), так и принимать различные антропоформанты. Подобные именованья содержат меткую, точную и яркую характеристику внешности человека, его характера, поведения и т.д.: *Морх* (о человеке с большим носом), *Папа* (о косматом, лохматом), *Пирна* (о курносом), *Тарха* (о малорослом), *Занта* (о большеголовом), *Галба* (о полном человеке), *Нула* (о спокойном, невозмутимом человеке). Здесь уже не предметы, а люди становятся «воплотителями» образа. «Имена данного типа восходят к такому состоянию лексики монгольских языков, когда существовали самостоятельные корнесловы типа *морхо*, *халха*, затем ставшие связанными в системе имен прилагательных. В таком случае, может быть, имя *Морхо* и подобные ему донесли до нас корнесловы, вышедшие из употребления в апеллятивной лексике» [6, с. 154].

Несомненно, образные слова, зачастую функционируя в качестве прозвищ, не только отражают отличительные качества, свойства лица, но и содержат их оценку. По мнению Л.Д. Шагдарова, будучи связаны с представлениями, являющимися чувственной формой отражения действительности, образные слова обладают чрезвычайно большой эмоциональностью, в них ярко выражается отношение говорящего к высказываемому [1, с. 134].

Образные основы также обладают богатым арсеналом антропообразующих формантов: *-аан* (*Мондоон* ‘пухленький’); *-ай* (*Ирзай* ‘часто улыбающийся’); *-бай* (*Тугусбэй* ‘сутулый’); *-даг* (*Ярваадаг* ‘корчащий гримасы’); *-дай* (*Жабаадай* ‘широколицый’); *-зай* (*Урвазай* ‘с вывернутыми веками’); *-лай* (*Жомбоолой* ‘с выпяченными губами’); *-май* (*Мархмай* ‘с большим носом’); *-най* (*Тумбинай* ‘округлый, пухлый’); *-рай* (*Дэлдрэй* ‘с оттопыренными ушами’); *-хай* (*Шовоохой* ‘с вытянутой головой’); *-сай* (*Танхасай* ‘с большим животом’); *-цай* (*Гувэцэй* ‘с выпяченными губами’) и пр.

Исследование деривативного образования онимов, прежде всего, требует дифференцированного подхода к решению этимологических задач. В структурно-словообразовательном отношении онимы, состоящие из основы и суффикса, могут быть сгруппированы в два разряда: 1) имена доономастической деривации – структуры, образованные семантическим способом от полностью оформленных еще на доономастическом уровне производных основ путём семантической трансформации; 2) имена ономастической деривации. Потому при анализе онимических формантов представляется необходимым выяснить, в каких случаях происходит онимизация производных апеллятивов, а в каких случаях аффиксация. Например, имена типа *Шантагар* ‘курносый’, *Омгор* ‘с маленьким ртом’ перешли в разряд антропонимов уже форме производных прилагательных.

Если в апеллятивной лексике производная основа в результате аффиксации приобретает иное категориально-грамматическое и лексическое значение, то в сфере проприальной деривации антропоформанты, присоединяясь к апеллятивной основе, призваны транспонировать ее в разряд имен собствен-

ных. Их особенностью в проприальной системе является специфика ориентации аффикса. Если в апеллятиве значение аффикса ориентировано на понятие, выражаемое основой слова, то в ониме значение аффикса ориентировано не на основу слова, а на конкретный денотат. Именно этим объясняется продуктивность диминутивных суффиксов при наречении детей.

В целом, анализ словообразовательной структуры образных слов в монгольском языке позволил выделить 47 аффиксов, наиболее продуктивные из которых представлены в следующей таблице:

№	формант	существительные	прилагательные	антропонимы
1	-ай	+	+	+
2	-аан	+	+	+
3	-бай	–	–	+
4	-баг	–	+	–
5	-вай	–	+	–
6	-г	+	+	–
7	-га	+	–	–
8	-гай	–	+	–
9	-гар	–	+	–
10	-гана	+	–	–
11	-даг	+	–	+
12	-дай	+	–	+
13	-зай	–	–	+
14	-л	–	+	–
15	-лаг	+	+	–
16	-лай	+	–	+
17	-май	+	+	+
18	-маг	–	+	–
19	-н	–	+	–
20	-наг	+	+	–
21	-най	–	–	+
22	-нга	+	+	–
23	-р	+	+	–
24	-рай	+	+	+
25	-рга(н)	+	+	–
26	-с	+	–	–
27	-таг	+	–	–
28	-уу(н)	+	+	–
29	-уур	–	+	–
30	-хай	+	+	+
31	-цаг	+	–	–
32	-цай	–	–	+

Как свидетельствуют данные таблицы, наиболее высокой степенью продуктивности в сфере всех рассматриваемых пластов образной лексики обладают дифтогизированные форманты, придающие производному уменьшительно-ласкательные оттенки экспрессии («группы *-дай*»).

Анализ словообразовательных формантов, действующих в сфере образных слов, позволил выявить аффиксы, релевантные только для данного пласта лексики: глагольный *-ай*, форманты, образующие именные части речи: *-аан*, *-бай*, *-вай*, *-гар*, *-лай*, *-май*, *-на*, *-наг*, *-най* и др. Следует отметить, что в редких случаях аффиксы этой группы (за исключением продуктивных *-дай* и *-хай*) по аналогии с образными моделями образуют производные не от образных основ: *дуранбай* ‘подзорная труба, микроскоп’ от *дуран* ‘бинокль’, *хярууцай* ‘маленький ястреб’ от *хяруу* ‘иней’. Исключение представляют и прилагательные *шамдгай* ‘старательный, прилежный’, *нуудгай/ нууцгай* ‘секретный, тайный, побочный’, образованные от глагольных основ с необразной семантикой. Если в первом

примере глагольная природа производящей основы не вызывает сомнения (*шамд*- 'стараться'), то в прилагательных *нууд-гай/ нууцгай* с основой *нуу*- 'прятать, скрывать' согласные *д/ ц*, по всей вероятности, выполняют функцию интерфикса, соединяющего основу с аффиксом. Вряд ли прилагательное *нууцгай* можно мотивировать существительным *нууц* 'тайна', поскольку образование прилагательных посредством форманта *-гай* от субстантивных основ не характерно для монгольского языка.

Морфологический способ словообразования в сфере образных существительных преимущественно связан с выражением диминутивными формантами мотивировочного признака «малый размер». 55% рассмотренных формантов придают производному уменьшительно-ласкательные оттенки экспрессии, отражающие условия, в которых протекал акт номинации у монгольских народов.

Библиографический список

1. Шагдаров, Л.Д. Изобразительные слова в бурятском языке. – Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во, 1962.
2. Черемисов, К.М. Бурят-монгольский словарь. – М., 1951.
3. Рамstedт, Г.И. Введение в алтайское языкознание. – М., 1957.
4. Дондуков, У.-Ж. Ш. Аффиксальное словообразование частей речи в бурятском языке. – Улан-Удэ, 1964.
5. Орловская, М.Н. Имена существительные и прилагательные в современном монгольском языке. – М., 1961.
6. Митрошкина, А.Г. Личные имена бурят. – Иркутск, 1995.

Статья поступила в редакцию 03.03.09

Раздел 2

ЭКОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

ДМИТРИЙ МИХАЙЛОВИЧ БЕЗМАТЕРНЫХ – кандидат биологических наук, доцент, ученый секретарь Учреждения Российской академии наук Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН, ответственный за электронную версию журнала и работу с Российским индексом научного цитирования – <http://elibrary.ru/> (г. Барнаул)

АЛЕКСАНДР ВИКТОРОВИЧ ШИТОВ – кандидат геолого-минералогических наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

УДК 528.94+556.512

Г.В. Белоненко, д-р геогр. наук, проф. Университета путей сообщения, г. Новосибирск; **И.Н. Ротанова**, канд. геогр. наук, доц., в.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул; **Ю.М. Цимбалей**, канд. геогр. наук, в.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул; **И.В. Андреева**, канд. геогр. наук, с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул; **В.Г. Ведухина**, канд. геогр. наук, н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: iwep@iwep.asu.ru

КАРТОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОГО РАСПРЕДЕЛЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ ВЛАГООБОРОТА В БАССЕЙНЕ ОБИ

В статье представлены результаты комплексного применения системы уравнений связи водного и теплоэнергетического балансов речного бассейна и методов геоинформационного картографирования для анализа пространственно-временного распределения элементов влагооборота в условиях недостаточности данных гидрометеонаблюдений. Построены поля гидрометрического стока, что позволяет определять путем интерполяции значения стока для малоизученных бассейнов.

Ключевые слова: влагооборот, элементы водного баланса, речной бассейн, картографический анализ.

Изучению вопросов формирования водных ресурсов и, в частности, аспектам тепловлагообеспеченности территорий посвящено значительное количество российских и зарубежных исследований. В них рассматриваются различные методы климато-гидрологических расчетов, общие и региональные закономерности формирования стока, характеристики хозяйственного использования водных ресурсов. Однако, актуальность получения достоверных представлений о пространственно-временном распределении элементов влагооборота не снижается. Среди уязвимых сторон исследований, обобщенных в виде монографий или представленных в виде статей в ведомственных сборниках научных трудов, можно отметить недостаточное подтверждение выявленных закономерностей фактическими данными в связи с отсутствием длиннорядных массивов режимных наблюдений гидрометеозадающих и недостаточным использованием обобщенных геолого-геоморфологических параметров территории [1]. Эти проблемы, несмотря на ряд успешных работ [2; 3; 4], не решены и для территории Западной Сибири.

При учете ресурсов вод суши основным является метод водного баланса, позволяющий количественно описать и проанализировать круговорот воды и его отдельные звенья, а также оценить непрерывно возобновляемые ресурсы пресных вод. В условиях недостаточной гидрометеорологической, тепло- и воднобалансовой изученности Западной Сибири количественная оценка элементов влаго- и теплообмена в системе «атмосфера-подстилающая поверхность» может быть реализована на основе комплексного применения системы уравнений связи водного и теплоэнергетического балансов участка суши или речного бассейна [5] и методов геоинформационно-картографического анализа с привлечением стандартной гидрометеорологической информации Росгидромета, а также материалов, характеризующих особенности строения земной поверхности.

Основные преимущества совместного рассмотрения уравнений водного и теплоэнергетического баланса связаны с

возможностью контроля расходных элементов влаго- и теплооборота фактическими ресурсами тепла и влаги. При этом интенсивность и направление гидрофизических процессов рассматриваются как ведущий компонент глобальных физико-географических условий в ландшафтной сфере, контролируемый ресурсами влаги и тепла и их соотношением [6].

Общий вид теоретических кривых связи относительных (в долях водного эквивалента теплоэнергетических ресурсов климата Z_k) величин общего увлажнения (ресурсов влаги H) и элементов влагооборота (испарение – Z , сток – Y , коэффициент стока) при разных условиях формирования стока (параметр n) представлен на рис. 1.

Применимость уравнений связи была проверена для водных балансов 71 речного бассейна Западной Сибири.

В отличие от известных уравнений связи [7; 8], авторская система уравнений связи позволяет раскрыть структуру влагооборота участка суши большего числа расходных балансовых компонентов при учете переменных в пространстве и времени свойств деятельной поверхности.

Приводимые на рис. 1 теоретические кривые являются аналитическим оформлением глобальных закономерностей гидрофизических процессов в любых природно-климатических условиях и за любой интервал времени, когда:

- при возрастании относительных величин увлажнения каждая из относительных величин расходных элементов влагооборота также возрастает;
- ни одна из расходных статей влагооборота не может превышать увлажнения деятельной поверхности;
- верхний предел суммарного испарения ограничивается либо ресурсами влаги, либо ресурсами тепла;
- при одинаковом увлажнении значения стоковых характеристик определяются особенностями строения деятельной поверхности.

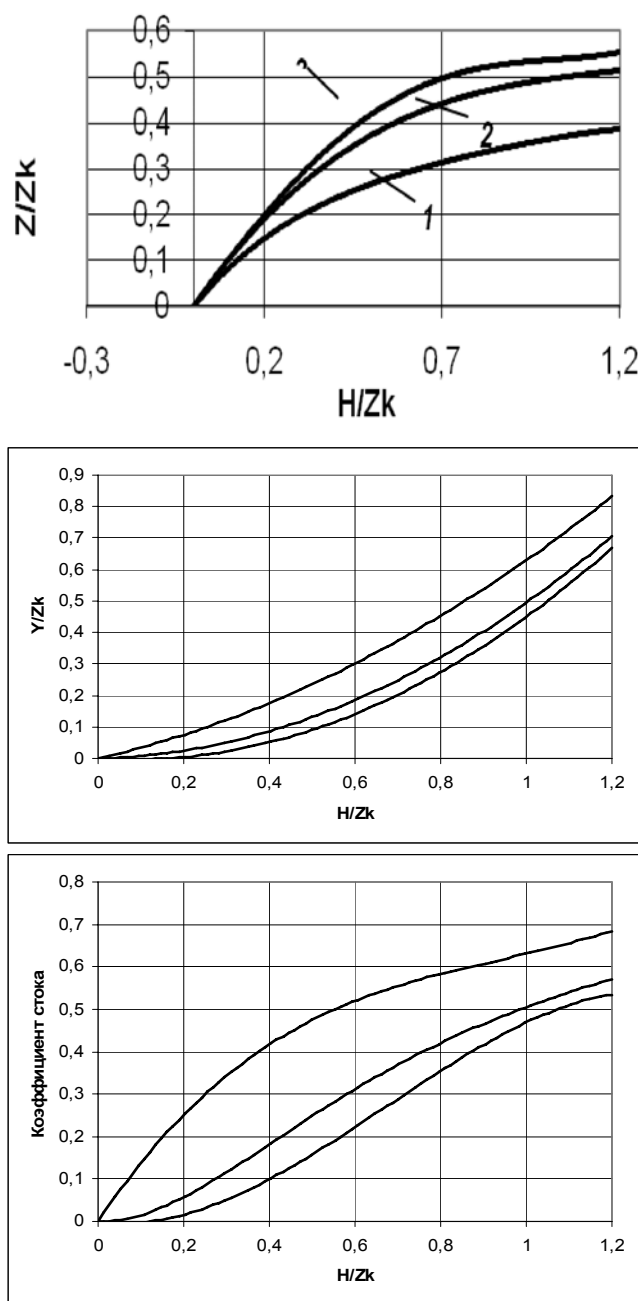


Рис. 1. Теоретические кривые связи относительного увлажнения (H/Z_k), суммарного испарения (Z/Z_k), годового стока (Y/Z_k) и коэффициента стока при разных значениях параметра n : 1 – $n = 1$; 2 – $n = 2$; 3 – $n = 3$

Исходя из того, что интегральной количественной характеристикой влияния климатического звена на формирование элементов влагооборота за любой временной интервал является соотношение ресурсов влаги и тепла, а именно мера соответствия фактических ресурсов влаги (H) оптимально потребным ($H_{\text{опт}}$), из всего комплекса абсолютных и относительных характеристик увлажнения и теплообеспеченности (Мезенцев и др., 1957, Белоненко и др., 1985) в качестве количественной характеристики соответствия фактических условий увлажнения оптимально потребным принят и рассмотрен коэффициент увлажнения по суммарному увлажнению $K_n = H/H_{\text{опт}}$. Оптимальному увлажнению соответствуют значения $K_n = 1,0$, недостаточному – $K_n < 1,0$ и избыточному – $K_n > 1,0$.

Исследование условий увлажнения и теплообеспеченности Западной Сибири потребовало сформировать достаточную по объему и достоверную по качеству базу данных о ресурсах влаги и тепла, разработать частные методики их оценки, позволяющие раскрыть особенности пространственного и вре-

менного распределения ресурсов влаги и тепла на изучаемой территории. В совокупности это позволило выполнить массовые (по 175 пунктам) расчеты коэффициентов увлажнения K_n . Значения K_n закономерно возрастают с юга на север от 0,416 в степной зоне до 1,35 и более – в тундровой. Положение изолинии $K_n = 1,0$ совпадает с северной границей южно-таежной зоны Западной Сибири и делит исследуемую территорию на зону избыточного (средняя тайга – тундра) и недостаточного (южная тайга – степь) увлажнения в средний год.

Представляется очевидным, что коэффициент увлажнения K_n характеризует не только меру соответствия фактических условий увлажнения оптимальным, но также и (при прочих равных условиях, например, шероховатости, уклоне земной поверхности и т.п.) условия формирования стока на участке суши.

Замкнутая система уравнений связи водного и тепло-энергетического балансов, сформированная база данных о ресурсах влаги и тепла, а также разработанная методика оценки расчетных параметров сделали возможными выполнение воднобалансовых расчетов участка суши и речных бассейнов и исследование структуры влагооборота.

Подобные расчеты выполнены для 42 речных бассейнов притоков Оби. Достоверность выполненных расчетов оценивалась сравнением рассчитанных и измеренных значений стока речных бассейнов.

Выполненные воднобалансовые расчеты позволили не только сформировать современную базу данных элементов влагооборота, но и создали предпосылки для установления как локальных (речные бассейны), так и зональных особенностей формирования структуры влагооборота в разных природно-климатических зонах исследуемой территории.

При этом исследование структуры влагооборота выполнено с использованием относительных (в долях ресурсов вла-

ги H) величин водного баланса: $\psi = \frac{Z}{H}$ – коэффициент ис-

парения (Z); $\eta = \frac{Y}{H}$ – коэффициент суммарного (Y) стока;

$\eta_1 = \frac{Y_1}{H}$ – коэффициент поверхностного Y_1 стока; $\eta_2 = \frac{Y_2}{H}$ – коэффициент подземного (Y_2) (устойчивого речного) стока;

$\mu = \frac{Y_2}{F}$ – коэффициент питания подземного (Y_2) стока;

$\zeta = \frac{F}{H}$ – коэффициент почвенно-грунтового питания (F – валовое увлажнение).

Территориальное распределение и величина коэффициентов испарения и стока являются следствием интегрального взаимодействия и трансформации ресурсов влаги и тепла в процессе теплообмена в системе деятельная поверхность – приземный слой атмосферы.

Численные значения коэффициентов испарения и стока во всех природных зонах закономерно определяются мерой соответствия ресурсов влаги их оптимальному значению. Так, при уменьшении ресурсов тепла и возрастании ресурсов влаги с юга на север значения коэффициентов испарения уменьшаются, а величина суммарного испарения лимитируется в этом случае ресурсами тепла. Наоборот, при возрастании ресурсов влаги и соответственно уменьшении ресурсов тепла коэффициенты стока повсеместно возрастают.

Оптимальным условиям увлажнения ($K_n = 1,0$) соответствуют значения, близкие к $\psi = 0,7$ и $\eta = 0,3$. При $K_n \approx 1,3$ $\psi = \eta = 0,5$ и ресурсы влаги поровну расходуются на суммарное испарение и сток, что при современном представлении о ресурсах тепла и влаги соответствует на территории Западной Сибири тундровой зоне.

Расчеты и анализ показали также, что и структура почвенно-грунтового компонента влагооборота участка суши и

речных бассейнов зависит от уровня увлажнения деятельной поверхности.

Так, при недостаточном увлажнении деятельной поверхности ($K_n < 1$) почвенно-грунтовая компонента влагооборота (валовое увлажнение) составляет не менее 77% суммарных ресурсов влаги, из которой на питание подземных вод расходуется не более 10%. При возрастании увлажнения ($K_n > 1.0$) доля валового увлажнения в суммарных ресурсах влаги (F/H) закономерно уменьшается из-за более интенсивного, чем инфильтрация, возрастания поверхностного стока.

Оценка временной изменчивости элементов влагооборота выполнялась на основе данных Росгидромета и результатов собственных воднобалансовых расчетов Г.В. Белоненко за конкретные годы. В частности установлено, что амплитуда колебаний годовых сумм испарения в разных природных зонах изменяется в значительных пределах, а отличия экстремальных значений испарения от их средних годовых сумм составляют от 100 до 160 мм/год. При этом, в зоне избыточного увлажнения коэффициенты вариации испарения возрастают с юга на север от 0,14 до 0,17 и определяются временной изменчивостью ресурсов тепла в этой зоне. В зоне недостаточного увлажнения значения коэффициентов вариации суммарного испарения максимальны в степной зоне – более 0,180 и определяются, главным образом, изменчивостью ресурсов влаги.

Следовательно, пространственная и временная изменчивость элементов влагооборота в Западной Сибири повсеместно определяются преимущественно климатическим звеном физико-географических условий, а именно мерой соответствия фактических ресурсов влаги и тепла их оптимально потребным величинам в той или иной природной зоне.

В продолжение исследований выполнено картографическое моделирование пространственно-временного распределения элементов влагооборота в бассейнах притоков первого порядка р. Оби. Исходными данными при оценке ресурсов

влаги являлись результаты многолетних наблюдений Росгидромета по 238 метеостанциям Западной Сибири, опубликованные в Справочниках по климату СССР и в Научно-прикладных справочниках по климату СССР (выпуски 9, 17 и 20). Расхождения, обнаруженные в справочниках и связанные с ветровым недоучетом атмосферных осадков осадкомерными приборами, откорректированы соответствующими коэффициентами.

Определены интервалы шкал показателей водного баланса для наиболее информативного отражения на картах различий значений в бассейнах рек: для общего атмосферного увлажнения (KX) и испарения (Z) – 20 мм, для среднего многолетнего стока (Y) – 30 мм. Полученное внутрибассейновое распределение водно-балансовых показателей для притоков первого порядка позволило определить амплитуды колебаний показателей в их бассейнах и путем интерполяции ориентировочно оценить значения в малоизученных бассейнах. Выявлены и проанализированы особенности распределения показателей водного баланса в бассейнах притоков Оби и на физико-географическом провинциальном уровне.

Ландшафтно-картографический анализ распределения элементов влагооборота проведен по 86 речным бассейнам Западной Сибири, большая часть из которых расположена в таежной, лесотундровой и тундровой зонах, где сеть метеостанций разрежена, а территория мало изучена. Максимальный временной ряд метеоданных на большинстве метеостанций ограничивается 50-ю годами.

Преимущественно равнинный характер рельефа Западной Сибири обуславливает выраженное широтное распределение годовых сумм атмосферных осадков, составляющих 310-320 мм/год в южных степных районах Алтайского края, возраста до 650-680 мм/год на южных склонах Сибирских увалов и уменьшаясь до 510-550 мм/год – в лесотундровой и тундровой зонах (рис. 2, 3).

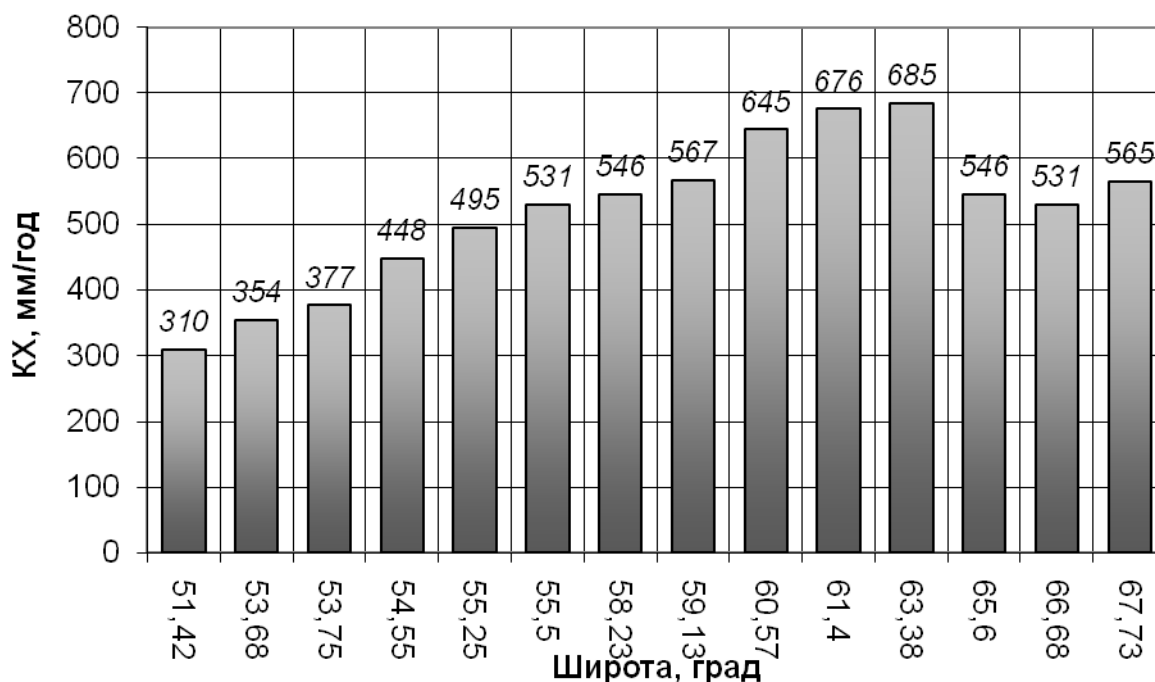


Рис. 2. Изменение годовых сумм осадков KX по широте

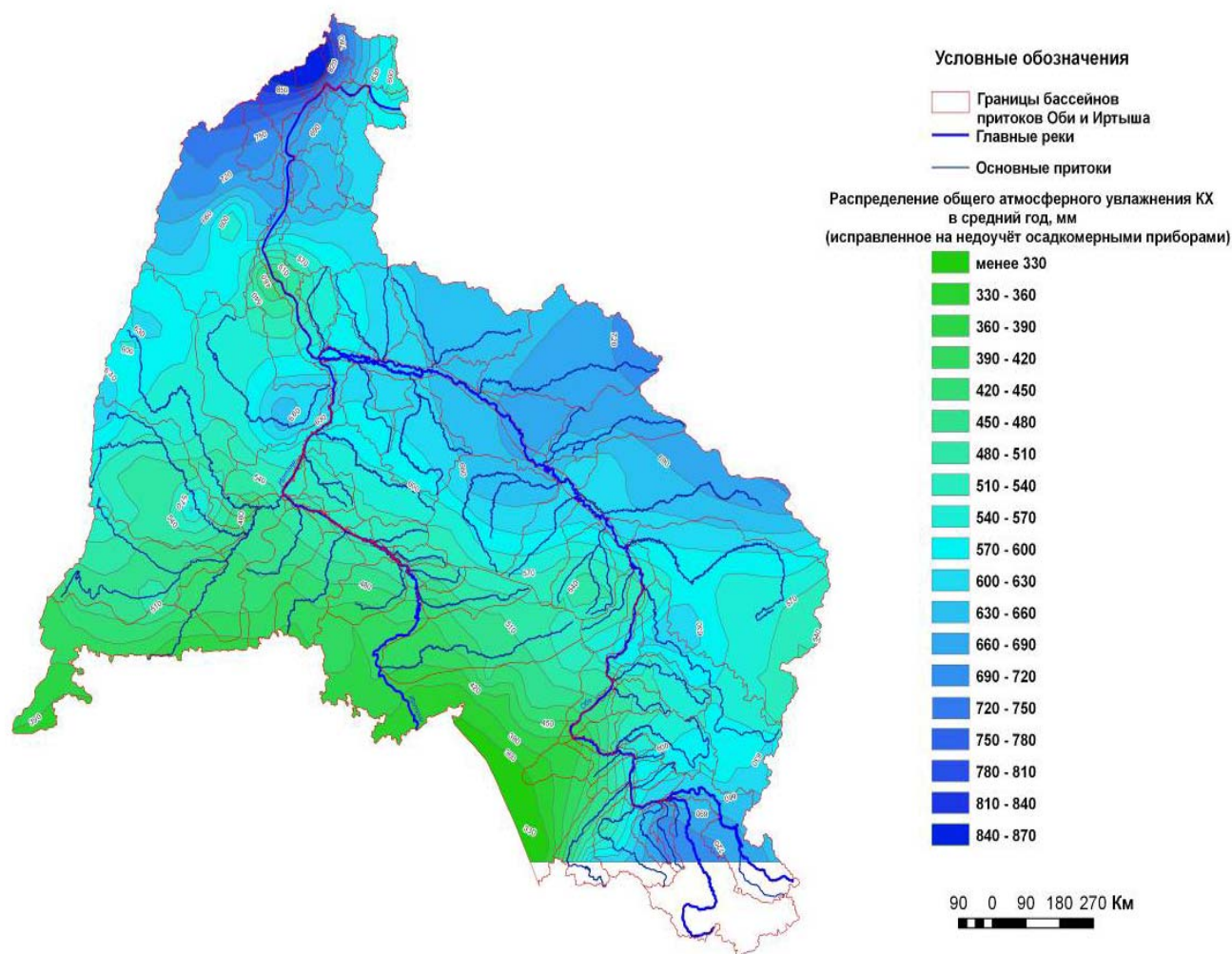


Рис. 3. Распределение общего атмосферного увлажнения КХ в средний год, мм

Также можно отметить, что южнее 59° с. ш. в междуречье Оби и Иртыша годовые суммы КХ зависят от высоты местности. При этом плювиометрические градиенты КХ изменяются от 26 до 42 мм/100м высоты.

Общее представление о временной изменчивости годовых сумм атмосферных осадков на исследуемой территории получено с помощью интегрально-разностных кривых, составленных для метеостанций с длинными рядами наблюдений.

Внутригодовое распределение КХ на всей исследуемой территории в целом достаточно однообразно. Максимум месячных сумм осадков практически повсеместно приходится на июль, минимум – на февраль.

Влияние строения деятельной поверхности участка суши или речного бассейна на величину и территориальное распределение осадков наиболее заметно в зимний период, что подтверждает величина запасов воды в снежном покрове в поле и в лесу. Анализ материалов наблюдений Росгидромета показал, что средние из максимальных запасов воды в снеге в лесу в среднем в 1,5 раза выше таковых на открытых территориях. При этом выражен и зональный характер.

Указанные различия связаны с ветровым переносом снега. При сформировавшемся на территории Западной Сибири ветровом режиме наибольшие значения коэффициента трансформации снежного покрова на открытых участках характерны степным и лесостепным районам, а также тундровой и лесотундровой зонам.

Таким образом, величина и пространственно-временные особенности формирования ресурсов влаги на изучаемой территории определяются, главным образом, внутриконтинентальным положением региона и равнинным характером его рельефа. В целом на исследуемой территории происходит возрастание годовых сумм осадков с юга на север и с запада на восток соответственно на 14,1 и 3,8 мм/год/град.

Анализ различий условий и особенностей формирования стока в бассейнах (условия увлажнения, высота местности и уклон речного бассейна), расположенных в разных природно-климатических условиях, показал, что преимущественно равнинный характер поверхности речных бассейнов не позволяет найти сколько-нибудь надежные связи увлажнения с высотой и уклоном (рис. 4).

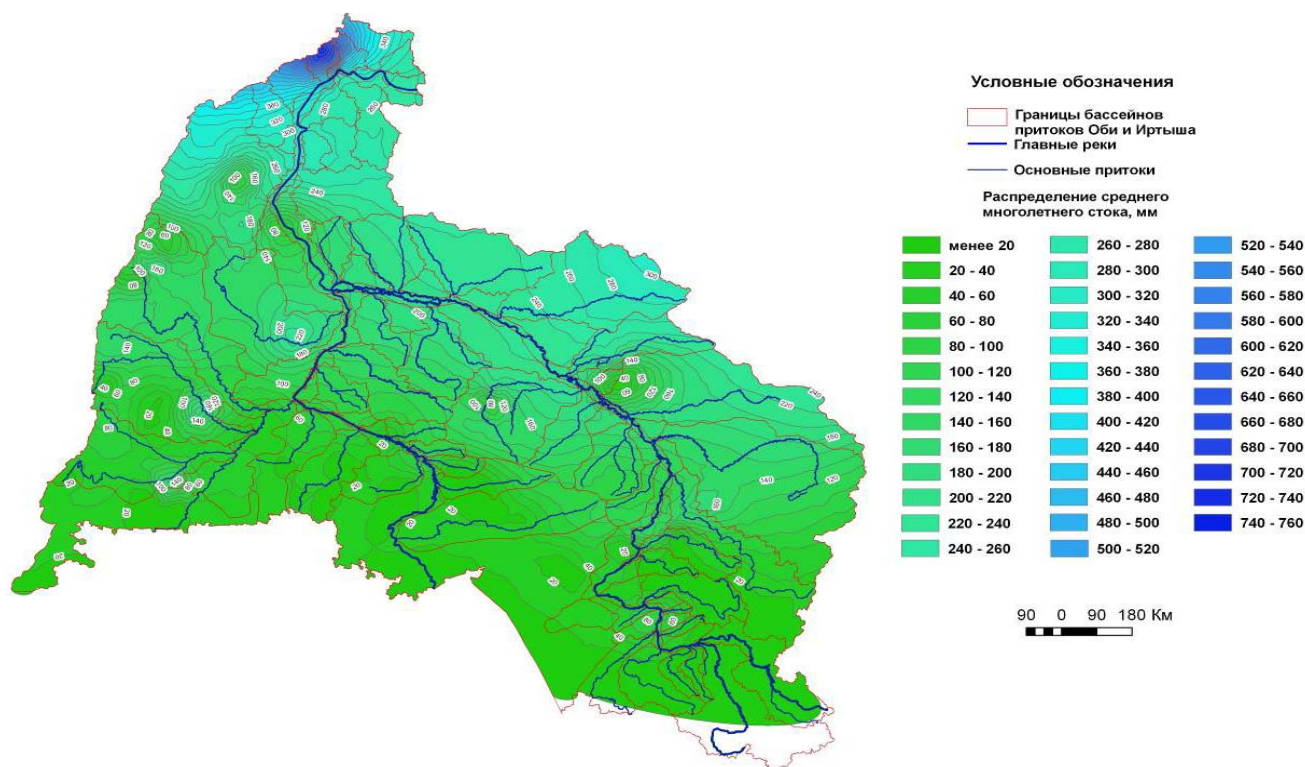


Рис. 4. Распределение среднего многолетнего стока, мм

Для горных речных бассейнов сопредельных территорий (Урал, Кузнецкий Алау, Алтай) влияние особенностей строения речного бассейна на формирование стока более очевидно. Для группы избыточно увлажненных бассейнов установлена тенденция уменьшения параметра с высотой. Генетически это связано, вероятно, с большим увлажнением бассейна при меньших потерях влаги на начальной стадии формирования стока.

Достоверность полученных результатов оценивалась сравнением рассчитанных и измеренных значений стока речных бассейнов.

Результаты анализа распределения элементов влагооборота по речным бассейнам создали предпосылки как для установления локальных (речные бассейны), так и зональных особенностей формирования структуры влагооборота в разных природно-климатических зонах исследуемой территории.

Обусловленность структуры влагооборота преимущественно климатическим звеном подтверждается также и рассмотрением относительных величин влагооборота на речных водосборах, расположенных в разных природно-климатических зонах. В частности, в избыточно увлажненных речных бассейнах, расположенных в таежной и лесотундровой зонах, коэффициенты стока существенно выше, а коэффициенты

испарения соответственно меньше. Наоборот, в речных бассейнах, расположенных в зоне недостаточного увлажнения, коэффициенты испарения существенно выше и максимальны на водосборах степной зоны (р. Кулунда).

Воднобалансовые расчеты за конкретные годы и последующий анализ показали, как было отмечено выше, что разброс экстремальных значений испарения от их средних годовых сумм составляет от 100 до 160 мм/год.

Таким образом, временная изменчивость годовых сумм суммарного испарения минимальна в зоне достаточного увлажнения и максимальна в зонах как весьма избыточного, так и весьма недостаточного увлажнения.

Таким образом, наличие стандартной гидрометеорологической информации и электронных слоев (гидрологическая сеть и бассейны рек, физико-географическое районирование и ландшафты) среднемасштабных карт, расчетных параметров, а также частных методик воднобалансовых расчетов делают возможным выполнение водноресурсных расчетов для участка суши и речных бассейнов. Подобные расчеты и последующий анализ их результатов позволили выявить закономерности и особенности формирования структуры влагооборота и водных ресурсов на территории Западной Сибири.

Библиографический список

1. Ясинский, С.В. Формирование гидрологического режима водосборов малых равнинных рек: автореф. дис. ... д-ра. геогр. наук. – М., 2009.
2. Бикбулатова, Г.Г. Расчеты стока на территории Омской области // Омский научный вестник. – 2006. – № 2 (35).
3. Возобновляемые ресурсы тепловлагообеспеченности Западно-Сибирской равнины и динамика их характеристик / И.В. Карнацевич, О.В. Мезенцева, Ж.А. Тусупбеков, Г.Г. Бикбулатова. – Омск: Изд-во ФГОУ ВПО ОмГАУ, 2007.
4. Мезенцева, О.В. главные гидрологические рубежи и зона оптимального увлажнения Евразии / О.В. Мезенцева // Вестник Тюменского гос. ун-та. – 2009. – № 3.
5. Белоненко, Г.В. Воднобалансовые расчеты неизученных бассейнов малых рек. – Омск: Изд-во ОмСХИ, 1985.
6. Григорьев, А.А. Закономерности строения и развития географической среды. – М.: Мысль, 1966.
7. Будыко, М.И. Испарение в естественных условиях. – Л.: Гидрометеиздат, 1948.
8. Мезенцев, В.С. Метод гидролого-климатических расчетов и опыт его применения для районирования Западно-Сибирской равнины по признакам увлажнения и теплообеспеченности // Тр. Омск. с-х. ин-та. – 1957. – Т. 27.

Работа поступила в редакцию 10.02.10

УДК 631.95

А.С. Сейтказиев, д-р. тех. наук, проф. ТарГУ им. М.Х. Дулати, Казахстан, г. Тараз, E-mail: allaura@mail.ru;
Ю.И. Винокуров, д-р. геогр. наук, проф., директор ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: iwer@iwer.asu.ru;
Л.А. Альжанова, докторант ТарГУ, г. Тараз; *М.Т. Бирдибекова*, магистрант ТарГУ, Казахстан, г. Тараз,
 E-mail: allaura@mail.ru

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА МЕЛИОРАТИВНОГО РЕЖИМА ЗАСОЛЕННЫХ ПОЧВ ОРОШАЕМЫХ ГЕОСИСТЕМ

Эффективность промывок засоленных почв находится в прямой зависимости от подготовки почвы. Промывные нормы засоленных почв являются одним из основных почвенно-экологических и агротехнических мероприятий, обеспечивающих повышение сельскохозяйственных культур.

Ключевые слова: экология, засоленные почвы, мелиорация, режимы орошения.

Территория Северного Казахстана охватывает три природно-географические зоны: лесостепную, степную и полупустынную. В пределах каждой из них выделяются различные естественно-географические районы, отличающиеся между собой по геологическому строению, геоморфологическим показателям, климату, растительности и покрову.

Почвообразующими породами служат преимущественно желто-бурые глины и суглинки, залегающие сравнительно тонким слоем и подстилаемые на небольшой глубине третичными солончатыми глинами. Третичные глины здесь, как и во всей черноземной зоне Северного Казахстана, оказывают влияние на почвообразование, способствуя, в частности тому, что черноземы даже при легком механическом составе оказываются солонцеватыми [1].

Теория солончачения и ее роль в процессе солончачения почв изложены в трудах Д.Г. Виленского, К.Д. Глинки, В.А. Ковды, И.Н. Антипова-Каратаева, В.М. Боровского и др. Прежде чем склониться к той или иной точке зрения, предпримем эволюционно-генетический анализ трансформации катионного состава поглощающего комплекса солонцов Северного Казахстана в процессе их остепнения. Как было установлено В.А. Ковдой (1937-1947), процесс сопровождается обновлением состава обменных оснований за счет накопления обменного кольца биогенного происхождения.

В процессе оптимизации экологической оценки мелиоративного режима, необходимы прогноз урожайности сельскохозяйственных культур в зависимости от складывающегося водно-солевого и питательного режимов почв. Один из наиболее приемлемых для практических целей методов прогноза урожайности является формула В.В. Шабанова [2]:

$$Y_i = Y_{\max} - f_q K_i \sum_{j=1}^n K_w K_n K_s K_{\text{SAR}} \quad (1)$$

где Y_{\max} – максимальная для данного сорта урожайность сельскохозяйственных культур при радиации R_F , на данном уровне обеспеченности питательными веществами конкретной почвы при оптимальной для растений влажности почвы; K_w – коэффициент, учитывающий неоптимальность для растений глубины уровня грунтовых вод при близком их расположении (Δ); K_s – коэффициент снижения уровня из-за присутствия в почве токсичных солей; K_{SAR} – коэффициент, учитывающий возможность снижения урожайности из-за солончачения почвы; f_q – коэффициент, учитывающий изменения максимального урожая с отклонением от среднееголетних значений, оценивается по следующему отношению:

$$f_R = \frac{(R_{\delta} - R_{\min})}{[0,5(R_{\max} + R_{\min}) - Q_{\min}]} \quad (2)$$

где Q_{\min} – минимальная величина ФАР, необходимая для выражения уровня; $\kappa \text{ Дж/см}^2$ – максимальная величина ФАР, необходимая для выражения урожая; $\kappa \text{ Дж/см}^2$ Q_b – фотосинтетическая активность радиации (ФАР) за период вегетации определяется по следующей зависимости:

$$Q_b = 13,93 + 0,007 \sum t^{\circ} \quad (3)$$

где $\sum t^{\circ}$ – интегральная сумма температур воздуха за вегетационный период, выше 10°C ; K_i – коэффициент, характеризующий температурную обеспеченность природных условий:

$$K_1 = \frac{\sum t_{\delta}^0 - \sum t_{\min}}{[0,5(\sum t_{\max} + \sum t_{\min}) - \sum t_{\min}]} \quad (4)$$

где t_{\max} – максимальная (сумма) температура воздуха за вегетационный период для вызревания урожая; t_{\min} – минимальная (сумма) температура воздуха за вегетационный период для вызревания урожая. Максимально возможная урожайность сельскохозяйственных культур для конкретного года будет равна:

$$Y_{\max} = \frac{R_{\delta} K_R}{C p n} K_i f_R \quad (5)$$

где K_R – коэффициент использования солнечной энергии, C – калорическое значение единицы урожая органического вещества, $\kappa \text{ Дж/кг}$; ϕ_n – коэффициент перехода от урожая выращиваемой продукции к урожаю всей органической массы $\phi_n = 0,4-0,9$.

Одним из вопросов, возникающих при оптимизации мелиоративного режима почв, является прогноз изменения агрохимических свойств почв, их питательного режима под влиянием водного режима. При наличии сведений об уровне программируемого урожая ($Y_{\max s}$), запасах питательных веществ в почве, дозы удобрений рассчитываются по формуле [3]:

$$D_{\text{NRK}} = (100 \cdot B_{\text{NRK}} - P_{\text{NRK}} \cdot K_{\text{NRK}}) / K Y_{\text{NRK}} \quad (6)$$

где D_{NRK} – норма питательного вещества, кг/га ; B_{NRK} – вынос элементов питания на 1 ц продукции ($B_{\text{NRK}} = Y_{\max s} C^{\circ} \text{NMR} + Y_n \cdot C^n \text{NRK}$); Y_n – урожай поточной продукции; ц/га ; C° – содержание питательных веществ в единице поточной продукции; ц/га ; C^n – содержание питательных веществ в почве, мг/100 г ; КП, КУ – коэффициенты, использования элементов питания, соответственно, из почвы и удобрений.

Для простоты анализа проводим результаты численных экспериментов, выполненных с использованием модели формирования урожая кормового и зернового севооборотов, выращиваемой в условиях Северно-Казахстанской области. На основной территории Северного Казахстана сумма эффективных температур достигает $2200-2500^{\circ}\text{C}$, величина солнечной радиации – $31,3-33,7 \text{ ккал/см}^2$. Для этой территории характерен слабый энергетический потенциал, однако, учитывая современные технологии и прогноз программированного урожая, здесь можно получить хороший урожай сельскохозяйственных культур. Нам необходимы следующие данные:

- коэффициент естественного урожая;
- вид сельскохозяйственных культур;
- гидрогеологические условия подземных и грунтовых вод;
- урожайность.

Для созревания зерновых и кормовых необходима сумма минимальных температур воздуха за вегетационный период $t_{\min} = 1500^{\circ}\text{C}$, а максимальная $t_{\max} = 2500^{\circ}\text{C}$. При этих условиях коэффициент, характеризующий температурную обеспеченность природных условий для зерновых будет равен:

$$K_i = \frac{2200 - 1500}{[0,5(2500 + 1500) - 1500]} = \frac{700}{500} = 1,4 \quad (7)$$

Можно считать, что для формирования урожайности они не оказывают влияния. Для накопления биомассы зерновых культур минимальное значение ФАР должно быть 11,85 ккал/см², а максимальное – 22,12 ккал/см². А в условиях Северного Казахстана величина солнечной радиации составляет 31,31 ккал/см², тогда ф фотосинтетический коэффициент, характеризующий изменение максимального потенциала урожая с отклонением ФАР от среднееголетних значений, оценивается:

$$f_Q = \frac{31,310 - 11,85}{[0,5(22,12 + 11,85) - 11,85]} = 3,8 \quad (8)$$

Таким образом, в условиях Северного Казахстана тепло и светообеспеченность не лимитирует формирование биомассы зерновых и кормовых культур, а при необходимости можно получить 1,5-2 урожая. При оптимизации эколого-мелиоративных режимов необходима зависимость формирования урожайности растений от динамики влажности почвы в период вегетации.

При эксплуатации оросительных систем как на поверхности земли, так и в зоне аэрации и водоносном слое могут происходить определенные процессы, вызывающие изменения природных условий. Особое значение имеют процессы, вызывающие возникновение вторичного засоления почв. Следовательно, прогноз гидрогеолого-мелиоративного состояния орошаемых геосистем возможен лишь при известных (экспериментальных) значениях испарения с поверхности грунтовых вод.

При орошении и промывках засоленных почв происходит вынос солей из расчетного слоя. С фильтрационными водами вымываемые из почвы соли поступают в грунтовые воды, а затем и в русла рек. Испарение с поверхности грунтовых вод определялось по методу водного баланса. Обработка материалов в проведенном исследовании, показала, что связь испарения грунтовых вод с глубиной залегания их уровня имеет экспоненциальный характер [4].

Интенсивность рассоления во многом зависит от технологических систем промывок и условий солеотдачи почв. Следовательно, трудно рассоляются почвы тяжелого механического состава с низкими коэффициентами фильтрации. Из мелиоративной практики известно, что в процессе формирования аридных ландшафтов толща грунтов до глубины 10-20 м и более насыщена воднорастворимыми солями [5].

Анализ водно-солевого баланса в орошаемых геосистемах (Тасоткельский и Тентекский массивы) показывает, что при существующей технологии мелиоративных мероприятий оптимального опреснения почв, трудно достичь необходимого уровня порога токсичности. Поэтому нужны более совершенные приемы мелиорации на основе новых технических и технологических средств. Научное обоснование и регулирование водно-солевого и пищевого режимов сельхоз культур имеет первостепенное значение для проектирования и эксплуатации оросительных и коллекторно-дренажных сетей.

Новым технологическим средством почвенно-экологических условий является горизонтальный дренаж на фоне глубокого рыхления с применением временного. Он обеспечивает значительное ускорение процесса рассоления почв. Производится вспашка, планировка, и следом идет одностечное рыхление. Передвижения агрегата должны производиться параллельно разрыхленной полосе. Колесо трактора проходит при этом по разрыхленной полосе на расстоянии, обеспечи-

вающим перекрытия разрыхленной зоны. Мелиоративная практика показывает, что вспашка с рыхлением ускоряет промывной сезон по сравнению с обычной в 2,5-3 раза и сохраняет плодородие почвы от выноса всяких минеральных и органических веществ, а так же способствует быстрому движению растворимых концентраций вредных солей в расчетном слое [6].

Одной из задач при расчете баланса грунтовых вод орошаемых геосистем является определение питания и параметров водоносного пласта. Их величины представляют собой главные исходные показатели необходимые для составления прогнозов уровня и подсчета баланса грунтовых вод. В результате исследования мощность водоносного горизонта в любом сечении в период работы дрена, может быть представлена следующим уравнением [7]:

$$h_x = \sqrt{h_0^2 + \frac{g}{k}(2R - x)x} \quad (9)$$

где h_x – мощность водоносного слоя, м; h_0 – глубина воды в дрена, м; g – величина инфильтрации, м/сут; k – коэффициент фильтрации почвогрунтов, м/сут; R – расстояние между дренами, м; x – расстояние от центра чека, м. Данные гидрогеологических исследований проведенных на Тасоткельском и Тентекском массивах орошения, приведены в табличном виде.

Определение мощности водоносного слоя

Объект исследования	Коэффициент фильтрации К, м/сут	Глубина воды в дрена h_0 , м	Инфильтрация воды g , м/сут	Расстояние между дренами R, м	Расстояние от центра чека x, м	Мощность водоносного слоя h_x , м
Тасоткель	0,2	0,24	0,002	450	50	21
Тентек	0,1	0,4	0,003	350	50	31

Как показывают табличные данные, очень низкая фильтрационная способность некоторых почв в аридной зоне (сероземы, takyры и другие почвы) связано с высокой степенью пентизации и набухания содержащегося в них ила. Высокая щелочность почв (Ph=8,5) способствует увеличению зарядов, коллоидов. Следовательно, для регулирования водно-солевого и пищевого режимов при сохранении и восстановлении плодородия почв наиболее эффективным и дешевым средством является глубокое рыхление почв на неблагоприятных землях. Для их восстановления необходимо проводить обогащение органическими веществами, особенно нужен навоз и зеленое удобрение, которое является постоянным возобновляемым источником органического вещества. Оно помогает бороться с сорняками и болезнями растений, способствуя снижению засоленности почв, защищает почвы от эрозии.

Эффективность промывок засоленных почв находится в прямой зависимости от подготовки почвы и особенности глубины и способа вспашки. Промывные нормы засоленных почв являются одним из основных почвенно-экологических и агротехнических мероприятий, обеспечивающих повышение сельскохозяйственных культур. Поэтому, оптимально установленные нормы тактности промывных поливов и способы подготовки почвы к проведению этих мер на засоленных землях имеет большое практическое значение в повышении урожайности сельскохозяйственных культур и улучшении экологического состояния орошаемых геосистем.

Библиографический список

1. Дурасов, А.М. Почвы Казахстана / А.М. Дурасов, Т.Т. Тазабеков. – Алматы, 1981.
2. Шабанов, В.В. Биоклиматическое обоснование мелиорации. – Л., 1973.
3. Каюмов, М.А. Программирование урожая сельскохозяйственных культур. – М., 1989.

4. Сейтказиев, А.С. Режим грунтовых вод, приуроченных к бассейнам рек / А.С. Сейтказиев, А.Е. Байзакова. – Вопросы мелиорации. – 2003. – № 5-6.
5. Рабочев, И.С. Технические и биологические аспекты мелиорации и повышения плодородия пщтынных почв: Тезисы докл. V съезда всесоюзного общества почвоведов. – Минск, 1977.
6. Сейтказиев, А.С., Байзакова А.Е. Метод определения промывных норм засоленных почв // Поиск. – 2005. – №3.
7. Гордеева, П.В. и др., Руководство к практическим занятиям по гидрогеологии / П.В. Гордеева [и др.]. – М.: Высшая школа, 1981.

Статья поступила в редакцию 10.02.10

УДК 551.556.12

В.П. Галахов, канд. геогр. наук, с.н.с. Института водных и экологических проблем СО РАН, г. Барнаул,
E-mail: iwep@iwep.asu.ru

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛЕДНИКОВ ДЛЯ ОЦЕНКИ СРЕДНЕГО МНОГОЛЕТНЕГО УВЛАЖНЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ КУРАЙСКОЙ КОТЛОВИНЫ)

Наблюдения за осадками в горных котловинах Алтая проводятся, как правило, в их днищах. Использование полученных по материалам Международного Гидрологического Десятилетия коэффициентов концентрации ледников позволяют оценить их величину на склонах.

Ключевые слова: Алтай, Курайская котловина, увлажнение.

Наблюдения в Курайской котловине за осадками, согласно «Справочника по климату СССР» [1], проводились на посту Чибит с ноября 1947 по декабрь 1965 гг., по посту Курай с апреля 1963 по декабрь 1965 гг., по посту Актуру с ноября 1962

по декабрь 1965 гг. Средние многолетние осадки приводятся лишь по посту Иня [2]. Суммы месячных осадков по Чибиту были приведены к среднему многолетнему по посту Иня (табл. 1, рис.1).

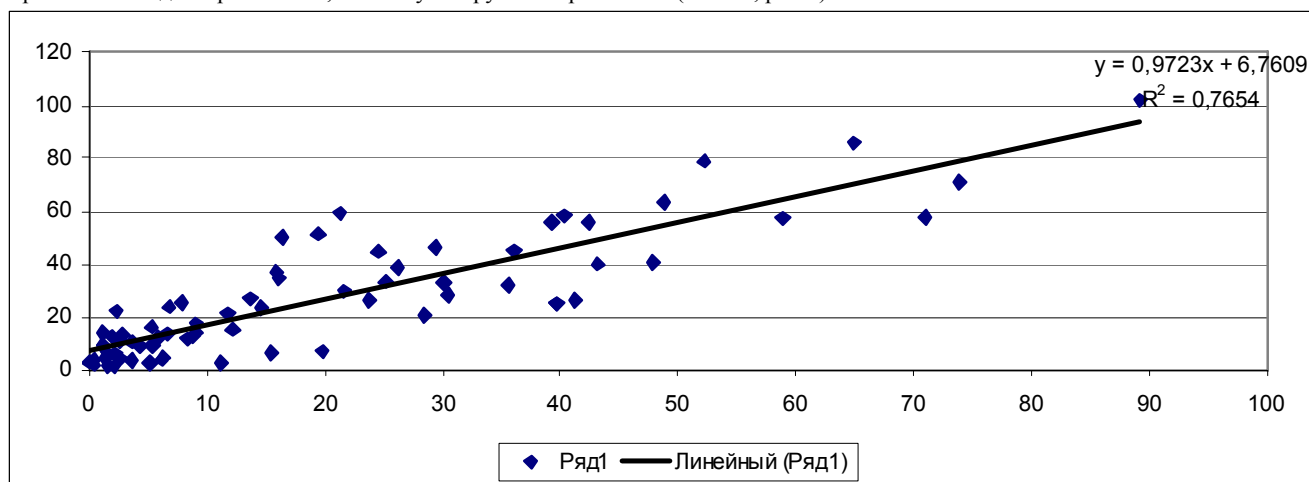


Рис. 1. Зависимость суммы месячных осадков по посту Чибит (вертикальная ось) от суммы месячных осадков по посту Иня (горизонтальная ось), мм.

Для оценки средних, многолетних осадков по посту Курай (табл. 1) использовалась связь с постом Чибит. Материалы расчетов показывают, что коэффициент корреляции постов

Иня-Чибит равен 0,87, а постов Чибит-Курай – 0,86 (рис. 2). Поэтому с точки зрения статистики такое приведение вполне оправдано (произведение событий равно 0,75).

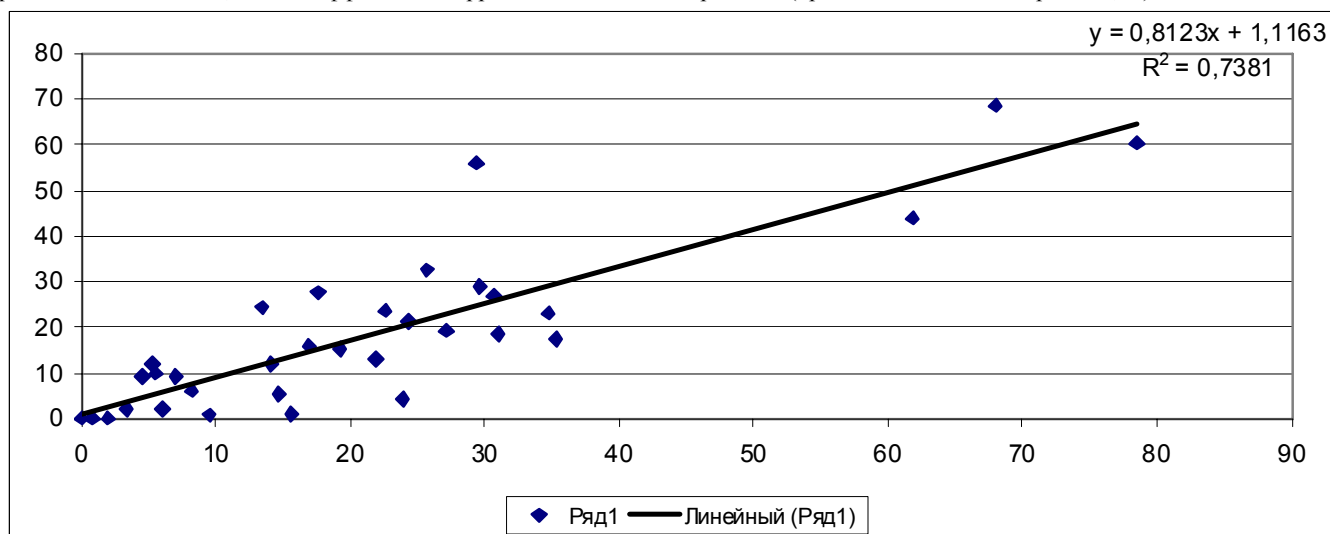


Рис. 2. Зависимость суммы месячных осадков по посту Курай (вертикальная ось) от суммы месячных осадков по посту Чибит (горизонтальная ось), мм

Кроме вышеприведенных данных по термическому режиму и увлажнению приведем материалы, опубликованные В.П. Галаховым и Р.М. Мухаметовым [3] по увлажнению бассейна Актру и бассейна реки Белой (район рудника Акташ) (табл. 1).

Таблица 1

Среднемноголетние метеорологические характеристики Курайской котловины [1; 5-6]

ГМС	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	Год
Средние многолетние температуры, °С													
Устье Белой	-18,1	-15,2	-7,8	1,5	8,3	14,1	15,8	13,9	7,8	-0,8	-10,3	-16,1	
Актру	-21,6	-17,4	-12,7	-6,6	2,9	8,4	9,7	7,9	4,4	-5,5	-13,2	-18,6	
Средние многолетние осадки, мм													
Актру	11,1	14,6	18,7	37,9	62,3	62,7	101,1	71,0	60,9	42,8	28,2	16,6	521
Устье Белой	9	7	8	21	39	58	71	63	33	23	16	12	360
Рудник	13	10	11	27	47	74	97	84	41	29	21	16	470
Иня	6	6	7	15	31	49	54	49	25	16	14	9	281
Чибит	13	13	14	21	37	54	59	54	31	22	20	15	353
Курай	12	12	12	18	31	45	49	45	26	19	17	13	299

Объединим полученные материалы (табл. 2).

Таблица 2

Средние многолетние годовые осадки Курайской котловины

Пост	Положение	Н, км	X, мм
Чибит	долина Чуи	1,20	353
Курай	днище котловины	1,50	299

Устье Белой	Курайский хребет	1,78	360
Рудник	Курайский хребет	2,28	470
Актру	Северо-Чуйский хребет	2,15	521

Для оценки годовых сумм осадков на высоте фирновой границы ледников используем ранее полученную зависимость коэффициента концентрации от площади ледника (рис. 3, табл. 3).

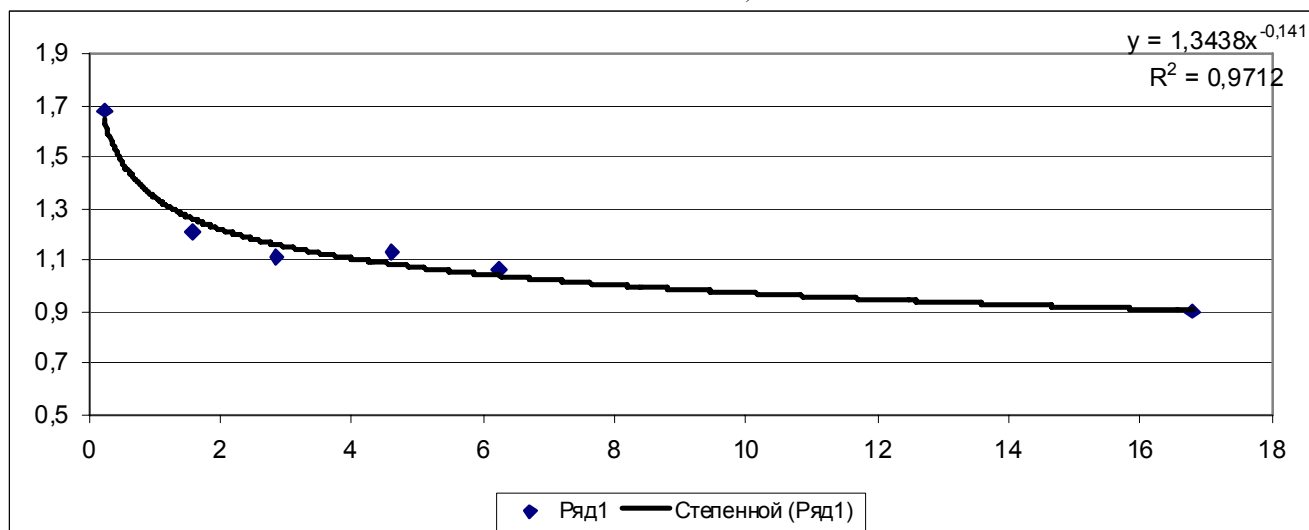


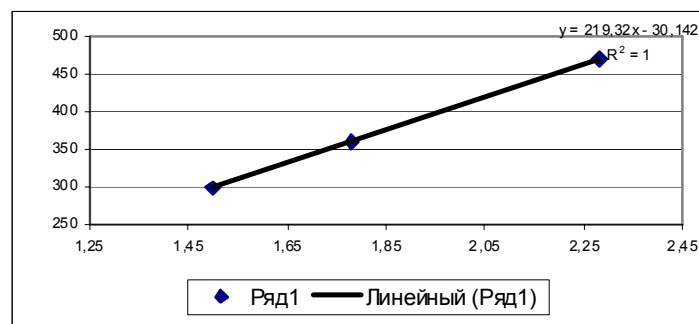
Рис. 3. Зависимость коэффициента концентрации (вертикальная ось) от площади ледника (горизонтальная ось, км²) [4]

Таблица 3

Среднее, многолетнее количество осадков на высоте фирновой границы Северо-Чуйского хребта

Бассейн	Н _{фирн.гр.} , км, [6]	S _{ледника} , км², [6]	K _{концентрации}	X, мм
Тетё	3,03	0,75	1,40	914
Актру	3,07	4,08	1,10	891
Корумду	3,00	1,62	1,26	994

Годовое количество осадков на высоте 3,03 км (средняя высота фирновой границы северного склона Северо-Чуйского хребта) можно принять равным 930 мм. Полученные материалы позволяют построить зависимости среднего многолетнего количества осадков от абсолютной высоты (рис.4) и карту распределения осадков в Курайской котловине (рис. 5).



а)

	истока, км	
1	224	выше г. Барнаула у действующего водозабора №2, левый берег
2	229	устье протоки напротив пос. Затон, правый берег
3	253	у входа в протоку Лапа, правый берег
4	254	в районе грузового порта, левый берег (устье затона Ковш)
5	260	ниже железнодорожного моста и иловых площадок г. Барнаула, правый берег
6	264	ниже поступления стоков промышленных предприятий г. Барнаула, правый берег
7	273	у острова Рыбацкий, ниже поступления стоков поселка Сибирский, правый берег
8	278	устье протоки Повалихинской, правый берег
9	280	ниже г. Барнаула у водозабора п. Гоньба, левый берег
10	288	ниже г. Барнаула в окрестностях Научного городка, левый берег

Пробы воды объемом 0,1–0,7 дм³ фильтровали через мембранные фильтры «Владипор» МФАС-ОС-3 с диаметром пор 0,8 мкм. Концентрации пигментов оценивали стандартным спектрофотометрическим методом согласно ГОСТ 17.1.4.02-90 [4]. Содержание минеральных форм азота и фосфора в воде определяли в 2005–2007 гг. согласно общепринятым методикам [5–8].

Результаты и обсуждение

Содержание хлорофилла *a* (Хл *a*) в воде реки Оби в районе г. Барнаула по данным 1993–1994 гг. и 1998 г. изменялось от 2,2 до 20,2 мг/м³. Во время весеннего половодья концентрация Хл *a* в большинстве случаев не превышала 10 мг/м³. На каждом из двух исследованных створов, расположенных выше и ниже города, были выражены различия между фарватером и берегами, а также по вертикали. Наиболее низкие значения были отмечены на участке выше города у поверхности, а наиболее высокие – на глубине 2 м на участке, расположенном ниже города (табл. 2).

Таблица 2

Содержание хлорофилла *a* (мг/м³) в фитопланктоне реки Оби у г. Барнаула в период весеннего паводка (апрель–май 1998 г.)

Створ	Водозабор выше города		Ниже городских очистных сооружений	
	горизонт			
	поверхность	2 м	поверхность	2 м
Левый берег	2,4	3,9	4,0	3,8
Фарватер	3,1	5,1	4,4	8,0
Правый берег	3,0	2,2	4,8	8,6

Такие особенности пространственной неоднородности могут быть связаны с увеличением биогенной нагрузки на экосистему реки в результате поступления соединений азота и фосфора с хозяйственно-бытовыми стоками и вымывания из почвенного покрова в период половодья [9]. Согласно литературным данным [10–11], весенний поверхностный сток является основным источником поступления неорганических и органических соединений азота и фосфора как в растворе, так и во взвешенной фазе. Участок реки Оби ниже города в районе поступления городских сточных вод выделялся повышенным содержанием Хл *a* по сравнению с участком выше города не только во время весеннего паводка, но и в летне-осеннюю межень, когда соответствующие значения составляли 6,5–15,9 и 5,2–12,8 мг/м³.

Амплитуда колебаний относительного содержания фео-пигментов была наиболее широкой (7–100 %) в весенний период, в летне-осеннюю межень границы изменений сужались до 9–72 %. Наиболее высокие значения их содержания зарегистрированы в начале весеннего паводка в конце апреля – начале мая и в первой декаде сентября, а наиболее низкие – в период летней межени. Изменения в соотношении количества активно функционирующего хлорофилла и его дериватов отражали начало и завершение сезонных сукцессий планктонных альгоценозов. Сезонные колебания уровня развития и

физиологического состояния фитопланктона более подробно были изучены в 2001–2002 гг. [12–13].

В период наблюдений 2005–2007 гг. содержание Хл *a* в реке Оби в районе г. Барнаула изменялось в широких пределах – от 3,6 до 79 мг/м³ (табл. 3) с наиболее часто встречающимися значениями в диапазоне 5–25 мг/м³.

Таблица 3

Пигментные характеристики фитопланктона реки Оби в районе г. Барнаула, 2005–2007 гг.

Дата	Хл <i>a</i> , мг/м ³	Доля хлорофиллов, %			К/Х л	ПИ (E ₄₃ /E ₆₄)	ПО (E ₄₈ /E ₆₆)	Фео, %
		<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>				
2005 VII	6,27–12,6*	68,4	4,27	9,89	0,56	2,09	0,63	0,00–33,7
		–	–	–	–	–	–	
		80,9	15,1	21,0	0,97	2,40	1,09	
		76,2	9,61	14,2	0,79	2,24	0,89	
IX	9,43±0,56*	±1,3	±1,0	±1,1	±0,0	±0,0	±0,0	20,0±3,24
		1	5	3	4	3	5	
	10,5–44,7	66,1	0,00	9,24	0,73	2,02	0,83	4,76–58,3
		–	–	–	–	–	–	
2006 VI	9,48–12,8	70,5	0,00	11,4	0,91	2,11	1,04	13,4–47,7
		–	–	–	–	–	–	
		87,4	8,73	22,1	1,11	2,42	1,25	
		80,1	4,33	15,7	1,01	2,26	1,15	
VII	11,1±0,30	±1,7	±0,9	±1,1	±0,0	±0,0	±0,0	35,6±3,32
		0	1	4	2	3	2	
	20,4–79,1	81,0	5,39	5,12	0,67	2,03	0,76	10,7–25,9
		–	–	–	–	–	–	
2007 V-VI	3,56–13,4	70,5	0,00	11,4	0,91	2,11	1,04	13,4–47,7
		–	–	–	–	–	–	
		87,4	8,73	22,1	1,11	2,42	1,25	
		80,1	4,33	15,7	1,01	2,26	1,15	
VII	6,46±0,59	±3,4	±3,0	±1,4	±0,1	±0,1	±0,1	42,4±2,55
		6	2	1	4	8	3	
X	12,2–28,0	60,8	3,72	9,33	0,74	2,06	0,84	14,3–50,5
		–	–	–	–	–	–	
		86,2	17,5	22,7	1,31	2,74	1,46	
		75,0	10,2	14,8	0,94	2,35	1,06	
2007 V-VI	19,6±1,03	±1,5	±0,7	±1,0	±0,0	±0,0	±0,0	33,1±2,37
		4	6	2	4	5	4	
2007 V-VI	7,46–30,1	68,6	0,00	8,30	0,74	2,11	0,84	12,4–50,2
		–	–	–	–	–	–	
		91,7	10,2	21,2	1,30	2,86	1,47	
		84,3	2,52	13,2	0,90	2,32	1,02	
2007 V-VI	19,2±3,29	±3,2	±1,5	±1,7	±0,0	±0,1	±0,0	28,2±4,35
		7	7	5	8	0	8	

Примечание: Хл *a* – концентрация хлорофилла *a*; К/Хл – отношение концентраций каротиноидов (мСПУ/м³) и хлорофилла *a*; ПИ – пигментный индекс; ПО – пигментное отношение; Фео – относительное содержание фео-пигментов; * – пределы колебаний; ** – среднее значение.

В июле 2005 г. содержание Хл *a* варьировало от 6,3 до 12,6 мг/м³, незначительно изменяясь от входного створа № 1 до створа № 9 ниже города. В сентябре, когда были отобраны и промежуточные створы, наблюдали увеличение содержания Хл *a* в планктоне на створах № 4 и № 8 – до 44,7 и 36,8 мг/м³, соответственно (рис. 2 а).

В 2006 г. на спаде паводка в июне концентрация Хл *a* изменялась от 9,5 до 12,8 мг/м³ при отсутствии значимых отличий между створами (рис. 2 б). В период летней межени среднее значение превысило таковое в июне в три раза. Значительное возрастание содержания пигмента наблюдали главным образом на створе № 4, где его значение в поверхностном слое более чем в два раза превышало таковое в придонном горизонте.

В 2007 г. наименьшие значения рассматриваемого показателя были отмечены в период весенне-летнего паводка и не

изменялись с третьей декады мая до середины июня. Содержание Хл *a* варьировало от 3,6 до 6,7 мг/м³, за исключением створа № 4, где наблюдали увеличение обилия фитопланктона (рис. 2 в). В конце июля концентрация Хл *a* существенно возросла (до 23,7 мг/м³), лишь в створе № 7 было отмечено незначительное снижение. В период осенней межени в октябре также, как и в 2005 г. зарегистрировано выраженное увеличение концентрации Хл *a* на створах № 4 и № 8. Среднее за вегетационный сезон значение содержания Хл *a* в планктоне в 2007 г. было достоверно ниже, чем в 2005 и 2006 гг.

В соответствии с Комплексной экологической классификацией [14] вода реки Оби на исследованном участке по наи-

более часто встречающимся значениям содержания Хл *a* относится к разрядам качества от «очень чистой» до «слабо загрязненной».

Соотношение желтых и зеленых пигментов рассматривают как характеристику физиологического состояния фитопланктона, условий его обитания и обеспеченности биогенным питанием. Кроме принятого в физиологии растений отношения концентраций каротиноидов и Хл *a* (К/Хл) используют также отношения оптических плотностей ацетонового экстракта в соответствующих максимумах поглощения: E_{430}/E_{664} (ПИ – пигментный индекс) и E_{480}/E_{664} (ПО – пигментное отношение) [15].

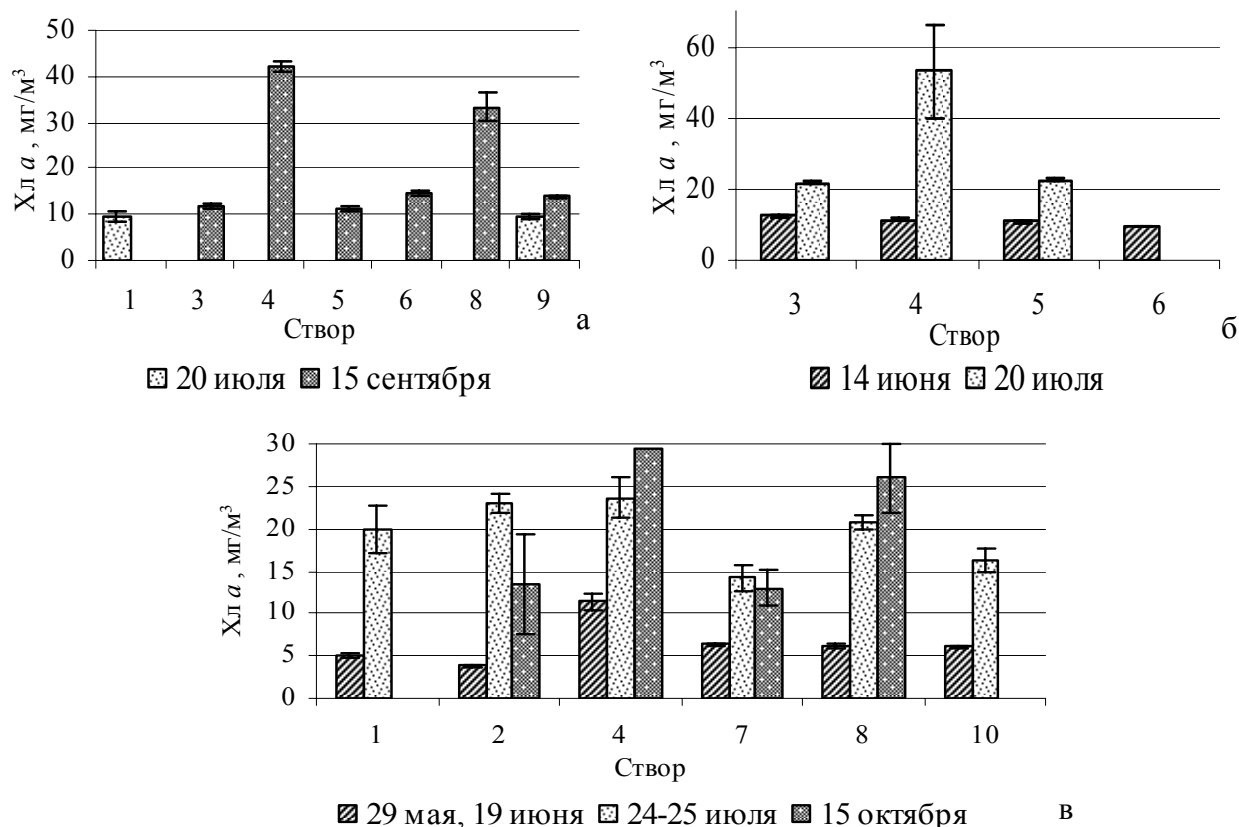


Рис. 2. Средние по створам концентрации хлорофилла *a* в фитопланктоне реки Оби в районе г. Барнаула: а – 2005 г., б – 2006 г., в – 2007 г.

В планктоне реки Оби значения данных показателей в периоды летне-осенней межени 2005–2007 гг. изменялись в узком диапазоне (табл. 3), средние свидетельствовали о том, что фитопланктон функционирует в пределах своей физиологической нормы. Преобладание каротиноидов над хлорофиллом отмечали в мае-июне, что характерно для периода весенне-летнего спада в развитии водорослей при смене доминантного комплекса альгоценозов. Пространственное распределение соотношения К/Хл было неоднородно (рис. 3 а-в). В 2005 г значения выше единицы, свидетельствующие о неблагоприятном физиологическом состоянии водорослей, отмечены на створах № 5 и № 9. В 2006 г. в различные сроки наблюдений величины К/Хл были близки, в летне-осеннюю

межень 2007 г. на створах № 4 и № 7 значения превышали единицу.

Содержание продуктов распада хлорофилла – феофигментов в периоды наблюдения 2005–2007 гг. изменялось в пределах 0–64 % от общей суммы с нормально функционирующим хлорофиллом (табл. 3) и в среднем составило 31 %. Наиболее часто встречающиеся значения находились в характерном для активно вегетирующего фитопланктона внутренних водоемов диапазоне – 10–40 %. Сравнительно низкое количество феофигментов свидетельствует о преобладании живых функционирующих клеток в фитопланктоне. Повышение концентрации деградированных хлорофиллов отмечали в периоды весенне-летнего паводка.

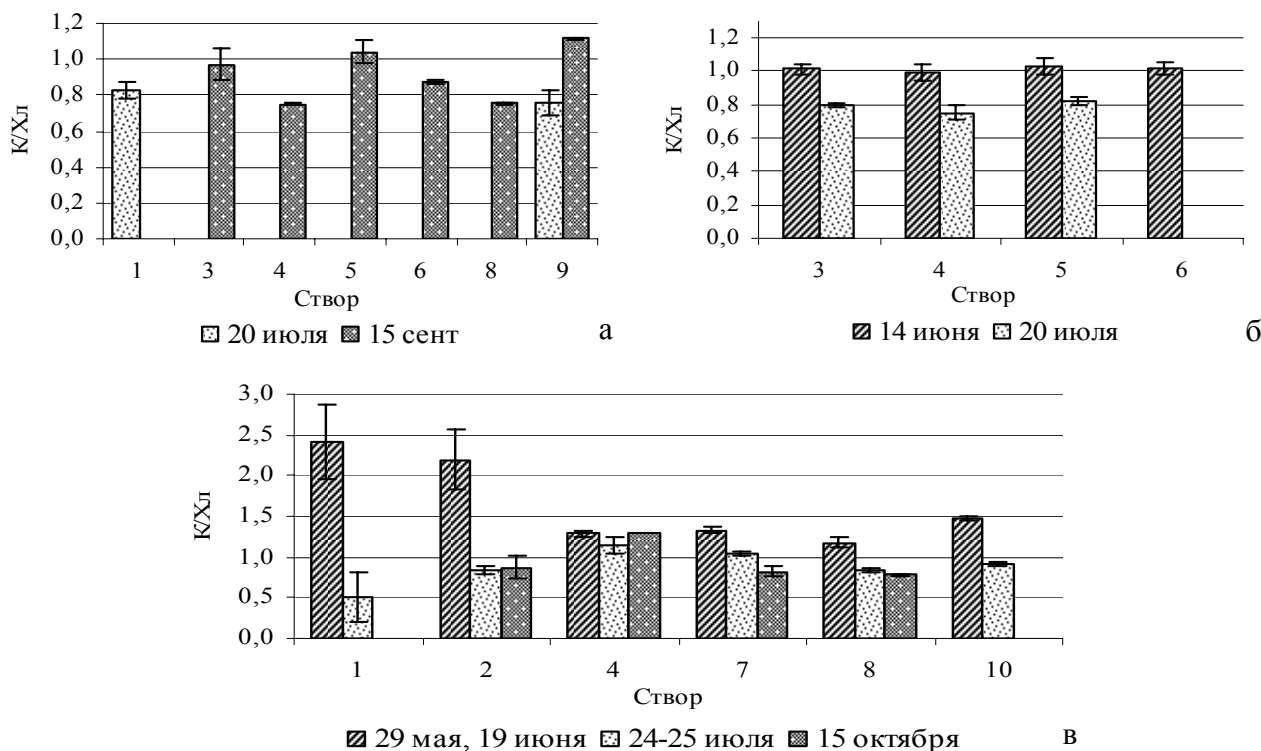


Рис. 3. Средние значения отношения концентраций каротиноидов и хлорофилла a ($K/Хл$) фитопланктона по створам реки Оби в районе г. Барнаула: а – 2005 г., б – 2006 г., в – 2007 г.

Содержание неорганических форм азота и фосфора определяет уровень развития фитопланктона в водных объектах. Минимальными критическими количествами являются $0,1 \text{ мг N/дм}^3$ и $0,02 \text{ мг P/дм}^3$ [16]. В большинстве крупных рек, особенно принимающих сельскохозяйственные и канализационные стоки, эти элементы присутствуют в концентрациях, значительно превышающих необходимые для интенсивного роста водных растений.

Наибольшие количества биогенных веществ в воде исследованного участка реки Оби в 2005–2007 гг. характерны для периода весенне-летнего паводка. Однако развитию фитопланктона в этот период препятствуют, по-видимому, другие факторы, так как в это время наблюдали наименьшие концентрации растительных пигментов (табл. 3). Проведенный анализ показал, что зависимости, описываемые полиномиальными уравнениями, имеют наиболее высокие значения коэф-

фициентов корреляции. По данным, полученным на спаде паводка в июне 2006 г., обнаружены тесные корреляции содержания $Хл\ a$ с концентрациями ионов NO_3^- ($r=-0,83$, $n=12$) (рис. 4 а) и PO_4^{3-} ($r=-0,79$, $n=12$) и средняя – с содержанием NO_2^- ($r=0,67$, $n=12$), ионы NH_4^+ в этот период не определяли. По наблюдениям, проведенным в мае-июне 2007 г. после прохождения пика паводка, выявлена тесная связь $Хл\ a$ с содержанием NO_3^- ($r=0,72$, $n=18$) (рис. 4 б), корреляции с ионами NH_4^+ , NO_2^- и PO_4^{3-} в этот период были слабыми.

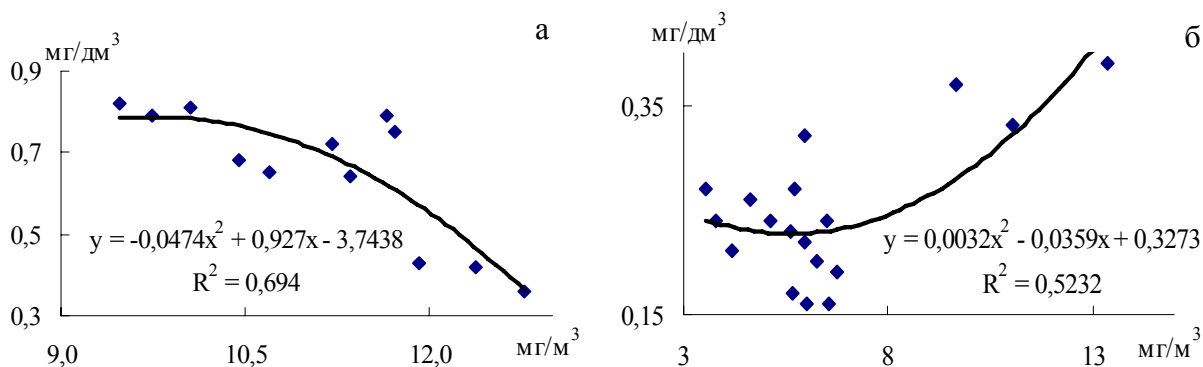


Рис. 4. Зависимости содержания хлорофилла a (оси абсцисс) от концентрации ионов NO_3^- (оси ординат) в воде реки Оби в районе г. Барнаула в период весенне-летнего паводка (а – июнь 2006 г., б – май–июнь 2007 г.).

Во время летней межени увеличивается прозрачность, уменьшаются расходы воды, вследствие чего создаются благоприятные условия для интенсивного роста водорослей, которые активно потребляют азот и фосфор из воды, снижая их

концентрации. В июле 2005 г. содержание зеленого пигмента водорослей было тесно связано с изменениями концентраций NO_3^- ($r=0,76$, $n=6$) (рис. 5 а), NO_2^- ($r=0,99$, $n=6$) и PO_4^{3-}

($r=0,85$, $n=6$). Концентрации ионов NH_4^+ в большинстве проб были ниже предела обнаружения. В июле 2006 г. очень высокая корреляция обнаружена с NO_3^- ($r=0,99$, $n=9$) (рис. 5 б) и NO_2^- ($r=0,99$, $n=4$), ионы NH_4^+ в этот период не опре-

деляли. Корреляция с содержанием PO_4^{3-} была слабой. Зависимости также описывались полиномиальными уравнениями.

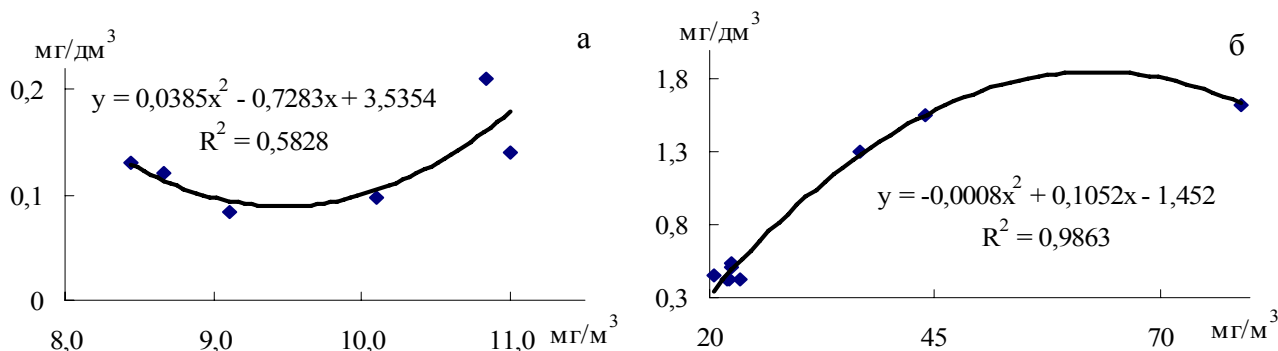


Рис. 5. Зависимости содержания хлорофилла a (оси абсцисс) от концентрации ионов NO_3^- (оси ординат) в воде реки Оби в районе г. Барнаула в период летней межени (а – июль 2005 г., б – июль 2006 г.)

В период осенней межени происходит увеличение концентрации нитратов в воде. В сентябре 2005 и в октябре 2007 гг. также получены очень тесные, но противоположные по знаку полиномиальные зависимости содержания Хл a от концентрации NO_3^- : $r=0,95$ ($n=16$) и $r=0,90$ ($n=6$) соответственно

(рис. 6). В сентябре 2005 г. корреляция с PO_4^{3-} была недостоверна, содержание ионов NH_4^+ и NO_2^- не определяли. В октябре 2007 г. содержание ионов NH_4^+ , NO_2^- и PO_4^{3-} в большинстве проб было ниже пределов обнаружения.

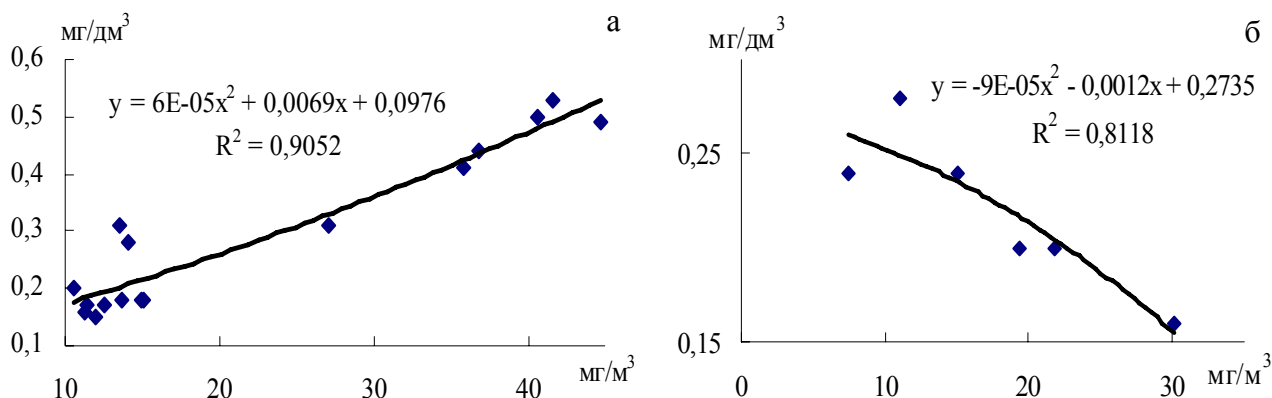


Рис. 6. Зависимости содержания хлорофилла a (оси абсцисс) от концентрации NO_3^- (оси ординат) в воде р. Обь в районе г. Барнаула в период осенней межени в сентябре 2005 г. (а) и октябре 2007 г. (б)

Пространственное распределение биогенных элементов на исследованном участке реки было также неоднородно: наибольшие их концентрации во все сезоны отмечены в створе № 4; в период паводка – на створах, расположенных ниже города (№№ 7, 8, 10) наблюдали повышенное содержание фосфатов.

Полученные результаты согласуются с описанными в литературе данными. Наиболее высокие значения нитратного азота в реках наблюдаются в холодное время года, тогда как летом, в период интенсивного потребления форм азота фотосинтетическими гидробионтами, они снижаются до минимальных [17]. Искерпание нитратов в реке Лене на некоторых станциях совпадало с увеличением содержания Хл a [18]. Динамика содержания нитритов неоднозначна и зависит от преобладания процессов восстановления или окисления в реке. Представители планктонных водорослей могут как активно потреблять ионы NO_2^- , так и выделять их в окружающую среду. Направленность этих процессов зависит от физиологи-

ческого состояния клеток водорослей, а их интенсивность определяется составом доминирующего комплекса. Отрицательная корреляционная связь между содержанием аммонийного и нитратного азота и концентрацией Хл a получена для водотоков бассейна Днепра. Для содержания нитритного азота – промежуточного продукта в цикле азотсодержащих соединений – наблюдается как положительная, так и отрицательная взаимосвязь с Хл a , в зависимости от направленности физиологических процессов в клетках планктонных водорослей [19].

Заключение

Трофический статус реки Оби в районе г. Барнаула по средним за вегетационный сезон и наиболее часто встречающимся значениям содержания Хл a соответствует эвтрофному уровню и разрядам качества от «очень чистой» до «слабо загрязненной». Повышение обилия водорослей на некоторых створах может быть обусловлено увеличением биогенной нагрузки в непроточном затоне Ковш (створ № 4) из-за влияния грузового порта, а также вкладом обильного фитопланк-

тона пойменных водоемов и притоков (створ № 8). Пространственная неоднородность исследованного участка реки по содержанию Хл *a* более выражена в период летне-осенней межени и сглажена во время паводка, что обусловлено гидрологическими различиями сезонов. Межгодовые колебания обилия фитопланктона могут быть связаны с изменениями водности реки в изученные годы. Выявленные зависимости содержания Хл *a* от концентрации ионов NO_3^- , NO_2^- и

PO_4^{3-} могут проявляться в течение всех гидрологических фаз периода открытой воды. Знак в уравнениях связи может меняться в зависимости от направленности физиологических процессов в клетках планктонных водорослей, а также от гидрологических и погодных условий в период наблюдений. Для более детального анализа выявленных зависимостей необходимо продолжение мониторинговых исследований с привлечением данных режимных гидрометеорологических наблюдений.

Библиографический список

1. Сигарева, Л.Е. Пигментные критерии оценки экологического состояния водоемов // Биологические основы экологического нормирования. – М.: Наука, 1993.
2. Сиренко, Л.А. Информационное значение хлорофилльного показателя // Гидробиол. журн. – 1988. – Т. 24. – №4.
3. Минеева, Н.М. Растительные пигменты в воде волжских водохранилищ. – М.: Наука, 2004.
4. ГОСТ 17.1.4.02-90. Государственный контроль качества воды. Методика спектрофотометрического определения хлорофилла *a*. – М.: Изд-во стандартов, 2003.
5. ПНД Ф 14.1:2.1-95. Методика выполнения измерений массовой концентрации ионов аммония в природных и сточных водах фотометрическим методом с реактивом Несслера.
6. ПНД Ф 14.1:2.4-95. Методика выполнения измерений массовой концентрации нитрат-ионов в природных и сточных водах фотометрическим методом салициловой кислотой.
7. РД 52.24.382-2006. Массовая концентрация фосфатов и полифосфатов в водах. Методика выполнения измерений фотометрическим методом.
8. ПНД Ф 14.1:2.3-95. Методика выполнения измерений массовой концентрации нитрит-ионов в природных и сточных водах фотометрическим методом с реактивом Грисса.
9. Кириллова Т.В. Пространственно-временная неоднородность содержания хлорофилла “а” в реке Оби / Т.В. Кириллова, В.В. Кириллов, О.В. Ловцкая // Фундаментальные проблемы воды и водных ресурсов на рубеже третьего тысячелетия: Матер. междунар. науч. конф., Томск, Россия, сентябрь 2000 г. – Томск, 2000.
10. Драчев, С.М. Источники поступления и формы соединений фосфора в загрязненных реках / Драчев С.М., Петухова Л.А. // Абиотические факторы биологического круговорота в водоемах. – Л.: Наука, 1971.
11. Денисова, А.И. Формирование гидрохимического режима водохранилищ Днепра и методы его прогнозирования / А.И. Денисова. – Киев: Наук. Думка, 1979.
12. Кириллова, Т.В. Индикация качества воды реки Оби по составу и количеству планктонных водорослей / Т.В. Кириллова, Е.Ю. Митрофанова: Тез. научно-практ. семинара (27-29 марта 2002 г.). – Барнаул, 2002.
13. Кириллова, Т.В., Котовщиков А.В., Кириллов В.В. Содержание хлорофилла «а» фитопланктона как индикатор многолетней динамики качества воды реки Оби в районе г. Барнаула / Т.В. Кириллова, А.В. Котовщиков, В.В. Кириллов // Питательные воды Сибири – 2007: Матер. IV науч.-практ. конф. (17-19 мая 2007 г.). – Белокуриха, 2007.
14. Оксикюк, О.П. Комплексная экологическая классификация качества поверхностных вод / О.П. Оксикюк, В.Н. Жукинский, П.Н. Брагинский [и др.] // Гидробиол. журн., 1993. – Т. 29. – № 4.
15. Бульон, В.В. Закономерности первичной продукции в лимнических экосистемах. – СПб.: Наука, 1994.
16. Оуэнс, М. Биогенные элементы, их источники и роль в речных системах // Научные основы контроля качества поверхностных вод по гидро-биологическим показателям: Труды Советско-Американского семинара (Валдай, СССР, 12-14 июля 1976 г.). – Л.: Гидрометеиздат, 1977.
17. Клайн, Н.П., Виноградов Г.А. Оценка качества воды малых рек по содержанию хлорофилла / Н.П. Клайн, Г.А. Виноградов // Биология внутренних вод. – 2002. – № 1.
18. Kattner, G. Tracing dissolved organic substances and nutrients from the Lena River through Laptev Sea Arctic/ G. Kattner, J.M. Lobbes, H.P. Fitznar, R. Engbrodt // Marine Chemistry. – 1999. – Vol. 65.
19. Ключенко, П.Д. Динамика содержания неорганических соединений азота и хлорофилла *a* в водотоках бассейна Днепра / П.Д. Ключенко, В.А. Медведь // Гидробиологический журнал. – 1997. – Т. 33. – № 2.

Статья поступила в редакцию 10.02.10

УДК 630.231

Е.Г. Парамонов, д-р. с.-х. наук, гл.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: iwep@iwep.asu.ru

ВОЗОБНОВЛЕНИЕ СОСНЫ ПОД ПОЛОГОМ ЛЕСА В ПРИОБЬЕ

Лесорастительные условия в Верхне-Обском массиве способствуют непрерывности процесса естественного возобновления сосны в сосняках мшисто-ягодных, а в производных березняках разнотравных требуется применение искусственных мер содействия естественному возобновлению.

Ключевые слова: естественное возобновление, тип леса, подрост, полнота, прирост.

Главной задачей естественного или искусственного возобновления является восстановление на освободившихся от лесных экосистем площадях наиболее ценной древесной породы, что прямым образом оказывает положительное влияние на повышение продуктивности лесного фонда. Поэтому успешность этого процесса зависит биологических особенностей древесной породы, экологических условий конкретного местообитания и экономики лесного хозяйства [1]. С экономической точки зрения, естественное возобновление является лучшим вариантом решения вопроса даже при проведении лесозаготовительных работ по подросотсберегающей технологии.

Поэтому изучение процесса естественного возобновления той или иной древесной породы позволяет разрабатывать новые

технологии, что на практике оказывает положительное влияние на породную структуру лесного фонда [2].

Многочисленными исследованиями в различных районах Сибири [3-5] установлено, что процесс естественного возобновления напрямую зависит от многих факторов (тип леса, возраст и полнота материнского древостоя, наличие семян, эдафические и экологические условия, степень антропогенной нагрузки и др.) и в Верхне-Обском массиве эти и другие факторы проявились в сильной степени одновременно.

В первую очередь это нашло отражение в массовой смене сосны на листовенные породы (в большей степени на березу повислую), и в настоящее время около 50 % березняков различного возраста произрастает на местах бывших сосняков разнотравных. В этих почвенно-гидрологических условиях береза

находит для себя оптимальные условия и на определенное время сменяет сосну. Условия местопроизрастания накладывают резкий отпечаток на появление и накопление подроста под материнским пологом. Там, где эти условия благоприятствуют появлению подроста, его оказывается значительно больше.

Пробные площади (по ОСТ 56-69-83 [6]) отражают процесс естественного возобновления сосны под пологом леса в Верхне-Обском массиве достаточно подробно, так как они заложены в преобладающих группах типов леса в наиболее рас-

пространенных лесных экосистемах с участием сосны и березы. В березняках все пробные площади расположены в спелых древостоях, имеют в наиболее распространенные полноты и классы бонитета. Как правило, это насаждения, возникшие на вырубках прошлых лет. Только в сосняках мшисто-ягодных восстановление сосны протекает на вырубках без смены пород, и уже в III классе возраста она в составе насаждений становится господствующей, имея 9-10 единиц (табл.1).

Таблица 1

Характеристика пробных площадей									
№	Лесничество	Состав	Возраст, лет	Тип леса	Полнота	Класс бонитета	Средние		Подр. сосны шт/га
							Н, м	Д, см	
1	Бийское	6СЗБ1Ос	65	Срт	0,7	1	23	28	1680
2	Бийское	8С2Б	50	Срт	0,7	1	19	18	2080
3	Бобровское	8С2Б	85	Срт	0,6	1	21	34	12700
4	Бобровское	8С2Б	85	Срт	0,8	1	24	34	13900
5	Боровляное	9С1Б	65	Смш	0,8	2	23	36	28500
6	Боровляное	10СедБ	55	Смш	0,8	2	20	22	29700
7	Бийское	5БЗОс2С	65	Брт	0,5	2	24	28	180
8	Боровляное	8Б1Ос1С	45	Брт	0,8	2	18	20	250
9	Боровляное	6Б2Ос2С	90	Брт	0,5	3	20	28	400
10	Бобровское	4Б4Ос2С	75	Брт	0,5	1	24	32	2640
11	Бобровское	4Б4С2Ос	75	Брт	0,5	1	24	32	2400
12	Бийское	6Б4С	55	Брт	0,7	1	23	22	3100

Примечание: Н – высота, Д – высота растений.

Современные сосняки разнотравные возникли, по-видимому, на месте сосняков мшисто-ягодных, на склонах грив или в понижениях между ними. В итоге, несмотря на более лучшие лесорастительные условия сосна свое господство не уступает березе, и в III-IV классах возраста ее участие в составе достигает 80 %.

В составе разнотравных березняков, как правило, присутствуют три древесные породы, из которых лиственные достигают спелого возраста. В таких насаждениях возраст сосны

несколько выше, чем у березы и осины, и это связано с оставлением при рубке на корне тонкомерных деревьев сосны и крупного подроста.

Проведенный массовый учет естественного возобновления по апробированным в лесоводстве методикам [7] в наиболее распространенных разнотравных и мшисто-ягодных группах типов леса во всех лесничествах массива однозначно указывает на совершенно различную интенсивность и направленность лесовосстановительного процесса (табл.2).

Таблица 2

Естественное возобновление сосны под пологом материнских древостоев											
№	Подрост, шт/га		Высота подроста, м				Н листв. пород, м	Прирост оси, см			Длина хвои, см
	Всего	т.ч. сосна	<0,5	0,6-1,5	>1,5	Средняя		П	П-1	П-2	
1	4040	1680	–	720	960	1,9	2,1	9,8	9,9	9,2	4,5
2	2280	2080	640	1440	–	1,0	1,7	5,2	5,6	5,1	4,5
3	13320	12720	4920	3240	4560	1,8	2,0	5,0	5,4	5,7	4,3
4	14280	13920	6800	3320	3800	1,7	2,5	5,5	6,1	5,5	4,2
5	28800	28500	16100	5300	7100	1,0	2,3	10,8	9,5	9,8	4,8
6	29700	29500	14000	12450	3050	1,1	1,9	10,0	9,3	10,8	4,6
7	4120	180	–	–	180	1,7	2,6	9,3	8,9	10,1	4,5
8	2680	250	200	50	–	1,1	2,2	4,7	5,0	4,9	4,1
9	3940	400	200	200	–	0,5	1,8	6,8	7,5	9,3	4,6
10	6560	2640	280	1520	840	1,5	2,3	6,9	9,2	8,6	3,3
11	5560	2400	360	960	1080	1,7	3,1	7,5	9,5	8,7	3,9
12	3200	3100	–	3100	–	1,0	2,9	5,8	5,1	4,9	4,4

Под пологом сосняков мшисто-ягодных, произрастающих на верхних и средних частях грив интенсивно формируется сосновый подрост. Так, в Боровляном лесничестве в средне-возрастных сосняках его объем составляет до 30 тыс. шт/га, при этом в его составе преобладает сосна (до 99 %). Процесс появления соснового подроста в данном типе леса идет непрерывно, и это видно по его высоте, а значит и по возрасту. На пробной площади № 5 имеется 18,6 % подроста высотой более 1,6 м, 24,9 % – среднего (0,6-1,5 м), при этом средняя высота подроста составляет 2,2 м. Явное преобладание подроста высотой до 0,5 м говорит о благоприятных экологических условиях для его появления и начального периода развития. Однако недостаток света и влаги в дальнейшем приводит к гибели большей части мелкого подроста. Продолжают расти лишь те экземпляры, которые находятся в «окнах» материнского полога. В результате конкурентной борьбы удельный вес мелкого подроста (возраст до 10 лет) относительно среднего снижается с 56,6 %

до 24,9%, а относительно высокого – до 18,6 %, а эту высоту подрост достигает, соответственно, к 20 и к 25 годам.

Аналогичная картина имеет место и на пробной площади № 6, где процентное участие подроста сосны различной высоты оказывается идентичным: 47,5, 32,0 и 10,3 %. Надо полагать, что в течение следующих двух классов возраста (до возраста спелости) на единице площади крупного подроста останется еще меньше, но значительное количество составит мелкий.

В средневозрастных сосняках мшисто-ягодных средний ежегодный урожай семян составляет в пределах 1,5 кг/га (масса 1000 семян равна 7 г). На 1 га ежегодно падает более 200 тысяч семян, а прорастает из них всего 4-5 %, т.е. сосновые экосистемы обеспечивают многократный запас прочности по семенам в отношении непрерывной смены поколений и постоянного присутствия на данной территории.

В сосняках разнотравных при различном участии сосны в составе насаждений и разных полнотах верхнего полога интенсивность возобновительного процесса зачастую снижается в 10

раз по сравнению с сосняками мшисто-ягодными. Причин этому несколько, но основных, на наш взгляд, две. Первая: лучшие экологические условия в сравнении с сосняками мшисто-ягодными позволяют здесь появляться и развиваться листовенным породам, и к их спелому возрасту удельный вес березы и осины достигает 40 %. Вторая причина связана с мощным развитием живого напочвенного покрова, проективное покрытие которого достигает 80-90 %, а это является большим препятствием как для прорастания семян сосны, так и для развития подроста. Но особенно негативная роль живого напочвенного покрова проявляется на вырубках после проведения несплошных рубок, когда усиление доступа световой энергии к поверхности почвы вызывает в первую очередь разрастание дернинных растений, и появление всходов сосны резко снижается.

В итоге в подросте присутствуют практически все древесные породы, произрастающие в данных условиях. Так, в Бийском лесничестве состав средневозрастных насаждений представлен березой и осиной, они также участвуют в формировании подроста (58,5 %). При этом их средняя высота выше, чем у подроста сосны на 10-12 %, а в иных случаях и более.

На пробной площади № 1 удельный вес соснового подроста составляет 41,6 %. Он весь по высоте относится к сред-

нему и крупному, а мелкий подрост отсутствует. Это означает, что при полноте 0,7 произошло развитие живого напочвенного покрова с образованием дернины, и в итоге лесовосстановительный процесс стал прерывистым.

Несколько иная картина имеет место в сосняках разнотравных с удельным весом сосны в составе насаждений 8 единиц и более. И если в предыдущем случае проективное покрытие живого напочвенного покрова составляло 100 %, то в данном случае его доля составила 65-70 %, что положительно сказалось на появлении подроста сосны. На пробных площадях 2-4 удельный вес мелкого подроста составляет 30,8, 38,7 и 48,8 %, в то время как доля крупного подроста равна 26-34 %, т.е. естественный процесс возобновления леса не прерывается.

Но интенсивность процесса значительно снижается в березняках разнотравных, где общее количество подроста сосны не превышает 2600 шт/га, что составляет 41 % от всего его объема. На затухание возобновительного процесса указывает и соотношение групп подроста по высоте. Как правило, мелкого подроста оказывается меньше среднего, а это означает, что условия для его появления ужесточаются.

Таблица 3

Соотношение подроста разной высоты в исследованных типах леса

Тип леса	Количество подроста при разной высоте, тыс.шт./га				Высота ср. подроста, м	
	< 0,5 м	0,6-1,5 м	1,6 и более	всего	сосна	береза
С рт	3,1/40,8	2,2/28,9	2,3/30,3	7,6/100,0	1,6	2,2
С мя	15,0/51,9	8,8/30,4	5,1/17,7	28,9/100,0	1,5	2,1
Б рт	0,2/13,3	1,0/66,7	0,3/20,0	1,5/100,0	1,2	2,5

В сосняках разнотравных, и особенно в мшисто-ягодных, удельный вес мелкого подроста сосны достигает 51,9 % от общего его количества. С увеличением возраста число среднего и крупного снижается. Однако это достаточно для формирования молодого насаждения сосны, т.е. обеспечивается непрерывность процесса естественного возобновления сосны.

Но этого нельзя утверждать о процессе в березняках разнотравных, в которых появление подроста сосны резко снижается, и вполне возможно, что оно может прекратиться до периода распада березового насаждения по старости. Как правило, березняки разнотравные являются производными типами леса, возникшие после рубки или пожара на месте сосняков разнотравных по причине лучших лесорастительных условий, способствующих более успешному появлению подроста березы.

Явное преобладание листовенных пород в составе подроста указывает на то, что даже при проведении несплошных рубок смены березы на сосну не происходит естественным путем. При совместном произрастании различных пород в подросте во всех случаях листовенные в одинаковом возрасте всегда имеют большую высоту в сравнении с сосновым подростом. В отдельных случаях эта разница становится довольно существенной.

Величина прироста лидеров побегов сосны является своеобразным показателем соответствия условий местопроизрастания биологическим требованиям растений. В данном случае достаточно высокие приросты по высоте присущи подросту в сосняках мшисто-ягодных, и это в том случае, что здесь не самые благоприятные лесорастительные условия. Дело, видимо, в том, что в таком типе леса резко снижается конкуренция за свет и влагу со стороны живого напочвенного покрова. При выяснении его влияния на появление подроста сосны установлено, что чем сильнее развита травянистая растительность, тем слабее оказывается интенсивность лесовосстановительного

процесса. Между процентом проективного покрытия и количеством подроста сосны под пологом леса установлена высокая обратная зависимость (коэффициент корреляции $r = -0,94 \pm 0,03$, при коэффициенте достоверности $t = 31,3$). В то же время она ниже между полнотой материнского древостоя и количеством подроста ($r = -0,54 \pm 0,27$, при $t = 2$). Какой-либо закономерности в отношении длины хвои у подроста в разных типах леса и различных полнотах материнского полога не установлено.

Особо следует отметить тот факт, что несмотря на присутствие единичных деревьев листовенницы сибирской в составе материнского древостоя, ее молодого поколения не обнаружено. Скорее всего, это связано с ее биологическими особенностями, когда без перекрестного опыления формируются не-всхожие семена.

Как видим, условия местопроизрастания накладывают резкий отпечаток на появление и накопление подроста под материнским пологом. Там, где они благоприятствуют появлению подроста, его оказывается значительно больше. Это относится к соснякам мшисто-ягодным, в которых к возрасту спелости число подроста достигает 24,5 тыс. шт./га, причем благодатный состав составляет около 40 %. В сосняках разнотравных в связи с худшими условиями (задернение почвы и наличие развитой травянистой растительности) благодатного подроста появляется в 5 раз меньше, чем в сосняке мшисто-ягодном.

Таким образом, процесс естественного возобновления под пологом материнских древостоев в Верхне-Обском массиве не прерывается в сосняках мшисто-ягодных, а при применении мер – и в сосняках разнотравных. В производных березняках разнотравных естественный ход смены сосны на березу затягивается на десятилетия, и ускорение этого процесса возможно лишь при использовании мер искусственного лесовосстановления.

Библиографический список

1. Крылов, Г.В. Леса Западной Сибири. – Новосибирск: Наука, 1961.
2. Побединский, А.В. Рубки и возобновление в лесах Восточной Сибири. – Красноярск: Изд-во ИЛИД, 1966.
3. Лашинский, Н.Н. Естественное возобновление листовенницы сибирской в горных лесах Алтая / Естественное возобновление хвойных в Западной Сибири. – Новосибирск: Изд-во СО АН СССР, 1962.
4. Парамонов, Е.Г. Лесной территориальный комплекс. – Новосибирск: Наука, 1992.
5. Поликарпов, Н.П. Эколого-географические закономерности естественного лесовозобновления // Лесное хозяйство. – 1978. – № 3.
6. ОСТ 56-69-83 Площади пробные лесоустроительные. Метод закладки. – М: ЦБНТИлесхоз, 1983.
7. Побединский, А.В. Изучение лесовосстановительных процессов. – М: Наука, 1962.

Статья поступила в редакцию 10.02.10

И.Н. Ротанова, канд. геогр. наук, в.н.с. ИВЭП СО РАН, rotanova@iwer.asu.ru; *И.В. Архипова*, канд. геогр. наук, н.с. ИВЭП СО РАН, diva@iwer.asu.ru; *В.Г. Ведухина*, канд. геогр. наук, в.н.с. ИВЭП СО РАН; *В.С. Ревякин*, д-р. геогр. наук, проф. АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: iwer@iwer.asu.ru

ЭКОЛОГО-ГЕОГРАФИЧЕСКОЕ ГЕОИНФОРМАЦИОННОЕ КАРТОГРАФИРОВАНИЕ В ГРАДОСТРОИТЕЛЬНОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ: НЕОБХОДИМОСТЬ, ФОРМАЛЬНОСТЬ ИЛИ ФАКУЛЬТАТИВНОСТЬ?

В статье рассмотрены вопросы учета экологической информации в градостроительном проектировании. На конкретных примерах схем территориального планирования дается обоснование необходимости создания экологических карт по данным, содержащимся в информационных системах обеспечения градостроительной деятельности (ИСОГД), и использования при проектировании результатов пространственного анализа. Анализируются проблемы, возникающие при разработке схем территориального планирования в связи с формальным отношением к вопросам экологии. Предлагается включение карт экологического содержания в перечень обязательных материалов градостроительной документации.

Ключевые слова: эколого-географическое картографирование, схема территориального планирования, градостроительное проектирование, информационные системы обеспечения градостроительной деятельности, проектные решения.

Нормативные положения действующего Градостроительного Кодекса (ГК) предусматривают включение в документацию территориального планирования комплекта картографических материалов, т.е. картографическое обеспечение [1]. В соответствии со статьей 56 ГК создаются информационные системы обеспечения градостроительной деятельности (ИСОГД), представляющие собой систематизированный свод документированных сведений о застройке территории, о земельных участках, об объектах капитального строительства, об организации функционирования инженерной инфраструктуры и пр. Картографический блок ИСОГД можно рассматривать как геоинформационную систему (ГИСОГД), или геоинформационно-картографическое обеспечение градостроительного проектирования.

Картографический анализ планируемой территории позволяет не только выявить основные закономерности или особенности ее пространственной организации, но и создать основу для обоснования проектных решений. Комплект картографических документов разрабатывается в соответствии с указанным в ГК обязательным перечнем и включается обычно в разделы «Материалы обоснования» и «Утверждаемая часть» схем территориального планирования муниципальных образований. Обязательный комплект тематических карт (схем) содержит: схему планировочной организации территории; схему территориального планирования (основной чертеж); схему развития инженерного обеспечения; схему развития транспортной инфраструктуры; схему ограничений градостроительного развития; иные схемы, необходимость разработки которых устанавливается в задании на проектирование в соответствии со спецификой муниципального образования.

На основании сказанного выше можно правомерно отметить, что карты – обязательный традиционный элемент проектной градостроительной документации. Такое заключение подтверждается еще и тем, что на практике при работе над схемами территориального планирования возникает необходимость создания ряда дополнительных карт, позволяющих:

- более полно оценить территорию по степени пригодности для развития определенных видов хозяйственной деятельности;
- выявить предпосылки для функционального зонирования на основе анализа природных и социально-экономических условий;
- предложить систему размещения проектируемых объектов и сопутствующей инфраструктуры;
- разработать природно-экологический каркас;
- выработать комплекс природоохранных мероприятий и предложения по оптимизации условий жизнедеятельности человека, включая выделение защитных и охранных зон, обоснование особо охраняемых природных территорий и объектов историко-культурного наследия.

Следует отметить, что практически все упомянутые выше карты, сюжеты и тематика картографирования имеют экологическую составляющую, т.е. их можно отнести к категории экологических. Кроме того, в случае использования ландшафтного подхода и эколого-ландшафтного анализа при соз-

дании карт, они могут классифицироваться уже как эколого-картографические.

Однако вопрос обязательности создания экологических карт в качестве необходимого картографического обеспечения градостроительного проектирования имеет формальный характер и практически не решен. Нормативное требование учета экологической информации при принятии градостроительных решений не закреплено инструктивными и методическими документами по достоверности источников информации, указаниями правил преобразования и интерпретации используемых данных. Поэтому экологическая информация, которая присутствует в проектной документации в текстовом или таблично-диаграммном виде, не имеющая отображения на картах, градостроителями практически не используется. Не разработаны и не закреплены подходы к оценке экологического состояния природной среды.

В настоящее время методики создания карт экологической тематики в составе градостроительных проектов более разработаны для городских территорий [2; 3]. Однако инструктивные документы для создания крупномасштабных экологических карт городских территорий в составе проектов генеральных планов не предусмотрены. Практически не регламентируются состав и содержание экологических карт для схем территориального планирования муниципальных образований. Преобладают карты, отражающие загрязнение различных компонентов по видам и ингредиентам, а также функциональную организацию территории, ограничения градостроительного развития.

Остаются нерешенными вопросы создания баз данных ИСОГД, необходимых также для полноценного картографического моделирования с применением геоинформационных технологий. Публикации, посвященные методологии и опыту разработки схем территориального планирования и раскрывающие основополагающие положения создания градостроительных документов, лежащих в основе осуществления «моделей пространственной организации территории...» или «образа пространственной организации территории...» [4; 5], практически не касаются вопросов содержания и обязательных объектов картографирования, оставляя авторство и информационную емкость создаваемых карт за коллективами исполнителей.

Свобода выбора подходов и методик экологического картографирования позволяет отображать на картах особенности проектируемых территорий, однако отсутствие регламентации экологической информации, не способствует унификации содержания и способов отображения, определяет зависимость содержания карт от квалификации специалистов-исполнителей. Уже наблюдаются примеры расхождений в картографических материалах смежных муниципальных образований, что в ближайшем будущем приведет к сложностям обобщения и генерализации содержания карт при подходе методом «снизу» к разработке графических документов системы планировочных центров, осей, каркасов для административных регионов более высокого иерархического уровня, к созданию интегративных информационно-аналитических гра-

достоительных систем, например, системы «административный район (муниципальное образование) – административный регион (область, край, республика)». Этот аспект разработки авторской графической документации, создания специализированных геоинформационных, информационно-справочных систем также находит отражение в уже многочисленных публикациях опыта разработки схем территориального планирования, представляя собой многоплановые и разнообразные по структуре и содержанию разработки [6–8]. Конечно, трудно возразить и не согласиться с тем, что представление и обсуждение в научно-специализированных изданиях опыта разработки градостроительных картографических документов, с одной стороны, обогащает потенциально заинтересованных в данной тематике специалистов, дает возможность более быстро преодолеть проблемы отсутствия необходимой или интерпретации имеющейся информации, сравнить достигнутые результаты в картографическом представлении сложившейся или проектируемой ситуации. Однако, с другой стороны, способствует созданию прецедента сосредоточения внимания на особом выделении отличительных, авторских элементов содержания графических материалов, достижения эффекта неординарности в разработке карт и схем, хотя, по сути дела, создается документ, в дальнейшем получающий статус законодательно-нормативного акта. Отсюда достаточно актуальными становятся требования к графическим (картографическим) материалам, изложенные М.Я. Вильнером [4]:

- учет условий и возможностей графического изображения объектов планирования как компонентов представляемой модели пространственной организации территории;
- ограничение количества компонентов представляемой модели пространственной организации территории рамками технических и технологических условий работы с информацией;
- удобство (простота приемов) установления их местоположения и границ, обеспечение их достоверности;
- взаимная согласованность геометрических и содержательных описаний планарных и сетевых элементов;
- удобство хранения в электронном виде и использования в работе (прогнозировании, планировании, моделировании, управлении) описания используемых характеристик и их взаимосвязей.

Другую, не менее важную, проблему при разработке картографического обеспечения представляет картографическое сопровождение экологического обоснования воздействия планируемых решений на территорию освоения, определения негативных воздействий намечаемого направления развития региона на компоненты окружающей среды, а также предложений основных природоохранных направлений, реализация которых будет способствовать уменьшению воздействий и смягчению возможных последствий. Территориальное планирование в широком понимании представляет собой процесс принятия и реализации решений, направленных на преобразование окружающей человека среды с позиции качественного улучшения условий его жизни, деятельности, а также здоровья и отдыха. Однако на практике экологическая информация в той форме, в какой она присутствует в проектной документации, мало востребована при принятии градостроительных решений. За рамками инструктивных документов остались основные подходы и принципы создания крупномасштабных экологических карт в составе проектов. Слабо проработаны методические основы и критерии интегрирования экологической информации в различные стадии проектирования.

Разработка градостроительной проектной документации в Алтайском крае и Республике Алтай, как и во многих других административных регионах России, направлена на упорядочение, систематизацию и управление происходящими и планируемыми изменениями размещения производств, инженерной инфраструктуры, а также служит основой для принятия решений, в т.ч. по проблемам состояния окружающей среды.

Имеющийся в ИВЭП СО РАН опыт по разработке фрагментов, разделов, частей и в целом документов по градостроительной деятельности включает территориальное планирование муниципальных образований, градо-функциональное зонирование, оценку экологического соответствия архитектурно-планировочных решений. Создано многоплановое картографическое обеспечение и интегрированные геоинформационные системы, в совокупности дающие возможность детального анализа природных и хозяйственных характеристик в соответствии с требованиями федерального и региональных законодательств, с планами социально-экономического развития регионов, а также для разработки режимов использования территории и предупредительных мер по смягчению негативного воздействия на природную среду некоторых агрессивных видов природопользования [9–11]. Планировочные проекты разрабатывались на территорию Курьинского, Топчихинского, Чарышского, Шипуновского муниципальных образований Алтайского края, Майминского, Усть-Канского и Чемальского муниципальных образований Республики Алтай [11–14]. Пространственная структура этих административных единиц формировалась как планировочная система, основой которой служат элементы пространственно-экономического, природно-экологического, рекреационного, историко-культурного каркасов, а также каркаса расселения. Позиционный и синтетический анализ территорий проектирования нашел отражение в серии карт экологического содержания, составленных с применением ландшафтного подхода (рис. 1). Ландшафтный подход позволил объективно оценить возможности использования природно-ресурсного потенциала для функционального зонирования и формирования ядер развития.

Однако следует отметить, что оценка на основе ландшафтного подхода и составленная эколого-географическая карта в дальнейших работах по территориальному планированию имеют лишь значение дополнительных материалов, т.е. носят формальный характер, и их ценность в проекте сводится к инвентаризации и систематизации первичных фактических и статистических сведений, схем, карт и экспертных оценок специалистов. Подобная ситуация возможна потому, что ландшафтный анализ территории не учитывается при разработке управленческих решений, приоритетное же значение имеет распределение земель по формам и видам собственности.

В качестве еще одного примера формально-факультативного значения эколого-картографических проработок может быть представлена Схема территориального планирования муниципального образования Курьинский район Алтайского края. Южная часть территории данного района планируется под организацию национального парка «Горная Колывань», который как единое и достаточно крупное по площади природоохранное учреждение должен располагаться также и на территориях граничащих с Курьинским административных районов. Планируемая особо охраняемая природная территория была включена в проект природно-экологического каркаса района (рис. 2).

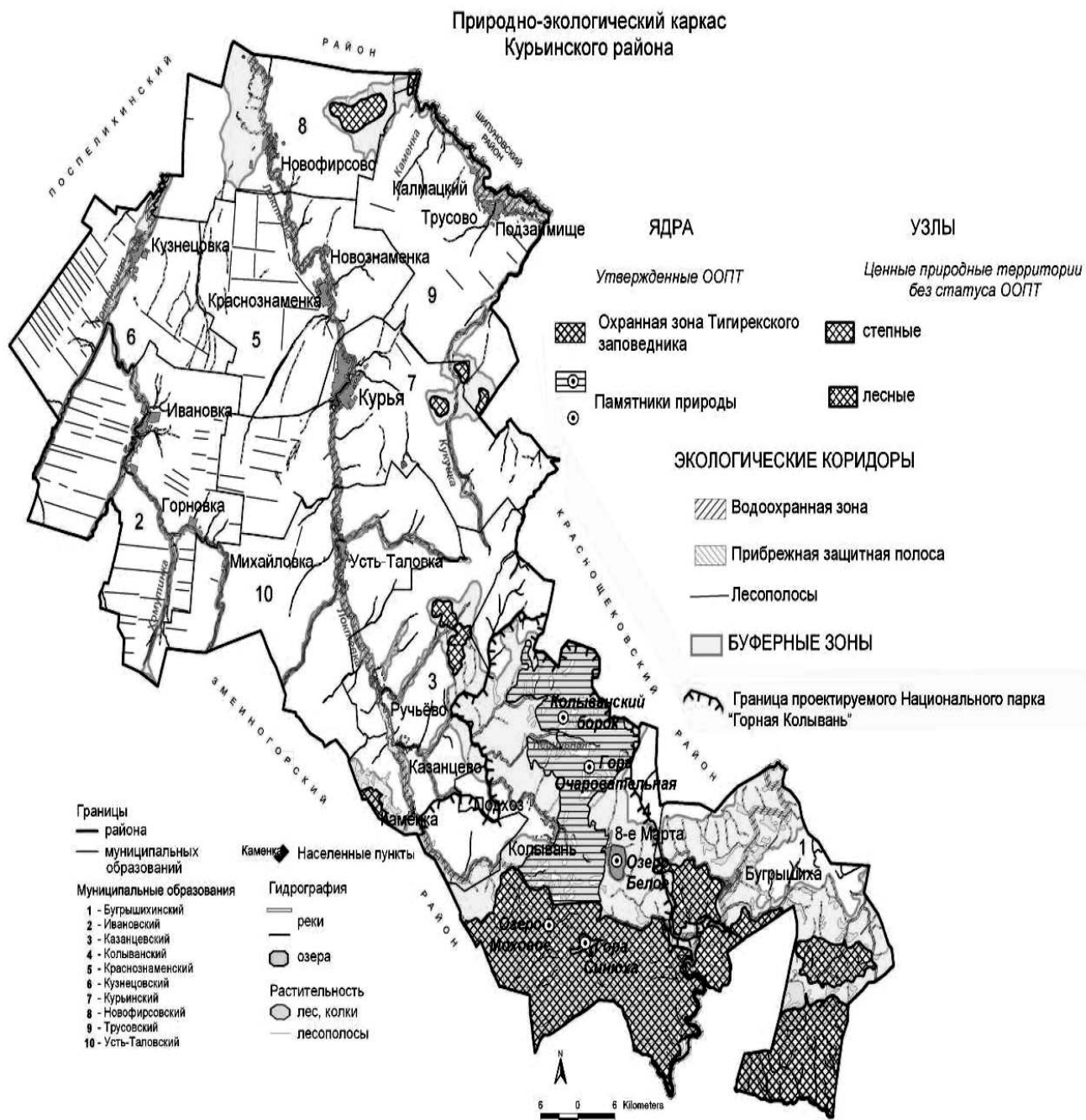


Рис. 2. Природно-экологический каркас Курьинского района

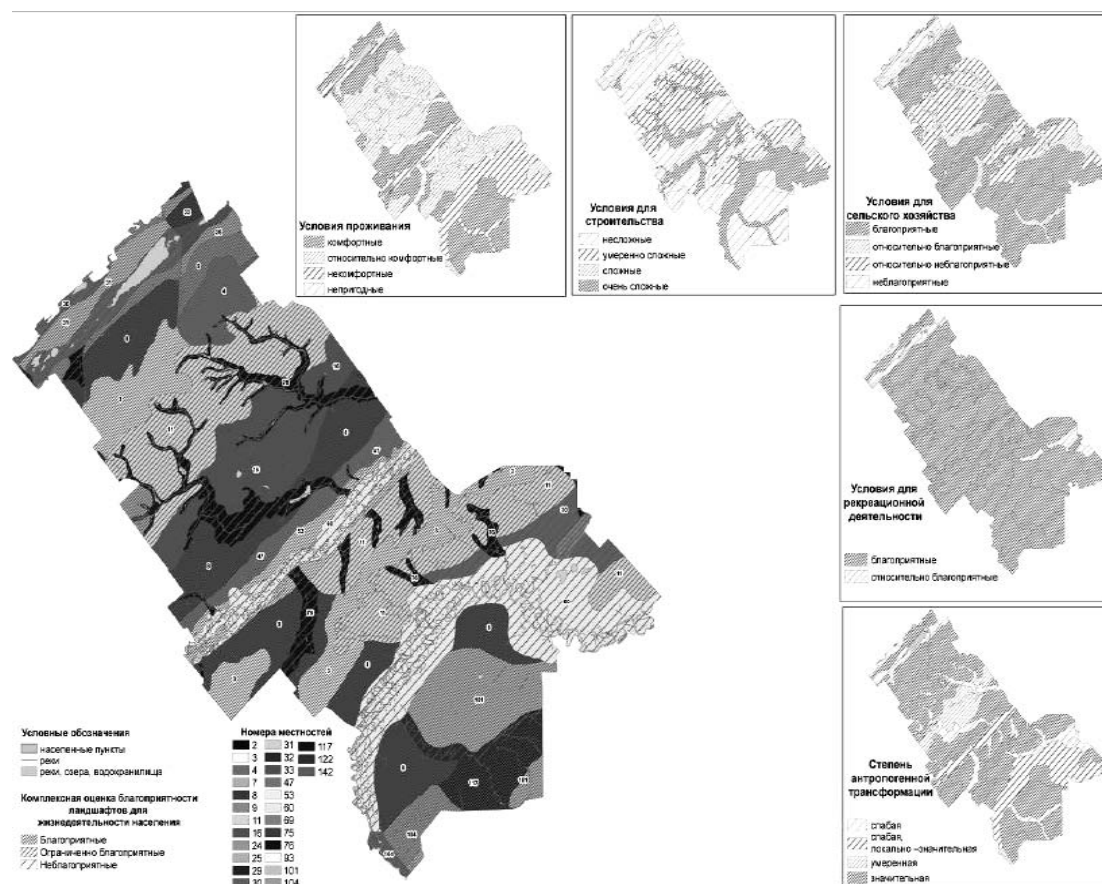


Рис. 1. Комплексная оценка природного потенциала территории Шипуновского района

Тем не менее, в задачи схемы территориального планирования районного уровня не входит проработка вопросов организации и функционирования национального парка в целом как объекта федеральной собственности и подчинения, охватывающего территорию нескольких смежных районов, и, следовательно, обоснование проектного решения для данной части района остается незавершенным. Таким образом, создается определенного рода проблемная ситуация, не разрешимая на уровне разработки схемы территориального планирования административного района.

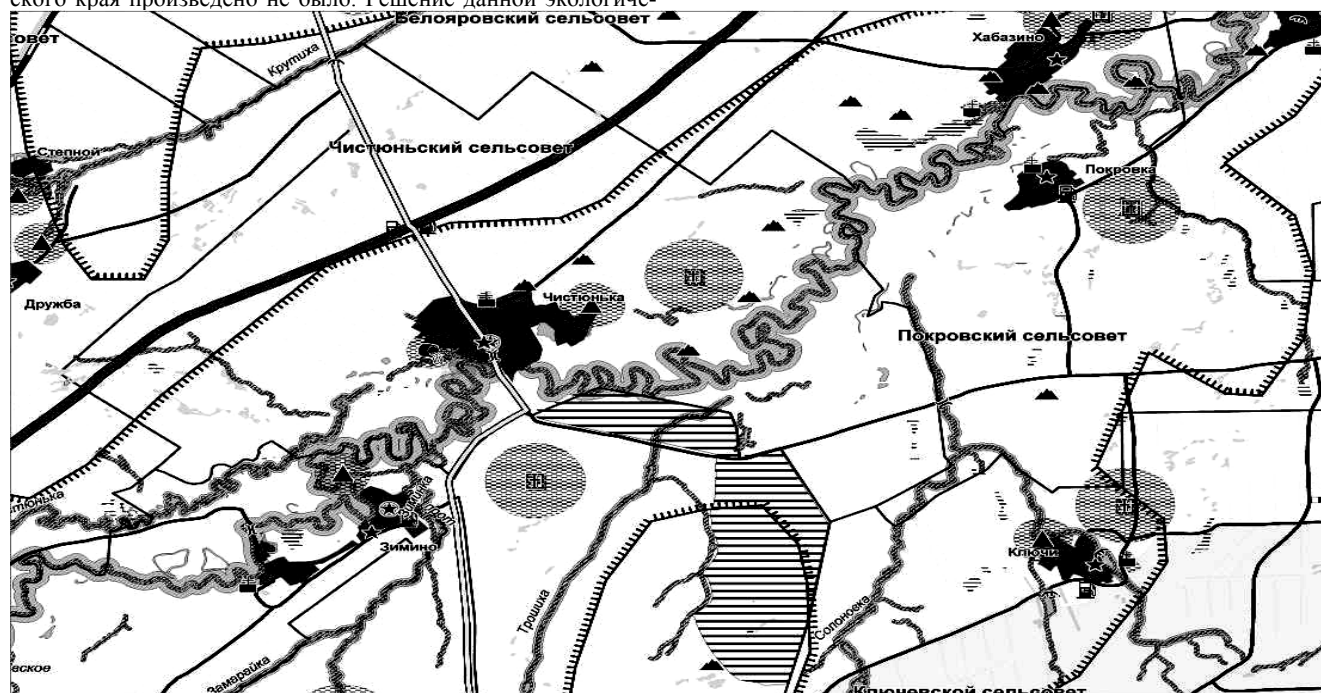
Примером экологического дисбаланса территории, имеющего наглядное отображение в картографических материалах экологического содержания может служить и следующая ситуация, выявленная в ходе работ по территориальному планированию. Входящая в перечень обязательных картографических материалов Схема ограничений градостроительного развития по нанесенным на нее объектам и сюжету, посвященному установлению градостроительных ограничений для предотвращения возникновения чрезвычайных ситуаций в процессе строительства и эксплуатации зданий и сооружений, для обеспечения оптимальных режимов использования территории в соответствии с природно-

ресурсным и экологическим потенциалом и защиты природной и историко-культурной среды, – относится к категории экологических. На разработанной в составе документации территориального планирования Топчихинского района Схеме ограничений градостроительного развития отображены ареалы риска возникновения чрезвычайных ситуаций техногенного характера, связанного с объектами оборонного значения (рис. 3). На территории района были размещены, а затем ликвидированы около 10 лет тому назад пусковые установки баллистических ракет. Радиационный фон на месте бывших шахт не превышает естественного фона. Освобожденные от ракет и шахт земли оптимально было бы рекультивировать и передать муниципальному образованию для использования в качестве кормовых угодий. Однако земли относятся к федеральной собственности, находятся в ведении Министерства обороны РФ, и вопрос о передаче земель в краевую собственность (высокоплодородные сельскохозяйственные земли) не решается в течение многих лет.

К сожалению, при разработке Схемы территориального планирования (СТП) Алтайского края (утверждена Постановлением Администрации Алтайского края от 27.10.2009) данным проблемам не было уделено внимание. Внесение пред-

ложений по переводу земель, находящихся в федеральной собственности, включая земли обороны и безопасности, а также земли иного специального назначения, в СТП Алтайского края произведено не было. Решение данной экологической

ски значимой проблемы в течение ближайших лет не представляется возможным.



Легенда



Рис. 3. Фрагмент Схемы ограничений градостроительного развития Топчихинского района (исходный масштаб 1:50000)

Учитывая многоплановость и комплексность вопросов, рассматриваемых и решаемых в схемах территориального планирования, нацеленность проектных решений по пространственной организации планируемых территорий на повышение качества жизни населения, можно не просто констатировать, но и утверждать, что оценка экологического состояния и выработка системы мер и мероприятий для достижения экологического благополучия должна базироваться на достоверных данных и качественно выполненном пространственном анализе. Эколого-географическое геоинформационное картографирование как метод пространственного анализа обеспечивает необходимый уровень информационной поддержки при разработке градостроительной документации.

Использование экологической информации и ее пространственной интерпретации с применением информационных технологий и геоинформационных методов позволяет в оперативном режиме поддерживать управленческие решения и способствует формированию обоснованных представлений о пространственной организации территории, совершенствованию технологий комплексного территориального планирования.

Необходимо включение экологических карт в комплект обязательных картографических документов схем территориального планирования муниципальных образований, генеральных планов развития городских поселений, при чем на уровне градостроительного законодательства.

Библиографический список

1. Градостроительный кодекс Российской Федерации / От 29.12.2004 г. № 190-ФЗ (ред. от 04.12.2007).
2. Баранникова, Ю.А. Научно-методическое обеспечение эколого-географического картографирования в градостроительном проектировании: автореф. дис. ... канд. геогр. наук. – Москва, 2005.
3. Курбатова, А.С. Экологическое картографирование в градостроительном проектировании / Курбатова А.С., Баранникова Ю.А., Комедчиков Н.Н. – Москва-Смоленск: НИИПИЭГ, Маджента, 2006.
4. Вильнер, М.Я. Документы территориального планирования. Методологические основы разработки // Управление развитием территории – 2007. – № 2 / <http://www.gisa.ru/39500.html>
5. Вильнер, М.Я. Документы территориального планирования. Методологические основы разработки // Управление развитием территории – 2007. – № 3. - <http://www.gisa.ru/40857.html>
6. Алиева, Г.В. Генеральная схема размещения объектов инфраструктуры туризма в Республике Карелии – инвесторам / Г.В. Алиева, Е.С. Миролюбов // Управление развитием территории – 2007. – № 4.
7. Красовская, О.В. Схема территориального планирования Псковской области // О.В. Красовская, С.В. Сктерщиков // Управление развитием территории – 2008. – № 4.
8. Гидоян, Л.Ю. Муниципальная ГИС Волгограда // Управление развитием территории. – 2008. – № 4.
9. Винокуров, Ю.И. Оценка воздействия на окружающую среду при разработке проекта районной планировки территории оздоровительного и рекреационно-туристского назначения (на примере части Чарышского района Алтайского края) / Ю.И. Винокуров, И.Н. Ротанова, И.В. Андреева и др. // Ползуновский вестник. – 2006. – № 4-2.
10. Андреева, И.В. Территориальное планирование для целей туристско-рекреационного развития (региональный опыт) / И.В. Андреева, И.Н. Ротанова [и др.] // Туризм и рекреация на пути устойчивого развития (отечественные и зарубежные исследования): монография / под ред. В.И. Кружалина, А.Ю. Александровой. – М.: Советский спорт, 2008.
11. Курепина, Н.Ю. Медико-географическая ГИС при разработке схемы территориального планирования (на примере Топчихинского района Алтайского края) // ГЕО-Сибирь-2008. Геодезия, геоинформатика, картография, маркшейдерия: сб. матер. IV Междунар. научн. конгресса, – Новосибирск: СГТА, 2008. – Т. 1. - Ч. 2.
12. Ротанова, И.Н. Геоинформационно-картографическое обеспечение схем территориального планирования муниципальных образований / И.Н. Ротанова, И.В. Андреева, Н.Ю. Курепина, Ю.М. Цимбалей // Вычислительные технологии: Вестник КазНУ им. Аль-Фараби. Серия математика, механика, информатика, 2008. – Т. 13. - Выпуск. - № 4 (59). – Ч. III.
13. Архипова, И.В. Географический подход при разработке схем территориального планирования муниципальных образований / И.В. Архипова, И.Н. Ротанова // География – теория и практика: современные проблемы и перспективы: Материалы Всерос. научно-практ. конф. - Барнаул: Изд-во Алт. Ун-та, 2009.
14. Золотов, Д.В. Ревизия существующих и проектирование новых ООПТ при разработке схем территориального планирования административных районов Алт айского края (на примере Топчихинского района) // Охрана природы и образование: на пути к устойчивому развитию: Материалы научно-практических конференций / Отв. ред. М.Г. Сергеев. – Новосибирск, ГЦРО, 2009.

Статья поступила в редакцию 10.02.10

Раздел 3

ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

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

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

НАДЕЖДА ИВАНОВНА КУДЕРМЕКОВА – кандидат педагогических наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

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

УДК 37.012:796.07

А.В. Стародубцев, аспирант БПГУ. г. Бийск, E-mail: svb@bti.secna.ru, fvs@bti.secna.ru

МОДЕЛЬ ЦЕННОСТНО-НОРМАТИВНОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ

В статье дано определение понятиям "модель", "моделирование". Определены этапы моделирования, составлена блок-схема модели физической деятельности студентов. Выявлены характер коммуникативной активности студентов и методы работы с ними. Выбор средств, форм и методов занятий привел к повышению мотивации студентов вести здоровый образ жизни.

Ключевые слова: физкультурная деятельность, модель деятельности студентов, мотивация на занятиях физической культурой, личностно-ориентированный подход обучения.

В литературных источниках моделирование определяют следующим образом:

1. Метод исследования объектов на их моделях – аналог определенных фрагментов природной или социальной реальности.

2. Построение и изучение моделей реально существующих предметов и явлений (органических и неорганических систем, инженерных устройств, разнообразных процессов – физических, химических, биологических, социальных) и конструируемых объектов. Форма моделирования зависит от используемых моделей и сферы применения моделирования. По характеру моделей выделяют предметное и знаковое (информационное) моделирование. Предметным называется моделирование, в ходе которого исследование ведется на модели, воспроизводящей определенные геометрические, физические, динамические, либо функциональные характеристики объекта-оригинала. При знаковом моделировании моделями служат схемы, чертежи, формулы. Важнейшим видом такого моделирования является математическое (логико-математическое) моделирование.

В настоящее время освоение двигательных действий и педагогический процесс моделирования этих действий рассматриваются в трех основных формах: познавательной (отражение действия таким, как оно есть), прогностической (отражение действия в плане его совершенствования), ценностно-ориентационной, включающей в себя не только ценностное осознание потребности (того, что необходимо делать в данной ситуации) и ценностное полагание (ради чего делать), но и ценностно-смысловое решение (понимание смысла и значения выбранных средств). А сами рациональные действия должны быть целенаправленными, целесообразными, ценностно-ориентированными и смыслоорганизованными.

Моделирование в обучении имеет два аспекта: моделирование как содержание, которое студенты должны усвоить, и моделирование как действие, средство, без которого невозможно полноценное занятие. С помощью моделирования уда-

ется свести изучение сложного к простому, невидимое и неосязаемое к видимому и осязаемому, незнакомого к знакомому, т.е. сделать любой сложный объект доступным для тщательного и всестороннего изучения.

В соответствии с различными назначениями методов моделирования, понятие "моделирование" используется не только и не столько с целью объяснений, сколько для предсказания интересующих явлений. «Объяснительная» функция моделирования проявляется при использовании их в педагогических целях, «предсказательная» – в эвристических. При всем разнообразии этих аспектов их объединяет представление о мышлении как об орудии познания.

Теория и практика прогнозирования часто называется прогностикой, но в узком смысле прогностика – наука о законах и способах разработки прогнозов [1]. Критерием истинности знаний о моделируемом объекте выступает модель. При создании модели может обнаружиться недостаточность или неверность прежних знаний об оригинале.

Рассмотрев теории мотивационной, рефлексивной, эмоционально-волевой, творческой нормативной регуляции как значимых компонентов ценностно-нормативного регулирования деятельности студентов в процессе занятий физической культурой мы выделили ведущими мотивационный и нормативный компоненты. Система значимых и субъективно принятых стимулов определяет целенаправленность, эффективность процесса занятий.

Представив в модели основную информацию ценностно-нормативного регулирования деятельности студентов в процессе занятий физической культурой, мы одновременно отразили в ней предвосхищаемый результат развития мотивирующей силы этого процесса и нормативной. На основании их может быть выработана целостная, последовательная программа, ведущая к достижению идеала.

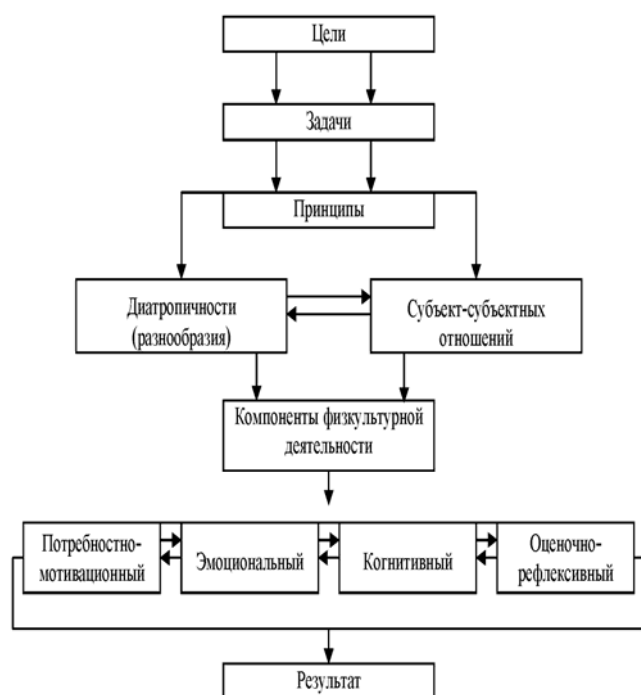
На первом этапе работы поставлены задачи моделирования ценностно-нормативного регулирования деятельности, определен его предмет, актуализировалась тематика.

На втором этапе моделирования осуществлялась работа по созданию адекватной модели, достигалась аналогия структуры и функций объекта-заместителя оригиналу.

На третьем этапе работы созданная модель подверглась дальнейшему теоретическому анализу и опытно-экспериментальной проверке.

На четвертом этапе моделирования ценностно-нормативного регулирования деятельности студента в процессе занятий физической культурой переносились результаты, полученные в ходе исследования модели, на оригинал.

Модель состоит из взаимосвязанных блоков: цели, задачи, принципов, компонентов деятельности, и результата (схема 1).



В модели цель рассматривается как предвосхищение студентом своих действий и результата в процессе физической деятельности. Цель предполагает не только усиление аксиологического аспекта в процессе занятий физической культурой, но и возрастание воспитательного потенциала образования, усиления мировоззренческих моментов физической деятельности.

Исходя из цели, мы выделили две задачи:

1. формирование ценностного отношения студентов к занятиям физической культурой;
2. нормативное регулирование деятельности студентов в процессе взаимодействия с преподавателем.

Семантическим "ядром" модели являются принципы ценностно-нормативного регулирования деятельности студентов.

Ведущую роль играют принципы диатропичности и субъект-субъектных отношений преподавателя и студентов.

Так, принцип диатропичности вытекает из положения о том, что в ходе реализации педагогического взаимодействия преподавателя и студентов проявляются разнообразные и разнохарактерные ситуации, ценности, система знаний, умения и навыки. Этот принцип означает, что с увеличением совокупности знаний, развитием умений и навыков студентов должен увеличиваться рост спортивных результатов.

Принцип субъект-субъектных отношений предполагает, что только в условиях равноправного сотрудничества и взаимодействия преподавателя и студентов возможно повышение ценностного отношения к занятиям физической культурой, формирование личности будущего инженера-механика. Этот принцип нацеливает на личностно-ориентированный подход, персонализацию взаимодействия преподавателя и студента,

превращает его в партнера самостоятельно открывающего знания.

В аксиологическом ряду деятельности студентов мы выделили потребностно-мотивационный, эмоциональный, когнитивный и оценочно-рефлексивный компоненты. Как показало исследование, указанные компоненты взаимосвязаны, взаимообусловлены и составляют единство и целостность физкультурной деятельности студентов.

Эмоции выражаются в форме непосредственных переживаний студентом ценностей, знаний, отношений и ситуаций и являются одним из ведущих механизмов внутренней регуляции его психической деятельности, они отражают предметы и события и выявляют ценности этих явлений и событий. С другой стороны, чувство радости, воодушевления, возникающее даже при небольшом успехе, усиливает потребность достижения цели в физкультурной деятельности. Эмоции выполняют также подкрепляющую функцию, так как без положительных эмоций приобретение новых знаний, умений и навыков значительно затрудняется.

Кроме этого эмоции в ансамбле психических актов служат индикаторами удовлетворенности, выражающими силу эмоционального отношения студента к физкультурной деятельности. Потребностно-мотивационный и эмоциональные компоненты в значительной степени определяют реализацию когнитивного компонента.

По мнению К. Роджерса, [2] внимание к эмоциональным аспектам в процессе взаимодействия педагога и учащегося устраняет преграды на пути подлинного занятия. В результате позитивного отношения преподавателя к студентам происходит повышение активности, что в значительной мере способствует раскрытию их физического потенциала.

Определяя роль оценочно-рефлексивного компонента, мы исходим из позиции Д. Дьюи, который утверждал, что процесс познания есть процесс вынесения оценки, а ее конечным результатом является ценность [3]. Оценочно-рефлексивный компонент мы также рассматриваем как процесс самопознания студентом своих внутренних психических актов и состояний в ходе занятий физической культурой. Рефлексия выступает и осознанием того, как студент воспринимается и оценивается преподавателем и другими студентами.

Вместе с тем в ходе физкультурной деятельности проявляются и другие более сложные рефлексивные позиции:

- 1) каким студент является в действительности;
 - 2) каким он видит самого себя;
 - 3) каким он видится преподавателю и другим студентам.
- Отсюда происходит воспроизведение и воссоздание когнитивных особенностей друг друга вследствие взаимообогащения каждого студента.

Данная модель включает в себя 3 этапа формирования ценностно-нормативного регулирования деятельности студента в процессе занятий физической культурой: 1) пропедевтический; 2) ориентационно-теоретический; 3) формирующий. В модели показано, что на формирование ценностно-нормативного отношения к занятиям физической культурой оказывают влияние следующие факторы: личностная направленность, включающая в себя общекультурную, профессиональную направленности; новизна в реализации физических упражнений; формирование системы ценностей; формирование системы норм; использование; формирование системы знаний; освоение способов применения знаний; участие в соревнованиях, организация тренировочного процесса; компетентность преподавателя; индивидуальный подход.

В ходе исследования мы рассмотрели формирование личностной направленности студента технологического Вуза механического факультета в процессе занятий физической культурой. Личностная направленность включает в себя профессиональную, общекультурную направленности; новизна занятий; формирование системы ценностей; формирование системы норм; использование активных методов занятий; участие в соревнованиях. Для студента время обучения в вузе - один из самых важных периодов жизни, т.к. в этот период происходит профессиональное самоопределение. Уже на первом курсе становится очевидно, что роль студента в обществе

отличается от роли школьника. К нему предъявляются другие требования, у него другой характер деятельности. Появляется понимание, что многих проблем можно избежать, если правильно выбрать профессию. В период учебы в Вузе к традиционным мотивам обучения прибавляются мотивы карьеры, материального обеспечения, трудоустройства.

Анализ психолого-педагогической литературы (М.Н. Акимов, Б.Г. Ананьев, В.И. Кудрявцева и др.) [4] показал, что для одной группы студентов характерен расцвет психофизиологических функций, выражающихся в наименьшей величине латентного периода реакций на различные сигналы, в оптимумах абсолютной и разной чувствительности, в наибольшей пластичности и переключаемости в образовании сложных психомоторных и других навыков, в усиленном стремлении к сознательному овладению тренировочным процессом, к его осмыслению. Таких студентов с сильной нервной системой характеризует большая работоспособность в условиях, требующих концентрации внимания и напряженной физической деятельности в течение длительного времени. Они не снижают темпа и качества физической работы в условиях воздействия на них различных помех.

Наряду с ними имеются первокурсники, которые плохо владеют рациональными приемами и правильными способами овладения техникой физических упражнений. Таким студентам требуется более значительное время для достижения определенного уровня подготовки по сравнению с сильными студентами. Для них характерна большая чувствительность к оценочным воздействиям со стороны преподавателей. Именно у них может возникнуть такая эмоциональная напряженность, которая способна нарушать восприятие, физкультурную деятельность, то есть вызывать определенную дезорганизацию этой деятельности.

Различия, имеющиеся у хорошо успевающих и слабоуспевающих студентов, также заметны в таком важном для успешности любого вида деятельности условии, как интерес, проявляемый к ней. Отмечается, что у хорошо занимающихся студентов интерес поддерживается за счет внутренней стимуляции. У слабо успевающих значительное торможение вызывается трудностью занятия и необходима внешняя стимуляция. Этого можно достичь, увеличив время для дополнительных занятий.

Важным моментом в нашей работе стал индивидуальный (личностно-ориентированный) подход. Занятия со студентами требуют индивидуального подхода, так как успешное усвоение материала у хорошо занимающихся и слабо занимающихся студентов требует разных условий, происходит в разном темпе и ритме и т.д.

Для целенаправленного воздействия на студента преподаватель должен знать возрастные особенности студентов. От знания возрастных особенностей студентов и психологических закономерностей процесса усвоения материала в определенном возрастном периоде зависят организация занятий, выбор методов, приемов, физкультурной деятельности. Б.Г. Ананьев [4] выделяет этот возрастной период как центральный период активного развития сенсорно-перцептивных, мнемических, психомоторных, а также формирование специальных способностей в связи с профессионализацией.

В студенческом возрасте отмечается большое стремление к сознательной деятельности. Поэтому студенты хотят знать не только ближайшие и отдаленные цели обучения, но и с какой целью преподаватель использует конкретные методические приемы.

Не менее важно сформировать систему занятий, которая становится основой саморегуляции физкультурной деятельности. Учет самооценки при организации физкультурной деятельности важен, так как это вызывает у студентов чувство удовлетворения своей деятельностью. Потеря заинтересованности в успехе может являться причиной снижения результатов.

Изучив работы различных исследователей, мы сформулировали следующие рекомендации:

1. В центре внимания находится студент с его потребностями, мотивами, интересами.

2. Занятия физической культурой строятся на взаимодействии преподавателя и студента, студентов друг с другом.

3. Использование дифференцированного подхода, предполагающего учет уровня способности студентов реализующегося через использование заданий разного уровня трудности.

Безусловно, немаловажным фактором при ценностно-нормативном регулировании деятельности студентов является личность преподавателя, его квалификация. Значительный процент студентов считают, что качество преподавания предмета является важным фактором при формировании ценностного отношения к нему. Преподавателю следует использовать весь имеющийся в его распоряжении арсенал, все разнообразие средств, позволяющих достичь нужного уровня коммуникативной компетенции и вовлечь студентов в физкультурную деятельность. Например, неправильный подбор физических упражнений, вызывающих перегрузку студента, будет только ошибкой преподавателя.

По характеру коммуникативной активности многие исследователи делят людей на экстравертов и интровертов. К интровертам относится тип людей, побудителями, поведения которых выступают преимущественно внутренние стимулы, их субъективные мотивы, а не требования среды. У них преобладает ориентация не на личностное, а на социальное общение. Крайние проявления этого типа людей характеризуется медлительностью в установлении контактов, пассивностью, замедленным темпом, невыразительностью речи. В общении интроверты постоянны, предпочитают узкий круг людей. Они обязательно планируют свою деятельность, часто испытывают потребность во внешних опорах.

Для экстравертов наибольшей побудительной силой обладают стимулы внешней среды. Они более ориентированы на личностное общение, легко выдерживают продолжительный контакт, в разговоре склонны перескакивать с темы на тему. Свою деятельность экстраверты не планируют. В общении они импульсивны, часто бывают, напористы в преодолении преграды, но могут и не довести начатое дело до конца.

Выраженность экстраверсии - интроверсии у студентов представляет интерес еще и потому, что она зачастую легче всего фиксируется преподавателем. Он замечает, что одни студенты более склонны к участию в любых соревнованиях, требующих энергичности, быстрой реакции на внешние воздействия, проявления эмоциональности, другие более спокойны, даже «бесстрастны», сдержанны. Это заставляет преподавателя дисциплинировать активность первых и стимулировать активность вторых, предпочитающих оставаться в тени. Задача преподавателя состоит в умелом регулировании физкультурной деятельности студентов в той или иной ситуации, в создании условий, при которых будет ощущаться острая необходимость в самовыражении. Если такая потребность возникнет, студент всегда постарается выразить себя посредством спорта.

Интроверты более чувствительны к условиям общения, но труднее управляемы извне. Преодолеть факторы, препятствующие интровертам в общении можно, возбудив интерес к предмету воздействия на «внутренние условия» интроверта.

В настоящее время имеются данные о влиянии положительного «подкрепления» на экстравертов и интровертов. Высокая оценка педагога важна для всех студентов. Но для экстравертов она имеет большее значение, чем для интровертов. Экстраверты не способны ждать награды. Для них эмоциональный преподаватель с «каменным» лицом будет стрессором, тормозящим его активность, вызывающим неуверенность в своих силах. Поощрение в процессе физкультурной деятельности для экстравертов является стабильным стимулом для занятий.

Наказание насмешкой значительно снижает мотивацию интровертов к занятиям. Они более чувствительны к отрицательной эмоциональной атмосфере. Им свойственно в ответ на замечания проявление пассивной агрессии (замыкание в

себе, прекращение посещения занятий). Стресс у интровертов блокирует, прежде всего, волевые качества. А ведь нередко преподаватели физического воспитания ранимых студентов причисляют к неуспевающим. Умение разглядеть коммуникативные особенности студентов и учесть их в процессе занятия особенно важно.

Умелое руководство преподавателя, благоприятный психологический климат на занятиях помогут предотвратить у эмоциональных экстравертов особо сильный накал страстей, при котором обычно происходит частичное или полное отключение самоконтроля за правильностью выполнения упражнений. Снятие излишнего самоконтроля, скованности, ненужной тревожности помогут интровертам эффективнее овладевать навыками физкультурной деятельности. Создание таких условий является одной из задач интенсификации занятий физической культурой.

Анализ психолого-педагогической литературы, наблюдения в процессе преподавания в вузе, позволили нам выделить два типа личности студентов: ролевую и личность-индивидуальность. Первый тип личности характеризуется тем, что она адаптировалась в окружающих ценностно-нормативных системах и усвоила их содержание. Основной ценностью ролевой личности является не только педагогический процесс, но и окружающее ценностно-нормативное пространство как совокупность значимых для нее условий. Общая и профессиональная культура формируются при этом через участие в различных формах деятельности, как в учебное, так и в свободное от учебы время. Этот уровень развития личности необходим для формирования второго типа, когда личность становится индивидуальностью, способной к самореализации в профессиональной деятельности.

Изучение деятельности студентов в педагогическом процессе позволило нам выделить четыре уровня развития их способностей:

1) интуитивный; 2) репродуктивный; 3) импровизаторский; 4) новаторский.

Библиографический список

1. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е.Ф. Губских [и др.] – М.: ИНФРА, 1997.
2. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – пер. с англ. М.М. Исениной. – М.: Изд. гр. Прогресс, 1994.
3. Дьюи, Д. Психология и педагогика мышления. – пер. с англ. Н.М. Никольской. – М.: Лабиринт, 1999.
4. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды. – В 2-х томах / под ред. А.А. Бодалева [и др.] – М.: Просвещение, 1980.

Статья поступила в редакцию 3.01.10

УДК 316.6

Н.Л. Кириллова, аспирант НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: knlnsk@yandex.ru

ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ

Проблема социальной адаптации является одной из наиболее сложных в современной социологической теории. В статье актуализируется проблема определения содержания понятия социальной адаптации. Автор пытается посредством сравнительного анализа определить схожесть и различие в методологии исследований социальной адаптации и приходит к выводу, что комплексный, системный подход позволит более полно и непротиворечиво исследовать данную проблему.

Ключевые слова: социальная адаптация, социализация, адаптационный синдром, гомеостатическое равновесие, адаптированность, адаптационный механизм.

Проблема социальной адаптации – одна из ключевых в современных исследованиях психологии личности. Как отмечает М.В. Ромм: «Явное усиление глобальных кризисных тенденций в развитии современной цивилизации вынуждает человечество вновь сосредоточить внимание на задаче оптимизации различных аспектов к адаптации человека и социума» [1].

З.А. Шукшина обращает внимание на то, что: «Требования социальных, технологических, экономических факторов, предъявляемых к уровню развития человеческих ресурсов, вступают в противоречие с реальным состоянием этих ресурсов: с одной стороны взрослый индивид должен соответствовать требованиям социальной реальности, с другой – наблюдается определенная индифферентность взрослого человека по отношению к потребностям общества» [2, с. 153].

Интуитивный уровень проявляется у студентов, когда они еще не осознают четко ту или иную задачу и действуют на основе интуиции. Этот уровень соответствует ролевой личности. На репродуктивном уровне осуществляется "тиражирование" знаний, форм и методов деятельности, то есть копируется то, чему учили, не выходя за пределы сложившегося стереотипа поведения. Репродуктивный уровень также отражает деятельность ролевой личности.

На импровизаторском уровне студенты критически относятся к решению отдельных упражнений, вследствие чего происходит отход от сложившихся стереотипов. В данном случае способы занятий обычно отличаются оригинальностью. На этом уровне студент уже становится личностью-индивидуальностью. На четвертом уровне развития творческих способностей личности реализуется экстернизация ценностей, создаются собственные методы и приемы обучения. Новаторский уровень соответствует личности-индивидуальности. У студентов новаторский уровень встречается редко.

Предложенный нами уровневый подход в общих чертах отражает путь, по которому развивается личность студента вуза, т.к. интенсивность и способы проявления физических способностей людей очень разные.

Итак, представленная нами модель ценностно-нормативного регулирования учебной деятельности студентов механического факультета в процессе занятий физической культурой включает цель, задачи, принципы и результат.

Ведущую роль играют принципы диатропичности и субъект-субъектных отношений преподавателя и студентов. Реализация личностно-ориентированного подхода является условием повышения результативности ценностно-нормативного регулирования физкультурной деятельности студентов.

Модель ценностно-нормативного регулирования основывалась на предоставлении студентам выбора средств, форм и методов занятий, включении студентов в будущую профессиональную деятельность.

По К.Р. Попперу, одна из возможных ошибок, которую может допустить исследователь проблем адаптации, – это «впасть в грех» эссенциализма, то есть уверовать в существование универсальной научной схемы, исчерпывающим образом разрешающей весь комплекс приспособительных проблем в социуме [3].

Чтобы найти оптимальный подход к эффективному анализу проблемы адаптации личности в социуме, необходимо определиться с понятием «социальная адаптация».

Г. Блумер заметил, что сложнейшая проблема разрыва между теорией и прикладными исследованиями коренится именно в отсутствии четко определенных понятий, которые являются важным предварительным условием научного развития [1].

В историко-психологическом плане, в исследовании проблемы социальной адаптации А.А. Реан выделяет три направления.

Психоаналитические концепции взаимодействия личности и социальной среды. В рамках этого направления социальная адаптация трактуется как результат, выражающийся в гомеостатическом равновесии личности с требованиями внешнего окружения (среды). Содержание процесса адаптации описывается обобщенной формулой: конфликт – тревога – защитные реакции [4].

Кроме работ авторов психологической и психоаналитической ориентации

(Э. Эриксон, З. Фрейд и др.) близкий к этому подход реализуется в концепции общего адаптационного синдрома Г. Селье [5]. В рамках этого направления конфликт рассматривается как следствие несоответствия потребностей личности ограничивающим требованиям социальной среды. Результатом конфликта является актуализация состояния личностной тревоги. Реагируя на тревогу и нарушение внутреннего гомеостаза, «эго» мобилизует личностные ресурсы. Исключаются защитные реакции, которые преимущественно действуют на бессознательном уровне [4]. А.А. Реан подчеркивает, что степень адаптированности личности при данном подходе определяется характером ее эмоционального самочувствия. Вследствие этого выделяются два уровня адаптации: адаптированность и неадаптированность. Адаптированность при этом связывается с отсутствием у личности тревоги, неадаптированность – с наличием проявлений состояния тревоги.

А.А. Реан обращает внимание на то, что по Э. Эриксону, процесс адаптации описывается формулой: противоречие – тревога – защитные реакции индивида в среде – гармоническое равновесие или конфликт. То есть конфликт – лишь один из возможных исходов взаимодействия личности и среды. «Он возникает, когда недостаточны защитные реакции индивида и, подчеркнем это особо, недостаточны «уступки» среды» [4, с. 72]. Другим возможным исходом является сотрудничество и гармония индивида и среды. В этом плане подход Э. Эриксона очень близок к другому направлению исследований социальной адаптации личности – к гуманистическому.

В этом направлении исследований социальной адаптации представлены работы, в которых в качестве цели адаптации рассматривается достижение позитивного духовного здоровья и соответствия ценностей личности ценностям социума. При этом предполагается развитие у адаптирующегося индивида определенных необходимых личностных качеств. В этом подходе (А. Маслоу, В. Франкл) критикуется понимание адаптации в рамках гомеостатической модели. Процесс адаптации в данном подходе описывается формулой: конфликт – фрустрация – акты приспособления. Причем конфликт возникает при рассогласовании реальности не с любыми потребностями личности вообще, а лишь тогда, когда фрустрируются фундаментальные, базальные потребности личности. К их числу А. Маслоу относит физиологические потребности, потребность в безопасности, afiliативные потребности (потребность в принадлежности к группе, в общении), потребность в уважении, признании, любви и потребность в самоактуализации [4].

В рамках направления исследований социальной адаптации, связанного с гуманистической психологией, процесс адаптации есть процесс оптимального взаимодействия личности и среды. Основным критерием адаптированности здесь выступает степень интеграции личности и среды [4].

Когнитивный подход к проблеме взаимодействия личности и среды предлагает ту же формулу: конфликт – угроза – реакция приспособления. Но содержание другое. Предполагается, что если в процессе информационного взаимодействия со средой личность сталкивается с информацией, противоречащей имеющимся у нее установкам, возникает рассогласование между содержательным компонентом установки и образом реальной ситуации. Это расхождение (когнитивный диссонанс) и переживается как состояние дискомфорта (угроза).

Угроза, в свою очередь, стимулирует личность к поиску возможностей снятия или уменьшения когнитивного диссонанса.

Анализируя работы отечественных авторов, А.Н. Жмыриков отмечает, что выделяются два направления в изучении социально-психологической адаптации [6]. Первое, использует в качестве методологического основания концепцию деятельности А.Н. Леонтьева. В контексте работ данного направления социально-психологическая адаптация представляется исключительно как активный процесс усвоения личностью социального опыта, овладения навыками общения и социальных ролей [7]. Говоря об адаптированности личности, авторы этого направления объединяют два важных критерия: эффективность деятельности и удовлетворенность результатом.

Второе направление базируется на разработанных С.Л. Рубинштейном и Б.Г. Ананьевым положениях о взаимоотношении личности и среды. Социально-психологическая адаптация рассматривается в данном случае через призму психологической включенности человека в деятельность и общение. А.Н. Жмыриков справедливо заключает, что у авторов этих направлений используются лишь два критерия адаптированности и, соответственно, выделяются два уровня: полной адаптированности и дезадаптации. Соглашаясь со А.Н. Жмыриковым, А.А. Реан отмечает: «Теоретическая и практическая недостаточность такого рода решения проблемы социальной адаптации личности представляется нам в общем-то очевидной. Во-первых, на практике действительно часто возникают ситуации, в которых принятие решения в рамках дихотомии «адаптация-дезадаптация» затруднительно. Существуют же определенные промежуточные варианты. Во-вторых, не дают возможности «успокоиться» существующие противоречия между различными теориями социальной адаптации личности, о которых мы здесь говорили. А в связи с тем, что в каждом из этих подходов есть много положительного и рационального, возникает желание «помнить» их. Иначе говоря, привлекательным кажется путь не жесткого альтернативного выбора одного из подходов, а путь создания модели социальной адаптации интегративного типа, но не схоластической» [4, с. 78].

Одна из попыток такого решения проблемы состоит в том, что в структуре социальной адаптации личности выделяются следующие компоненты (они же критерии адаптированности): выходные параметры деятельности личности, степень реализации внутриличностного потенциала, эмоциональное самочувствие. Так, в соответствии с классификацией А.Н. Жмырикова по критериям выходных параметров деятельности, степени интеграции личности с микро- и макросредой, степени реализации внутриличностного потенциала и эмоционального фона самочувствия обосновывается четырехградационная шкала результатов адаптации: высокая избыточная, высокая оптимальная, низкая, дезадаптивная. В группе высокого-оптимального уровня выделен фактор «социальной ориентации», а также фактор «профессиональной направленности». В группе высокого-избыточного уровня, помимо указанных, выделился фактор эмоциональности (эмоциональная лабильность, тревога, чувствительность). В группе низкого уровня адаптированности выделился фактор эмоциональности, ригидности и фактор коммуникативного опыта, который является ведущим. В группе дезадаптивного уровня выделено три фактора: тревожности, ригидности и эмоциональности [6].

Системный подход позволил преодолеть разделение видов и уровней адаптации.

Е.К. Завьялова пишет: «Обобщая основные положения, высказанные в трудах В.С. Аршавского и В.В. Ротенберга, В.И. Медведева и Г.М. Зарковского, Л.А. Китаева-Смык, Ф.Б. Березина, В.Н. Крутько, Е.Ю. Коржовой можно заключить, что:

- адаптация является целостным, системным процессом, характеризующим взаимодействие человека с природной и социальной средой;
- механизмом, определяющим уровень развития про-

цесса адаптации, является диалектическое противоречие между интересами различных уровней иерархии: индивида и вида, особи и популяции, человека и общества, этноса и человечества, биологическими и социальными потребностями личности;

- системообразующим фактором, регулирующим и организующим процесс адаптации, является цель, связанная с ведущей потребностью;

- особенности процесса адаптации определяются психологическими свойствами человека, в том числе уровнем его личностного развития, характеризующегося совершенством механизмов личностной регуляции поведения и деятельности;

- критериями адаптированности можно считать не только выживаемость человека и нахождение места в социально-профессиональной структуре, но и общий уровень здоровья, способность развиваться в соответствии со своим потенциалом жизнедеятельности, субъективное чувство самоуважения;

- процесс адаптации человека в новых условиях существования имеет временную динамику, этапы которой связаны с определенными психологическими изменениями, проявляющимися как на уровне состояния, так и на уровне личностных свойств» [8].

Исходя из вышесказанного, Е.К. Завьялова считает наиболее современным определение психической адаптации, данное Ф.Б. Березиным: «Психическую адаптацию можно определить как процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности, который позволяет индивидууму удовлетворять актуальные потребности и реализовать связанные с ними значимые цели (при сохранении физического и психического здоровья), обеспечивая в то же время соответствие психической деятельности человека, его поведения требованиям среды» [9, с.5]. Автор этого определения выделил три аспекта психической адаптации: собственно психический, социально-психологический и психофизиологический. Социально-психологический аспект адаптации обеспечивает, адекватное построение микросоциального взаимодействия, в том числе – профессионального, достижение социально значимых целей. Он является связующим звеном между адаптацией индивидуума и популяции, способен выступать в качестве уровня регулирования адаптационного напряжения [8].

Современные научные представления о феномене адаптации послужили основанием для формулировки рабочего понятия «социально-психологическая адаптация».

Е.К. Завьялова отмечает, что социально-психологическая адаптация рассматривается как процесс организации социального взаимодействия, способствующего наиболее полной реализации личностного потенциала. Личностный потенциал представляет собой совокупность личностного ресурса и уровня развития самопознания, обеспечивающих процесс саморегуляции и самореализации в измененных условиях существования [8].

Ф.Б. Березин предполагает, что недостаточность арсенала приспособительных реакций и набора стереотипов прошлого опыта может служить причиной развития реакций напряжения или стресса – основных адаптационных механизмов [9].

А.А. Налчаджян обращает внимание на то, что выработка полноценного научного определения социально-психической адаптации личности возможна только на основе идеи онтогенетической социализации, если определение этого понятия, в свою очередь, правильно отражает тот реальный и чрезвычайно сложный процесс, благодаря которому индивид превращается в личность, обладающую некоторыми основными чертами социально-психической зрелости [10]. Каждый процесс преодоления проблемных ситуаций можно считать процессом социально-психической адаптации личности, в ходе которого она использует приобретенные на предыдущих этапах своего развития и социализации навыки и механизмы поведения или открывает новые способы поведения и реше-

ния задач, новые программы и планы внутриспсихических процессов. Адаптивные механизмы личности с успехом выполняют свои функции, если приводят к ее адаптированности в социальной ситуации или среде» [10, с. 18].

Как отмечает М.В. Ромм: «Социальная адаптация служит логическим итогом глобального процесса социализации, в то время как социализация представляет собой этап становления индивида и приобщения его к основным нормам, ценностям и социокультурным институтам для выполнения в последующем той или иной социальной роли. Социальная адаптация, в самом общем виде, раскрывает и уточняет идентичность личности, гармонизируя тем самым смыслы и стратегии ее жизнедеятельности в динамичной, непрерывно изменяющейся социокультурной среде» [1, с. 48].

М.В. Ромм пишет: «С нашей точки зрения, социальная адаптация отражает инновационный по природе процесс/результат активной (реактивной) гармонизации внешней (внутренней) настройки (самонастройки) личности с помощью адекватных адаптивным ситуациям стратегий приспособления, оптимальность которых проверяется в процессе инфовзаимодействия с помощью информационной обратной связи» [1, с. 65].

А.А. Реан подчеркивает: «Истинная адаптация – это всегда активный процесс, будь то активное изменение социальной среды или активное изменение себя. Причем это активное изменение себя, оставаясь процессом адаптации и решая задачи адаптации, может объективное протекать как процесс развития личности» [4, с. 70].

В достижении этой цели огромное значение имеет образование. Как отмечает О.Н. Шелегина: «Именно образование в современных условиях должно готовить людей к новым условиям существования в глобализирующемся мире, то есть передавать опыт, транслировать знания и умения, позволяющие успешно адаптироваться к новой социальной и информационной среде, активно воздействовать на нее в личных и общественных интересах» [11, с. 137]. При этом главной целью должно стать формирование «человека адаптивного», имеющего, по определению Б.О. Майер, Е.В. Покасовой, Н.В. Наливайко, «навык построения рефлексивных моделей собственной личности, социума и окружающего мира, моделей, которые не только отражают себя, социум и мир, но и свою рефлексию по данной теме, а, может быть и рефлексию рефлексий» [12, с. 249]. Неразрывна связь образования и воспитания, которая по словам Т.С. Косенко: «в новых глобальных условиях проявляется в том, что обе эти сферы берут на себя роль механизма исторической наследственности, формирования, трансляции и наследования «социальной генофонда». Сначала через обычаи и традиции, а позднее – через знания транслируются наиболее эффективные модели жизни и поведения, выработанные в процессе исторического развития данного сообщества» [13, с. 162].

Построение модели социальной адаптации, более общего, интегративного типа А.А. Реан связывает с выделением критериев социальной адаптации личности внутреннего и внешнего плана, а также с уходом от простой дихотомии «адаптация – дезадаптация» и с созданием более дифференцированной типологии [4].

Внутренний критерий связан с психоэмоциональной стабильностью, личностной комфортностью, состоянием удовлетворенности, отсутствием ощущения угрозы и т.д.

Внешний критерий отражает соответствие реального поведения личности установкам общества, требованиям среды, принятым в социуме правилам и критериям нормативного поведения. Дезадаптация по внешнему критерию проявляется как конфликтное, асоциальное, делинквентное (крайний случай – криминальное) поведение. При этом одновременно может иметь место «внутренняя гармония» личности, то есть адаптированность по внутреннему критерию. Системная социальная адаптация есть адаптация по внутреннему и внешнему критериям; это появление нового системного образования – способности личности к самоактуализации в гармонии с реальным социумом.

А.А. Реан пишет: «Мы не отождествляем понятия адаптированная личность и адаптированное состояние. Адаптированная личность – это личность, находящаяся вовсе не всегда, но преимущественно в адаптированном состоянии и обладающая высокоразвитыми способностями и умениями к выходу из дезадаптированного состояния» [4, с. 81].

Резюмируя краткий обзор теоретических и экспериментальных работ в области социальной адаптации, мы присое-

диняемся к М.В. Ромму, который отметил: «Проблема социальной адаптации личности настоятельно требует применения комплексного, междисциплинарного научного подхода, способного обеспечить системный учет всего комплекса социокультурных, экономических, политических и психологических факторов и влияний на статические и динамические характеристики релевантного приспособительного процесса в современном социуме [1, с. 18].

Библиографический список

1. Ромм, М.В. Адаптация личности в социуме: теоретико-методологический аспект. – Новосибирск: Наука, 2002.
2. Шукшина, З.А. Образование человека в контексте современных социальных изменений // Философия образования. – 2009. – №1(26).
3. Поппер, К.Р. Логика и рост научного знания: избр. работы. – М.: Прогресс, 1983.
4. Реан, А.А. Психология адаптации личности / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2006.
5. Селье, Г. Очерки об адапционном синдроме. – пер. с англ. – М.: Медицина, 1960.
6. Жмыриков, А.Н. Диагностика социально-психологической адаптированности личности в новых условиях деятельности и общения: автореф. дис. ... канд. наук. – М., 1989.
7. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977.
8. Завьялова, Е.К. Психологические механизмы социальной адаптации человека // Вестник Балтийской педагогической академии. – 2001. – Вып. 40.
9. Березин, Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. – Л.: Наука, 1988.
10. Налчаджян, А.А. Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). – Ереван: Изд-во АН АрмССР, 1988.
11. Шелегина, О.Н. Адаптационные процессы в культуре жизнеобеспечения населения // Философия образования. – 2009. – №1(26).
12. Майер, Б.О. Адаптационная функция системы образования в современных условиях изменившейся России / Б.О. Майер, Е.В. Покасова, Н.В. Наливайко // Философия образования. – 2006. – №2.
13. Косенко, Т.С. Вопросы воспитания в контексте современных мировых процессов / Т.С. Косенко, Н.В. Наливайко // Философия образования. – 2009. – №1(26).

Статья поступила в редакцию 28.01.10

УДК 378

Н.В. Яценко, канд. пед. наук, доц. ААЭП, г. Барнаул, E-mail: yashenko@bk.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ОСНОВЕ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ

В работе описаны понятия “преемственность”, “самостоятельная деятельность” и “коммуникативно-познавательная задача”; через обращение к структуре преемственности и определение сущности самостоятельной деятельности доказана возможность организации самостоятельной деятельности студентов путем установления преемственных связей.

Ключевые слова: преемственность, язык, речь, коммуникативно-познавательные задачи, организация самостоятельной деятельности, самостоятельная работа.

Успешно участвовать в жизни современного общества, обладать полной свободой действий и решений для того, чтобы устраивать свою личную жизнь, понимать культурное многообразие мира способна личность, принимающая и активно действующая в творческих процессах преобразования и развития реальной действительности. Как одно из средств общения, познания окружающего мира и расширения границ этого мира иностранный язык занимает особое место в системе современного образования в силу своих социальных, познавательных и развивающих функций.

В связи с одной из важнейших проблем современного образования – повышения его качества – все большее значение приобретает организация самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся. В процессе самостоятельной деятельности развивается умение «мыслить о мыслях», и именно оно является одной из основных характеристик самореализующейся личности сегодняшнего специалиста, которая необходима обществу для прогрессивного движения.

Значимость умения организовать самостоятельную деятельность определяется процессом изучения иностранного языка, так как устная и письменная речевая иноязычная практика требует самостоятельного анализа языковых фактов, умения организовать собственную учебно-познавательную деятельность.

Недостаточная успеваемость в усвоении материала в процессе изучения иностранного языка также зачастую объясняется тем, что обучаемые недостаточно осознанно овладевают грамматическими понятиями, механически запоминают правила и не умеют их применить не только в несколько видоизмененной, но и в аналогичной речевой ситуации. Кроме

того, ими недостаточно понимается механизм преемственности в постоянном накоплении единиц языка и речи в процессе изучения иностранного языка.

Таким образом, при условии установления четких преемственных связей в процессе изучения иностранного языка возникает возможность повышения эффективности процесса формирования умения организовать самостоятельную деятельность, что удовлетворяет потребностям социального заказа в самоактуализирующейся личности.

Преемственность можно рассматривать как понятие, принадлежащее к сфере философии, психологии, педагогики, методики. Наиболее значимые аспекты преемственности: преемственность как поступательное развитие, как момент связи явлений с удержанием положительного, рационального, прогрессивного.

Анализ психолого-педагогических взглядов на преемственность обращает внимание на положения о закономерностях познавательной деятельности учащихся и студентов (Ю.К. Бабанский, Т.Н. Болдышева, А.А. Кыверялг и др.). А.П. Сманцер определяет дидактическую сущность преемственности в обучении как «... целенаправленную и последовательную смену зон развития обучающихся» [1, с. 19]. Идею преемственности здесь можно рассматривать как динамичные взаимосвязи между этапами, качествами и состояниями развивающегося объекта либо объектов в рамках всякой концептуальной системы.

Для теоретического воспроизведения изменений в сложной – организованных системах выделяются 2 формы преемственности [1, с. 23]:

1. преемственность на одном уровне (связана с количественными изменениями);

2. преемственность на разных уровнях (связана с качественными изменениями - скачками).

Признавая процесс обучения сложно-организованной системой, мы говорим, что количественные изменения в развитии обучаемых на каждой ступени, обеспечивают возможность перехода на другую ступень обучения, вызывают соответствующие качественные изменения. Процесс обучения является, таким образом, последовательным переходом количественных изменений в качественные: обновление прошлого опыта, знаний, их переосмысление и развитие во всех сферах жизни обучающихся с изменением меры каждой ступени обучения.

Преемственные связи в обучении создают условия для формирования мировоззрения, познавательной активности и самостоятельности и базируются на психологических закономерностях мыслительной деятельности человека. Она вызывает необходимость перехода от одного этапа мыслительной деятельности к другой, более сложной, от менее сложного уровня ассоциаций к более сложному.

В процессе овладения иностранным языком нужно уметь увидеть взаимодействие системы единиц языка и системы правил порождения и понимания текста во всей возможной многовариантности для формирования «чувства» чужого языка. Одновременно, чтобы ощутить динамику, «живость» языка, естественно обращение к системе его функционирования, т.е. к системе речи.

В процессе актов говорения, письма, слушания и прочтения находят свое практическое подтверждение либо оказываются функционально ненадобными языковые знания, возникает противоречие и определяется необходимая к изучению информация из области языка. Возрастает число и усложняется качество изученных единиц (вариантов единиц) языка и правил грамматики, которые вновь требуют проверки своего функционирования в речи. Происходит как усвоение содержания знания, так и его логической структуры, методов, логических операций и действий, т.е. деятельное восприятие и осознание информации, неоднократное повторение применения в различных ситуациях.

Выстраивание "инструмента мышления" в деятельности учения взаимосвязано и взаимообусловлено деятельностью обучения. Общение учащегося и обучающего направлено на выявление структуры ситуации обучения, на описание конечного результата, на корректировку отдельных действий, осуществление обратной связи и подкрепление стимулов учения.

В процессе изучения иностранного языка представляется возможным выделить несколько этапов, различающихся по целям, преследуемым в ходе прохождения этапа. В целом, однако, каждый предыдущий уровень выступает необходимой подготовительной ступенью для формирования готовности выполнять деятельность каждого следующего этапа. Движущей силой любого процесса является противоречие, располагающееся между наличествующим и требуемым для разрешения возникшей прогрессивной задачей.

Преемственность этапов процесса изучения иностранного языка, таким образом, устанавливается в преемственности комплексов задач, решаемых в ходе последовательного прохождения этапов процесса. Тип задач каждого уровня определяется непосредственно целью его прохождения.

В решении комплексов коммуникативно-познавательных задач создается преемство репродуктивной и продуктивной систем в процессе изучения иностранного языка.

Готовность к качественному скачку – готовность к переходу к выполнению действий следующего этапа – формируется в процессе количественных преемственных накоплений в одноуровневой плоскости. В процессе изучения иностранного языка такая преемственность на одном уровне реализуется в накоплении языковых единиц, а переход осуществляется в речевых ситуациях при проверке их действительности и коммуникативной значимости и, что наиболее важно, в организации условий количественных

накоплений языковых единиц и создания жизненных речевых ситуаций.

Таким образом, выделив в структуре усваиваемого материала, способах функционирования (языковом инвентаре и грамматике) путем анализа через синтез, актуализации, сличения, сопоставления и группировки общие моменты (практическое функционирование единиц языка в речи), перенос имеющихся знаний, умений и навыков, способов деятельности на новую ступень и включение их в новую систему отношений (приемы, методы, операции) способствует образованию устойчивых и прочных связей на новой ступени в деятельности изучения предмета (здесь: иностранного языка).

Обращение к структуре преемственности, определение сущности самостоятельной деятельности как такой «учебной деятельности, в которой воплощается непосредственно неподсказанный перенос усвоенных (или усваиваемых) учебных действий и приемов на новый объект в меняющихся ситуациях» [2, с. 6], подтверждают правильность намерения выделить возможность организации самостоятельной деятельности путем установления четких преемственных связей.

Самостоятельную деятельность обобщенно можно представить как систему, включающую в себя следующие основные компоненты: 1) содержательную сторону (знания, выраженные в понятиях или образах восприятий и представлений); 2) оперативную (разнообразные действия, оперирование умениями, приемами, как во внешнем, так и во внутреннем плане действий); 3) результативную сторону (новые знания, способы решений; новый социальный опыт, идеи, взгляды, способности и качества личности) [3].

В качестве стимулятора самостоятельной деятельности обучаемого выступает потребность в новых знаниях. Для получения нового необходимо реализовать ранее усвоенное и накопленный опыт деятельности в соответствии с целью-следствием новой деятельности. Затем планируется новая деятельность с предвосхищением результата, а в соответствии с ним определяются средства осуществления новой деятельности. Заключительным этапом является исполнительская стадия деятельности с достижением намеченного результата. Схематически единичный акт самостоятельной деятельности выглядит в виде цепочки «мотив – план – результат». Конечно, для того, чтобы деятельность была безусловно самостоятельной в выполняемых предметных действиях должен присутствовать личностный характер, личностный смысл.

В качестве специфического педагогического средства организации самостоятельной деятельности выступает самостоятельная работа, а в структуре самостоятельной работы присутствует точка – начало всякой познавательной активности и самостоятельности. П.И. Пидкасистый и многие другие ученые (М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, Т.В. Напольнова, И.С. Якиманская и др.) называют эту точку познавательной задачей (учебной проблемой). «Любая познавательная задача содержит в себе противоречие между данным и искомым, осознание которого является источником мысли» [4, с. 41].

В качестве ядра задача в любом из видов самостоятельных работ включает в себе либо необходимость в нахождении и применении знаний уже известными способами, либо выявление новых путей добытия знаний, либо и первое и второе условие одновременно. В процессе поиска решений постепенно формируются умения новых операций, приемов умственных действий, практика переноса ранее усвоенного на другой материал, обучаемый овладевает технологией решений. Таким образом, внешняя причина – познавательная задача превращается вследствие приобщения обучающегося к решению в мотив овладения умением самостоятельно действовать. Конечно, для обеспечения подлинной эффективности самостоятельной учебно-познавательной деятельности необходима система познавательных задач.

Познавательная задача по иностранному языку включает определенную языковую проблему, содержащуюся в языковом факте, необходимом для естественного течения коммуникации, так как возникновение этого факта обусловлено жиз-

ненным контекстом – жизненной ситуацией. Этот жизненно-речевой контекст должно постоянно улавливать и анализировать в ходе изучения языка, в процессе решения коммуникативно-познавательной задачи. Эта связь отражается также во

взаимосвязи формы и содержания, является предметом анализа и науки о языке, то есть при овладении общением на иностранном языке необходимо овладевать и методами научного анализа, методами лингвистики.

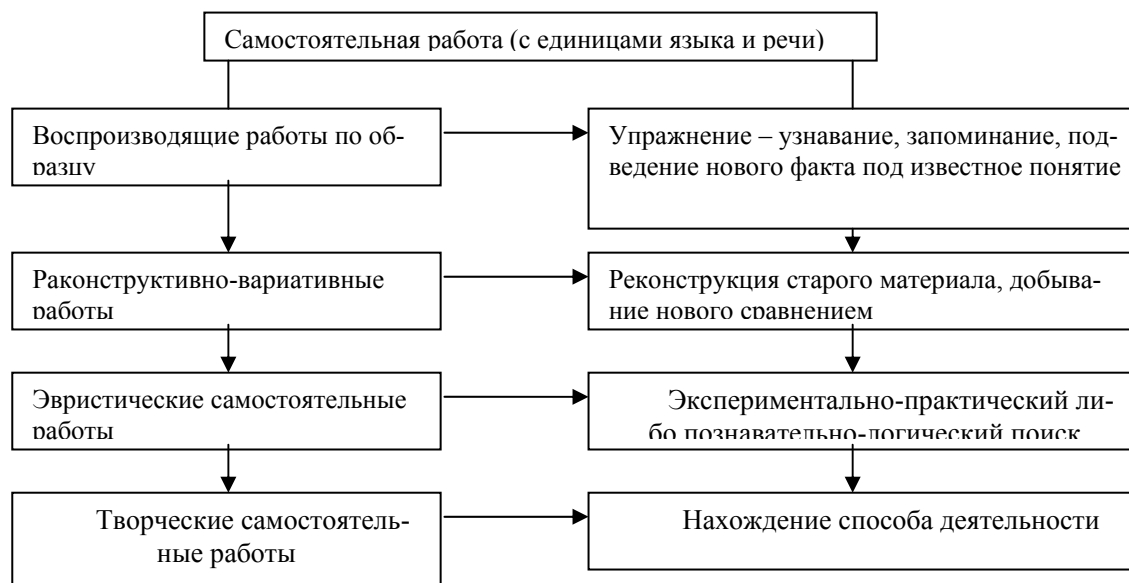


Рис. 1. Соотношение типов самостоятельных работ и групп коммуниктивно-познавательных задач в организации самостоятельной деятельности в процессе изучения иностранного языка

Одна задача является подготовкой к решению другой, так как только система упражнений реализует управление учебно-познавательной деятельностью обучаемых, которые в процессе решения познавательных задач не только усваивают иноязычный учебный материал, но и овладевают опытом самостоятельной деятельности в процессе учения [5]. Преемственность элементов в качественном анализе структуры деятельности и овладение опытом самостоятельной деятельности в процессе учения в ходе добывания новых знаний при нахождении способа решения в системах преемственных коммуникативно-познавательных задач для осуществления коммуникации позволяют соотнести типы самостоятельных работ и коммуникативно - познавательных задач так, как это представлено нами на рисунке 1.

Воспроизводящие самостоятельные работы по образцу предполагают деятельность всецело основанную на образце. Все данные, способ, идея решения представлены в готовом виде. Деятельность обучаемого элементарна, способствует накоплению опорных фактов и способов деятельности, их закреплению. Элемент продуктивности следует определять в процессах говорения и письма при преобразовании языковых единиц в рамках (здесь: заданной, готовой) жизненной речевой ситуации.

Коммуникативно-познавательная задача – упражнение направлена на узнавание, осмысливание, запоминание, текстуральное воспроизведение или подведение нового факта, явления, события под уже известное понятие.

Выполнение упражнений предполагает формирование готовности к выполнению самостоятельных работ следующего уровня.

Реконструктивно-вариативные самостоятельные работы позволяют самостоятельно осмыслить внутреннюю структуру материала, дать описание действий с объектами изучения, анализировать и предвосхищать возможные исходы этих действий. Обучаемому необходимо развить данную идею решения в конкретный способ решения применительно к заданным условиям.

Коммуникативно-познавательная задача содержит реконструкцию старого, хорошо усвоенного материала, добытие новых знаний в процессе ряда сравнений и переформулировок, операций с языковыми единицами при соотнесении с предметами и явлениями реальной действительности.

В ходе выполнения реконструктивно-вариативных самостоятельных работ в деятельности обучаемого отмечается изменение мысли в форме развития готовой идеи решения в конкретный способ (или способы) деятельности.

Эвристические самостоятельные работы формируют умение отбирать из прошлого формализованного опыта нужные способы, приемы деятельности, отыскивать своеобразный путь решения, состоящий из элементов умений, которые закрепились в опыте. Сам ход решения коммуникативно-познавательной задачи проявляется в реальном процессе мышления в постоянном варьировании условий и материала задачи в соответствии с целью.

Коммуникативно-познавательные задачи предполагают поиск познавательно-логического либо экспериментально-практического характера. При решении этих задач обучаемым самостоятельно производится выбор средств и методов решения, определяется и отбирается необходимое, устанавливается последовательность применения этих знаний в процессе решения той или иной задачи, в процессе оперирования инвентарем языка, анализа оттенков значений, вносимых в текст при коммуникации.

Результатом выполнения эвристических самостоятельных работ выступает формирование способности воспроизведения не только отдельных функциональных характеристик знания, но и структуры этих знаний в целом. Воспроизведение же этой структуры составляют основу формирования способности к творческой деятельности.

В творческих (исследовательских) самостоятельных работах проявляется самый высокий уровень познавательной активности и самостоятельности обучаемого. Деятельность постепенно освобождается от готовых образцов и приобретает гибкий поисковый характер.

В коммуникативно-познавательной задаче обязательно наличие ситуации, которая направляет на поиск. Обучаемый должен задуматься о нахождении способа деятельности и о характере новых знаний, получаемых в ходе решения задачи, например, спонтанное говорение на иностранном языке на заданную тему, полноценное участие в коммуникации, в жизненной речевой ситуации.

Итогом выполнения данного типа самостоятельных работ должно являться приобретение деятельностью гибкого поискового характера на уровне трансформации ранее усво-

енных программ деятельности для открытия идей решений, приводящих к существенно новому результату.

Коррекция результата учения осуществляется при выборе способа решения коммуникативно-познавательных задач в ходе выполнения самостоятельных работ в соответствии с потребностями общества, социальной средой и фактическим достижением по удовлетворению потребностей общества.

Кроме того, следует учитывать и тот факт, что организация самостоятельной работы как компонент научной организации деятельности регулируется определенными принципами, а ее успешность обеспечивается некоторыми факторами, оказывающими влияние на учебный процесс. Для нас необходимым представляется определить более частные факторы, обеспечивающие эффективную организацию самостоятельной работы с единицами языка и речи.

Фактором называют причину, движущую силу какого-либо процесса, явления, определяющую его характер или отдельные черты. Следовательно, изучение факторов, влияющих на организацию самостоятельной работы обучаемых с единицами языка и речи, позволяет обеспечивать также и более динамичное научение такой работе.

Анализ понятий «самостоятельная деятельность», «самостоятельная работа», «язык», «речь», «текст» дают возможность установить некоторые факторы, влияющие на организацию самостоятельной деятельности. Таковыми, на наш взгляд, являются психолого-педагогический и лингвистический факторы.

Самостоятельная работа выполняет познавательную, обучающую и воспитывающую функции, то есть расширяет и углубляет знания, развивает умения и навыки, воспитывает самостоятельность, творчество, убежденность. Психолого-педагогический фактор предполагает учет психологических качеств, необходимых для плодотворного осуществления самостоятельной работы, а также воспитание социальных личностных качеств. В число последних включается и приобретенная способность к самосовершенствованию путем вполне определенного отбора, переработке и усвоения информации. Такая деятельность требует наличия соответствующих качеств. Важнейшими из них является познавательная самостоятельность, то есть стремление и умение своими силами овладеть знаниями и способами деятельности и применять их на практике, и интеллектуальная активность, то есть потребность знать как можно больше в сфере своей деятельности. Положи-

тельно мотивированная самостоятельная работа способствует воспитанию волевых качеств личности, а также развивает мышление, память, внимание, способности. Психолого-педагогический фактор оказывает непосредственное влияние на самостоятельную работу с иноязычными единицами языка и речи, и его рациональное использование в организации процесса позволит сделать обучение более эффективным.

Лингвистический фактор определяется характером литературы, с которой работают обучаемые. В последнее время тексту как коммуникативной единице уделяется больше внимания. Правила композиционно-смысловой организации определяют выбор и использование средств языка в условиях письменного делового и научного сообщений. Следовательно, умение опираться на определенные параметры текста будет способствовать более быстрому и полному извлечению информации.

Совместное, интегрированное воздействие факторов на организацию самостоятельной работы напоминает об их учете в естественной логической взаимосвязи.

Таким образом, можно сделать следующие выводы об организации самостоятельной деятельности на основе преемственности:

- понимание сути преемственности реализуется в дидактике в форме взаимосвязи этапов развития объекта при условии самостоятельности перехода с действительного этапа развития на следующий;
- в процессе изучения иностранного языка преемственность осуществляется как в наборе количества знаний на одном уровне, так и в качественных преобразованиях в жизненной речевой ситуации;
- в процессе изучения иностранного языка самостоятельная осознанная деятельность, направленная на определение практического взаимодействия единиц языка и речи, обеспечивает эффективность течения процесса и результат учения;
- средством организации самостоятельной деятельности выступает самостоятельная работа с единицами языка и речи, каждый из типов которой соотносится с соответствующей ориентированной коммуникативно-познавательной задачей;
- организация самостоятельной деятельности в процессе изучения иностранного языка осуществляется с учетом психолого-педагогического и лингвистического факторов.

Библиографический список

1. Сманцер, А.П. Теория и практика преемственности в обучении школьников и студентов: дис. ... д-ра пед. наук. – Минск. – 1992.
2. Ефанова, Л.Д. Управление СРС над рецептивной лексикой: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1990.
3. Пидкасистый, П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов: уч. пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2004.
4. Лернер, И.Я. Поисковые задачи в обучении как средство развития творческих способностей. – В кн.: Научное творчество. – М., 1969.
5. Диброва, Е.С. Единство и преемственность в преподавании лингвистических единиц // Оптимизация учебно-воспитательного процесса: единство и преемственность, проф.направл., междисциплинар. в преподавании лингвистических дисциплин. – М.: МГЗПИ. – 1989.

Статья поступила в редакцию 28.01.10

УДК 008 (47)

Т.Ф. Кряклина, д-р филос. наук, проф. ААЭП, г. Барнаул; **С.В. Реттих**, канд. пед. наук, доц. ААЭП, г. Барнаул,
E-mail: svetlanaretikh@rambler.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ НОВАЦИИ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ ИССЛЕДОВАНИИ

В данной статье авторами проанализированы концептуально-методологические основания и новации в социокультурном исследовании. В статье выделены конкретные 3 новационных подхода и определено их значение для социокультурных исследований.

Ключевые слова: новации, методология, ментальность, социокультурное исследование.

Одной из характерных черт развития культурологии в XX-XXI вв. является процесс ее глобализации, который проявляется во все большей взаимосвязи, взаимодействии, взаимопроникновении национальных и региональных научных школ, методологических течений [1, с. 48]. Как бы мы ни пытались развести понятия социума и культуры, все же при определенных методологических установках они весьма тесно

переплетаются. Поэтому вопрос о характере взаимоотношений между социумом и культурой, проблема проведения смысловых границ между ними имеют большое методологическое значение.

Достижения постструктурализма и деконструктивизма – расцвет лингвистической традиции, идущей от Ф. Де Соссюра [2, с. 52] и блестяще развитой Р.Бартом [3, с. 11], «деконст-

рукции» Ж. Деррида [4, с. 11], исследования дискурсов М. Фуко [5, с. 36] – привели к «лингвистическому повороту» в современной науке, распространению представлений о том, что социум не является отражением реальности, а, напротив, определяет наши представления о нем. Объективный исторический метод, находящийся вне текста, согласно этим подходам, просто невозможен, существует лишь интерпретационная точка отсчета, сформированная из лингвистических ресурсов, доступных толкователю.

«Постмодернистский вызов» и «лингвистический поворот» стали предметом серьезного осмысления в культурологии. Некоторые аспекты постмодернистской теории, расширяющие арсенал средств анализа текстов артефактов, возможности их интерпретации (по сравнению с традиционными методами научной критики), активно используются сегодня многими культурологами, исследующими дискурс. Те культурологи, которые сумели творчески освоить находки эпохи постмодернизма, добились «прорывов» в целом ряде направлений социокультурных исследований, прежде всего, культурных традиций, ментальностей, инновационной культуры и т.д.

Значимым явлением современной мировой, а в последние годы и отечественной культурологии, стала разработка антропологически-ориентированного подхода: повышенный интерес к человеку в социуме, мотивам его поведения, действий, поступков, представлениям, ментальным нормам и ценностям, повседневному бытию, всем формам жизнедеятельности. Представление о том, что все сферы общественной жизни (экономическая, социальная, политическая, образовательная), социальные структуры и процессы имеют культурно-историческую обусловленность, получает все большее признание российских исследователей.

Для выяснения проблематики современной социокультурной ситуации многим культурологам представляется необходимым использовать философско-антропологический подход, который позволяет, во-первых, обратить внимание на бинарный характер структуры современного социума и выявить соотношение ее стратегических составляющих: социального и научно-технического прогресса; во-вторых, эксплицировать триалектический механизм самодвижения культуры.

Об этом свидетельствуют материалы научных конференций, проводившихся в нашей стране в последнее десятилетие (например, конференция в КемГУКИ «Культура как инновационный ресурс регионального развития» сентябрь 2008 г.), направления и результаты научных поисков как в сфере методологии и методов познания, так и в области конкретных работ тех или иных аспектов социокультурного развития. При этом российские ученые, как правило, опираются на опыт и достижения мировой научной мысли, всей совокупности социальных и гуманитарных наук, пытаясь выработать свой подход к разработке антропологически-ориентированной культурологии. Расширительную трактовку современной социокультурной ситуации дает в своих трудах А.Я. Гуревич [6, с. 8]. Нельзя не отметить, однако, что существует другой подход к пониманию социокультурной ситуации как одного из направлений социальной (социокультурной) истории, для которого в качестве инструмента исследования характерен «социальный микроскоп». Этот подход представлен П. Берком, Дж. Леви, Н. Дэвис, И.В. Нарским [7, с. 22].

Как отмечает Н.Е. Копосов, в условиях современного глобального кризиса социокультурные исследования станут основными интеллектуальными течениями, с которыми в последние годы связывают надежды на создание новой парадигмы социальных наук [8, с. 35]. М.М. Кромм [9] выделяет ряд черт, присущих социокультурной ситуации в обеих ее трактовках. Так, сторонники этого направления единодушны в том, что касается междисциплинарного характера социокультурных исследований, плодотворного взаимодействия их с социальными науками, в первую очередь – образованием, менеджментом, этнографией, этнологией и пр. Далее, все они видят важную задачу социокультурных исследований в открытии «инаковости» минувших эпох, непохожести их друг

на друга и в наше время. Наконец, культурология имеет свою специфику в сфере проблематики: особое внимание уделяется символике повседневной жизни, манере поведения, привычкам, жестам, ритуалам и церемониям.

Анализ социокультурной динамики пережил «лингвистический», затем «интерпретативный» и «риторический» «повороты». Хотя они и отличались друг от друга, каждый ставил под вопрос точку зрения, лежащую в основании социальных наук: идеал научного позитивизма, строгое отделение объективного от субъективного, факта от ценности, эмпиризма от политической и моральной пропаганды [10, с. 1]. Каждый из трех «поворотов» подчеркивал значение языка, смысла и интерпретации как центральных феноменов с точки зрения человеческого понимания окружающего мира, а значит, понимания самого человека. Все они утверждали, что методологии, внедренные в процесс овладения научным знанием, не являются универсальными и вневременными, социально и культурно обусловлены, могут быть исторически определены как одна из сфер человеческой деятельности.

Стимулированные постструктурализмом и постмодернизмом эти вызовы поставили под сомнение возможность исследования истины и основания социокультурной ситуации, определявшие дисциплинарные границы: автономность и единство человека как агента и субъекта социума, стабильность смысловых значений в языке. Была поколеблена дихотомия, лежавшая в основании парадигмы традиционной культуры: различие между литературой и наукой, реальностью и ее изображением. Применение так называемой «большой теории» в гуманитарных науках находит наивысшее выражение в недавних тенденциях к «денатурализации», «демистификации», «деконструкции», «дерегеренциализации» социальной реальности, которые отвергают возможность любого «простого» отделения текста от контекста, а также политики от методологии. Наиболее широко принимаемое направление – «денатурализация» таких феноменов, как раса, этничность и пол.

Другая отчетливая тенденция в современной теории социокультурной ситуации – так называемая «деиерархизация» – связана с эрозией исследовательских и эстетических разграничений, отделяющих элиту от массовой культуры. Семиотика, структурализм и постструктурализм используют объяснительные модели и методы исследования, устраняющие различия между элитарной и другими формами культуры (в литературе, изобразительном искусстве, музыке). Эта тенденция была усилена «новым историцизмом», который изучает литературные произведения высокой культуры путем сопоставления их текстов с обычными историческими документами с целью показа, что и то, и другое было частью социального и культурного устройства в данный исторический период.

Под эгидой «нового историцизма» каноническая литературная работа стала рассматриваться как вид исторического документа, «циркулирующего» внутри общей культурной системы. Это соединение литературных и нелитературных текстов подрывает прежнюю исследовательскую иерархию, различающую «литературную икону» от земных документов, сливающиеся текст и контекст. Несогласие с критериями, различающими элитарную и массовую, народную культуры, основывается на отрицании абстрактных и универсальных принципов и норм в оценке литературы, искусства, музыки, в релятивизации эстетических стандартов в целом.

«Дереференциализм» концептуально ставит под вопрос внелингвистическую реальность также как необходимость в абстрактных категориях. Преобразуя социальную конструкцию значений в культурно обусловленные категории, «дереференциализм» сводит все типы человеческих взаимодействий к формам их обозначения и изображения. Когда он ставит под вопрос реальный статус субъекта и объекта, он также ставит под вопрос природу социальной сущности, конструирующей контекст. Этот подход, таким образом, подрывает возможность исторической реконструкции.

Деконструкция – метод, отрицающий видимое единство текста в пользу его неоднородности и внутренней напряжен-

ности. Это достигается путем выявления того, как текст подбивает свое собственное содержание через внутренние противоречия, двусмысленность и подавление противоположностей. Постмодернизм предлагает текстуализм как ориентацию и метод, начинающиеся с нового определения текста. Его теории не принимают письменные, устные и другие коммуникативные артефакты в качестве конкретных феноменологических объектов с фиксированным значением. Более того, они рассматривают такие артефакты, как ареалы пересекающихся смысловых систем, получающих различное прочтение и истолкование. Тексты «прочитываются» как системы или структуры значений, вытекающих из семиотического, социального и культурного процессов, конструирующих или текстуализирующих их. Смешивая прошлое и настоящее как текстуализацию, текстуализм, в противовес обычной практике исторической дисциплины, объединяет текст и контекст, историю и историографию.

При анализе социокультурной ситуации сторонники текстуализации различают контексты, связанные с трактовкой взаимоотношений между культурой и обществом:

1. Сеть взаимоотношений в самом историческом прошлом и человеческом опыте в нем. Существует независимо от его изучения и дает основание всем формам исторического реализма. Используется для реконструкции прошлого на основе свидетельств, оставшихся от него.

2. Документальные и иные источники, сохранившиеся от самого исторического прошлого, а также исторические изображения, созданные в документальном жанре и близкие к историческим документам: изданные письма и дневники, воспроизведенные артефакты.

3. Интерпретация прошлого как большой структуры исторических форм верований и поведения. Получается в результате синтеза первого и второго контекстов, что позволяет реконструировать контекст исторической действительности.

На наш взгляд, социокультурное развитие соответствует ресурсному обеспечению социума и культуры, а не составляет тот или иной текст, и тем более какой-то определенный сектор исторического периода. Культурология как наука состоит из шести взаимосвязанных разделов: истории мировой и отечественной культуры; истории культурологии как науки; философии культуры; социологии культуры; культурной антропологии; прикладной культурологии, и каждый из разделов имеет свой объект и предмет исследования, отличается методами и практическими рекомендациями, используемыми для решения конкретных задач, в рамках данного исследования. Социокультурные исследования могут составлять предмет изучения различных отраслей культурологии и их интересуют, прежде всего, «человеческий резонанс» исторической эволюции, модели поведения, которые она порождает или изменяет.

В конечном счете, все те процессы и тенденции, которые ныне обретают свое конкретное существование, все то наличное состояние современного мира, внутри которого мы находимся, при культурологическом анализе их содержания сводятся к одному из этих понятий. Техника, технология, информация, глобализация, традиции, современность, материальные и духовные ценности, эпоха инноваций, философия, искусство, религия (перечислять можно бесконечно) - все эти сами по себе достаточно широкие понятия тем или иным образом включаются в смысловые русла двух фундаментальных категорий, социума и культуры. Именно по этой причине так важно четко и ясно определить границы каждой из этих категорий, прояснить характер их взаимоотношения и выявить, каким образом это влияет на конкретное содержание современного социокультурного пространства.

Необходимо напомнить об одном обстоятельстве, наличием которого и обусловлена, главным образом, сложность рассматриваемого вопроса. Понятия социума и культуры, как уже было сказано ранее, имеют более чем по две сотни определений. Практически каждый исследователь, обсуждая проблемы, связанные с феноменами социума и культуры, считает своим долгом дать собственное определение данных понятий,

справедливо полагая, что нечеткое, не оговоренное заранее использование столь широких и многозначных категорий может привести к путанице, дать возможность неправильной трактовки мысли автора.

С одной стороны, подобное положение вещей позволяет более глубоко и адекватно постичь концептуальные построения того или иного исследователя; с другой - это приводит к еще большей деморфологизации понятий, делает их субъективными, зависящими от теоретических пристрастий различных мыслителей. Первоначальный смысловой каркас понятий размывается, делается все более и более аморфным и неуловимым. В результате и термин *социум*, и термин *культура* применяются ныне для обозначения практически чего угодно, и то, что одни авторы обозначают как социум, другие обозначают как культуру, и наоборот.

Как справедливо отмечает В.А. Кутырев, «понятиями *социум* и *культура* определяют что угодно - верный признак, что они становятся ничем, пустым словом» [11, с. 171].

Во многих концепциях и сама категория социума, и специфика той реальности, которая описывается данным понятием, непосредственно определяются либо прямо через культуру, либо через ее отдельные черты. Так, Ф. Бродель полагает, что социум есть, прежде всего, культурная зона, «жилище», внутри которого существуют различные подсекторы культурных феноменов - языка, религии, искусства, политики и пр. Социум в понимании Ф. Броделя [12, с. 63], представляет собой некий базис, обеспечивающий саму ее возможность существования культуры.

Несмотря на все вышесказанное, существуют все же определенные принципы и ориентиры, дающие возможность разбираться в путанице, и из хаоса многочисленных, иногда противоречащих друг другу определений вывести основные, базовые дефиниции [13, с. 45].

Наиболее значительными из них являются следующие:

1. Исторический материализм (формационный подход);

2. Цивилизационный подход к рассмотрению общественно-исторического процесса, включающий концепции целого ряда мыслителей, самыми выдающимися из которых являются Н.Я. Данилевский, П. Сорокин, А. Тойнби, О. Шпенглер, К. Ясперс. При всем разнообразии их концепций основным принципом, ключевым моментом для этих авторов служит понятие *цивилизация*, вокруг которого они выстраивают свою историософию (хотя следует отметить, что для концепции П. Сорокина характерно понятие *культура*) [14].

3. Религиозная и провиденциалистская философия истории Августина Блаженного. Несмотря на весьма солидный «возраст», эта концепция до сих пор не утратила своего значения и вполне может рассматриваться как один из возможных вариантов объяснения того, что происходит в настоящее время.

Практически во всех этих подходах под социокультурной динамикой понимается определенное состояние общественного развития, характеризующееся известным набором политических, хозяйственных, социальных отношений, высоким уровнем организации во всех сферах и техническим могуществом. В данном случае не столь важно, в каком - хронологическом или территориальном смысле рассматривается понятие социокультурный. Главное заключается в том, что почти всегда социокультурное развитие выступает своеобразной оболочкой, заключающей в себе конкретное содержание жизни, той формой, внутри которой осуществляется развитие социальной системы. В то же время на эмпирическом уровне социокультурное развитие воплощается в материальных артефактах, становясь, таким образом, материальным субстратом общественной жизни.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что социокультурное развитие предполагает определенный уровень развитости социальной системы, по отношению к которой может применяться это понятие. С помощью термина социокультурный фиксируется некое итоговое состояние социальной системы, прошедшей долгий путь развития. Социокуль-

турный процесс - это результат прогресса, усовершенствования изначально примитивных форм социальной организации.

Некоторые исследователи характеризуют современную социокультурную ситуацию как эпоху инноваций. Одним из существенных признаков эпохи инноваций является ускорение темпов общественной динамики, предельно сжимающее социальное время и порождающее при этом все новые и новые проблемы. В числе таких проблем - то, что сегодня наблюдается энтропия устоявшейся ценностной системы, долгое время обеспечивавшей стабильное развитие общества. Приходится констатировать нарастание аксиологической диффузии, потерю многими ценностями традиционной субстанциальности при повышении степени их мобильности.

Нарастание аксиологической диффузии можно связывать и с появлением «компьютерного человека», «человека агрегатного», «квантового Я», «множественного субъекта», «мультиперсональной личности». У такого индивида происходит инверсия внутреннего и внешнего, что позволяет управлять его подсознанием с помощью, например, мифологизации рекламы или других средств воздействия. Так, Т.Е. Савицкая пишет: «Овнешивание» человеческой психики (преимущественно ее дорефлективных слоев) - излюбленный прием воздействия СМИ, объективирующих intersубъективные структуры как плацдарм влияния» [15, с. 44]. Сочетание иллюзорно-мечтательного всемогущества и более чем скромного действительного бытия, отягощенного тотальной зависимостью от поставщиков предметов потребления и вследствие этого болезненным ощущением нестабильности, - парадоксальная черта современного человека.

Кроме того, в настоящее время наблюдается также противоречивое сочетание взаимоисключающих тенденций персонализации и деперсонализации. С одной стороны, имеет место небывалое в истории возвышение принципов гуманизма, утверждение ценности жизни каждого отдельного человека, либеральный примат личности над обществом, индивидуальных интересов над общественными, а с другой, - наблюдается все большая унификация как личности, так и культуры под напором всеобъемлющей стандартизации и технократизации жизни. Как отмечают западные культурологи,

намеренно резкое противопоставление массового и индивидуального есть стержневой принцип современной массовой культуры, где предельная стандартизированность продуктов культуры маскируется мнимо индивидуальным способом их потребления; безликость и анонимность культурной индустрии соседствуют с культом «звезд» и «больших имен».

Безудержная экспансия массовой культуры, ориентированной на всех и ни на кого в отдельности, столь успешна именно по этой причине. В связи с этим современный отечественный исследователь культуры Ф. Гиренок отмечает, что «универсализм потерпел крах. В соответствии с законом индивидуализации каждый желает получить свою порцию субъективности (национальной, языковой и т.д.). Каждый хочет отныне иметь свою память, а не универсальную; свой рассудок, а не машинный; свою фантазию, а не то, что выработано в недрах безликих редакций и мозговых трестов сознательными машинами. Но как найти и понять, что-то свое, если оно все время распадается на что-то чужое. Субъективность отделилась от человека и прижалась к машине, которая производит образы. Субъективность стала слишком серийной» [16, с. 10].

На наш взгляд, такие противоречивые, разнонаправленные процессы, как крах универсализма, деиндивидуализация культуры, стандартизация самой субъективности человека, свидетельствуют о том, что наряду с инверсией внутреннего и внешнего в сознании людей постепенно происходит инверсия внешнего и внешнего (инновационного), позволяющая манипулировать сознанием масс при осуществлении стратегических и тактических задач в политике, экономике, образовании, идеологии и т.п. Именно в этом, прежде всего, проявляется механизм ресурсного самодвижения культуры в эпоху инноваций - в перегруппировке внутренних и внешних факторов по значимости в порядке, противоположном только что приведенному. Действие этого механизма обеспечивается, по нашему мнению, развитием культуры как сложной самоорганизующейся системы, которое определяется устойчивой, усиливающейся в ходе информационного отбора тенденцией к наращиванию скорости переработки информации.

Библиографический список

1. Селунская, Н.Б. К проблеме объяснения в истории // Проб. источников и культурологии.
2. Соссюр, Фердинанд де. Труды по языкознанию. - М., 1977.
3. Барт, Р. Риторика образа // Избранные работы. Семиотика. Поэтика. - М., 1989.
4. Деррида, Ж. О граматологии. - М., 2000.
5. Фуко, М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. - М., 1994.
6. Гуревич, А.Я. Историческая наука и историческая антропология // Вопросы философии. - 1988. - № 1.
7. Нарский, И.В. Жизнь в катастрофе: Будни населения Урала в 1917 - 1922 гг. - М., 2001.
8. Копосов, Н.Е. О невозможности микроистории // Казус. Индивидуальное и уникальное в истории. - М., 2000.
9. Кром, М.М. Проблемы исторического познания. - М., 1999.
10. Beyond the Great Story. History as Text and Discourse. - Cambridge; L., 1995.
11. Кутырев, В.А. Традиция и ничто // Философия и общество. - 1998. - № 6.
12. Бродель, Ф. Экономическая история западной Европы. - М., 1975.
13. Зима, Н.А. Глобализация культуры и специфика ее проявления в России. - Ставрополь, 2005.
14. Сорокин, П. Человек, цивилизация, общество. - М., 1992.
15. Савицкая, Т.Е. Постсовременный мир // Глобальное сообщество. - М., 2002.
16. Гиренок, Ф. Антропологические идеи в русской мировой культуре. - М., 1999.

Статья поступила в редакцию 28.01.10

УДК 378

Л.М. Владимирская, д-р филол. наук, проф. ААЭП, г. Барнаул, О.В. Козина, канд. пед. наук, доц. ААЭП, г. Барнаул, E-mail: stersheva@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНО-КОМПЕТЕНТНОЙ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В работе описаны направления коммуникативной подготовки современного специалиста в соответствии с тенденциями модернизации системы образования в рамках компетентного подхода, а так же ведущие ориентиры в развитии профессионального образования, проанализированы возможности для формирования коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку, предложена технология формирования коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов.

Ключевые слова: компетентный подход, иностранный язык, коммуникативная компетентность, формирование коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов, методы обучения иностранному языку.

Концепция модернизации российского образования, определяющая цели общего образования на ближайший период, подчеркивает необходимость ориентации образования не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на свободное развитие человека, на творческую инициативу, самостоятельность обучающихся, конкурентоспособность, мобильность будущих специалистов [1].

Цель высшей школы формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда, т.е. ключевые компетентности, определяющие современное качество образования [2].

Компетентностный подход в определении целей и содержания общего образования не является совершенно новым. Ориентация на усвоение умений, способов деятельности и обобщение способов деятельности была ведущей в работах таких отечественных педагогов, как В.В. Давыдов, И.Я. Лернер, В.В. Краевский, М.Н. Скаткин и их последователи.

Компетентностный подход впервые начал разрабатываться в Англии как ответ на конкретный заказ профессиональной сферы. Иными словами, он ориентирует на такую систему обеспечения качества подготовки специалистов, которая бы отвечала потребностям современного мирового рынка труда. Таким образом, компетентностный подход в образовании – это попытка привести в соответствие, с одной стороны, потребность личности интегрировать себя в деятельность общества и, с другой, потребность общества использовать потенциал каждой личности для обеспечения своего экономического, культурного и политического саморазвития.

Компетентностный подход – один из подходов, который противопоставляется «знаниевому», способствующему накоплению обучающимся и трансляции педагогом готового знания (информации, сведений). Введение компетентностного подхода, по мнению А.В. Хуторского в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решать проблему, типичную для российской высшей школы, когда обучающиеся могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в дальнейшей профессиональной деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных задач или проблемных ситуаций [3].

В различных публикациях, касающихся проблем реализации в образовательной практике компетентностного подхода, такие понятия как «компетенция» и «компетентность» используются в качестве базовых. Термин «компетенция» (competence) был введен Н. Хомским применительно к лингвистике и обозначал «знание системы языка в отличие от владения им в реальных ситуациях общения» [3]. Постепенно в зарубежной, а затем и в отечественной методике в противовес лингвистической компетенции Н. Хомского появился методический термин «коммуникативная компетенция», которая означает «способность осуществлять общение посредством языка, т.е. передавать мысли и обмениваться ими в различных ситуациях в процессе взаимодействия с другими участниками общения, правильно используя систему языковых и речевых норм и выбирая коммуникативное поведение, адекватное аутентичной ситуации общения» [3].

В настоящее время в психолого-педагогической литературе, посвященной изучению коммуникативных возможностей человека, часто встречаются термины «коммуникативная компетентность в общении» или «коммуникативная компетентность» (Ю.Н. Емельянов, Ю.М. Жуков, В.И. Кашницкий, Л.А. Петровская). Интерес к коммуникации и ее выражения в различного рода компетенциях и компетентностях объясняется тем, что сама по себе проблема общения, как отмечает И.А. Зимняя, является «ведущим видом взаимодействия» и выдвигается «в ранг приоритетных в педагогике» [7].

Под коммуникативной компетентностью Ю.Н. Емельянов понимает «такой уровень сформированности межличностного опыта, то есть обученности взаимодействию с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в данном обществе» [4].

Иную трактовку понятия коммуникативной компетентности мы находим в коллективном исследовании Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, П.В. Растянникова. Такая характеристика личности раскрывается ими как «система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия» [5].

В.И. Кашницкий, рассматривая феномен коммуникативной компетентности личности, определяет его как «многоуровневое интегративное качество личности (совокупность когнитивных, эмоциональных, поведенческих особенностей)» [6].

Причиной несостоявшегося взаимодействия людей во время общения может являться несформированность коммуникативной компетентности, которая рассматривается всеми исследователями коммуникативного подхода в качестве главной цели обучения.

К сожалению, в нашей стране хорошее владение родным, и тем более иностранным языком, умение грамотно и культурно говорить и писать не стало общественным достоянием. В отличие от западных стран, в России работники, назначавшиеся на должности, связанные с владением речью, не проходят специальные тестирования. Проблема заключается в том, что целенаправленно процесс формирования навыков общения, механизм которого складывается в очень раннем возрасте, не актуализируется ни в семье, ни в школе, ни в вузе. В то время как коммуникативная составляющая является одним из системо-образующих элементов образования.

В высшей школе в большинстве случаев готовят специалистов непосредственно для практической деятельности, поэтому будущие профессионалы должны уметь доносить свои знания до любого слушателя в доступной, понятной форме, не искажая содержательной сути. Формирование такого рода компетенций становится, в первую очередь, задачей педагога.

Постоянное наблюдение за системой языковой подготовки в образовательном процессе на неязыковых факультетах позволило сделать вывод о том, что контингент вуза состоит преимущественно из выпускников средних школ (г. Барнаула, районов Алтайского края и других регионов), где языковая подготовка находится либо не на самом высоком уровне, либо отсутствует вообще. Анализ ситуации выявляет разный уровень владения иностранным языком, с которым абитуриенты поступают в вуз.

Большинство студентов I курса еще не осознает необходимости в изучении иностранного языка: они не видят возможности использовать вузовский период своей студенческой жизни не только для получения квалификации по профилирующему предмету, но и для реализации знаний по дисциплине «Иностранный язык» в их будущей профессиональной деятельности и в повседневной жизни.

Адаптационный период студентов – первокурсников в условиях вуза бывает трех видов:

1) формальный, касающийся познавательного приспособления к новому окружению, структуре высшей школы, содержанию обучения в ней, ее традициям, своим обязанностям;

2) общественный – это процесс внутренней интеграции (объединения) группы студентов-первокурсников и интеграция этой группы со студенческим окружением в целом;

3) дидактический, касающийся подготовки к новым формам и методам учебной работы в вузе.

Адаптационный период воспринимается чаще всего как переход к самостоятельной жизни, как самоутверждение взрослости, проявляющееся в максимализации своих возмож-

ностей. При этом недостаточный уровень знания иностранного языка создает психологический дискомфорт на фоне языкового барьера. Так формируется отношение к этому предмету как к второстепенному, вспомогательному, не имеющему ценности по сравнению с профилирующими. У студентов возникает нежелание посещать занятия по данной дисциплине, а порой и вообще изучать иностранный язык.

Длительный педагогический опыт и постоянные наблюдения позволяют сделать вывод о том, что студенты первого курса – особая категория, нуждающаяся в более глубоком психологическом изучении и в более действенной и разносторонней помощи. Первый учебный год в вузе – это особый этап социально-психологической адаптации студентов к новым условиям жизни и деятельности. Однако дальнейшее пребывание в стенах вуза (в конце I и на II-м курсе), когда адаптация уже «сработала», рассматривается многими студентами как утверждение своей престижности среди окружающих, что зачастую не совпадает с представлением нормы в поведении и оптимальном стиле в межличностном взаимодействии.

Постепенная психологическая перестройка студента-первокурсника, ставшего студентом-второкурсником, заключается в том, что он от ежедневного контроля извне переходит к самоконтролю, приучается работать ритмично, целеустремленно, рационально. Все это требует усиления профессионально-коммуникативной подготовки будущего специалиста, начатой на первом курсе на занятиях по английскому языку. С этой целью предполагается ввести профессионально-ориентированный курс английского языка, который будет напрямую зависеть от профилирующего предмета. Имеется в виду предметно-специфическая деятельность, лежащая в основе данного учебного предмета. На этой основе может быть достигнуто единство потребностей, интересов, основных устремлений и отношений, мотивов учебной деятельности, что характеризует познавательную направленность на формирование коммуникативной компетентности будущего специалиста.

Неоднократные беседы со многими преподавателями вузов показали, что в период специализации, начинающейся согласно большинству учебных планов с III курса, происходит перенасыщенность знаниями, возникает декларативное и поверхностное отношение студентов к учебным дисциплинам, и, несмотря на воспитательное воздействие на младших курсах, в отдельных учебных группах проявляется пренебрежительное отношение к занятиям. Эти факторы, казалось бы, не имеющие прямого отношения к коммуникативному развитию студента, тем не менее, оказывают на него деформирующее влияние. Поэтому, необходимо помочь студенту не «потеряться» в потоке информации путем совместных усилий преподавателей специальных и психолого-педагогических дисциплин.

Предмет «иностранный язык» может сыграть здесь важную роль. Например, при написании курсовых работ по выбранной студентом профилирующей дисциплине он может обратиться к педагогу-фасилитатору за дополнительной информацией. Интеграция предмета «иностранного языка» и информационно-коммуникативные технологии включают не только этику деловой переписки и умение пользоваться услугами электронной почты, но и информационные рекомендации по написанию курсовых работ, что предполагает непрерывное обучение иностранному языку и поиск нужной информации по профилирующему предмету на английском языке с помощью компьютера.

Что касается студентов IV и V курсов, то они ощущают себя почти выпускниками – специалистами. Этому способствует овладение достаточно высоким уровнем специальных знаний, определение своей жизненной позиции. Овладение первоначальными иноязычными навыками дает возможность студенту их совершенствовать от уровня профессионального пользователя и переводчика специальной литературы до уровня участника профессионального общения.

Вслед за сменой образовательной парадигмы возросла значимость изучения иностранных языков, их профессиональная функция на рынке труда в целом, что повлекло за

собой усиление мотивации в их изучении. Известный специалист в области лингвистики и методики преподавания иностранного языка С.Г. Тер-Минасова справедливо отмечает, что с недавнего времени изучение языка стало более функционально: «...небывалый спрос потребовал небывалого предложения», иностранные языки потребовались специалистам для использования в разных сферах жизнедеятельности в качестве средства реального иноязычного общения [8].

В последнее время преподавание иностранного языка приобрело прикладной характер. Еще Аристотель вывел знаменитую тираду преподавательской этики, которая как нельзя лучше соотносится с современными требованиями: логос – качество изложения, пафос – контакт с аудиторией, этос – отношение к окружающим. Это правило справедливо и для оратора, и для актера, и для преподавателя иностранного языка, роль которого предполагает и две первые ипостаси.

Функции педагога в образовательном процессе значительно изменились. Педагог-ментор, педагог-диктатор не способен предоставить обучающимся свободу выбора и обеспечить необходимую в постижении столь тонкой материи, как язык, свободу учения. Поэтому на смену негативному педагогическому образу пришел педагог-наблюдатель, педагог-посредник, педагог-фасилитатор.

В основу взаимодействия педагога-фасилитатора с учащимися входят три взаимосвязанные вида педагогических умений, которые, по существу, можно назвать воплощением личности учителя, его принципов, взглядов, выработанных в процессе жизнедеятельности и педагогического труда:

- 1) умение заинтересовать при объяснении и подаче учебного материала, с целью эффективного принятия и усвоения учащимися (умение мотивировать);
- 2) умение слышать и понимать учащегося, чувствовать его настроение, испытываемые трудности (умение проявлять толерантность, эмпатию);
- 3) умение поощрять, создавать ситуацию «лестницы успеха», развивать у учащихся желание учиться, чувство полноценности, стремление к преодолению возникающих трудностей не только в педагогическом процессе, но и в жизни вообще (умение быть фасилитатором).

Именно педагог-фасилитатор – является организатором группового взаимодействия. Идеальной для изучения иностранного языка в настоящее время считается группа из 10 – 12 человек, поскольку именно такое количество людей может общаться между собой с максимальным эффектом, интересом и пользой: в такой группе особая роль принадлежит организатору группового взаимодействия.

Прогресс и глобальные изменения методов в обучении иностранным языкам связаны с новациями в области психологии личности и группы. В настоящий период все больше ощущаются заметные изменения в сознании обучающихся и развитие нового мышления.

Как отмечает А. Маслоу, появляется потребность в «самореализации и самоактуализации» [9]. Аутентичность общения, взвешенные требования, уважение свободы других людей ведет к построению конструктивных отношений в системе педагог – обучающийся.

На занятиях по иностранному языку обучающийся больше не ограничен в избрании речевых средств и собственном речевом поведении. Преподаватель тоже не стеснен в выборе методов и приемов обучения (от игр и тренингов до синхронного перевода), в организации занятий, в отборе учебного материала. Теперь педагог может подбирать, творить, комбинировать, видоизменять.

Совокупность используемых педагогом методов, форм и средств рассматривается как уникальная авторская технология организации взаимодействия, обучения. Характеристиками современной образовательной технологии выступают такие черты как проблемность, активизирующее влияние, практико-ориентированность, диалогичность.

В последнее время ведущей технологией в передовых центрах обучения всего мира является игра. Игра рассматривается нами как деятельность коммуникативная. Коммуника-

тивное общение людей – важная проблема педагогики. Это общение включает в себя специфические нормы поведения: сыгранность и независимость, общность интересов и личные пристрастия, взаимопонимание и способность самому принимать решения, уступки и эмоциональную контактность. Широкое использование игровых методов в учебном процессе способствует становлению личности субъекта учения в условиях деятельности, стимулирует его резервные возможности и позволяет добиться наибольшей плотности коммуникативного взаимодействия.

На занятии с использованием элементов игры происходит закрепление и углубление знаний, полученных на лекциях, совершенствуются умения, создаются условия для активного обмена опытом. Однако главная функция игрового занятия, как отмечает А.М. Князев, – это «обучение в действии, и чем ближе игровая деятельность обучаемых к реальной, тем выше эффект» [10].

Игра позволяет активизировать ресурсы обучающихся в процессе организации особого группового взаимодействия. Примером тому служит организация «брейнсторминга» (в буквальном переводе с английского «мозговой штурм»: brain – мозг; storm – шторм, буря, ураган, сильное волнение, штурм и т.д.). Сущность данного метода заключается в выдвижении новаторских идей и взглядов в ходе свободной дискуссии на предложенную тему. Являясь методом активного обучения, брейнсторминг чрезвычайно прост, гибок, многовариантен и не требует особой предварительной подготовки, способствует развитию умения слушать, синергетически взаимодействовать и служит средством формирования коммуникативной компетентности у субъектов учения.

Другой составляющей современной образовательной технологии является профессионально-коммуникативное упражнение, под которым в специальной литературе, как правило, понимается многократное выполнение действия (умственного или практического) с целью формирования и совершенствования учебных навыков и умений и их качеств [11]. Специфика профессионально-коммуникативных упражнений заключается в особенностях элементов этой системы, в характере связей между ними и в своеобразии самого целостного образования. Эти упражнения соответствуют адаптивно-вариативному и адаптивно-моделирующему уровню владения иностранным языком студентов неязыковых вузов и служат средством развития обучающихся умений. Профессиональная ценность данных упражнений заключается в том, что они моделируют условия реального коммуникативно-обучающего процесса. Особенности речевого взаимодействия учителя и ученика формируются в ситуациях, в которых необходима мобилизация всех резервных возможностей овладения иноязычным средством общения через оптимальные и наиболее эффективные приемы.

Не менее важной чертой технологии выступает ее практическая ориентация. Тренинговый характер в обучении иностранному языку «это натуральная модель для изучения социально-психологических явлений плюс практическая лаборатория для формирования коммуникативных умений, наиболее важных в том или ином виде профессиональной деятельности» [4]. К этому определению мы бы добавили термин «коммуникативный тренинг», характеризующийся обязательным взаимодействием между собой не только обучаемых, но и обучающихся. Это процесс совместного исследования проблем интерактивной стороны общения с целью создания эффективных способов их разрешения.

В условиях тренинговых занятий возможны, как показали наблюдения, реализация индивидуального коммуникативного потенциала будущего специалиста; психокоррекция профессионально-направленной коммуникации, снятие психологических барьеров и стрессовых состояний в процессе изучения иностранного языка.

В процессе проведения тренинга, особенно на начальном этапе изучения иностранного языка, по нашему мнению, студент чувствует себя принятым и активно принимающим других, он пользуется доверием как группы, так и преподавателя,

не боится языковых трудностей в проявлении индивидуально-коммуникативных особенностей.

При использовании данного метода в группе постоянно действует обратная связь, что позволяет студентам узнавать мнения сокурсников о своем коммуникативном поведении, о качествах, проявляющихся в коммуникациях, о чувствах, которые испытывают люди, вступающие с ним в контакт. В условиях взаимодействия будущий специалист может принимать на себя различные коммуникативные роли, развивать свой коммуникативный потенциал, учиться слушать и контролировать ход общения.

Кроме специальных (профилирующих) и языковых дисциплин студенты изучают дисциплины общекультурного уровня, среди них обязательной является информатика. В рамках курса информационно-коммуникативных технологий студенты знакомятся с теоретическими основами информатики, информационными процессами, современными информационными технологиями коммуникации и обработки информации, а также с необходимым программным обеспечением. Объединение иностранного языка и компьютера в обучении студентов данной специальности представляется весьма перспективным коммуникативно-ориентированным вариантом в обучающем, воспитательном и развивающем аспектах.

Взаимодействие учащегося с компьютером должно быть интерактивным, то есть свободно и обоюдно активным. Интерактивность проявляется в возможности участия в работе учащегося и компьютера в качестве равных партнеров при решении задач обучения и означает сознательную активность обучаемого, подкрепленную управляющей деятельностью компьютера.

Интерактивное взаимодействие играет особую роль при обучении иностранному языку, потому что, во-первых, активные формы взаимодействия вызывают значительно большую заинтересованность со стороны обучаемых, чем пассивные, и, во-вторых, постоянное стимулирование активности обучаемых позволяет значительно повысить объем речевой практики.

Использование Интернет-технологий способствует обогащению знаний и умений студентов в области интеркультурной коммуникации. Они открывают для себя возможности и преодолевают барьер в общении напрямую с носителями изучаемого языка, что является наилучшим способом в усовершенствовании языка; получают возможность максимально самостоятельной работы; возможность работы в коммуникативной ситуации, лично значимой для каждого студента. Компьютер гарантирует конфиденциальность. Таким образом, самооценка студента не снижается, а на занятии создается психологически комфортная атмосфера.

Предметное обучение иностранному языку должно обеспечивать условия не только для овладения лексико-грамматическими навыками говорения на иностранном языке, но и тем, что и как говорить при различных обстоятельствах, т.е. способность адекватно участвовать в общении с людьми в разнообразных ситуациях, взаимодействовать с ними, понимать всю гамму передаваемых их речью смыслов и чувств и выражать самому все богатство мыслей и чувств.

Поиск в данном направлении привел нас к необходимости применения коммуникативного метода с целью создания необходимых и достаточных условий для формирования иноязычной компетентности будущего специалиста. Данный метод в силу своей специфики и сущностных характеристик, содержит предпосылки развития и саморазвития личности субъектов учения, так как по-особому моделирует процесс общения, в том числе и педагогического.

В основе обучения при коммуникативном методе лежит общение, побуждение к действиям, сознательно ориентированное на смысловое их восприятие другими людьми и речевое взаимодействие партнеров по общению. Осуществление речевого взаимодействия возможно при наличии мотивации для взаимодействия, готовности восприятия сообщения и необходимости передачи определенного личностного смысла.

Опыт показывает, что коммуникативный метод обучения иностранному языку выступает в качестве одного из средств интеграции предмета «Иностранный язык» в развитии культуры общения, так как предполагает организацию процесса обучения через моделирование речевых действий, являясь фактором реализации личностной приобщенности, приоритета субъект-субъектных отношений в логике профессионального становления будущего специалиста. С другой стороны, признание уникальности каждого студента, создание психологической комфортности на занятиях является обязательным условием коммуникативного обучения иностранному языку.

Таким образом, упомянутые методы обуславливают процесс развития личной и профессиональной культуры будущего специалиста в практике предметной подготовки.

Библиографический список

1. Байденко, В.И. Болонский процесс: Структурная реформа высшего образования Европы. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2002.
2. Современные языки: Изучение, преподавание, оценка // Общеввропейские компетенции владения иностранным языком. – Страсбург, 1996.
3. Зимняя, И.А. Материалы к семинару «Компетентностный подход в современном образовании». – Пермь, ПГТУ, 2004.
4. Емельянов, Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: дис.... д-ра. психол. наук. – Л., 1990.
5. Жуков, Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников. – М.: МГУ, 1985.
6. Кашинский, В.И. Формирование коммуникативной компетентности будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 1995.
7. Зимняя, И.А. Психология общения: учебник для вузов. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2001.
8. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. – М.: «Слово», 2000.
9. Маслоу, А. Новые рубежи человеческой природы. – М.: Смысл, 1999.
10. Князев, А.М., Лопатинская В.В. Игровые формы и методы в работе преподавателя: учебное пособие. – М.: Институт повышения квалификации работников телевидения и радиовещания, 2003.
11. Емельянов, Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: ЛГУ, 1985.

Статья поступила в редакцию 28.01.10

УДК 378

Т.А. Ларина, канд. пед. наук, доц. ААЭП, г. Барнаул, E-mail: larinfam@yandex.ru

ЦЕЛЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье выдвигается и обосновывается идея о том, что формирование интерактивной компетенции является основной целью обучения иностранному языку в лингвистических вузах. Организация содержания интерактивного обучения рассматривается как создание условий, которые способствовали бы развитию у студентов интеллектуальной инициативы.

Ключевые слова: интерактивная компетенция, иноязычное сознание, управление познавательной деятельностью, речемыслительная деятельность, обучение в сотрудничестве, общение, стратегии коммуникативного взаимодействия.

Цель обучения иностранному языку – это осознанный и планируемый результат его преподавания и изучения. В педагогике цель рассматривается как важная социально-педагогическая и методическая категория и рассматривается в контексте социального заказа общества и государства по отношению к языковому образованию с учетом общеобразовательной концепции, принятой в обществе на определенном этапе его развития и развития системы высшего профессионального образования. Методическая составляющая понятия «цель обучения иностранному языку» заставляет учитывать основные положения теории и практики обучения. Таким образом, цель, с одной стороны, обусловлена объективными нуждами общества и государства, выражая их социальный заказ, с другой – она сама определяет всю систему языкового образования, ее содержание, организацию и результаты.

В настоящее время критерием уровня подготовки выпускника высшего учебного заведения является не только объем знаний по специальности. Отношение «выпускник – общество» выражаются понятиями «конкурентоспособность», «профессиональная компетенция», которые определяют успех в процессе профессиональной адаптации, социализации и самореализации личности. Востребованный специалист – это тот, который не только владеет и грамотно применяет приобретенные в вузе знания и профессиональные навыки, но и способен самостоятельно и творчески мыслить, обладает умениями корректного общения как на родном, так и на иностранном языках.

К основам осуществления подобного взаимодействия следует отнести, прежде всего, активные методы обучения, обеспечивающие систему совместных действий и активности преподавателя и студентов. Организация коммуникативного обучения на занятиях достигается при условии непосредственного, «живого» взаимодействия субъектов учения, а также использование инновационных технологий, программ, спецкурсов, интеграции предметов.

Суммируя вышесказанное, необходимо отметить, что благодаря коммуникативной работе, организованной определенным образом на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе, подготовка студентов выходит на значительно более высокий уровень актуализации, свидетельствующий о развитии коммуникативной компетентности, о готовности и способности «компетентной» личности действовать в профессиональной сфере.

На основании теоретического анализа современных учебных программ и концепций иноязычного образования мы пришли к выводу о том, что главная и конечная цель обучения иностранному языку студентов нефилологических факультетов может быть сформулирована следующим образом: «Обеспечить активное владение иностранным языком как средством формирования и формулирования мыслей в области повседневного общения и соответствующей специальности». Данная трактовка подразумевает интеграцию дисциплины «Иностранный язык» в общий курс профессиональной подготовки специалиста-нефилолога, вовлечение обучаемых в активную творческую деятельность по овладению иноязычной речью, использование опыта, полученного в курсе изучения специальных дисциплин, ориентацию на решение коммуникативных профессиональных задач.

Изучение иностранного языка на неязыковом факультете представляет собой этап в практическом овладении языком, специфика которого определяется характером последующей профессиональной деятельности. При этом в качестве основной задачи выступает не только практическое овладение иностранным языком, но и развитие навыков и умений, необходимых для выполнения будущей профессиональной деятельности в ситуациях межличностного общения (участие в переговорах, проведение презентаций, ведение деловой переписки). Связывая процесс интеграции иноязычных способностей в сферу профессиональной деятельности будущих специалистов с развитием умений выстраивать стратегии коммуникативной дея-

тельности, мы считаем необходимым и правомерным выделить в качестве объекта обучения профессионально ориентированному иностранному языку формирования интерактивной компетенции.

Интерактивная компетенция определяется рядом ученых как способность использовать язык для передачи и получения аутентичных сообщений на основе восприятия, модификации и трансформирования их смыслового содержания [8; 9; 10]. Процесс передачи смыслов рассматривается как изменение и реструктурирование коммуникативного взаимодействия, при котором обучаемые или участники общения предвидят, осознают или испытывают трудности в понимании сообщения [9, с. 494]. Это общение, при котором внимание участников сосредоточено на решении коммуникативных задач, а не на произвольном потоке обмена информацией. Интерактивная компетенция рассматривается нами как способность к профессиональному взаимодействию средствами иностранного языка на основе единства предмета деятельности и направленности на решение производственной задачи, а также необходимости сочетать языковую компетенцию, профессиональные знания и социально-поведенческий контекст. Она характеризуется наличием навыков устанавливать, поддерживать и развивать взаимодействия с носителями иностранного языка благодаря использованию коммуникативных стратегий, установленных норм и правил общения, а также способностью к эффективному коммуникативному взаимодействию посредством восприятия, понимания и интерпретации смыслов иноязычного текста и его языкового выражения в условиях профессионального дискурса. С этих позиций профессионально ориентированное обучение иностранному языку понимается как процесс, направленный на приобретение специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях. Иностранный язык выступает «средством повышения профессиональной компетентности и личностно-профессионального развития студентов и является необходимым условием успешной профессиональной деятельности специалиста» [5, с. 22].

Результаты ряда исследований показали, что степень развития иноязычной компетенции определяется не уровнем знаний, умений и навыков в области иностранного языка, а тем, насколько часто обучаемые бывают вовлечены в коммуникативный процесс, основанный на передаче и восприятии смысловых структур. На этом основании можно утверждать, что интерактивная компетенция должна стать объектом формирования в процессе обучения профессионально ориентированному иностранному языку в нелингвистических вузах, так как она обеспечивает активное владение иностранным языком как средством межкультурной профессиональной коммуникации.

Формирование интерактивной компетенции как цель обучения профессионально ориентированному иностранному языку имеет социальную направленность и включает 4 компонента: учебный (лингводидактическое содержание цели), познавательный (лингвострановедческое содержание цели), развивающий (психологическое содержание), воспитательный (педагогическое содержание). Реализация образовательной цели предполагает формирование у студентов правильного представления об иностранном языке как общественном явлении, способствует развитию логического мышления. Ориентация на аутентичность учебного материала и его страноведческая тематика способствуют расширению профессионального кругозора студентов и выработке у них умений анализировать излагаемую в иноязычных источниках информацию. Достижение развивающих целей заключается в гармоничном развитии личности обучаемых, что включает в себя развитие интеллектуальной активности, творческих способностей, мышления, совершенствование умений самостоятельно логически и критически мыслить; развитие и совершенствование всех видов памяти, внимания, воображения, речевых коммуникативных возможностей. Развивающая функция обучения рассматривается как «особый дидактический объект, отражающий такой ракурс проблемы связи обучения и развития, в соответствии с которым устанавливается устойчивая зависи-

мость хода и результатов интеллектуального развития в обучении от качества компонентов дидактической системы обучения» [7, с. 48].

Социально обусловленные инновации в теории и практике профессионально ориентированного обучения иностранному языку приводят к необходимости решения проблемы отбора и презентации содержания обучения. Деловое взаимодействие, основное на единстве общения и деятельности, предполагает необходимость учета определенных категорий и моделей чужой культуры и адекватного пользования ими в профессионально ориентированной коммуникации, так как одни и те же понятия у носителей различных культур могут иметь свои специфические особенности и оттенки значения. Речь в данном случае идет о культурном минимуме в обучении иностранному языку, который охватывает единицы, определяющие вербальное поведение в сфере делового общения.

Обновление содержания обучения учебной дисциплине «Иностранный язык» рассматривается в контексте интеллектуализации образования в целом, сущность которой заключается в развитии интеллектуально-творческой направленности личности, формировании системы знаний, высоком уровне познавательных ориентиров, развитии механизмов мышления, связанных с постановкой целей и выработкой концепции ее достижения, со способностью к оценочным действиям. Организация содержания интерактивного обучения рассматривается как создание условий, которые способствовали бы развитию интеллектуальной инициативы: самостоятельному видению проблемы, гибкости и критичности мышления, широты переноса усвоенных образцов деятельности в новую ситуацию, легкости ассоциирования посредством формирования элементов языкового сознания. Обучение понимается как «управление развитием личности, расширением ее возможностей, а не воздействие на нее» [1, с. 61].

Успешная реализация интерактивных навыков и умений обучаемых возможна в условиях, которые складываются из двух основных компонентов: внешнего – «иноязычного окружения», то есть аутентичных ситуаций общения, и внутреннего – «иноязычного сознания», характерного для данной языковой культуры. Это значит, что обучаемый должен вложить с помощью лексико-грамматических форм те языковые образы, которые хранятся в его языковом сознании и адекватно (с точки зрения носителя языка) отражают действительность. Таким образом, «иноязычное сознание служит базой для овладения иноязычной речью» [2, с. 27] и важнейшим условием формирования интерактивной компетенции. Психологический аспект процесса формирования иноязычной интерактивной компетенции позволяет рассматривать содержание обучения иностранному языку в неразрывной связи с теорией формирования вторичной языковой личности и картины мира через овладение иностранным языком. Сформировать иноязычное сознание – это значит способствовать развитию умения оценивать и отражать компоненты действительности с позиции носителя языка, с точки зрения его «языкового мира». Поэтому иноязычное сознание формируется не за счет усвоения лексико-грамматических форм иностранного языка, а, прежде всего, за счет овладения особыми формами языкового отражения действительности. В языковом сознании также выделяются языковой уровень – уровень языковых знаков, правил их комбинирования и значений, и когнитивный уровень – уровень смыслов, то есть намерений определенного выбора и комбинирования языковых знаков. Поэтому организация содержания обучения иностранному языку предполагает приобщение обучающегося через новый язык к новой картине мира. В условиях, когда обучение иностранному языку ориентируется на овладение языковым материалом, осмысление иностранного языка осуществляется по аналогии с представлением о родном языке. По мере усложнения языкового материала смысловые структуры иностранного и родного языков вступают в противоречие, обусловленное несоответствием формы и содержания, и тогда иностранный язык начинает представляться чем-то нелогичным и недоступным для понимания.

Содержание обучения иностранному языку, целью которого является формирование интерактивной компетенции, должно быть организовано таким образом, чтобы студент мог понимать представления, заключенные в формальной структуре языка, уяснить, как осознаются носителями изучаемого языка те вещи, которые в родном языке представляются иначе или совсем не выделяются. Задача правильного усвоения таких представлений решается путем анализа и сопоставлений с аналогичными явлениями в родном языке, обобщений и выводов, в результате которых складываются представления, закрепленные за формальными языковыми средствами коммуникации. Однако усвоение той или иной лингвистической категории происходит не только за счет формирования знаний ее понятийной и прагматической составляющих, но и посредством формирования умений и навыков их совместного использования в процессе коммуникативно-познавательного процесса: реализации коммуникативных намерений (построение высказывания) и извлечения информации (восприятие высказывания).

Основной вид деятельности, которым студент овладевает на занятиях по иностранному языку, является коммуникативно-познавательная, которая ведет к речемыслительному развитию. На этом основании правомерно говорить о проблемной организации содержания обучения иностранному языку. Проблемно-развивающее обучение рассматривается как особый тип обучения, который основан на определенных принципах, при котором используются свои методы, и реализуется особая схема взаимодействия преподавателя и обучаемых. Для него характерна система приемов, обеспечивающих управление познавательной деятельностью и активизацию самостоятельности и творчества студентов путем создания проблемных ситуаций, постановки и решения проблемных задач. Главное управляемое звено в проблемном обучении – продуктивные процессы, обеспечивающие формирование психических новообразований и субъективное открытие нового. Условием для возникновения таких процессов является наличие проблемной ситуации, то есть такого типа учебной или профессиональной деятельности, при котором у человека появляется потребность в усвоении (открытии) нового знания или способа деятельности.

Опора на исследовательский рефлекс в значительной степени повышает мотивацию изучения иностранного языка, а интенсивное использование репродуктивного типа обучения гасит у студентов интерес к этому предмету. Согласно Р. П. Мильруду «при традиционной практике обучения получение речевой информации не всегда носит проблемный характер и не требует мыслительных усилий для переработки полученных сведений. Главным считается принять и передать информацию, для чего не редко предлагается готовое содержание и форма» [4, с. 7]. Основным мотивом речемыслительной деятельности является осознание проблемы и способа её решения речевыми средствами. Преподаватель специальными средствами ведет целенаправленную работу по формированию мыслительных способностей и познавательных потребностей, которые развиваются в процессе усвоения и применения знаний и выполнения коммуникативных действий.

Помимо когнитивной теории содержание интерактивного обучения профессионально ориентированному иностранному языку опирается на аффективный подход к организации учебного процесса, «поскольку всякое учение, а изучение иностранного языка в особенности, есть опыт эмоцио-

нальный, и настроение, которое вызывает у обучаемых учебный процесс, в конечном итоге определяет успех или неудачу учения» [6, с. 46]. Сущность такой организации содержания обучения состоит в том, что практически все обучаемые оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и высказывать свои мысли по поводу того, что они знают и думают. Совместная деятельность студентов в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества. Сочетание когнитивного и аффективного факторов делает содержание обучения более целостным, что проявляется в выборе учебного материала и заданий, побуждающих студентов к деятельности на иностранном языке.

Интерактивная деятельность на занятиях предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника учебного процесса задач. В этой связи организация содержания обучения иностранному языку предполагает использование возможностей ролевых игр; проблемных ситуаций и мыслительных задач как арсенала средств, обеспечивающих возможность моделировать действительность; индивидуальной, парной и групповой работы; исследовательских проектов; работы с документами и различными источниками профессионально значимой информации; творческих заданий.

С помощью перечисленных выше методов и технологий формируются способности выстраивать стратегии речевой деятельности. В отличие от речевых навыков, они имеют творческий характер и позволяют студенту «правильно выбрать стиль речи, подчинить форму речевого высказывания задачам общения, употребить самые эффективные (для данной цели и при данных условиях) языковые (да и неязыковые) средства» [3, с. 222]. Помимо этого развивается продуктивное мышление, формируются и воспитываются креативные способности, обеспечивается самостоятельное решение новых проблем, глубокое усвоение знаний, быстрый темп овладения ими и перенос в относительно новые условия.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что интерактивная компетенция производит суммарный эффект, который выражается в том, что на фоне адекватного программного освоения знаний у студентов формируется:

- способность активно владеть иностранным языком как средством формулирования мыслей в области повседневного общения и соответствующей специальности;
- умение выстраивать стратегии коммуникативного взаимодействия с иноязычными источниками информации;
- коммуникативная компетентность, которая характеризуется способностью изменять стиль общения, преодолевать барьеры общения, стремлением к взаимопониманию в процессе решения профессиональных задач;

Таким образом, известная формула «обучение общению в процессе общения и через общение» трансформируется в обновленную формулу – «обучение общению от взаимодействия, осуществляемого средствами общения, до высшего уровня взаимодействия — сотрудничества».

Библиографический список

1. Белошицкий, А.В. Становление субъектности студентов в образовательном процессе / А.В. Белошицкий, И.Ф. Бережная // Педагогика. – 2006. – № 5.
2. Коржачкина, О.М. Соотношение сознательного и бессознательного при обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – № 2. – 2004.
3. Леонтьев, А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избранные психологические труды. – М.; Воронеж: Моск. псих.-соц. ин-т НПО «МОДЭК», 2001.
4. Мильруд, Р.П. Основные способы стимулирования речемыслительной деятельности на иностранном языке // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 6.

5. Образцов, П.И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: уч. пособие / П.И. Образцов, О. Ю. Иванова. – Орел: Изд-во ОГУ, 2005.
6. Поляков, О.Г. Роль теорий учения и анализа потребностей в проектировании профильно-ориентированного курса английского языка // Иностранные языки в школе. – № 3. – 2005.
7. Селивестрова, Е.Н. Развивающая функция обучения // Педагогика. – 2006. – № 4.
8. Pica, T. Language Learning through Interaction. What role does gender play? / T. Pica, L. Holiday, N. Lewis, D. Berducci, J. Newman // Studies in Second language Acquisition. – 1991. – № 13.
9. Pica, T. Research on negotiation: What does it reveal about second language learning conditions, processes and outcomes? // Language Learning. – 1994. – № 44(3).
10. Rivers, M. Interactive language teaching // Cambridge (Cambridgeshire). - New York: Cambridge University Press, 1987.

Статья поступила в редакцию 28.01.10

УДК 008 (47)

С.В. Реттих, канд. пед. наук, доц. ААЭП, г. Барнаул, E-mail: svetlanarettikh@rambler.ru

АДАПТАЦИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПОДХОДА К ИССЛЕДОВАНИЮ ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье адаптирован междисциплинарный подход к исследованию инновационной культуры. Автор считает, что при анализе развития инновационной культуры можно использовать методы философии, социологии, истории, антропологии, педагогики и менеджмента.

Ключевые слова: инновационная культура, адаптация, междисциплинарный подход, методический инструментарий, познание.

Констатация переживаемого не только Россией, но и другими странами мирового кризиса стала в настоящее время поистине «общим местом» многих работ по методологии. По всей вероятности, речь идет о кризисе роста, преодолении давления социологизированных схем интерпретации культуры в том или ином их варианте (марксистском, позитивистском и т.д.). Его серьезность, однако, не стоит недооценивать, так как речь идет о разочаровании не только в господствовавших в течение десятилетий теориях научно-исторического познания, но и в принципиальной возможности познания культуры, ставящего под сомнение статус инновационной культуры как научного термина. На наш взгляд, междисциплинарность, являясь неотъемлемым атрибутом культурологии и соответственно, объекта исследования - инновационной культуры, выступает как характерная черта познания в современную эпоху.

Она требует от культурологов выхода на более высокий, метадисциплинарный уровень, т.е. на уровень теории познания, эпистемологии. Общим объектом, на который направлены методы социальных и гуманитарных наук, в нашем случае является культурно-исторически детерминированный человек, который с помощью этих методов может быть наиболее глубоко и разнообразно интерпретирован.

Синергетический подход к исследованию инновационной культуры позволяет учесть саморазвитие социума, как в процессе активного взаимодействия различных подсистем, так и в результате активного воздействия тех или иных групп людей с целью получения ожидаемых результатов. Теория синергетики дает методологическую основу и аналитический инструментарий для исследования проблем инновационной культуры, переходных процессов, хаотизации и альтернатив развития общества. В последние годы, как в России, так и за ее пределами, делаются попытки применения этой теории в исследованиях инновационной культуры.

Смежные социальные и гуманитарные, а также естественнонаучные дисциплины не только оказывают влияние на способы интерпретации прошлого, внося коррективы в трактовку взаимоотношений объекта и субъекта инновационной культуры, но и позволяют существенно расширить арсенал средств, которые представлены, прежде всего, научными методами. Научные методы являются совокупностью специальных приемов, норм, правил, процедур, регулирующих деятельность культуролога и обеспечивающих решение исследовательской задачи. Они могут быть самыми разнообразными: от традиционных до психофизиологических и количественных (компьютерных). Изучение инновационной культуры в социокультурном аспекте невозможно (или не столь эффективно) без использования методов социальной педагогики и исторической психологии, философии, социологии, семиотики, квантитативной истории, менеджмента и пр. При этом,

по замечанию А.К. Соколова, междисциплинарные подходы не противостоят дискурсу хотя бы потому, что точный анализ инноваций возможен только на основе комплексных исследований.

В то же время при анализе инновационной культуры следует, на наш взгляд, обратить особое внимание на те перспективы, которые открывает социальная педагогика, антропология, менеджмент, изучающие культуру индивида и общества в широком смысле. Именно междисциплинарный анализ образов идей, проявляющихся в социуме и определяющий индивидуальное и коллективное поведение, позволяет вычленивать новации в теории и практике.

Особого внимания заслуживает семиотическая концепция культуры, предложенная К. Гирцем. Ее актуальность определяется тем, что культуролог, изучающий прошлое, а тем более другую культуру, равно как и этнограф, не знаком (или не вполне знаком) с тем воображаемым миром, внутри которого действия людей являются знаками. К. Гирц так определяет роль культуры в понимании общественных процессов: «Как взаимодействующие системы создаваемых знаков культура не есть сила, которой могут быть произвольно приписаны явления общественной жизни, поведение индивидов, институты и процессы, она контекст, внутри которого они могут быть адекватно, т.е. «насыщенно» описаны». К. Гирц предложил метод «плотного» или «насыщенного» описания.

Развитие и применение концепций и методов социальных наук при анализе инновационной культуры требует постоянного взаимодействия между культурологами и представителями других наук. Этот процесс может быть только двусторонним, суля выгоды от кооперации обеим сторонам. Социальные науки по существу являются аналитическими дисциплинами и их достижения связаны в большей степени с реализацией подхода, базирующегося на аналитических процедурах; в культурологическом исследовании, с другой стороны, наиболее актуальной являются проблемы синтеза. Процедуры синтеза занимают важнейшее место в арсенале исследовательских методов. Поэтому кооперация дисциплинами ведет к взаимному обогащению обеих сторон.

Отмечающийся рядом авторов в последнее время «исторический поворот» в социальных и гуманитарных науках делает возможность такого сотрудничества более вероятной. Так, историческая социология доминирует в настоящее время в социологии, а исторический подход считается фундаментальным в культурологии и политических науках. В этом же ключе можно рассматривать появление в последние десятилетия особого направления в социальной психологии – исторической социальной психологии.

Культурология, возможно, наиболее близкая истории по духу социальная наука. В прослеживании курса человеческой эволюции, развития культур культурология по необходимости

имеет дело с социокультурными проблемами. Внутри духовной культурологии в возрастающей степени различают культурную историю, этнологию, с одной стороны, и социальную антропологию – с другой. Первая имеет дело с историей миграций, распространения и изменения культур; вторая концентрируется на изучении специфических типов культур, человеческих индивидуумов и социальной структуры [1, с. 183].

На наш взгляд, инновационная культура как одна из дефиниций современной культурологии включает в одном из аспектов комбинацию способностей и привычек, осваиваемых человеком как членом общества. Но поведение – это еще не вся культура, оно дает лишь часть первичных данных, на основании которых антрополог выводит свои заключения о характере той или иной культуры.

Культурные особенности и образцы, составляющие поведенческое единообразие, являются абстракциями первого порядка, появляющимися в основном в результате обобщения данных непосредственного наблюдения. Их систематическое истолкование возможно лишь при условии понимания организации культуры на глубинном уровне. Эта модель внутренней организации культуры является абстракцией второго порядка, выведенной конструкцией, созданной антропологом. Она представляет собой попытку описать привычные категории мышления и поведения, подразумеваемые послышки, ценности – целый сектор культуры, в котором ее носители не имеют или имеют лишь в самой минимальной степени какой-либо систематический образ этих категорий. Подсознательные стереотипы и установки восприятия, характерные для представителей одного и того же социального слоя или среды, составляют набор тематических принципов – общих знаменателей, скрытых в широком культурном контексте. Они являются некоей имплицитной общей «философией», стоящей за укладом жизни каждого общества в каждый данный момент его истории.

Ареал распространения культуры определяется также совпадающим воздействием других, специфически региональных факторов. Уклад жизни людей обусловлен не только их культурой, но и вызовами, возможностями и ограничениями, налагаемыми климатом, топографией, флорой и фауной, другими естественными ресурсами, а также расположением данной культуры по отношению к другим.

Инновационная культура может внести весомый вклад в разработку проблемы исторической изменчивости. Давление окружающей среды объясняет перемещение вектора творческой активности людей. Реорганизующая сила вырастает через повышение степени изменчивости в их поведении под воздействием мощных внешних стимулов. Очевидно, что индивиды, слабо интегрированные в общественную структуру, наиболее восприимчивы к инновациям, независимо от того, возникают ли они изнутри или извне.

Объединяющие принципы и властные конфигурации имплицитной культуры обуславливают векторы направленности культурных изменений и блокируют все те из них, которые выходят за определяемые ими рамки. Однако, если внешнее давление достаточно сильно, они могут уступить, хотя могут также «вернуться» позже.

Применение в исследованиях инновационной культуры концепций, заимствованных у психологии, имеет смысл и может быть продуктивным только в рамках адекватного теоретического контекста, включающего ясно сформулированные объяснительные принципы, не противоречащие используемым концептуальным моделям и терминологии.

Значение теоретических достижений социальной психологии XX-XXI вв., ставших основой междисциплинарных исследований, обогативших методический и концептуальный инструментарий культурологов, трудно переоценить. Речь идет о появлении бихевиоризма, гештальтпсихологии и психоанализа, концепции и выводы которых стали стимулом развития междисциплинарной кооперации истории и психологии.

При анализе инновационной культуры культуролог должен учитывать роль защитных и адаптационных психологических механизмов в анализе человеческого поведения, для по-

нимания которых важны разработанные Фрейдом и его последователями концепции проекции, подавления (исключения из сферы сознательного), реакции порядка – формирования паттерна поведения, соответствующего ситуации в ее сознательной интерпретации, но противоречащего импульсу на бессознательном уровне; изоляция – отделение мыслей от их эмоционального тревожащего контекста; рационализация – избрание правдоподобных и приемлемых причин подсознательно мотивированного поведения. Фрейд подчеркивал важность семейных взаимоотношений в младенчестве и раннем детстве в формировании структуры личности взрослого и, в особенности, процесса идентификации с фигурами родителей как источника совести («суперэго») и, в конце концов, культурной непрерывности социального контроля в обществе. «Неофрейдисты» (К. Хорни, Э. Фромм) отвергли биологические предпосылки теории либидо о доминирующей важности сексуального начала и его трансформациях. Они сделали попытку применения в психоанализе теорий социологии и культурологии, рассматривая, как культурно и социально обусловленные многие факторы, считавшиеся биологическими. Изучение личности, которое имеет очевидный интерес для культуролога, претерпело заметное влияние как холистического (в приоритетном рассмотрении целого с точки зрения возникающих при взаимодействии элементов в системе новых качеств или целостных свойств, отсутствующих у составляющих систему ингредиентов) течений мысли.

Другие важные для культуролога концептуальные разработки социальной психологии связаны с изучением взаимодействия людей в группах. Они возникли в рамках «интеракционизма» («если бы форма имела то же основание, что и материя, она не стремилась бы к тому, чтобы давать себе бытие. И, если бы материя имела то же основание, что и форма, она не стремилась бы к тому, чтобы получить для себя бытие»). В любой функционирующей социальной группе, согласно этой точке зрения, так называемый изолированный индивид – вводящая в заблуждение фикция. Люди достигают взаимодействия и избегают случайностей в своих взаимоотношениях в силу того, что воплощают в своей личности многие черты социокультурной системы в микрокосме. Это символы, верования, ожидания определенных действий друг от друга, разделяемые членами социальной группы, видоизмененные или возникающие мотивы, стремления и оценочные стандарты, приобретенные как результат группового опыта.

Одной из центральных проблем социальной психологии является проблема социализации личности. Посредством социализации культура, которая вначале жизненного цикла является внешней и принудительной по отношению к человеку, становится внутренней, сложно инкорпорированной структурой его личности. Личность, принимая культуру, в которой она сформировалась, усваивает ее в своей собственной своеобразной версии. Поскольку культура существует только в разделяемых членами социальной группы практиках и понимании, личность вносит вклад в культурные инновации в то же самое время, что и поддерживает культурную преемственность. Поэтому противоречие между изучением великих личностей и экономической и социокультурной интерпретацией истории, исходя из этой позиции, основывается на ложной дихотомии.

Плодотворная роль рассмотренной теоретической ориентации может быть прослежена в изучении психологии лидерства. Было установлено, что лидерство – это отношения между лидером, последователями и требованиями ситуации, включающими традиции группы, формируемые всеми ее членами. Лидер играет социальную роль, и его поведение должно соответствовать ожиданиям членов группы. Его роль при этом корреспондирует с взаимными ролями других членов группы, а его личные качества и реальное поведение позволяют ему удовлетворить требования роли более или менее успешно.

При анализе инновационной культуры можно использовать также интерпретативные стратегии, разработанные в психологии для изучения индивидуального мира человека (в частности, проективные технологии) при изучении письмен-

ных источников личного происхождения. Эксперименты по изучению аутистического мышления и личностной динамики восприятия показали, что никто не может написать документ о себе или ком-либо другом без того, чтобы он ни был глубоко личностно окрашен под влиянием подсознательных и сознательных факторов.

Поскольку индивид принадлежит одновременно к разным социальным группам, он играет в обществе разные роли. Одни удовлетворяют его более, другие менее. В условиях, когда референтная группа и выполняемая социальная роль ясно не определены (что может быть в кризисные и переходные периоды истории), аутистические элементы определяют видение индивидом ситуации в соответствии со своими собственными стремлениями.

Результаты изучения отклонений от социальной нормы в ролевом поведении были использованы в исследованиях процессов социальных изменений. Было выдвинуто предположение о существовании двух видов негативных девиаций: отрицание социально-ожидаемого ролевого поведения и внешнее принятие роли при неспособности успешно функционировать в соответствии с ней. Третий тип девиантного поведения может быть определен как позитивная девиация. Он принимает форму поддержки духа или смысла социальной роли без следования соответствующим ей традиционным стереотипам поведения (примером может быть поведение политического лидера - реформатора). В этом случае возникает конструктивное лидерство, осуществляются новаторские изменения.

Также важны при анализе современной инновационной культуры описание и анализ поведения человека с учетом социальных ролей, выполняемых им, структуры организованной системы взаимодействия, в которой он реализовывал себя, и образцов санкций (одобрения и наказания), которым он подвергался, выполняя эти роли. Серьезное внимание, уделяемое изучению возможных конфликтов между различными ролями, выполняемыми личностью, и образцами санкций может дать объяснение иначе необъяснимым формам ее поведения.

Итак, традиционный подход социальной психологии объясняет человеческое действие посредством относительно стабильных психологических структур и механизмов. Социальные психологи постулировали наличие типичных стабильных психологических структур и тенденций, существующих в скрытой форме (латентно) до тех пор, пока они не стимулированы воздействием внешней среды. Структура или тенденция таким способом активизируется, и это выражается в последующих действиях индивида. Так, например, было установлено, что индивид поддерживает состояние когнитивного баланса до тех пор, пока поступающая информация не нарушит его, запуская тем самым автоматический механизм восстановления первоначального состояния [2, с. 8].

Появление исторической социальной психологии во второй половине XX века было обусловлено как преодолением позитивистско-эмпирической философии, являвшейся базой традиционной социальной психологии, так и осознанием того, что адекватное понимание психологических феноменов возможно лишь при условии рассмотрения связи между событиями во времени, помещением того или иного явления в рамки определенного временного контекста.

Изучение психологических аспектов социальной активности людей невозможно вне временного контекста. Так, эволюция культуры, развитие социальных традиций, отношений между этническими группами, становление политических институтов происходили в течение столетий. Это определило появление исторической психологии как особой науки, изучающей социально-психологические аспекты исторического процесса, на рубеже XIX - XX вв., в трудах В. Вундта, хотя элементы такого подхода встречались у Геродота, затем Д. Вико и Г. Лотце.

Как и культурология, социология изучает человеческие действия и отношения. Социологи определяют поле своего исследования рамками общества, его структуры, функций и процессов. Как отмечает Кингсли Дэвис, «социальными изме-

нениями называются только такие изменения, которые появляются в социальной организации – то есть, структуре и функциях общества. Социальное изменение, таким образом, образует только часть значительно более широкой категории «культурных изменений»... С точки зрения социологии... мы интересуемся культурными изменениями только в той степени, в которой они вырастают или имеют влияние на социальную организацию» [3].

В изучении социального взаимодействия, однако, социологи подчас игнорируют различие между социальными и культурными процессами, которые на практике невозможно строго разделить. Так, интерес к изучению ценностей вводит социологов в традиционное поле культурологии. Подобно антропологам и социальным психологам социологи изучают групповое поведение. В ряде таких исследований (В. Уорнера, П. Лунта) было показано, что групповые взаимоотношения оказывают воздействие на этические суждения и способы мышления [4]. Групповой имидж, представления о себе и других оказывают существенное влияние на формирование ментального поля, в котором члены групп определяют свои отношения в межличностном и межгрупповом взаимодействии.

Социолог описывает нормативную структуру общества, используя термины, употребляемые также и культурологами: социальный институт, традиция, религия, статус, престиж, и т.д. Термин «социум» относится как к организованным системам действий, так и к правилам и нормам поведения, принятым и признаваемым индивидами и группами. Социологи, изучающие процессы, протекающие во времени, выдвинули идею структурной стабильности социальных институтов на протяжении длительных исторических периодов. Как в культурологических, так и в социологических исследованиях уделяется большое внимание проблеме статусных ролей и статусных отношений в обществе. Она рассматривается как часть системы социальной стратификации, посредством которой члены общества ранжируют друг друга с точки зрения престижа и других видов социальных отличий.

Одной из проблем, которую изучает социология, является проблема социальной мобильности – передвижения индивидов из одного класса (или иной социальной группы) в другую в рамках данной социальной иерархии. Культуролог, использующий данные наработки, прежде всего, интересуется вопросами:

- кто передвигается вверх по социальной лестнице, а кто – вниз?
- захватывает ли это движение относительно небольшую область внутри «социальной шкалы», или оно представлено значительной вертикальной мобильностью, допускающей перемещение из низших страт в высшие?
- каковы каналы (способы) передвижения?
- каковы характерные для того или иного общества, или его отдельных слоев, образцы карьеры (успеха)?
- в какой степени церковь, школа, армия, политические партии и другие институциональные группы служат теми «лифтами», с помощью которых индивиды передвигаются вниз и вверх?

Таким образом, в социологии разрабатываются концепции социальных ролей, которые индивид играет в обществе, выполняя определенные функции, или серию функций. Выполняя одновременно несколько ролей, он рассматривается в конкретной ситуации с точки зрения определенной социальной роли. Это включает изучение норм, разделяемых той или иной социальной группой и образующих ее концепцию социальной роли. Использование концепций социальной роли и социальной функции (последняя включает динамические аспекты социальной роли – поведение, ожидаемое от любого индивида, занимающего соответствующую этой роли позицию) дает культурологу инструмент анализа индивидуального поведения и мотивации в сложных социальных ситуациях.

Это предполагает, что культуролог должен стремиться расширить свое исследование выполняемой индивидом социальной функции до изучения различных ролей, которые он

играет, осуществляя эту функцию. Если социолог, проводя такого рода исследование, рассматривает индивидуальные роли как материал, с помощью которого идентифицируются аналитические образцы, то культуролог предпочитает иметь дело с ролями, которые вызывают исторические изменения, нежели с паттернами поведения, выражающими социальную норму. Однако, те или иные роли не могут быть адекватно поняты без изучения социальной нормы.

Наиболее перспективным направлением изучения инновационной культуры методами современной социологии является разработка концепций, направленных на интеграцию микро- и макро-уровней анализа социальных отношений (Э. Гидденс, А. Кикоурел, Хабермас и др.). Традиционный социологический подход разделял социетальные макроструктуры как особый уровень социальной реальности от микроэпизодов социальных действий индивидов, тем самым, отделяя анализ структур от анализа человеческих действий и практики повседневной жизни [5]. Весьма перспективным является применение в исследованиях инновационной культуры методов анкетирования и интервьюирования, заимствованных из социологии. Это возможно в тех случаях, когда речь идет не о столь далеком прошлом, когда участники исторических событий живы. В отличие от изучения уже отложившихся в архивах анкет и воспоминаний, культуролог в данном случае, составляя вопросник, имеет возможность управлять процессом создания источника, исходя из целей своего исследования.

Таким образом, методология и методы социокультурного исследования, в центре которого находится инновационная культура, включают теоретические основания, концептуальные подходы, выводы, исследовательские техники не только самой культурологии, но смежных социальных и гуманитарных дисциплин. Анализ проблем методологии науки позволил сформулировать особенности применения концептуальных подходов и методов смежных дисциплин в социокультурном исследовании, выделить их приоритетные направления с точки зрения возможностей обогащения теоретического и методического арсенала инновационной культуры.

В то же время круг смежных дисциплин был ограничен философией, антропологией, социальной психологией, социологией, менеджментом, экономикой и педагогикой. Их выбор был обусловлен наличием сложившихся традиций междисциплинарной кооперации, близостью объекта исследования (человек, общество, управление, образование в разных его измерениях), стремлением сосредоточить внимание на главных путях пересечения исследовательских интересов инновацион-

ной культуры и других гуманитарных наук. Были рассмотрены наиболее продуктивные, на наш взгляд, с точки зрения междисциплинарной кооперации, подходы указанных дисциплин. При этом, очевидно, что представлены далеко не все из существующих подходов и методов. Невозможно (и не по силам в рамках одной статьи) осуществить такую задачу в рамках одного исследования.

Методы смежных социальных и гуманитарных дисциплин – это те выводы, принципиальные подходы и концепции исследования, которые были сформулированы и апробированы на основе применения специальных методик конкретной дисциплины. Их использование культурологом возможно при условии проведения экспертизы соответствия изучаемой ситуации тем принципиальным характеристикам, которые учитывались специалистами смежной дисциплины при проведении того или иного исследования, а также целей того и другого. Культуролог не может заменить социального психолога, проводящего в своей лаборатории эксперимент, или стать антропологом, изучающим традиционную культуру, но он может квалифицированно применить концепции и выводы смежных дисциплин, обогащая теоретический арсенал своего исследования [6].

Как правило, в смежных дисциплинах, о которых идет речь, в отличие от точных наук (математики и статистики), применяемые методы, как мы убедились, находятся на грани науки и герменевтики, точного анализа и интуиции, существуют имплицитно, не описываются, если речь не идет о сугубо лабораторных узкоспециальных исследованиях, или, опять же, применении методов математики и статистики, со строгим математическим аппаратом и внятыми алгоритмами. Исходя из вышеизложенного, теоретические подходы и эксплицитно выраженные методы смежных социальных и гуманитарных наук, а также разработанные основные принципы их применения, состоят в следующем:

- выбор методологических подходов и методов смежных дисциплин, применяемых при анализе инновационной культуры, должен отвечать требованиям современной интеллектуальной ситуации и новейшей парадигмы знания, складывающейся в первом десятилетии XXI в.;

- при анализе инновационной культуры необходимо ясно определить, какие концепции, термины и методы он заимствует из смежных областей социального и гуманитарного знания.

Библиографический список

1. Гирц, К. «Насыщенное описание»: в поисках интерпретативной теории культуры // Антология исследований культуры. Интерпретации культуры. - Т. 1.
2. Нечухрин, А.Н., Сидорцов В.Н. Методология истории: учебное пособие для студентов вузов / А.Н. Нечухрин, В.Н. Сидорцов.
3. Репина, Л.П. Смена познавательных ориентаций и метаморфозы социальной истории // Социальная история, 1997. – М., 1998. – Ч. I.
4. Селунская, Н.Б. К проблеме объяснения в истории // Проблемы источниковедения и культурологии: Материалы II Научных чтений памяти И.Д. Ковальченко. - М., 2000.
5. Соколов, А.К. Социальная история России новейшего времени: проблемы методологии и источниковедения // Социальная история. Ежегодник, 1998/99. - М., 1999.
6. Тош, Д. Стремление к истине. Как овладеть мастерством культуролога. - М., 2000.

Статья поступила в редакцию 28.01.10

УДК 378

О.В. Козина, канд. пед. наук, доц. ААЭП, г. Барнаул, E-mail: cck2004@mail.ru

ФАСИЛИТИРУЮЩАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

В работе описаны современные направления профессиональной подготовки будущего специалиста в соответствии с модернизацией системы образования, а также ведущие ориентиры в системе профессиональной деятельности педагога, проанализированы возможности коммуникативного стиля общения для формирования языковой культуры студентов в процессе обучения иностранному языку, выделены характеристики коммуникативного стиля общения педагога (с фасилитирующим компонентом) с обучающимися, как условия успешного формирования языковой культуры студентов неязыковых вузов.

Ключевые слова: профессиональное образование, структура профессиональной деятельности педагога, иностранный язык, коммуникативный стиль общения, фасилитирующий компонент, формирование языковой культуры студентов неязыковых вузов.

В условиях реформирования нашего общества и высшей школы существенно повысилась социальная роль образования. Его эффективность и направленность определяют перспективы развития самого общества. Приоритетными целями становятся развитие общекультурных компонентов в содержании образования и развитие личностной зрелости обучающегося, основанной на ценностно-этической ориентации [1]. Коренной проблемой для достижения этих целей становится личность самого педагога, способной к самосовершенствованию.

Социальный заказ на преподавателей высшей школы, владеющих не только фундаментальными и глубокими знаниями в области преподаваемых предметов, но и адекватной психолого-педагогической культурой очень велик. Актуальность овладения педагогическими знаниями очевидна в связи с осознанием того, что современный педагог должен понимать теоретико-педагогические проблемы, владеть педагогическим понятийным аппаратом, ориентироваться в педагогических технологиях, основных составляющих педагогического процесса (цель, содержание, метод, средство, контроль и т.д.).

Социокультурная концепция образования является основной для образовательной парадигмы, которая направлена на процесс обогащения рационально-логической и эмоционально-психической сфер духовного мира обучающегося и предполагает достижение единонаправленности его разума, воли и чувств. Эти преобразования возможны только в случае существенных изменений в технологии педагогического взаимодействия и качественного обновления всех сторон воспитательно-образовательного процесса – его содержания, форм и методов. Основными задачами становятся пересмотр содержания учебных предметов и, что более важно, изменение отношений преподавателей и обучающихся. Преподаватели должны перевести преподавание с уровня информирования на уровень управления профессиональным становлением будущих специалистов, а также их развитием. В данном случае преподаватель расширяет свою профессиональную деятельность носителя и передатчика научной информации функцией управления познавательной деятельностью обучающихся и организацией их самостоятельной работы.

Преподаватели должны осознавать проблему гуманизации и гуманитаризации образования не просто как приобщение обучающегося к гуманитарной культуре, а сформировать единое видение мира и всемерно развивать у будущего специалиста целостное представление о мире, формировать у него новый взгляд на интеграцию гуманитарных знаний с профессиональной деятельностью. Основной смысл в том, что необходимо гуманизировать деятельность специалистов-профессионалов.

Профессионализм специалиста проявляется в свободном оперировании понятиями и предполагает развитую речь, не допускающую амфиболию (двусмысленность толкований), эквивокацию (использование одного и того же термина в разных значениях) и т.д. Соответствие речевого поведения будущего специалиста этим требованиям рассматривается нами как сформированность у него элементов языковой профессиональной культуры.

Сложность и взаимозависимость компонентов языковой и профессиональной деятельности заставляет решать проблему языковой личности обучающегося через обучение иностранному языку, с помощью которого могут компенсироваться недостатки обучения по отдельным дисциплинам, когда иностранный язык предстает перед обучающимися как специфическая интеллектуальная деятельность, а не просто сумма знаний, умений и навыков.

Язык как инструмент приобретения знаний превращается в эффективное средство для интеллектуального развития личности будущего профессионала через удвоение возможностей получения информации из мирового культурно-образовательного пространства.

Основой для эффективного педагогического взаимодействия служит не пассивно-информативный или авторитарно-монологический стиль, а доверительно-диалогический, кото-

рый ведет к позитивным изменениям в познавательной, эмоциональной, поведенческой сфере всех участников общения. Это достигается через формирование гуманистических и коммуникативных элементов в структуре личности как преподавателя, так и обучающегося.

Денис Лоутон в своей статье «Изменяющаяся роль учителя: важность педагогической подготовки и обучения» пишет, что в современных условиях значительно повышается ответственность учителя. Его роль «не должна сводиться только к обучению детей,... работа учителя должна касаться более широких целей, чем привитие навыков чтения, письма и счета» [2].

Современная педагогическая ориентация на личность учащегося на практике означает, прежде всего, смену стиля педагогического общения и взаимодействия, суть, которой, как считает В.В. Краевский, в «переходе от авторитарного к демократическому, поощрении самостоятельности, формировании способности к индивидуальному интеллектуальному усилию, готовности к свободе выбора, развитию таких качеств личности, как уважение к себе и как следствие уважение к другим людям и т.д.» [3].

В гуманистической психологии К. Роджерса в качестве условия эффективности диалога признается владение субъектами определенной «техники» диалога, выражающейся в наличии соответствующего набора реакций или способов его ведения: реакции понимания, оценочной реакции, информационной реакции, реакции поддержки, реакции интерпретации. При этом процесс диалогового общения мыслится как понимающий, открытый, искренний, доброжелательный, эмпатийный. Такой подход обусловил возникновение и осмысление проблемы гуманистического (вдохновляющего) – фасилитирующего общения, выявил необходимость исследования путей развития способности к фасилитации у современного учителя.

Мастерство педагога-фасилитатора в условиях гуманизации образования проявляется, прежде всего, в стиле его деятельности и общения с обучающимися и является показателем его речевой культуры. Именно поэтому в последние годы усилился интерес педагогической и психологической науки к проблеме педагогического общения как сложному многоаспектному процессу субъект-субъектного взаимодействия. Важным аспектом данной проблемы является вопрос об индивидуально-коммуникативном стиле общения педагога.

Исходной точкой анализа этого понятия выступает термин «стиль». Изучение философской, социологической, психологической, педагогической и методической литературы показало, что категория «стиль» приобрела статус межнаучного понятия достаточно высокого уровня обобщения. Характерно, что понятие «стиль» относят к самым разным сферам действительности: научной деятельности и искусству, моде и мышлению, поведению, профессиональной деятельности и образу жизни. Возникнув в античной риторике для характеристики выразительных средств языка, термин «стиль» впоследствии получил широкое употребление в литературоведении, лингвистике, искусствознании» [4].

Определение стиля в узком и широком смыслах вводится Е.А. Климовым. В узком смысле – это «обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов деятельности, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности». В широком смысле – это «индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности» [5].

В исследовании С.Д. Смирнова говорится о стиле как совокупности относительно устойчивых и характерных для данной личности приемов и методов организации общения, определяющейся чертами личности и характера [4].

Стиль общения, по определению И.Л. Руденко, формируется при непосредственном влиянии личностных образов и представляет совокупность обобщенных характеристик

и способов межличностного общения. Как отмечает далее автор, конкретный стиль общения образуется под влиянием двух факторов: личностного и ситуационного. Он представляет собой устойчивый способ реализации мотивационных тенденций в конкретных условиях общения [6].

Проблема профессионально-личностных особенностей педагога в коммуникативной сфере, обеспечивающих эффективность коммуникативной составляющей педагогической деятельности рассматривается в различных научных позициях. Некоторые исследователи предполагают о том, что коммуникативное проявление личности обуславливаются комплексом индивидуальных коммуникативных особенностей человека. Упомянутые коммуникативные особенности определяются отечественными учеными как «коммуникативные способности» (А.А. Леонтьев, Г.С. Васильев), «коммуникативный потенциал» (Р.А. Максимова, В.В. Рыжов), «коммуникативный мир личности» (В.И. Кабрин), «коммуникативная компетентность» (Л.К. Гейхман, Ю.Н. Емельянов, Ю.М. Жуков, В.И. Кашицкий, Л.А. Петровская и др.).

Как в зарубежной науке (К. Эдварс и другие), так и в отечественной (А.Б. Добрович, Н.П. Ерастов, А.У. Харах и другие) предпринимались неоднократные попытки создания типологии стилей общения.

Так, К. Эдварс, рассматривая доминирующие личностные мотивационные установки в общении, выделил три стиля взаимодействия:

- «кооперативный стиль, для которого характерна восприимчивость индивида к потребностям других людей, понимание этих потребностей, стремление разрешать социальные ситуации, в частности, конфликты, путем своеобразного самопожертвования;
- инструментальный стиль, для которого характерно выраженное стремление разрешать социальные ситуации путем их «структуризации» с опорой на социальный престиж, сходство интересов, общность взглядов, а также владение и широкое использование традиционных форм и средств общения и взаимодействия;
- аналитический стиль, в котором имеет место тенденция оперировать людьми и ситуациями на основе понимания и анализа ситуационных и межличностных факторов, через вскрытие детерминант деятельности, иных, чем существующие или общепринятые» [7].

Н.П. Ерастов утверждает, что «существует столько вариаций индивидуальных стилей общения, сколько бывает разных людей» [8].

Поскольку все вариации стилей общения перечислить невозможно, автор выделяет некоторые исходные параметры для их различения. Стили, по мнению ученого, удобнее всего различать по видам контактов в общении:

- личностные (заинтересованный – формальный и т.д.);
- эмоциональные (доброжелательный – озлобленный и т.д.);
- познавательные (логический – образный и т.д.);
- деятельностные (убеждающий – приказной и т.д.) характеристики стиля [8].

В.П. Бездухов, анализируя профессиональную деятельность учителей выделяет три основных стиля педагогической деятельности: традиционный, целерациональный и гуманистический. В основу типологии положена классификация социальных действий людей, разработанная М. Вебером [9].

Традиционный стиль при этом характеризуется жесткими алгоритмами профессионального поведения, осуществляемого по принципу общепринятого. Отличительной его чертой является единообразие и тотальность действий учителя. При традиционном стиле ученик выступает в качестве объекта обучения.

Целерациональный стиль педагогической деятельности характеризуется направленностью учителя на конечный результат деятельности. При этом учитель выбирает такие методы и приемы обучения, которые ведут к поставленной цели кратчайшим путем.

В связи с появлением новых тенденций в образовательном процессе, педагогическая деятельность, как отмечает С.Я. Ромашина, «должна удовлетворять ряду требований, а именно: быть коммуникативной, совместной и диалогичной по форме взаимодействия, и в ней должны устанавливаться партнерские отношения при разделении функций общающихся субъектов» [10].

Невозможно не согласиться с мнением Е.В. Бондаревской, что основная задача педагога – общение, взаимопонимание с учениками, их «освобождение» для творчества [11]. «Освобождение» в контексте данной проблемы понимается как переход на ступень обновленного стиля общения, имеющего фасилитирующую основу, а именно несущего «очеловеченный», толерантный характер взаимодействия между преподавателем и студентами.

Педагог с гуманистическим стилем выступает как субъект профессиональной деятельности, активно взаимодействует с учащимися как с субъектами обучения, передавая свои знания, опыт.

Основным отличием гуманистической педагогики от авторитарной является характер взаимодействия между педагогом и учащимися, а, следовательно, коммуникативный характер их сотрудничества.

Поскольку фасилитирующее общение является центральным звеном педагогического общения и деятельности, мы полагаем, что данные типологии могут быть рассмотрены и как типологии коммуникативных проявлений учителя в профессиональной деятельности.

Мы целиком и полностью согласны с утверждением А.К. Марковой о том, что для учителей с демократическим стилем характерны большая профессиональная устойчивость, удовлетворенность своей профессией в отличие от авторитарных и либеральных педагогов, а для учителей с фасилитирующим стилем общения, базирующемся на демократической основе, характерны личностная ориентированность, субъектная направленность, а присутствующий компонент фасилитации обеспечивает не только очеловеченный характер взаимоотношений между субъектами учения, но и профессионально-личностное развитие обучаемых [12].

Раскрывая сущность фасилитирующего стиля общения, уместным было бы привести в этой связи классификацию стилей общения самого педагога, приведенную Л.В. Путиевой, которая указывает на такие характеристики:

- 1) «пристальное внимание к мыслительному процессу ученика (учеников), малейшее движение мысли требует немедленной поддержки, одобрения, иногда просто знака, что мысль замечена;
- 2) наличие эмпатии – умения поставить себя на место ученика, понять цель, мотивы деятельности, а значит и его самого, что позволяет в определенной степени прогнозировать деятельность ученика и управлять ею заранее, а не “post factum”;
- 3) доброжелательность, позиция заинтересованного старшего коллеги (друга) в успехе ученика;
- 4) рефлексия – непрерывный строгий анализ своей деятельности как педагога, управляющего познавательной деятельностью учеников, и введение максимально быстрых поправок в учебный процесс» [3].

Обучение иностранному языку в условиях фасилитирующего стиля общения необходимо рассматривать по трем основным направлениям:

1) Изменение всей системы общения, его функций и иерархического строения. В ходе выработки соответствующих коммуникативных навыков происходит движение личности по ступеням профессионального мастерства, развивается специфическая система способов выполнения общения.

2) Изменение личности субъекта, проявляющееся как во внешнем облике (моторике, речи, эмоциональности, формах общения), так и в формировании элементов профессионального сознания (профессионального внимания, перцепции, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы), что в более

широком плане может рассматриваться как становление гуманистического профессионального мировоззрения.

3) Изменение соответствующих компонентов установки субъекта по отношению к другому субъекту, что проявляется в когнитивной сфере в уровне информированности о другом субъекте, степени осознания его значимости; в эмоциональной сфере – в интересе к другому субъекту, в склонности к взаимодействию с ним и удовлетворенности от этого, несмотря на трудности; в практической сфере – в осознании своих реальных возможностей влияния на субъект. В результате установка субъекта воздействовать на другой субъект заменяется на потребность во взаимодействии, что позволяет говорить о становлении профессиональной культуры.

Одним из основных условий развития коммуникативности учащихся в процессе образования является специальное обучение способам и приемам общения. Необходимость такого обучения была обоснована такими психологами и педагогами, как А.М. Виноградова, А.В. Мудрик, В.А. Петровский, А.И. Титаренко.

Опираясь на мнение А.В. Мудрика, можно сказать, что развитие коммуникативности личности предполагает разработку системы средств, направленных на развитие перцептивных свойств, то есть умения воспринимать и понимать другого человека; мышления, предстающего в виде специфических форм познавательной деятельности, направленной на восприятие собеседников, выработку собственной позиции по отношению к предмету общения, определение стратегии и тактики собственного поведения; на развитие речи, то есть на совершенствование формы словесного выражения мысли и чувства; социальных установок, в основе которых лежат гуманистические общечеловеческие ценности; на развитие коммуникативных умений.

В данном случае целесообразным считается выделение следующих структурных блоков фасилитирующего стиля общения: мотивационно-когнитивный, деятельностно-стимулирующий и оценочно-корректирующий. При этом необходимой базой всех структурных блоков является, по нашему мнению, позитивная Я-концепция личности.

Таким образом, структуру фасилитирующего стиля общения педагога с обучающимися на занятиях по иностранному языку предлагается рассматривать по двум блокам:

1. Мотивационно-когнитивный блок фасилитирующего стиля общения, по нашему мнению, включает в себя устойчивую направленность личности на коммуникативную составляющую педагогической деятельности. Это выражается в личной устремленности учителя применить свои знания, способности, опыт в коммуникативной сфере профессиональной деятельности, приоритете ценностей самоактуализации и самореализации в профессиональных коммуникациях.

Кроме того, мотивационно-когнитивный блок определяет степень заинтересованности педагога коммуникативной составляющей педагогической деятельности; процессом и результатами профессиональных коммуникаций, межличностными отношениями, возникающими в них, степенью осознания важности коммуникативного компонента в педагогической деятельности.

В этот же блок входит и система личностных смыслов участия в коммуникациях, уровень притязаний и целей в сфере профессионального общения. Осознание противоречия между образом «Я-теперь» и «Я-будущий» обеспечивает ценность самосовершенствования, проявляющуюся в особенно-

стях коммуникативного планирования, возможностях осуществления коммуникативной техники, способах коммуникативного самонаблюдения и самоанализа в сфере профессиональной деятельности.

Кроме того, данный блок включает весь комплекс коммуникативных знаний, направленный на совершенствование коммуникативного потенциала будущего специалиста, а также способы рефлексии профессиональных коммуникаций, направленные на осознание эффективности своих коммуникативных действий, восприятие себя глазами других людей и на самоизменение будущего специалиста в коммуникативной сфере профессиональной деятельности.

2. Деятельностно-стимулирующий блок фасилитирующего стиля общения представляет собой своеобразную систему методов, приемов, способов психолого-педагогического и дидактического воздействия педагога на партнеров по профессиональной коммуникации (вербального, невербального, паралингвистического воздействия). Кроме того, данный блок включает такие характеристики коммуникативных действий педагога, как особенности слушания и регулирования педагогического общения, креативность и адекватность в профессиональных коммуникациях.

Таким образом, деятельностно-стимулирующий блок определяет систему коммуникативных навыков и умений будущего специалиста, обеспечивающих эффективность его реальной коммуникативной практики в профессиональной деятельности.

Обобщая вышеизложенное, необходимо отметить, что в качестве предмета фасилитирующего стиля общения понимается сотрудничество педагога и учащихся, где обе стороны являются равноправными субъектами взаимодействия, партнерами, участниками общения. Диалогичная форма отношений предстает как результат общения, получаемый в ходе сотрудничества как коммуникативного взаимодействия личностных составляющих.

Одним из наиболее эффективных вариантов формирования у будущего специалиста языковой профессиональной культуры является использование иностранного языка, в процессе обучения которому четко прослеживается коммуникация, так как здесь происходит общение ради общения, где иностранный язык выступает и условием, и средством, и результатом. Приобретая более совершенные речевые навыки и умения при изучении иностранного языка, обучающиеся совершенствуют и родной язык, усваивают определенные ценностные ориентации и проходят конкретный этап социализации. Лингвокультурный компонент содержания обучения становится конкретной дидактической целью. Действительность проходит для обучающегося через социально и профессионально обусловленный фильтр лингвокультуры и предстает в виде конкретных речевых моделей.

Обучение иностранному языку, протекающее в условиях фасилитирующего стиля общения способствует формированию у будущего специалиста языковой культуры, потому что данный предмет направлен именно на обучение общению.

Все вышесказанное определяет особое, доминантное место фасилитирующей составляющей в структуре профессиональной деятельности педагога. Эта составляющая является внешним выражением и конкретизацией индивидуально-коммуникативного стиля педагогического общения, структурирующего внутреннюю, субъективную характеристику выполнения педагогом его профессиональной деятельности.

1. Байденко, В.И. Болонский процесс: Структурная реформа высшего образования Европы. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2002.
2. Lowton, Denis. The changing role of the teaching: consequences for teacher education and teaching // Prospects, 1987. – № 1.
3. Краевский, В.В. Проблемы научного обоснования обучения. – М.: Педагогика, 1977.
4. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: уч. пособие для слушателей фак-тов и ин-тов повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов. – М.: Аспект-Пресс, 1995.
5. Климов, Е.А. Основы психологии. Практикум: учебное пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ, 1999.
6. Руденко, И.Л. Стиль общения и его детерминанты: автореф. дис.... канд. психол. наук. – М., 1988.
7. Руденко, И.Л. Стиль общения и его детерминанты: автореф. дис.... канд. психол. наук. – М., 1988.
8. Ерастов, Н.П. Психология общения. – Ярославль, 1979.

9. Бездухов, В.П. Теоретические проблемы становления гуманистического стиля педагогической деятельности будущего учителя: уч. пособие по спецкурсу. – Самара, 1992.
10. Ромашина, С.Я. Дидактические основы формирования культуры коммуникативного воздействия педагога: уч. пособие для студентов педагогических вузов. – Барнаул: Изд-во БГПУ, 2002.
11. Бондаревская, Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. – 1997. – №4.
12. Маркова, А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993.

Статья поступила в редакцию 28.01.10

УДК 378

*Л.М. Владимирская, д-р. филол. наук, проф. ААЭП; Н.В. Яценко, канд. пед. наук, доц. ААЭП, г. Барнаул,
E-mail: stersheva@mail.ru*

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ КАК УСЛОВИЕ ОБРАЗОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОГО СПЕЦИАЛИСТА

В работе описаны понятия «компетенция» и «компетентность», ключевые компетенции; обучение иностранному языку в вузе определено как условие для формирования базовых навыков современного специалиста, условие повышения качества образования.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, навык, процесс обучения иностранному языку, качество образования.

Уровень развития современного общества предъявляет новые требования скорее уже не к объему и содержанию знания, получаемого в процессе обучения в учебных заведениях, а к его логико-операционной структуре, так как это дает возможность осознания путей и методов «добывания» знания, формирует навыки организации самостоятельной деятельности, создает условия для творчества. Прежде всего, речь идет о реакции профессионального образования на изменившиеся и постоянно изменяющиеся социально-экономические условия современного мира. Новые требования к образованному, компетентному специалисту, активно действующему в профессиональной сфере и непрерывно развивающемуся личностно, носят надпредметный характер, отличаются универсальностью. Подобные требования одни авторы называют базовыми навыками (В.И. Байденко), другие – надпрофессиональными, базисными квалификациями (А.М. Новиков), третьи – ключевыми компетенциями [1].

Анализ литературы по исследуемой проблеме показывает, что существует некоторая путаница в употреблении понятий «компетенция» и «компетентность». Например, у И.А. Зимней мы встречаем: «... В качестве общего определения такого интегрального социально-личностно-поведенческого феномена как результата образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих и выступило понятие «компетенция/компетентность»» [2, с. 1]. Исходя из собственного видения проблемы, мы будем оперировать в данной работе определением компетенции, как отчужденного, изначально заданного требования к образовательной подготовке обучаемых (государственный заказ, стандарт), компетентности, как сложного личностного состояния – свойства, позволяющего наиболее эффективно и адекватно осуществлять образовательную деятельность, и обеспечивающего процесс развития, а также саморазвития ученика. Компетентность – мера включенности человека в деятельность. Такая включенность не может быть без сформированного у личности ценностного отношения к той или иной деятельности. Обладание компетентностью трансформирует «культурного» человека в смысле носителя академических знаний в человека «активного», «социально адаптивного», настроенного не на «общение» в смысле обмена информацией, а на социализацию в обществе и влияние на общество в целях его изменения [3].

Концепция модернизации российского образования, определяющая цели довузовского образовательного процесса на период до 2010 года, подчеркивает необходимость «ориентации образования не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей. Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т.е. ключевые компетентности, определяющие современное качество образования» [4].

В Совете Европы был принят список следующих ключевых компетенций для молодых европейцев:

1. политическая и социальная компетентность;
2. способность к жизни в поликультурном мире;
3. коммуникативная культура (в том числе владение устной и письменной речью более чем на одном языке);
4. ИТ – грамотность;
5. способность учиться всю жизнь [5, с. 11].

В России в «Стратегии модернизации содержания общего образования» предлагается распределять компетентность специалистов по сферам:

1. компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе и внешкольных;
2. компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, избирателя, потребителя и др.);
3. компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (в том числе умение анализировать ситуацию на рынке труда, умение оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, навыки самоорганизации);
4. компетентность в бытовой сфере (включая аспекты собственного здоровья, семейного бытия и проч.);
5. компетентность в культурно - досуговой деятельности (включая выбор путей и способов использования свободного времени, культурно и духовно обогащающих личность) [6, с. 15].

Образование компетентного специалиста требует изменения традиционной российской образовательной модели: пересмотра принципов, отношений участников образовательного процесса, обновления его содержания и форм, применения других критериев оценивания. Одним из инструментов модернизации российского образования может выступать компетентностный подход, при котором результаты образования являются значимыми за пределами системы образования: главное — не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных, в том числе и проблемных ситуациях.

В настоящее время работодатели настоятельно указывают на потребность в квалифицированных кадрах, обладающих широкими общепрофессиональными навыками, среди которых одно из ведущих мест занимают требования знания иностранного языка [7]. Подобная тенденция, отраженная во всех списках ключевых компетенций, как европейских, так и российских, имеет естественную природу, так как успешное овладение иностранным языком предполагает высокий уровень самостоятельности и организованности обучающихся. Работодатели ожидают работника – личность с развитыми навыками самостоятельной деятельности на основе самоуправления и ответственности за результаты своей деятельности. Са-

мо определение качества как процесса приобретения новых знаний при активной позиции студента, формирующего этот процесс [7], как нельзя лучше подходит к организации процесса обучения иностранным языкам в вузе.

В процессе изучения иностранного языка знания о языке приобретаются непосредственно для формирования умения участвовать в коммуникации, поэтому развитие их возможно только в постоянном использовании языковых знаний в речевой практике. Учебная деятельность в процессе изучения иностранного языка рассматривается как целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим субъектом в совокупности выполняемых действий деятельность – «самостоятельность по существу» [8, с. 60].

Таким образом, организуя самостоятельную учебно-познавательную деятельность студентов в процессе изучения иностранного языка, мы создаем условия формирования компетентного специалиста, управляем качеством «универсальных», базовых квалификаций в подготовке выпускника к профессиональной деятельности.

Практика обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей показывает, что часто студенты пользуются таким ходом, как заучивание целых текстов по программной разговорной теме в процессе сдачи контрольных точек на занятиях, либо в подготовке к зачету или экзамену. Такой подход в обучении иностранному языку не может рассматриваться как продуктивный, обеспечивающий компетентность студента в иноязычной сфере. Анализ различных методик преподавания иностранных языков показал, что компетентный подход должен оперировать в данной сфере собственными методами обучения для оптимизации учебного процесса.

Таким образом, языковая компетентность не может быть изолирована от ее реализации, она должна проявляться только в той или иной деятельности и при условии личностной заинтересованности человека в данном виде деятельности. Она связывает процесс мобилизации знаний с использованием умений и способов поведения в конкретных ситуациях. Поэтому занятия по предмету «Иностранный язык» должны включать учебный материал, максимально приближенный к интересам вторичной (поликультурной) языковой личности. Рассматриваемый подход в обучении студентов неязыковых специальностей должен опираться на разделение сферы деятельности обучающего и обучаемого по принципу совместной и самостоятельной работы. Под совместной работой понимается та, которая подготовлена преподавателем и усвоена студентом таким образом, чтобы обучаемый был в состоянии ее продуктивно использовать.

Признавая процесс обучения сложно организованной системой, мы говорим, что количественные изменения в развитии обучаемых на каждой ступени обеспечивают возможность перехода на другую знаниевую ступень, вызывая соответствующие качественные изменения и для каждой ступени можно указать меру (точку) готовности перехода на следующую ступень обучения. В данной связи мы можем говорить о категории преемственности, а именно таких ее аспектах, как: поступательное развитие, момент связи явлений с удержанием положительного, рационального, прогрессивного; переход от более легких к более трудным задачам.

В педагогике идею преемственности можно рассматривать как динамичные взаимосвязи между этапами, качествами и состояниями развивающегося объекта либо объектов в рамках всякой концептуальной системы.

Для теоретического воспроизведения изменений в сложнорегулируемых системах выделяются две формы преемственности:

- преемственность на одном уровне (связана с количественными изменениями);
- преемственность на разных уровнях (связана с качественными изменениями – скачками).

Процесс обучения является, таким образом, последовательным переходом количественных изменений в качественные: обновление прошлого опыта, знаний, их переосмысление и развитие во всех сферах жизни обучающихся с изменением меры подготовленности на каждой ступени обучения.

Преемственные связи в обучении создают условия для формирования мировоззрения, познавательной активности и самостоятельности, базируясь на психологических закономерностях мыслительной деятельности человека. Преемственность логически обуславливает необходимость перехода от одного этапа мыслительной деятельности к другой, более сложной, от менее сложного уровня ассоциаций к более сложному.

Умение связывать ассоциативные уровни, обобщать и выводить новое обобщенное знание, понимать причинно-следственные связи в систематизации теоретических посылов и практического опыта в полной мере затребованы в процессе изучения иностранного языка. Можно отметить, что изучение иностранного языка, и умение говорить на языке других народов является способностью понять и принять мир того человека, на языке которого ты говоришь, уметь донести до него свое мироощущение.

При изучении иностранного языка формируется представление о языке, как о системе со своими законами, правилами, а осознанное установление преемственных связей дает возможность обобщать и систематизировать имеющийся языковой и речевой опыт, создает условия коммуникации, поскольку язык существует только тогда, когда им пользуются, когда он функционирует, а функционирует он в речи, в высказываниях.

Языковая компетенция описывается как способность, включающая в себя четыре умения: слышать, читать, писать, говорить. Формирование и развитие способности коммуникации представляется частью процесса образования личности; он охватывает наряду с индивидуальной языковой компетенцией также и способность к социальному интеракту. Овладение иностранным языком, продуцирование иноязычной речи является частью социализационной способности личности.

В процессе овладения иностранным языком нужно уметь прогнозировать межсистемное взаимодействие единиц языка и системы правил порождения, а также понимания текста во всей возможной многовариантности для формирования «чувства» чужого языка. Одновременно, чтобы ощутить динамику, «живость» языка, естественно обращение к системе его функционирования, то есть к системе речи.

В процессе актов говорения, письма, слушания и прочтения языковые знания либо находят свое практическое подтверждение, либо оказываются недостаточно функциональными. Возникающее противоречие вызывает необходимость отбора языковых единиц в соответствии с программными установками. Возрастает число и усложняется качество лексических и грамматических средств, которые вновь требуют проверки своего функционирования в речи.

Таким образом, преемство в процессе изучения иностранного языка может быть обозначено и отражено в схеме соотношения аспектов языка и речи в следующей форме, иллюстрируемой рисунком 1.

В данной схеме полностью выдерживается структура механизма преемственности. В деятельности учения инвариантным компонентом выступают единицы инвентаря и грамматики языка, вариативность определяется через текст при использовании в речи, компонентом – «оператором» являются методы, операции при коммуникации, и, таким образом, анализируя применение вариативных единиц через оперирование практическими приемами, синтезируется знание. Причем здесь возможно усвоение как содержания знания, так и его структуры, методов, логических операций и действий, то есть деятельное восприятие и осознание информации, неоднократное повторение, применение в различных ситуациях.

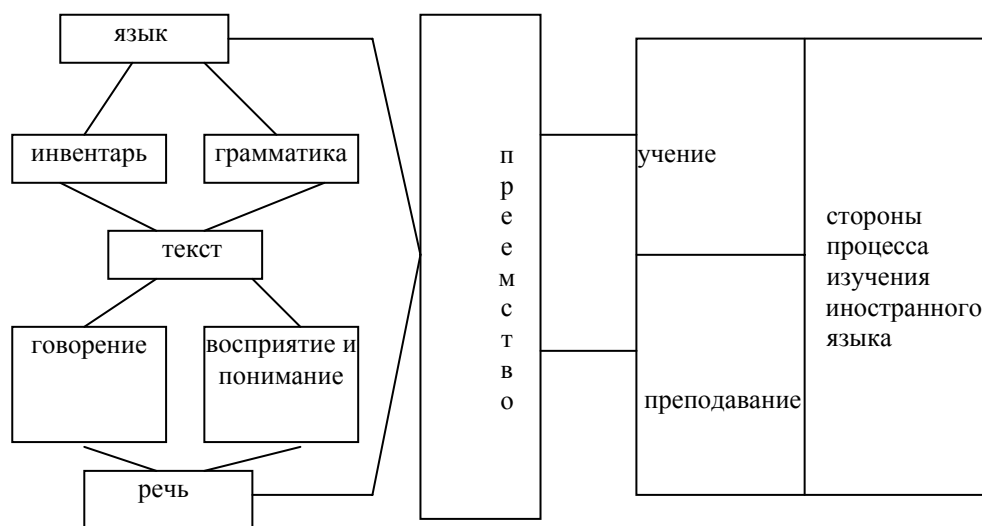


Рис.1. Преемственность в процессе изучения иностранного языка в соотношении аспектов языка и речи

Выстраивание “инструмента мышления” в деятельности учения взаимосвязано и взаимообусловлено деятельностью обучения. Общение учащегося и обучающего направлено на выявление структурного компонента ситуации обучения, на описание конечного результата, на корректировку отдельных действий, осуществление обратной связи и подкрепление стимулов учения.

Предполагается, что на любом этапе изучения иностранного языка необходимо вырабатывать определенные организационные умения: правила пользования словарями, справочниками и т.п. Кроме того, для повышения качества изучения иностранного языка естественным направлением выступает формирование навыков самообразования, рефлексии, самостоятельной работы по совершенствованию умений иноязычной речи, письма, грамматики, стилистики, формирование умений постоянной тренировки, реализации в своей практической деятельности иноязычной подготовки.

Анализируя взаимодействие, взаимопроникновение единиц языка и речи, реализуемое в тексте, то есть в ситуации “живого” общения, где накопленные единицы проверяются на действенность и актуальность, возможно выделение приоритетов разработки структурных компонентов одного из видов преемственности исследуемого процесса изучения иностранного языка.

В процессе изучения иностранного языка представляется возможным выделить несколько этапов, различающихся по целям, преследуемым в ходе прохождения этапа. В целом, однако, каждый предыдущий уровень выступает необходимой подготовительной ступенью для формирования готовности выполнять деятельность каждого следующего этапа. Движущей силой любого процесса является противоречие, располагающее между наличествующим и требуемым для разрешения возникшей прогрессивной задачи.

Преемственность этапов процесса изучения иностранного языка, таким образом, устанавливается в преемственности комплексов задач, решаемых в ходе последовательного прохождения этапов процесса. Тип задач каждого уровня определяется непосредственно целью его прохождения. В решении каждого комплекса коммуникативно-познавательных задач создается преемство репродуктивной и продуктивной систем в процессе изучения иностранного языка.

Готовность к качественному скачку – готовность к переходу выполнения действий следующего этапа – формируется в процессе количественных преемственных накоплений в одноуровневой плоскости. В процессе изучения иностранного языка такая преемственность на одном уровне реализуется в

накоплении языковых единиц, а переход осуществляется в речевых ситуациях при проверке их действенности и коммуникативной значимости и, что наиболее важно, в организации условий количественных накоплений языковых единиц и создания “жизненных” речевых ситуаций.

Концепция обучения студентов общеобразовательному предмету «Иностранный язык» строится на принципе перехода количественных изменений в качественные, когда количество сформированных компетенций переходит в качественную коммуникативную компетентность.

В основе формирования таких компетенций лежит использование когнитивного подхода, при котором каждое действие приобретает осознанный характер. Речь идет о том, что студент с любой базовой подготовкой способен к приобретению навыков владения малыми формами реализации содержания. Осмысленный характер данного процесса позволяет использовать логику корректного мышления для действий «по аналогии». Поэтому, закрепив навыки построения простого высказывания в одной сфере, человек может использовать его и в другой, не прибегая к дополнительным языковым средствам. Иными словами, если студент будет подготовлен к говорению на общеобразовательные темы, то переход к профессионально ориентированной тематике не должен составлять для него дополнительную трудность.

Необходимость усиления навыков работы «по аналогии» требует определенного пересмотра работы преподавателя иностранных языков, когда аудиторная/внеаудиторная деятельность должна быть направлена не на «отработку» пропущенной/не сданной темы, а на продолжение формирования навыков говорения на иностранном языке. Если в центре внимания процесса обучения будет стоять такая позиция, то проблема не освоенного материала уйдет сама по себе.

Необходимо отметить также большую роль принципа функциональности сформированных при обучении умений, когда обучаемый может самостоятельно увеличивать запас языковых единиц по мере необходимости. Задача преподавателя – помочь ему пользоваться базовыми знаниями и умениями в нужном направлении, корректируя психологическую установку «ничего не знаю, ничего не умею» на установку «все могу». Поддержка педагога ориентирована не только на помощь в учебном процессе, но и на психологическую помощь студенту в сложной ситуации овладения иноязычной коммуникацией.

Посещение занятий и экзаменов, проводимых преподавателями кафедры иностранных языков ААЭП, позволяет увидеть картину межличностного взаимодействия в целом,

когда многие преподаватели создают такую атмосферу, в которой каждый студент имеет возможность свободно высказаться на иностранном языке в соответствии с поставленной задачей. В качестве правил общения со студентами в процессе учебного занятия должны быть установлены следующие:

1. Все студенты должны быть активизированы в процессе занятия с учетом индивидуальных особенностей и возможностей.

2. Каждый ответ студента должен быть выслушан с естественным вниманием и с интересом.

3. Эмоции преподавателя при ответах студентов должны всегда носить положительный характер и быть направлены на сотрудничество.

4. Преподаватель должен на занятии максимально использовать иностранный язык при общении со студентами. Однако грамматический материал объясняется на русском языке.

5. Особенности обучения иностранному языку в условиях двухчасовых занятий позволяют использовать несколько видов учебной деятельности, поэтому ответственное оценивание работы каждого студента должно быть неоднократным.

6. Допущенные при ответах студентов языковые ошибки могут быть исправлены позже в унифицированном плане с учетом индивидуальных психологических особенностей и должны быть рассмотрены как итоги работы над определенным материалом.

В такой обстановке обучения обеспечивается формирование иноязычных компетенций оптимальным образом, поскольку успех межличностного общения в большинстве случаев определяется стремлением к сотрудничеству, когда снимается психологический барьер несостоятельности каждого участника коммуникации.

Ориентир на формирование коммуникативной компетентности студента требует особого внимания к обучению субъекта основам актуализации определенного речевого содержания. Следовательно, ведущей задачей учебной деятельности является корректное выражение мысли посредством адекватного иноязычного предложения – высказывания, т.е. на занятии необходимо приложить максимум усилий для ак-

тивации процесса говорения. С этой целью преподаватель должен строить занятие таким образом, чтобы необходимые высказывания прозвучали многократно и в разных ситуациях.

Многократное повторение простых предложений такого рода направлено на то, чтобы студент начального этапа вузовского образования закрепил в собственной когнитивной сфере, используя принцип аналогии, важное средство передачи информации – высказывание. Необходимо ориентироваться не столько на теоретические знания грамматики, сколько на принцип говорения «по аналогии». В данном процессе преподаватель является инициатором речевой деятельности, а студент – реципиентом и транслятором.

Изучение языка – личностная потребность, которая проявляется в социальном взаимодействии, общении. Успешность общения зависит не только от желания говорящего вступить в контакт, но и от умения реализовать речевое намерение. Оно зависит от степени владения единицами языка и умения употреблять их в конкретных ситуациях общения (при этом знание отдельных элементов языка само по себе не может быть отнесено к понятию «владение языком как средством общения»). Эти условия владения языком составляют сущность коммуникативной компетенции. В ней достигается единство «языка-речи» как средства (язык) и способа ее реализации (речь). Коммуникативная компетенция индивидуальна и динамична. Она относится к классу интеллектуальных способностей индивида. Сферой проявления этих способностей является деятельностный процесс, необходимым звеном которого выступает речевой компонент (речевая деятельность).

Таким образом, определение компетентностей как нового содержания образования и тех изменений в учебном процессе, которые необходимо в связи с этим осуществить, требуют в настоящее время постоянного пристального внимания ученых и практиков. Коммуникативная компетентность в качестве ключевой для обновления содержания образования, ее структура, состав умений и уровни их освоения, как одно из условий образования компетентного специалиста подлежат особому рассмотрению.

Библиографический список

1. Байденко, В.И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса / В.И. Байденко, Б. Искарссон. Профессиональное образование и формирование личности специалиста. – М., 2002.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал "Эйдос". - 2006. - 5 мая. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. - В надзаг: Центр дистанционного образования "Эйдос", E-mail: list@eidos.ru
3. Структура и содержание образовательного стандарта в области иностранного языка на основе компетентностного подхода. Компетенции и критерии оценки. - http://www.langinfo.ru/index.php?sect_id=2792
4. Концепция модернизации российского образования. - <http://www.mma.ru/article/id10055>
5. Nutmacher, Walo. Key competencies for Europe/Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) a // Secondary Education for Europe Strsburg. - 1997.
6. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001.
7. Байденко, В.И. Модернизация профессионального образования: современный этап = Modernization of professional education: modern stage / В.И. Байденко, Джерри Ван Зантворт. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002.
8. Сериков, Г.Н. Обучение как условие самоподготовки к профессиональной деятельности. – Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1985.

Статья поступила в редакцию 28.01.10

УДК 51:378.11

И.В. Кисельников, канд. пед. наук, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: kiv@uni-altai.ru

ПРОЦЕССНЫЙ ПОДХОД В ОБЕСПЕЧЕНИИ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются новые тенденции в развитии математического образования, выделены проблемы, противоречия обеспечения качества обучения математике и указаны пути их преодоления в рамках процессного подхода к организации обучения.

Ключевые слова: математическое образование, качество обучения математике, процессный подход к обучению, контроль результатов обучения.

В последние годы во всем мире происходит усиление внимания общества к проблемам обеспечения качества образования на всех его уровнях. Такая тенденция затрагивает, в

частности, основное и полное (общее) образование по математике.

Категория «качество» находит применения в различных областях человеческого знания: экономика, техника, образо-

вание и др. С философских позиций качество рассматривается как категория, выражающая неотделимую от бытия объекта его существенную определенность, благодаря которой он является именно этим, а не иным объектом. Качество отражает устойчивое взаимоотношение составных элементов объекта, которое характеризует его специфику, дающую возможность отличать один объект от других. Именно благодаря качеству каждый объект существует и мыслится как нечто ограниченное от других объектов... Качество объекта обнаруживается в совокупности его свойств. Качественная определенность объекта зависит прежде всего от его структуры, характера связи элементов целого, а также от состава его элементов.

Для уточнения понятия качества образования обратимся к понятию «образование». В федеральном законе РФ «Об образовании» [1, с. 5] под образованием понимается целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов).

В связи с таким пониманием образования, понятие «качество образования» не сводится к качеству подготовки выпускников и рассматривается, по крайней мере, в трех аспектах:

- 1) качество условий, созданных для осуществления образовательной деятельности;
- 2) качество образовательных процессов (качество собственно образовательной деятельности);
- 3) качество результатов образовательной деятельности (качество подготовки выпускников образовательных учреждений).

Цели образования и воспитания реализуются в процессе обучения, состоящем в передаче знаний, умений, навыков и способов познавательной деятельности человека. Наиболее существенными характеристиками качества обучения являются следующие.

Качество обучения есть:

1. Совокупность, система свойств взаимосвязанных процессов;
2. Единство элементов и структуры процессов, система качеств элементов и подсистем процессов;
3. Основа целостности процесса обучения (качество целого не сводится к качествам частей целого – принцип целостности);
4. Иерархическая система свойств или качеств частей процессов (принцип иерархичности организации качества);
5. Динамическая система свойств или качеств процесса в динамике отражает в себе качество их жизненного цикла;

6. Качество придает объектам свойство единичности, определенности, сущности; сущность есть коренное, внутреннее, потенциальное качество объекта или процесса;

7. Полезность, ценность объектов и процессов, их пригодность или приспособленность к удовлетворению определенных потребностей или к реализации определенных целей, норм, доктрин, идеалов, т. е. соответствие или адекватность требованиям, потребностям и нормам.

В современной педагогической науке выделяется категория «новое качество образования». Категория «новое качество образования» означает изменение представлений субъектов образовательного процесса об условиях, процессах и результатах образования и раскрывается как достижение такого состояния образовательной системы, которая обеспечивает формирование способности (готовности) обучающихся и выпускников образовательных учреждений всех типов и видов: учиться на протяжении всей жизни (принцип LLL (life long learning)); работать в коллективе (команде); самостоятельно мыслить и действовать в различных ситуациях; сохранять и укреплять физическое, психическое и социальное здоровье; решать повседневные жизненные и профессиональные задачи, используя приобретенные предметные, интеллектуальные и общие знания, умения и навыки.

Перспективным направлением для учреждений общего полного образования является создание внутренних (т. е. действующих внутри учреждения) систем менеджмента качества (СМК). Модели функционирования СМК могут быть различными. В настоящее время в образовательных учреждениях получили наибольшее распространение: модель управления, основанная на оценочном методе (SWOT-анализ), предполагающая систематическое проведение самооценки для выявления сильных и слабых сторон деятельности образовательного учреждения, а также положительных и отрицательных факторов его развития; модель системы менеджмента качества в соответствии с требованиями и рекомендациями международных стандартов серии ISO 9001:2000 (ГОСТ Р ИСО 9001-2001); модель Европейского фонда по менеджменту качества (EFQM); модель премии Правительства РФ в области качества и др.

Большинство моделей системы менеджмента качества построено на единых принципах. В качестве основных принципов менеджмента качества выделяются: ориентация на потребителя; лидерство руководителя; вовлечение работников; процессный подход; системный подход к менеджменту; постоянное улучшение; принятие решений, основанное на фактах; взаимовыгодные отношения с поставщиками.

Применительно к процессу обучения модель обеспечения качества может быть наглядно представлена в виде схемы (рисунок 1).

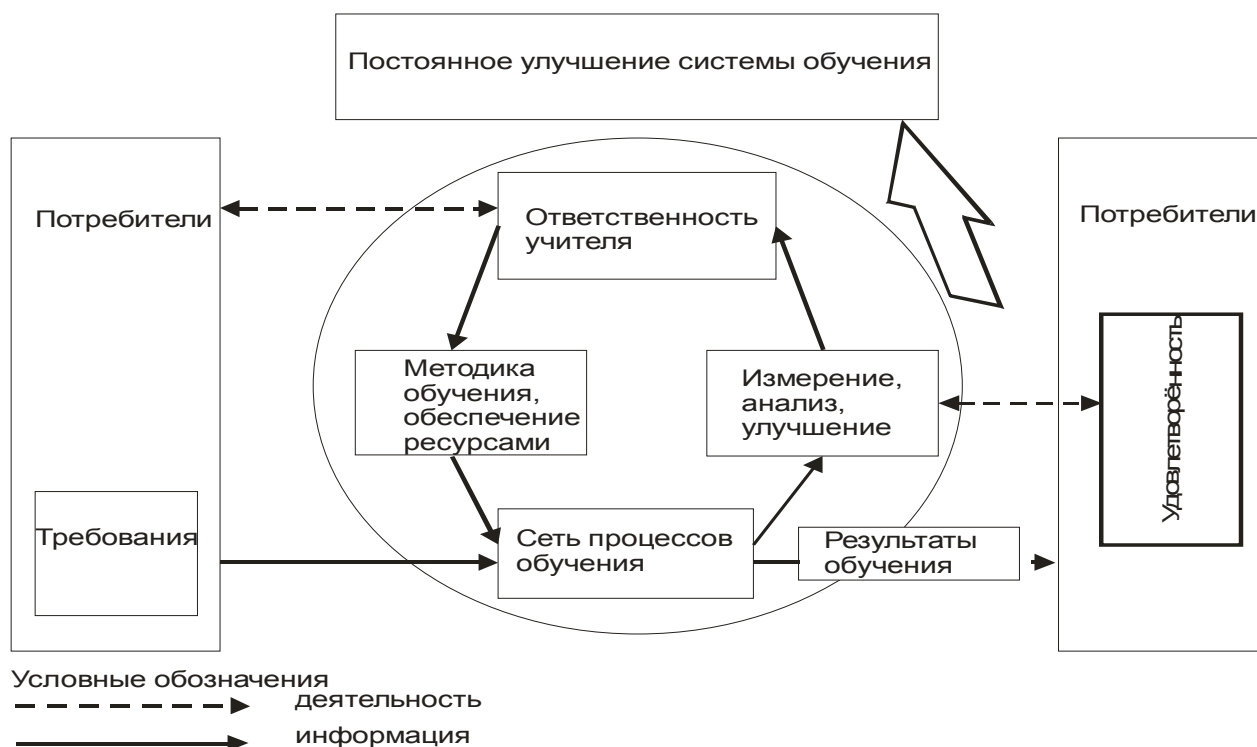


Рис. 1. Модель системы обеспечения качества обучения

В современных условиях внедрения в образовательных учреждениях систем менеджмента качества наиболее явно проявляется ряд проблем и противоречий.

1. Противоречие между достаточной разработанностью теории управления, обеспечения и контроля качества образования и расширяющейся практикой её внедрения на уровне образовательного учреждения и недостаточностью учёта специфики обучения на материале предметных областей, в частности, математики. Взгляд на процесс обучения, в частности математики, как на подпроцесс в системе менеджмента качества образовательного учреждения со стороны учителя в практике современной школы наблюдается ещё достаточно редко.

2. Некоторые компоненты процесса обучения математике (обучение математическим понятиям, контроль и оценивание результатов обучения математике) в теории и методике обучения математике уже рассматриваются как отдельные процессы, однако целостное осмысление единообразия организации и осуществления всех подпроцессов процесса обучения математике ещё предстоит исследовать.

3. Недостаточное совершенство используемых при тестировании контрольно-измерительных материалов, а порой их неприемлемость для выявления уровня подготовленности учащихся в образовательной области «Математика». Хотя «...ролью образовательного оценивания является повышение качества обучения посредством систематического диагностирования и сообщения результатов оценивания учителям и учащимся» [2, с. 9].

4. Недостаточность использования потенциала предметных областей школьного математического образования, в частности, математики, для развития у учащихся системного подхода к пониманию. «Системный подход к пониманию объекта можно рассматривать как синтез интуитивного и аналитического методов. Он отрицает попытку сведения свойств целого к свойствам его частей. Такой подход концентрирует внимание на тех взаимодействиях, которые становятся причиной возникновения системных свойств» [3, с. 12].

Решению указанных противоречий может способствовать внедрение процессного подхода к обучению математики, основанного на принятом в современном менеджменте качества понимании процесса. «Процесс – это совокупность взаимосвязанных или взаимодействующих видов деятельности, преобразующая входы в выходы» [4, с. 3]. Процесс представ-

ляет собой последовательность исполнения функций (работ, операций), направленных на создание результата, имеющего ценность для потребителя. Обучение математике можно рассматривать как сеть взаимосвязанных процессов: проектирование обучения, обучение понятиям, обучения математическим методам и др. Адекватное описание сети процессов возможно с применением моделирования, как создания точного, достаточно лаконичного, удобного для восприятия и анализа описания системы как совокупности взаимодействующих компонент и взаимосвязей между ними.

Этапами построения процессной модели являются:

1. Выделение процессов, их идентификация. Типизация и классификация процессов.
2. Определение характера взаимодействия процессов и проектирование их сети.
3. Описание процессов.
4. Определение критериев результативности и эффективности для управления процессом.

Разработка сети процессов обучения математике направлена на обеспечение прозрачности системы его осуществления и обозначения чётких границ его реализации.

В качестве основных процессов в системе обучения выделим следующие: процесс проектирования и разработки; процесс обучения математическим понятиям; процесс обучения математическим методам; процесс обучения решению математических задач; процесс контроля и оценки учебных достижений учащихся.

Для успешного осуществления основных процессов необходимо их обеспечение ресурсами и управление. В качестве управляющих процессов следует выделить такие, как управление со стороны учителя, внешний анализ обучения, планирование процессов, анализ и устранение несоответствий, организация мониторинга и измерения хода процессов, организация и измерения результатов процесса – продуктов процесса обучения, анализ данных для улучшения, организация работ по проведению предупреждающих и корректирующих действий. Процессы обеспечения включают подбор содержания обучения, выбор форм, средств обучения, подготовку и использования дидактических материалов, контрольно-измерительных материалов, материально-техническое обеспечение процесса обучения.

Наглядно сеть процессов обучения математике может быть представлена на схеме (рисунок 2).

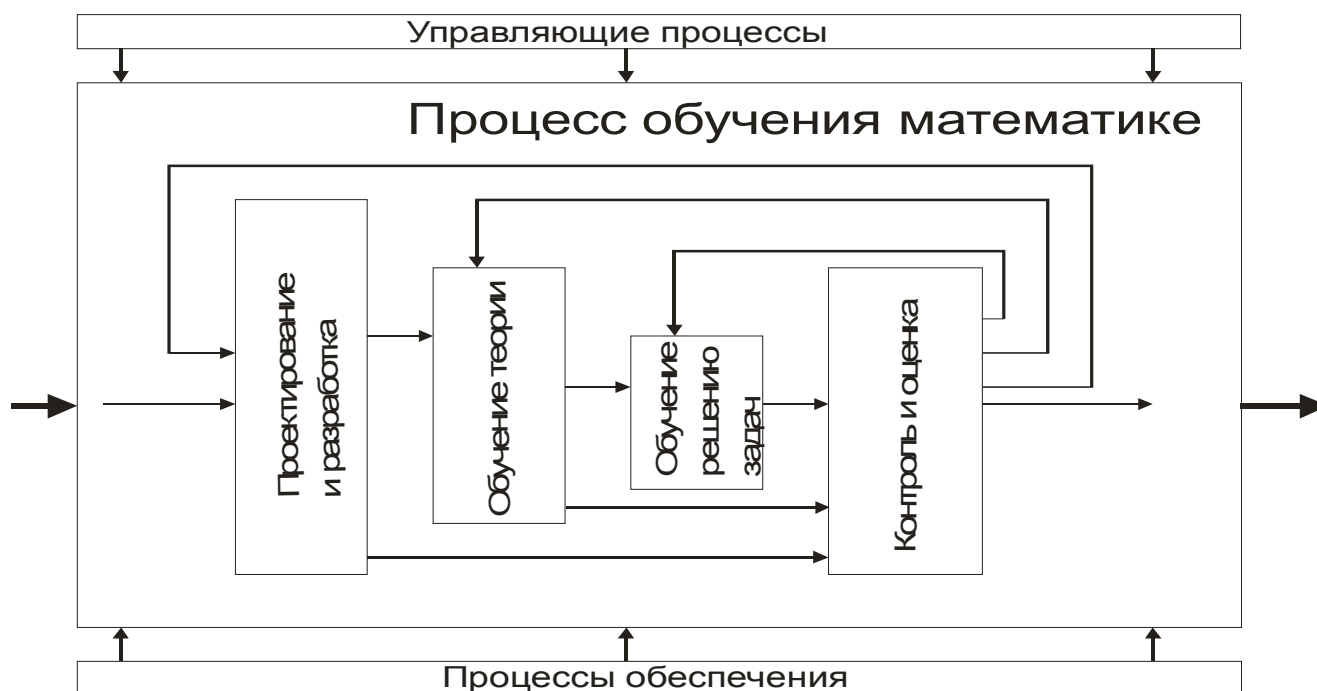


Рис. 2. Сеть основных процессов обучения математике

Каждый из выделенных процессов декомпозируется на сеть микропроцессов, который, в свою очередь, может быть подвергнут декомпозиции. Например, процесс обучения теории включает в себя обучение математическим понятиям, обучение математическим предложениям, обучение математическим методам и др.

В каждом из процессов особый интерес представляют такие характеристики, как результативность, эффективность и гибкость. Результативность – это степень реализации запланированной деятельности и достижения запланированных результатов. Результативность процесса: определяется тем, достигается цель процесса или нет; показывает, насколько результаты процесса соответствуют потребностям и ожиданиям потребителей. Эффективность – это связь между достигнутым результатом и использованными ресурсами. Эффективность определяется через затраты времени и ресурсов, которые должны быть минимальны. Гибкость процесса – это приспособляемость к изменениям условий за счёт внешних и внутренних причин. Гибкость выражается в способности про-

цесса узнавать об изменениях внешних условий и быстро реагировать на изменения, при этом подвергая перестройке, не снижающей результативности и эффективности.

Чёткое выделение и осуществление процессов позволяет сформировать подходы к их мониторингу и измерению. В ходе мониторинга происходит постоянное наблюдение за отдельным процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату. Анализ классификации используемых в квалиметрии методов позволяет выделить такие методы, которые могут применяться для измерения и оценивания процессов обучения: измерительный, регистрационный, расчётный, экспертный.

Следует заметить, что предлагаемый подход не предполагает радикального изменения путей осуществления обучения, а призван способствовать единству взгляда на различные компоненты этого процесса. Для практики обучения такой подход имеет существенное значение, поскольку позволяет встроить процесс обучения в создаваемые образовательными учреждениями системы менеджмента качества.

Библиографический список

1. Закон Российской Федерации «Об образовании» // Собрание законодательства РФ. – 1996. – № 3.
2. Литтл, А. Новое в оценке образовательных результатов : международный аспект / А. Литтл, М.Э. Локхед, В. Чайнапа и др.; под. ред. А. Литтл, Э. Вулф. – М.: Просвещение, 2007.
3. О'Коннор, Дж. Искусство системного мышления: Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем / Дж. О' Коннор, И. Макдермотт; пер. с англ. – 2-е изд. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2008.
4. ГОСТ Р ИСО 9001-2001. Системы менеджмента качества. Требования. – М.: Изд-во стандартов, 2001.

Статья поступила в редакцию 25.01.2010

УДК 371

В.В. Печатнов, директор Института информатизации педагогического образования АлтГПА, г. Барнаул,
E-mail: pvv@uni-altai.ru

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ В УПРАВЛЕНИИ РЕГИОНАЛЬНЫМ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

В работе изложены особенности проектирования, разработки и использования информационно-образовательной системы мониторинга качества образования на основе предложенной автором информационной модели качества обученности выпускников общеобразовательной школы.

Ключевые слова: качество образования, управление качеством образования, информационная система, информационно-образовательная система, мониторинг, качество обученности.

Во втором Послании Федеральному собранию 12 ноября 2009 года президент России Д. Медведев заявил, что «В течение

2010 года, а он объявлен Годом учителя, мы, во-первых, разработаем и введем новые требования к качеству образова-

ния» [1]. Сегодня под качеством образования понимают качественные изменения в учебном процессе и в среде, окружающей обучаемого, которые можно идентифицировать как улучшение знаний, умений и ценностей, приобретаемых обучаемым по завершению определенного этапа [2]. Понятие «качество образования выпускников» трактуется как определенный уровень знаний и умений, умственного, физического и нравственного развития, которого достигли выпускники образовательного учреждения в соответствии с планируемыми целями обучения и воспитания [3, с. 20].

Пересмотр требований к качеству образования происходит не случайно, так как оценка качества образования в средних общеобразовательных учреждениях происходит достаточно узко – с помощью мониторинговых исследований по отдельным предметам, а в 11 классе с помощью единого государственного экзамена и базовых итоговых экзаменов [4, с. 68-69]. Президент России Д. Медведев сообщил, что в будущем будет введен мониторинг и комплексная оценка академических достижений ученика, его компетенции и способностей, таким образом, список документов, показывающий достижения ученика, будет расширен, что позволит более широко диагностировать качество обученности учащихся и выявлять критерии, обеспечивающие рост качества образования.

Касаясь понятия управления качеством образования, заметим, что оно рассматривается в научной литературе в различных контекстах. Например, в тезисах всероссийской научно-методической конференции В.И. Байденко, Н.А. Селезнева, А.И. Субетто [5] рассматривают понятие управления качеством образования в широком и узком смысле: в широком смысле определяют данное понятие отношением соответствия законодательной и нормативной базы в области образования, социального института образования, образовательных систем и социальных норм качества императивам и логике общественного развития в социоприродном, национально-этническом, социально-экономическом и других измерениях; в узком смысле – управление качеством подготовки обучаемых (управление качеством обучения). В нашей статье понятие управление качеством образования мы будем рас-

сматривать в контексте управления качеством подготовки обучаемых путем описания особенностей проектирования, разработки и использования информационно-образовательной системы мониторинга качества образования.

В соответствии с законодательством РФ [6] информационная система – это организационно упорядоченная совокупность документов (массивов документов) и информационных технологий, в том числе с использованием средств вычислительной техники и связи, реализующих информационные процессы. Информационная система, спроектированная для нужд управления образованием, определяется нами как информационно-образовательная система.

В работе С.Д. Каракозова, В.М. Лопаткина определено понятие информационной системы управления образованием 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» [7]. В нашей работе, придерживаясь подхода С.Д. Каракозова, В.М. Лопаткина, в основу проектирования информационно-образовательной системы мониторинга качества образования была положена разработанная нами информационная модель качества обученности выпускников общеобразовательной школы (см. рис. 1). Говоря о качестве обученности, отметим, что в данной статье будем придерживаться определения «обученности», приведенного в Педагогическом энциклопедическом словаре [8, с. 175], и понимать под обученностью систему знаний, умений и навыков, соответствующую ожидаемому результату обучения. Определяющими параметрами обученности являются образовательные стандарты, на основании которых происходит обучение в образовательных учреждениях. Таким образом, само понятие качество обученности мы определили как уровень усвоения знаний, умений и навыков в соответствии с требованиями, указанными в государственных образовательных стандартах.

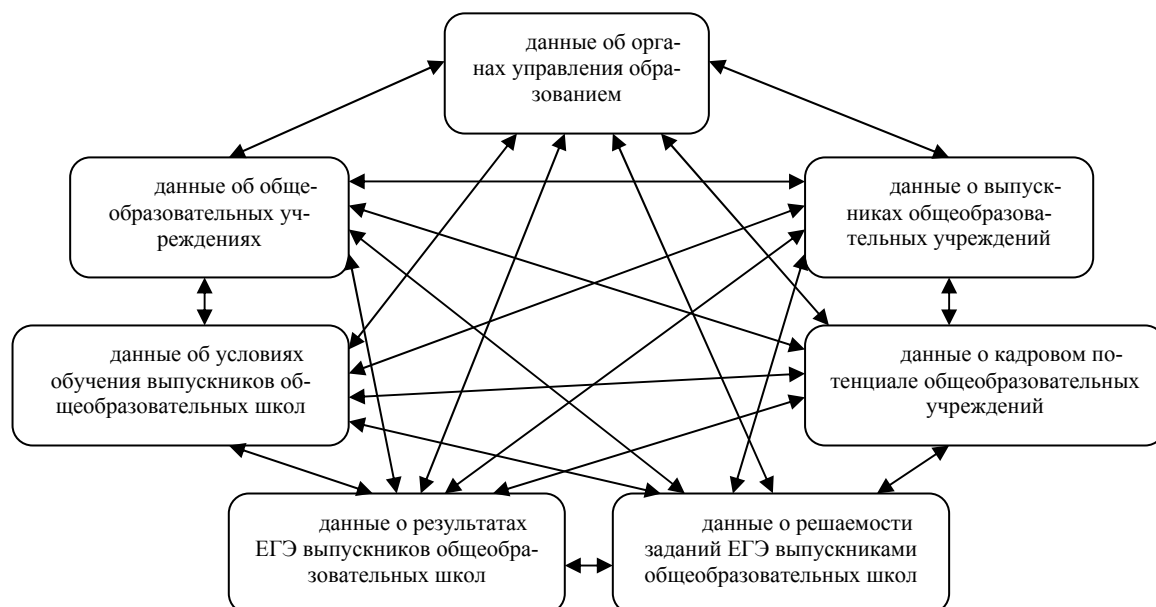


Рис.1. Информационная модель качества обученности выпускников общеобразовательной школы

Первые попытки проектирования информационно-образовательной системы мониторинга качества образования описаны в работе К.В. Головишникова, В.В. Печатнова [9]. Ниже мы остановимся на особенностях разработки и использования информационно-образовательной системы мониторинга качества образования в настоящее время.

При разработке информационно-образовательной системы для обеспечения информационного наполнения была использована схема, предполагающая организацию кустовых межрайонных пунктов первичной обработки информации. Данная схема сбора и обработки информации является многоуровневой. На каждом из уровней, располагается ряд центров, отвечающих, во-первых, за получение информации от ниже-

стоящих центров и ее объединение, во-вторых, за подготовку своей части информации и, в-третьих, за передачу информации в вышестоящую организацию. Схема, используемая в Алтайском крае, представлена на рисунке 2.

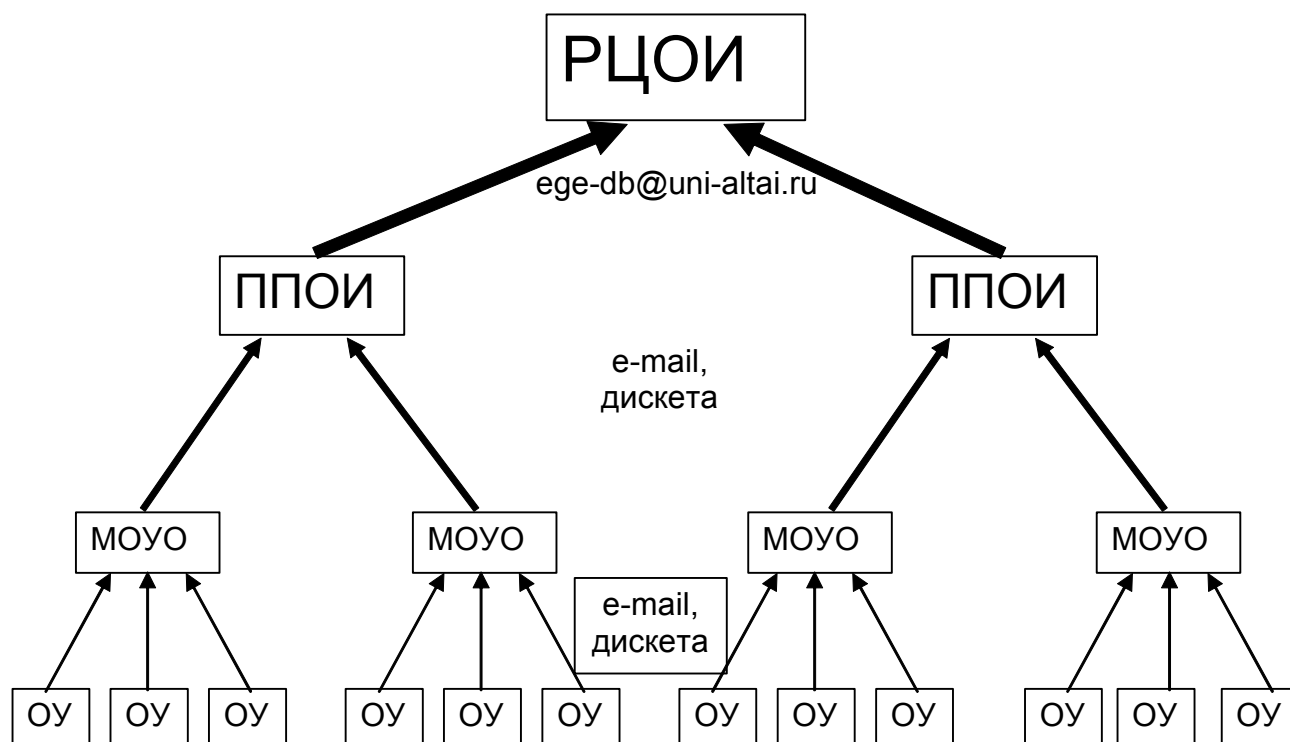


Рис. 2. Схема сбора информации на этапе подготовки к ЕГЭ

Следует отметить, что каждый из указанных центров отвечает за подготовку информации в закрепленных за ним нижестоящих центрах:

1. Уровень РЦОИ (региональный центр обработки информации).
2. Уровень ППОИ (межрайонный первичный пункт обработки информации).
3. Уровень МОУО (муниципальный орган управления образованием).
4. Уровень ОУ (образовательное учреждение).

Разработка информационно-образовательной системы основывалась на следующих принципах:

- сервисы информационно-образовательной системы различной функциональной направленности должны быть реализованы в разных блоках;

- отдельные блоки информационно-образовательной системы должны быть максимально независимыми друг от друга;

- поток информации между региональным центром обработки информации и организаторами единого государственного экзамена должен быть минимизирован;

- на уровне регионального центра обработки информации и на уровне организаторов должно использоваться одинаковое программное обеспечение.

С учетом вышеуказанных принципов были выделены уровни реализации информационно-образовательной системы мониторинга качества образования (см. рис. 3).

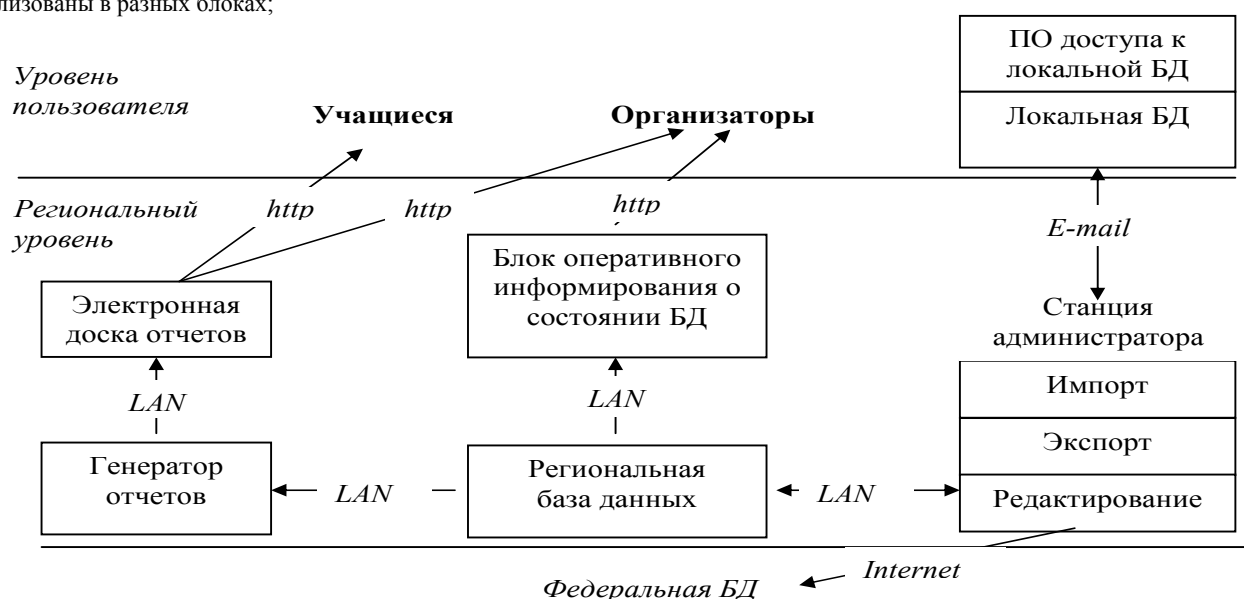


Рис. 3. Схема направления потоков информации в информационно-образовательной системе мониторинга качества образования

Из рисунка 3 видно, что информационно-образовательная система имеет два уровня реализации:

- региональный, назначением которого является обеспечение деятельности регионального центра обработки информации и подготовки статистических материалов;
- пользовательский, назначение которого состоит в обеспечении деятельности организаторов единого государственного экзамена на уровне образовательных учреждений и органов управления образованием, а также составление рабочих отчетов для образовательных учреждений и органов управления образованием.

Региональный уровень информационно-образовательной системы реализуется в виде цепи взаимодействующих блоков, центральным звеном которой является региональная электронная база данных. Как уже отмечалось, в региональной базе данных хранится информация, соответствующая федеральным требованиям к формату обмена информацией на этапах подготовки, проведения и анализа результатов единого государственного экзамена, а также информация, соответствующая требованиям регионального и муниципальных органов управления образованием. В базе собираются сведения об административно-территориальных единицах, органах управления образованием, образовательных учреждениях, учителях, учебниках, учащихся, результатах единого государственного экзамена. При этом федеральный формат представления данных по образовательным учреждениям и учащимся расширен в связи с требованиями регионального и муниципальных органов управления образованием. Также дополнительно включены данные по учителям в соответствии с функциональными задачами по мониторингу состояния системы образования в регионе. Региональная база данных работает под управлением СУБД FireBird 2.1.

Для управления информацией, хранимой в базе данных, использована станция администратора. Основными функциональными возможностями станции администрирования являются:

- импорт информации в базу данных, получаемой от органов управления образованием и образовательных учреждений;
- экспорт информации в федеральном формате для передачи в федеральную базу данных;
- экспорт информации для передачи в органы управления образованием и образовательные учреждения;
- определение уровней доступа к базе данных для групп пользователей;
- ведение справочников по административно-территориальным единицам, органам управления образованием, образовательным учреждениям, пунктам проведения экзамена, учителям, учащимся и др.;
- создание рабочих отчетов для образовательных учреждений и органов управления образованием.

Станция администрирования позволяет подключаться к базе данных группам пользователей с различным уровнем доступа, для ведения соответствующих справочников. Механизм разграничения прав реализован на двух уровнях:

- на уровне клиентского программного обеспечения, ограничением доступа отдельных групп пользователей к запрещенным справочникам (интерфейс программы автоматически настраивает на работу только с разрешенными справочниками);
- на уровне базы данных, разграничением прав доступа к различным операциям (добавление, удаление, изменение информации, выполнение прикладных процедур и функций обработки информации).

Станция администрирования реализована в среде программирования Delphi 7.0 и может использоваться на компьютерах, работающих под управлением операционной системы Windows 9x/NT/2000/XP/Vista.

Блок оперативного информирования предназначен для информирования организаторов единого государственного

экзамена об информационном наполнении базы данных. Основная задача данного блока – мониторинг поступления информации в подготовительный период единого государственного экзамена. Данный блок представляет собой раздел Web-сервера Apache, использующий технологию построения динамических web-страниц с использованием скриптов языка-интерпретатора PHP 4.0.

Для создания статистических отчетов на основе информации, хранимой в базе данных, использует генератор отчетов. Данный модуль реализован в среде программирования Delphi 7.0 и может работать под управлением операционной системы Windows 9x/NT/2000/XP/Vista. Модуль использует для создания двух групп отчетов:

1. Отчеты по результатам единого государственного экзамена для органов управления образованием и учащихся.
2. Отчеты о состоянии системы образования в регионе.

Основные отчеты первой группы:

- протокол результатов единого государственного экзамена для образовательных учреждений;
- протокол результатов единого государственного экзамена для регионального органа управления образованием;
- средний балл по образовательному учреждению, административно-территориальной единице и региону в целом;
- протокол результатов по учащимся, претендующим на получение золотых или серебряных медалей;
- протокол выполнения отдельных заданий контрольно-измерительных материалов и др.

Основные отчеты второй группы:

- образовательные учреждения, являющиеся основными поставщиками педагогических кадров;
- возрастной контингент учителей;
- оснащенность образовательного учреждения компьютерной техникой;
- количественный состав учителей различных категорий;
- кадровое обеспечение системы образования региона и др.

Отчеты первой группы размещаются на электронной доске отчетов, откуда могут быть получены организаторами единого государственного экзамена по каналам сети Internet. Электронная доска представляет собой закрытый раздел web-сервера регионального центра обработки информации единого государственного экзамена Алтайского края, имеющий несколько уровней доступа:

- доступ для пунктов первичной обработки информации единого государственного экзамена;
- доступ для муниципальных органов управления образованием;
- доступ для учащихся.

В реализации электронной доски отчетов используется технология создания динамических web-страниц с использованием скриптов языка-интерпретатора PHP 4.0. В связи со спецификой данного блока и необходимостью интеграции его с региональной базой данных был разработан свой механизм аутентификации и определения уровня доступа к содержимому электронной доски отчетов.

Пользовательский уровень информационно-образовательной системы представляет собой локальную копию региональной базы данных, информационный состав которой ограничен в зависимости от уровня использования базы данных. Так, например, в базе данных муниципального органа управления образованием аккумулирует информация об учителях и учащихся всей административной единицы, на территории которой расположен орган управления образованием. А в базу данных образовательного учреждения собирается информация об учителях и учащихся только данного образовательного учреждения. В качестве клиентского программного обеспечения, используемого для администрирования и ведения локальной базы данных, выступает копия программного обеспечения станции администратора региональ-

ной базы данных. В образовательные учреждения и муниципальные органы управления образованием программное обеспечение администратора поставляется вместе с пакетом шаблонов рабочих отчетов, подготовленных в соответствии с требованиями органов управления образованием. При этом набор отчетов может быть расширен без изменения основного программного обеспечения.

В образовательных учреждениях и органах управления образованием локальная база данных и программное обеспечение доступа к базе данных поставляется в виде общего установочного дистрибутива. Установочный дистрибутив позволяет произвести установку программного обеспечения для пользователей разного уровня. При первом запуске станции администратора производится настройка параметров работы системы.

На станции администрирования реализована функция автоматического распределения учащихся по местам в аудиториях пункта проведения экзамена. Распределение производится в соответствии со схемой приписки образовательных

учреждений к пунктам проведения экзамена, формируемой на подготовительном этапе единого государственного экзамена. Информационно-образовательная система предполагает производить распределение учащихся децентрализованно на уровне муниципальных органов управления образованием, без участия регионального центра обработки информации. Алгоритм распределения составлен в соответствии с требованиями нормативных документов по единому государственному экзамену.

В заключении отметим, что разработанная информационно-образовательная система мониторинга качества образования может осуществлять сбор данных более широко путем включения в информационную модель качества обученности выпускников общеобразовательной школы дополнительных параметров, что позволит более подробно производить оценку качества обученности выпускников, и тем самым будет способствовать более эффективному управлению качеством образования.

Библиографический список

1. Текст Послания Президента Российской Федерации. Сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. – Режим доступа: <http://www.smi.ru /09/11/12/909694117.html>
2. Талызина, Н.Ф. Пути разработки профиля специалиста / Н.Ф. Талызина [и др.] – Саратов: изд-во Саратовского ун-та, 1987.
3. Управление качеством образования: монография и методическое пособие / под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2000.
4. Заявка на участие в конкурсном отборе субъектов Российской Федерации, внедряющих комплексные проекты модернизации образования (Алтайский край). – Барнаул, 2007.
5. Байденко, В. И. Национальная система оценки качества образования в России: основные направления и проблемы создания / В.И. Байденко, Н.А. Селезнева, А.И. Субетто // Качество образования: концепции, проблемы качества, управление : тезисы всероссийской научно-методической конференции / под общ. ред. А.С. Вострикова. – Новосибирск: изд-во НГТУ, 1998.
6. Федеральный закон «Об информации, информатизации и защите информации» // Российская газета. – 2003. – № 5.
7. Каракозов, С.Д. Педагогическое проектирование информационных систем управления образованием / С.Д. Каракозов, В.М. Лопаткин // Ползуновский вестник. – 2005. – № 1.
8. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова [и др.] – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002.
9. 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. – 2004. – Вып. 4.

Статья поступила в редакцию 25.01.10

УДК 159.928.23

А.В. Маркер, аспирантка САПЭУ, г. Иркутск, E-mail: annamarker@mail.ru

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИЗУЧЕНИЯ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ПОДРОСТКОВ С МАТЕМАТИЧЕСКИМИ СПОСОБНОСТЯМИ

В статье раскрываются основные аспекты изучения мотивационной сферы подростков с математическими способностями. При этом, автор характеризует как учебные, так и широкие социальные мотивы данной категории школьников. Материал, приведенный в статье, является базой, необходимой для дальнейшего этапа эмпирического исследования и тренинговой работы.

Ключевые слова: подростки с математическими способностями, учебные мотивы, широкие социальные мотивы.

Исследование мотивационной сферы подростков с математическими способностями проводилось на базе учебного заведения классического типа – МОУ СОШ №10 г. Ангарска Иркутской обл. Особенность ее специфики: углубленное изучение математики в профильных классах, с 5-го по 11-й класс. Эмпирическую выборку составили 125 школьников математических профильных классов в возрасте от 11 до 16 лет.

Параметрами диагностики мотивационной сферы являлись: мотивы, связанные с содержанием учения (интенсивность познавательной потребности, побуждение к узнаванию новых фактов, расширение кругозора и т.д.); мотивы, связанные с процессом учения (направленность на получение знаний, учебная направленность, побуждение к проявлению интеллектуальной активности и т.д.); мотивы общения, уровень развития внутренней мотивации учебной деятельности.

В диагностический комплекс, составленный для исследования особенностей мотивационной сферы подростков профильных математических классов вошли 4 тестовые методики: методика «Познавательная потребность» (В.С. Юркевич), тест - опросник направленности учебной мотивации [1],

методика диагностики типа школьной мотивации у старшеклассников [2], методика «Изучение отношения к учению и к учебным предметам» (Г.Н. Казанцева), методика «Направленность на приобретение знаний» (Е.П. Ильин, Н.А. Курдюкова).

Тест-опросник направленности учебной мотивации, разработанный Т.Д. Дубовицкой, предназначался для исследования направленности и уровня развития внутренней мотивации учебной деятельности школьников при изучении ряда учебных предметов. Анализируя результаты, необходимо учитывать, что низкий уровень внутренней мотивации находится в пределах от 0 б. до 5 б., средний уровень внутренней мотивации от 6 до 14 баллов, высокий уровень внутренней мотивации от 15 до 20 баллов.

Подростки с математическими способностями анализировали школьные предметы естественного (биология), гуманитарного (русский язык, литература), математического профиля (математика, алгебра, начертательная геометрия).

На рисунке 1 приведены средние показатели по классам, демонстрирующие уровень внутренней мотивации к предме-

там различного профиля. Видно, что внутренняя мотивация к предметам математического профиля находится на близком к высоким показателям уровне и сохраняется в течение всего процесса обучения. Однако, внутренняя мотивация к предме-

там гуманитарного и естественнонаучного профилей носит нестойкий характер, меняется в процессе обучения, и, как правило, находится у учащихся профильных математических классов на среднем уровне.

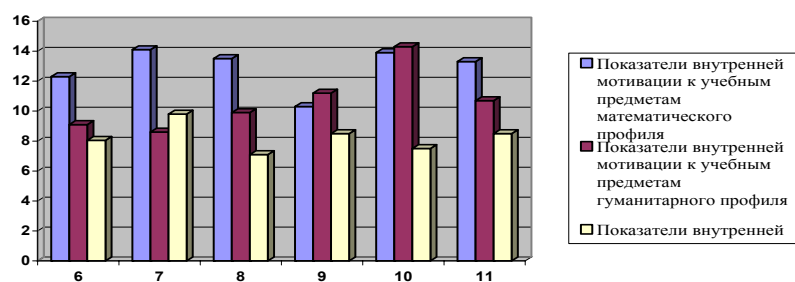


Рис. 1. Уровень направленности и развития внутренней мотивации подростков с математическими способностями

Учащимся профильных математических классов в процессе диагностического исследования также предлагалось отследить любимые и нелюбимые предметы, выделить причины отнесения их в данные категории, и продумать ответы на вопрос: «Для чего необходимо учиться?».

К числу любимых предметов большинство школьников отнесли математику, информатику, физику, геометрию и т.д., что соотносится с характером способностей. Лишь небольшое количество в качестве предпочитаемых предметов предпочли выделить русский язык и литературу. Выяснилось, что эта категория школьников с математическими способностями использует возможности дополнительного образования – дети занимаются в драматических кружках, творческих вокальных коллективах, а следовательно знание основных классических произведений и грамотное владение русским языком необходимо для их творческой деятельности.

Анализ причин выбора школьниками учебных дисциплин позволил получить следующие наиболее популярные ответы: «предмет интересен», «легко усваивается», «необходимо для будущей работы и для поступления в ВУЗ».

Если анализировать отношение к нелюбимым предметам, то в качестве основных причин можно выделить следующие: «предмет незанимательный», «предмет неинтересен», «предмет не приносит удовольствия при его изучении», «имеются проблемы с учителем». Таким образом, у большинства учащихся отношение к предмету формируется с позиций взаимоотношений с учителем, при наличии интереса к изучаемой дисциплине и «нужности» предмета для собственного будущего.

В свою очередь, анализируя школьную мотивацию учащихся можно сделать вывод о том, что ведущими мотивами, не зависимо от возраста подростков с математическими способностями, являются мотивы осознания социальной необходимости обучения в школе и мотивы общения. Осознание социальной необходимости показывает выраженное стремление школьников быть образованными. Они учатся, прежде всего, потому, что осознают необходимость хорошей учебы для собственного успешного будущего. При этом, следует отметить, постепенное развитие данного мотива. Так, к моменту обучения в 11-ом классе показатели мотива осознания социальной необходимости обучения в школе возрастают.

Мотив достижения показывает выраженность желания быть лучшим, осознавать себя как способного, умного. Подростки профильных математических классов учатся, желая доказать, что способны на многое. Следует отметить, что наиболее высокие показатели демонстрируют учащиеся 8-ого, 9-ого, 10-ого классов. Вероятно, это связано с формированием самоопределения. Так, Л.И. Божович считала, что переходный подростковый период завершается возникновением особого личностного новообразования, которое обозначают термином «самоопределение». Самоопределившийся человек имеет относительно устойчивую систему ценностей, знает чего хочет, и более или менее представляет, как этого добиться. Таким

образом, старшеклассники, определяя для себя профессиональную перспективу, выстраивая собственную иерархию жизненных ценностей, ставят мотив достижения на одно из ведущих мест.

Познавательный интерес у испытуемых не выражен. Можно даже говорить о спаде познавательного интереса к моменту обучения в старших классах. Невыраженный интерес вероятно можно объяснить четким определением круга изучаемых предметов. При этом подача материала учащимся достаточно интенсивна и сопровождается разнообразными формами самостоятельной работы, а это, в свою очередь, может снижать стремление познавать новую дополнительную информацию. Следует отметить, что результаты данной шкалы пересекаются с данными методики «Познавательная потребность» (В.С. Юркевич). В данном случае большинство учащихся демонстрировало умеренную познавательную потребность.

Стоит отметить, что мотив социального одобрения весьма значим для школьников среднего звена. Авторитет семьи начинает ослабевать к началу обучения в 10-м классе, что обусловлено особенностями взросления. Эти данные пересекаются с показателями по шкале «Боязнь наказания со стороны семьи и школы». Школьники среднего звена подчеркивают то, что посещение школы и учеба обусловлены влиянием педагогов и родителей, тогда как учащиеся 10-ого и 11-ого класса демонстрируют низкие показатели по данной шкале.

Таким образом, ведущими мотивами подростков с математическими способностями являются мотивы осознания социальной необходимости и мотивы общения. Мотив одобрения актуален для учащихся среднего звена. В свою очередь, внеучебная школьная мотивация не значима для учащихся, в силу характера способностей.

В целом, обобщая результаты проведенного исследования, можно сформулировать следующие выводы:

1. Подростки с математическими способностями, практически на протяжении всего школьного обучения, демонстрируют средний уровень направленности на получение знаний, что может быть обусловлено особенностями подросткового возраста. Однако, в 10-м, 11-м классах направленность на получение знаний у учащихся профильных математических классов возрастает.

2. Ведущими мотивами на протяжении всего процесса обучения у подростков с математическими способностями остаются: осознание социальной необходимости обучения в школе, мотив самореализации, мотив общения.

3. Мотивация достижения у подростков с математическими способностями имеет позитивную динамику. При переходе из класса в класс большинство подростков отдадут предпочтение достижениям в учебной деятельности. К моменту обучения в 11-ом классе мотивация достижения достигает наиболее высокого уровня развития. При этом, мотивы, связанные с содержанием и процессом учения начинают прояв-

ляться уже в младшем подростковом возрасте и остаются ведущими на протяжении всего школьного обучения.

4. Школьная мотивация, обусловленная престижностью учебы в классе и семье, и мотивация, обусловленная социальным одобрением, снижается у учащихся профильных математических классов по мере перехода из класса в класс.

5. Высокий уровень внутренней мотивации учебной деятельности подростки не демонстрируют. Однако, высокие показатели внутренней мотивации выявлены к дисциплинам математического профиля (математика, начертательная геометрия), что обусловлено характером способностей.

Библиографический список

1. Дубовицкая, Т.Д. К проблеме диагностики учебной мотивации // Вопросы психологии. – 2005. – №1.
 2. Лепешова, Е. Методика диагностики типа школьной мотивации // Школьный психолог. – 2007. – №9.
- Статья поступила в редакцию 28.01.10

УДК 37.01

Е.А. Елизова, преп. КГУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск, E-mail: paideia@mail.ru

УРОК КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТЕКСТ: ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ

В статье исследуется проблема понимания сущности урока как педагогического текста. На основе герменевтического подхода автор выделяет коммуникативно-риторическую ситуацию – «единицу» анализа урока; раскрывает архитектурное строение коммуникативно-риторической ситуации; выявляет условия континуальности урока как педагогического текста.

Ключевые слова: герменевтика, текст, урок, педагогический текст, диалог, дискурс, коммуникация, коммуникативно-риторическая ситуация.

Науке о понимании много лет. Это – герменевтика. Обзор работ за последние одиннадцать лет в области герменевтики отечественного образования показал, что значительный вклад в развитие этой науки сделали И.И. Сулима, М.М. Арутюнян, А.Ф. Закирова, Н.Г. Фролова и др. Для более глубокого понимания термина «герменевтика» воспользуемся методом компонентного анализа слова, направленного на понимание его смысла, представленного в работе Н.Г. Фроловой [1]. С помощью данного метода автор разбивает слово на минимальные семантические единицы. В слове герменевтика их три: «herm» – вход, выход; «ep» – закрытый, скрытый, находящийся внутри, в пределах чего-либо; «eu» – благо, хорошо, добро, правильно. Автор трактует термин герменевтика как «раскрытие (прояснение) ранее сокрытого» [1, с. 8]. Герменевтика – это наука о прочтении, понимании и интерпретации текстов. Причем, понятие текста в контексте данной статьи рассматривается не столько в лингвистическом аспекте, сколько в онтологическом, бытийном измерении.

В современной науке проблема понимания изучается, в основном, в философском и психологическом аспекте. Однако имеются обоснованные доказательства важности герменевтического метода исследования для педагогики. В своем предназначении педагогическая герменевтика призвана преодолеть противоречие между объективностью и субъективностью в образовании, предметностью и надпредметной (метапредметной), составляющей в обучении и воспитании через понимание этих явлений.

В педагогике феномен понимания возникает в непосредственной связи с познанием и общением. Предметом понимания является момент связи значения и смысла, единство образа и понятия, приводящее к появлению образа, обогащенного мыслью. Сегодня наука о понимании – герменевтика – формируется под влиянием психологии и психолингвистики [3; 5], объединяя в единый узел психологию познания и общение через слово, язык, текст.

Понятие «текст» происходит от латинского *text, texo*, которое, в свою очередь, восходит к *teuk* – «вести», *teks* – «изготавливать», *teik* – «предназначение». Отсюда следуют смыслы слова «текст» – ткать, строить, сооружать, изготавливать, составлять, слагать, сочинять, вплетать, переплетать, сочетать. Из приведенного глагола образуется ряд значений: сплетение, строение, структура, ткань, связь, связное изложение [3, с. 173; 4, с. 279]. Выявленные значения помогают дать опреде-

6. У учащихся математических классов мотивы самосовершенствования и самоопределения начинают формироваться в младшем подростковом возрасте. Возможно, это обусловлено наличием высокого уровня произвольности и целеустремленности, что в дальнейшем позволяет также детям развить чувство взрослости и уверенности в себе.

Перспективой данного исследования будет дальнейшее эмпирическое изучение мотивов и потребностей подростков, обучающихся по традиционной школьной программе, с целью выявления особенностей мотивационной сферы школьников с математическими способностями.

ление понятию «текст». Текст – это внешняя последовательность связно изложенных знаков или образов, имеющая внутреннюю архитектурную структуру, обладающую смыслом. И внутренняя структура, и смыслы имеют сокровенную, скрытую природу. Декодировка открытого сокрытого в тексте происходит через понимание. Благодаря сокровенной смысловой связи составные разрозненные элементы текста, языковые средства и участники коммуникации скрепляются, связываются в единое целое (ткань).

Текст, наряду с пониманием, является предметом исследования герменевтики. Предметом исследования педагогической герменевтики выступает педагогический текст, представляющий собой единство, с одной стороны, педагогических знаков, а, с другой – упорядоченное и завершённое семантическое целое. Педагогический текст, с одной стороны, – знаковая структура. А, с другой стороны, это – «знак, взятый в свете своего контекста» (А.Ф. Лосев), содержащий многообразие смысловых установок, представляющих собой семантическое поле. Имея такие признаки, педагогический текст становится культурным текстом, в его информационных пластах содержатся глубины смыслов, открывающиеся через проникновение одного сознания в другое. Любой аутентичный культурный текст при соответствующей аранжировке может стать педагогическим. Автор считает педагогический текст текстом культурным в том случае, если в нем содержится многоуровневое свернутое знание, развертывание которого приводит к декодированию (распредмечиванию) смыслов, представленных в его семантическом поле.

Рассматривая педагогический текст как культурный текст, можно сказать, что он выступает как содержательно-организующее начало образовательной ситуации. Для оформления педагогического текста в этом смысле необходим конспект, план или сценарий. Другим способом явления оформленного текста выступает урок. Особенностью урочного текста является его наличие в объективной реальности в настоящее время, только в тот момент, когда он непосредственно воспринимается и автором, и участниками. Более того, он живет только в этом моменте и ради этого момента создается. Педагогические тексты задаются в качестве материала для герменевтического истолкования, а понимание в процессе истолкования – это основание для дальнейшего конструирования или коррекции педагогических текстов.

В начале своего рождения урок – это виртуальная реальность, существующая в сознании педагога как некая воображаемая предметно-знаковая и смысловая действительность. Педагогический текст, составленный педагогом и играющий решающую роль в начале воплощения замысла, в дальнейшем может меняться, став лишь составной частью иной смысловой структуры. Урок, как целостный продукт, после его проведения остается существовать не только в конспекте, но и в сознании педагога, и, хотелось бы верить, – в сознании учащихся. Но это может произойти лишь в том случае, если дети смогут в результате понимания в процессе рефлексии реконструировать не только внешний план событий урока, но и его смысловую структуру, открытие которой является одним из условий приращения смыслов у детей. При этом учитель может ставить учащихся в герменевтическую ситуацию, в которой текст урока для ребенка открывается, и он его легко и свободно понимает. Либо педагогический текст «закрывается» от ребенка, и тогда он его не понимает. При этом в герменевтическом контексте непонимание, ошибка допустима, прощительна и естественна (как например, в опыте Ш.А. Амонашвили). «Теория понимания, естественно, должна включать в себя и теорию непонимания. Непонимание – это не есть неверное понимание, ибо понимание не может быть верным или неверным. Оно просто должно иметь место. Понимание – это приближение понимаемого текста к самому себе путем порождения фильтра понимания, приближающего чужой текст, чужую смысловую ориентацию к своей собственной. Понимание – это способность найти в чужом тексте свое, или, может быть, серьезнее, – найти самого себя в чужом... Непонимание – это неспособность приблизить к себе чужой текст» [5, с. 130]. Так, понимание и непонимание становятся двумя сторонами целостного герменевтического процесса познания через взаимодействие с педагогическим текстом как текстом культуры.

Если урок рассматривать только как деятельность, то в такой модели сложно организовать экзистенциальный диалог и коммуникацию. Между тем, именно диалог и есть «священная святых педагогического процесса. Только внутри него совершается таинство воспитания, становления личности» [6, с. 30]. Речь здесь идет не о внешнем общении учителя и ученика, обмене репликами по поводу поставленного учителем вопроса. Ведь если это признать просто важной составляющей педагогического процесса на уроке, то в этом ничего нет нового и такой «диалог» присутствует на каждом уроке. Однако самым важным условием декодирования педагогических текстов является не столько деятельность, сколько коммуникация. Главная форма организации процесса познания на уроке через коммуникацию – дискурсивный диалог. Диалог в экзистенциальной философии понимается не как форма речевого общения, а как способ совместного бытия людей. По Мартину Буберу, диалог – есть встреча двух людей без посредника по поводу Другого [6]. В этом контексте Другой понимается весьма широко. Это и учитель, и ученик. И любой педагогический текст – задача, пример, сочинение и пр. – это тоже «другой». В настоящем «Я-Ты» диалоге (М. Бубер) происходит взаимодействие сознаний на некотором контекстном фоне, важным условием создания которого выступают открытые отношения между участниками. Именно на фоне открытых взаимодействий происходит не столько передача знаний, сколько поиск, открытие другого и порождение собственного смысла. Поэтому в педагогике важен не дискурс как таковой, а дискурс, как необходимое условие для поисков смысла через проникновение в смысловое поле другого. Ибо без соблюдения этого важного условия сама педагогика в лице урока для ребенка теряет всякое значение. И обесценивается важное функциональное умение учителя проводить уроки, которое сегодня даже не предполагает развитие у педагога умение рождать урок как пространство поиска смысла в поле человеческих контактов. «Только когда кто-то берет его руку в свою – ... такого же затерянного в мире, – лишь когда кто-то берет его за руку, чтобы сделать ему спутником, другом, любимым, только тогда он проникается чудом взаимности и прони-

кается ею в сердце. И потому образование, направленное исключительно на развитие... угрожает человечеству новым одиночеством, наполненным страданий» [6, с. 47].

Признаком диалога на уроке является необыкновенная атмосфера сопричастности всех участников к чему-то важному, которая создается учителем – главным творцом диалога. В этой ситуации для всех участников наиболее актуальной оказывается риторика, которая выстраивает смысловое пространство, где могло бы обрести свое место, свою функцию, целостность и ценность предметное знание. Поэтому всякий урок как педагогический текст есть *коммуникативно-риторическое событие*, как личностно-значимый, смыслообразующий, ценный и ценностный дискурс.

Опираясь на герменевтику, выделим архитектурные особенности коммуникативного события урока, т.е. схему, конфигурацию элементов, отсутствие любого из которых разрушает саму образовательную коммуникацию. Герменевтика на уроке – это искусство, которым должен владеть педагог, организуя проникновение детей в глубины смыслов, сокрытые в информационных пластах через проникновение одного сознания в другое. Для герменевтики нет времени, т.к. проникая в глубинные слои знания, сознание учащихся может проникнуть в сознание человека, жившего много веков назад. Поэтому в трех строчках многоуровневой информации спрятана бесконечность, и только она представляет собой интерес, т.к. содержит в себе знание, которым человек стремился обладать во все времена. Именно такое знание является реальным богатством, способным принести учащимся истинное удовлетворение в процессе познания. Таким образом, на основании вышесказанного в структуре «единицы» урока выделяются следующие необходимые и достаточные компоненты:

1. **Сознание** как изначально коммуникативный феномен бытия, нуждающийся в коммуникации и обнаруживающий себя в ней и посредством нее.
2. **Знание** как развернутая многоуровневая информация с закодированными в ней смыслами, распределение которых есть цель образования на уроке.
3. **Аутентичные культурные тексты**, в которых «спрятана» многоуровневая информация, – основания для коммуникации.
4. Владение педагогом и учащимися **языковыми кодами**, необходимыми для понимания культурного текста, и в этом смысле педагога особенно интересует обучение учащихся **языку**, необходимому для понимания текстов.
5. **Коммуникация** – факт взаимодействия сознаний, как конвергенция, т.е. схождение, но не слияние сознаний.
6. **Отношения «Я-Ты»** как контекст – референтный фон, повод, выступающий местом встречи.

С одной стороны, были выделены отдельные компоненты коммуникативной ситуации урока. С другой стороны, была сделана заявка, что урок может быть совокупностью нескольких таковых ситуаций. Если жизнь урока – это непрерывный ряд коммуникативно-риторических ситуаций, то благодаря чему выделенные ситуации связываются друг с другом подобно нотам в музыке, образуют ряд мелодий, а те, в свою очередь, симфонию смыслов? Откуда возьмется основание для связывания, которое может сделать урок не дискретным, а континуальным педагогическим текстом?

Соединить в единое целое коммуникативные ситуации позволяет сквозное действие. Основа континуальности урока, на наш взгляд, – образ. Должен существовать художественный или научный образ урока в целом, вырастающий из его идеи, содержания, из сквозного действия. Такой образ является своеобразной философской и художественной формулой урока, создающей систему непрерывных линий-мыслей. Сливаясь в единое органическое целое, и линии коммуникативные, и линии деятельностно-технологические, образуют общую линию сквозного действия, стремящуюся к главной цели, сверхзадаче уроков – пониманию мира, себя, другого.

В начале знакомства с образом объекта познания, устанавливаются просто факты и внешняя связь между ними. Затем возникает диалог, в процессе которого происходит про-

никновение через внешние факты в их внутреннюю сущность, от периферии к центру, от формы к содержанию. И тогда факты оживают, т.к. открывается их скрытый смысл, духовная сущность, скрытое внутреннее движение. И дети должны прочесть предлагаемый им педагогический текст, понять событийный ряд и на этой основе создать собственный текст через понимание текста педагога. Понимание всех педагогических явлений урока можно рассматривать как декодирование языка педагогического текста или текстов, замысленных педагогом и передаваемых учащимся. Дети, владеющие языковыми кодами, должны «расшифровать» необходимые для осмысления и интерпретации педагогические послания учителя об объективной реальности как предмета познания.

Таким образом, минимальной единицей урока как педагогического текста, обладающей свойствами целого, является коммуникативно-риторическая ситуация, имеющая особое

архитектоническое строение. Она становится коммуникативно-содержательным событием, который педагог воплощает на уроке как последовательный ряд образов, обретающий смысл и образующий единую многокомпонентную, многоуровневую целостную структуру. Взаимосвязанные дискурсивные коммуникативно-риторические ситуации несут упорядоченные педагогические знаки, образы и символы, которые передаются учащимся в процессе развертывания определенной модели педагогической деятельности. В заключение можно сделать вывод, что овладение педагогом герменевтическим методом понимания урока как педагогического текста означает развитие у него собственных способностей к пониманию, повышение культуры его профессионального мышления и мастерства, необходимого для рождения «понимающего» урока, соответствующего реалиям изменившейся педагогической действительности.

Библиографический список

1. Фролова, Н.Г. Социально-философские аспекты герменевтики в современном образовании: автореф. дис. ... канд. филос. наук. - Красноярск, 2001.
 2. Брудный, А.А. Психологическая герменевтика. - М., 2005.
 3. Цветков, Э. Психограммика или о тайном влиянии известных слов. - СПб, 2003.
 4. Фролова, Н.Г. Латынь вокруг нас. Греко-латинские словообразовательные элементы в русском языке. Специальный учебный словарь. Изд. 4-е исправленное, дополненное / Н.Г. Фролова, М.Г. Фролов. - Красноярск, 2007.
 5. Налимов, В.В. Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. - М.: Прометей, МГПУ им. В.И. Ленина, 1989.
 6. Бубер, М. Я и Ты. - Пер. с нем. Ю.С. Терентьева, Н. Фейнгольда. - М, 1993.
- Статья поступила в редакцию 28.01.10

УДК 159.9(09)

Н.Ю. Стоюхина., доц. ННГУ им. Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: natas0@rambler.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СЪЕЗДЫ НАЧАЛА XX В. И ПЕРВЫХ ЛЕТ СОВЕТСКОЙ ВЛАСТИ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ЗНАНИИ ДЛЯ СРЕДНИХ ШКОЛ

В своей работе автор статьи предлагает посмотреть на психологическое знание через обсуждение вопросов, связанных с ним, на первых психологических съездах – в начале XX в., а также после 1917 г. Автор обнаруживает забытые ныне факты, имеющие отношение к психологии как учебному предмету в школе, относящиеся к началу 20-х гг. прошлого столетия.

Ключевые слова: преподавание психологии в гимназиях, Первый и Второй съезды по педагогической психологии, Третий Всероссийский съезд по экспериментальной педагогике, Всероссийские психоневрологические съезды.

Изучая историю преподавания психологии в школьном отечественном образовании на протяжении двух столетий, начиная с начала XIX в. (исторически и географически мы очерчиваем пространство наших изысканий границами Российской Империи до 1917 г., потом – границами Советского Союза), невольно обращаешь больше внимания на те «точки напряженности», когда психология как учебный предмет выводится государством из пространства школ или же, напротив, вновь внедряется. Изучение причин этих явлений позволяет говорить о постепенности процесса исчезновения психологического знания из школьных программ. В этом аспекте нам показалось интересным вновь вспомнить некоторые забытые факты начала 20-х гг. XX в., связанные с громкими именами классиков советской психологии.

С 1904 г. началось преподавание психологии в гимназиях России, об этом много писали как педагоги, так и психологи, издавались учебники, проблема изучалась на первых всероссийских съездах. Включением в повестку съезда такой проблемы означало ее высокую значимость для научного сообщества, ведь по меткому выражению В.И. Гинецинского, психология как учебный предмет есть ничто иное, как психология, обращенная на саму себя [1, с. 3].

Выступившими на Первом Всероссийском съезде по педагогической психологии (31 мая-4 июня 1906 г., Санкт-Петербург) были как известные ученые: проф. Г.И. Челпанов, А.И. Нечаев, В.Н. Ивановский, так и педагоги и психологи-практики: П.Д. Енько, Ф.Ф. Ольденбург, М.И. Коноров, В.В. Успенский [2]. Именно на этом, Первом Всероссийском съезде по педагогической психологии, произошло важное для

русской психологической науки событие – дискуссия, разделившая психологов на долгие годы на два лагеря. Внешне дискуссия была связана с преподаванием психологии, но фактически – с формированием картины психологического знания у учащихся. Г.И. Челпанов, излагая свой опыт преподавания психологии в гимназии, утверждал, что основной акцент в преподавании должен быть сделан на теоретической психологии. Всякий эксперимент может служить лишь иллюстрацией какого-нибудь общего положения и только в этом случае имеет большое научное значение. Нет никакой необходимости, считал он, возводить преподавание экспериментальной психологии в принцип, делать его обязательным. Пропагандисты экспериментальной психологии во главе с А.П. Нечаевым были убеждены, что только она может быть признана подлинно научной, и именно ее следует преподавать в средней школе.

В тесной связи с вопросом о преподавании психологии стоял и вопрос о психологической подготовке учителей и их приобщении к исследовательской работе. К его постановке на съезде побуждала реальная практика – создание при школах обществ и кружков для изучения психологии, психологических кабинетов. В связи с обсуждением этой проблемы также выявились альтернативные точки зрения. В частности, Г.И. Челпанов считал, что в школах могут существовать только кабинеты с коллекцией приборов, используемых в процессе преподавания для демонстрации определенных общих положений. Привлечение же учителей к экспериментальной работе с детьми он считал неправомерным, поскольку эта работа требует специальных знаний и высокой методической квалифи-

кации, которые у педагогов отсутствуют. А.П. Нечаев и другие сторонники экспериментальной психологии, напротив, приветствовали организацию в школах кабинетов и лабораторий, решавших не только учебные, но и исследовательские цели, и поддерживали идею привлечения к этой работе учителей.

В этих разногласиях проявились личные точки зрения на принципиально важные вопросы, касающиеся путей дальнейшего развития психологической науки, ее предмета и методов, взаимоотношений с другими отраслями знания.

Из анализа докладов и выступлений участников Первого всероссийского съезда по педагогической психологии видна актуальность вопросов, связанных с преподаванием психологии в среднем образовании того времени: сама обоснованность введения уроков психологии как нового и необходимого знания для школьников и гимназистов, удовлетворительность учебной программы, предлагаемой Министерством народного просвещения, выбор методов преподавания, количество учебных часов, форма преподавания (урок или свободная беседа по запросу учащихся) [2; 3]. Психологическая часть обсуждаемых проблем касалась теоретико-методологических основ науки: содержание нового курса вытекало из ответа на вопрос – это будут научные основы или учебный предмет; какова последовательность изложения тем; кто и как определит терминологический язык науки; как четко очертить связь с другими учебными предметами. Во время съезда ответы на эти вопросы не были найдены.

На Втором съезде по педагогической психологии (Санкт-Петербург, с 1 по 5 июня 1909 г.) [4] по сравнению с предыдущим съездом по педагогической психологии, характер обсуждаемых вопросов изменился: с общих, психолого-методологических вопросов акцент перенесен на частные, методические, и педагогические. Во-первых, запустили Проект анкеты, нацеленной, в первую очередь, на рефлексию педагогического опыта преподавателей психологии в школе:

«1) В какой мере психология оказалась доступной пониманию учащихся. Каков приблизительный процент совсем неуспевающих. Если предмет оказывается совсем недоступным, то какова, по вашему мнению, причина этого...

2) Принес ли этот предмет что-либо новое в учебной жизни, или он остается совершенно незаметным. Вызывает ли он интерес. Способствует ли умственному развитию учащихся...

3) Не вызывает ли этот предмет желания дальнейшего изучения при помощи чтения. Какие книги или статьи читают учащиеся, и в какой мере их усваивают?..

4) Не наблюдали ли вы случаев, когда учащиеся, благодаря изучению этого предмета в гимназии, возмели желание впоследствии отдалиться специально изучению этого предмета.

5) Считаете ли вы в конечном счете этот предмет желательным в средней школе или думаете, что он был бы более уместен в университете. Каково мнение преподавателей других предметов по этому вопросу.

6) Каково отношение учащихся к этому предмету. Считают для себя обременительным. Не выделяют ничем от других предметов. Ставить выше, чем другие предметы.

7) Не желательно ли сокращение или увеличение программы. Какие именно вопросы желательно прибавить или, какие вопросы желательно исключить из программы. Какие вопросы по преимуществу интересуют учащихся. На каких вопросах вы сами останавливаетесь наиболее...

8) Не излагаете ли вы вопросов, выходящих за пределы программы, например, подробно рассматриваете вопросы об эстетическом чувстве, моральном чувстве и т.п. Каковы ваши наблюдения относительно ознакомления учащихся с подобными вопросами.

9) Не преподавали ли вы экспериментальную психологию. Есть ли у вас пособия, и какие именно. Какие именно вы производили эксперименты...

10) Обнаруживается ли у учащихся какой-либо интерес к вопросам философским, с которыми приходится сталкиваться

при преподавании психологии. Например, вопросы об отношении души и тела, о свободе воли и т.п.

11) Не желательны ли вообще какие-либо реформы в постановке преподавания психологии. Какие вообще существуют препятствия для правильной постановки преподавания.

12) Не можете ли вы от себя сообщить какие-нибудь сведения относительно положения психологии в средней школе, независимо от тех вопросов, которые предложены в данном вопроснике» [5, с. 130-131]

Во-вторых, из двух объемных докладов один представлял собой педагогический отчет учителей философии, логики и психологии, пытавшихся добросовестно разобраться в своем собственном опыте преподавания и трудностях, которые встречались им (Н.И. Городенский); второй доклад был посвящен обзору учебников – средств преподавания (П.И. Занин-яев) [4].

По сравнению с предыдущим съездом по педагогической психологии, характер обсуждаемых вопросов изменился: с общих, психолого-методологических вопросов акцент перенесен на частные, методические, и педагогические. Во-первых, запустили Проект анкеты, нацеленной, в первую очередь, на рефлексию педагогического опыта преподавателей психологии в школе. Во-вторых, из двух объемных докладов один представлял собой педагогический отчет учителей философии, логики и психологии, пытавшихся добросовестно разобраться в своем собственном опыте преподавания и трудностях, которые встречались им; второй доклад был посвящен обзору учебников – средств преподавания [3; 4].

Через год, в 1910 г., в журнале «Вопросы философии и психологии» были опубликованы результаты проведения анкеты по вопросам преподавания психологии, которые дали весьма полную картину по школам России. Так как Министерство просвещения готовилось убрать психологию и логику из школьного курса, то информационно-аналитическая статья П.П. Блонского [6] была встречена общественностью с огромным интересом, надеясь найти в ней ответы на злободневные вопросы, связанные с местом психологии в средней школе.

Общая картина преподавания психологии в средней школе на то время выглядела весьма противоречиво: с одной стороны, общество инициировало включение философских предметов (среди которых философия, логика и психология) в программу гимназий, Министерство просвещения откликнулось на это методическими распоряжениями, авторитетные ученые-психологи отозвались на запрос общества написанием учебников и методической литературы, педагогическая общественность активно включилась в процесс введения новой учебной дисциплины, школьники заявляют о полезности психологии, интересе к ней; с другой стороны, проект, выработанный совещанием при III Государственной Думе в 1912 г., гласил, что логика и психология объявляются необязательными предметами, и их преподавание должно носить факультативный характер. П.П. Блонский, выражая мнение значительного большинства преподавателей психологии и психологов, с горечью констатировал: «Психология в среднюю школу только «допущена», в ней она только терпится. Подготовленных учителей-специалистов мало, отведенного на прохождение курса времени мало, средств на приобретение пособий нет. Мерами воздействия на учеников преподаватель психологии не располагает. Его предмет где-то на задворках, какой-то неполноправный, которого «можно не учить». Да и сам преподаватель психологии в гимназии также пришлый человек «по вольному найму»... Но это не основание для уничтожения и самого учебного предмета» [6, с. 254].

Психологи и педагоги вернулись к проблеме психологии в гимназиях лишь на Третьем Всероссийском съезде по экспериментальной педагогике, который состоялся в Санкт-Петербурге в январе 1916 г. [7]. В самом ярком докладе секции, обсуждавшей вопросы психологического знания в школе и гимназии, А.П. Нечаев в очередной раз озвучивает цели преподавания психологии (изучение основных психических переживаний в связи с выяснением наиболее распространен-

ных психологических терминов; содействие самостоятельной выработке мировоззрения учащихся и содействие формированию их личности), замечая, что все это возможно только при такой постановке преподавания, когда учитываются экспериментальные методы науки, без которых изучение психических процессов может превратиться в «схоластическое жонглирование психологическими терминами» [7, с. 154]. Нечаев оппонирует профессору Петроградского университета А.И. Введенскому, который в книге «Психология без всякой метафизики» (1915) возражает против преподавания психологии в средних школах, руководствуясь соображениями, связанными с вопросом о возможности обучать других планомерному самонаблюдению, хотя и соглашается с ним в том, что нет достаточно подготовленных преподавателей, но это вовсе не означает исключения психологии из учебных планов школ и гимназий.

После долгих дебатов участники съезда все же не решили проблему содержания (соотношение теоретической психологии и экспериментальной), был вопрос с выбранной терминологией, межпредметные связи были слабы, не было подготовленных преподавателей, да и вообще, уроки психологии были необязательными.

После революционных событий ситуация с преподаванием психологии в средних школах складывалась по-разному, в зависимости от региона. Собственно, дело было пущено на усмотрение местных властей от образования. Случалось даже так, что в одной губернии в каком-то уезде были уроки психологии, а в соседнем – нет. Так было до тех пор, пока по распоряжению Главного учебного совета (ГУСа) все школы молодого государства не приняли единый вид. Но это случилось не сразу и не одновременно.

Так, например, в Институте изучения мозга (руководитель – В.М. Бехтерев) среди многоплановой работы, проводимой различными подструктурами института, лабораторией, руководимая М.Я. Басовым в целях всестороннего изучения современной школы во всем существе ее учебно-воспитательной работы, была предпринята разработка проекта научно-педагогического обследования школы через метод анкеты по всем учебным дисциплинам. Существо такой работы требовало участия в ней опытных педагогов-практиков, хорошо знакомых с постановкой и положением в школе соответственных учебных предметов, а также с методами воспитательной работы школы. Поэтому лаборатория организовала вокруг себя группу сотрудников, преимущественно из среды педагогов Петроградского района. Работа производилась в течение текущего 1920/21 учебного года. Ежедневно группа разработчиков собиралась для заслушивания и обсуждения разработанных вопросов. Затем вопросы, касающиеся всех школьных дисциплин, были опубликованы как «Проект научно-педагогического обследования современного состояния школы» [8]. Вот каков был текст анкеты, призванной охватить комплекс психолого-педагогических задач – возрастной и образовательный ценз учителя психологии, его психолого-методологическая позиция, отношение к различным методам преподавания психологии и к содержанию дисциплины, возможность усовершенствования знаний, наблюдение за учениками:

«1. Пол, возраст и образовательный ценз преподавателя психологии (указать, какой факультет университета или какое другое высшее учебное заведение окончил)?

2. Общий педагогический стаж и специальный стаж как преподавателя психологии? Какие предметы преподаете, кроме психологии? Не имеете ли какой-нибудь работы, кроме педагогической?

3. Занимались ли Вы специальным изучением психологии в высшей школе или вне ее? Работали ли в психологических лабораториях и, если да, то в каких?

4а. Как Вы смотрите на положение психологии, как науки, в ряду других наук? Есть ли это одна из философских дисциплин, или Вы причисляете ее к биологическим наукам? Как этот взгляд Ваш отражается на Вашем преподавании психологии?

4б. К какому направлению в области психологии относитесь с большим сочувствием? Как отражается это на Вашем преподавании?

5. Как Вы смотрите на значение эксперимента в психологии? Знакомы ли Вы с методом «естественного эксперимента» и, если да, то какое место он занимает в Вашем преподавании?

6. Считаете ли Вы правильным включение психологии в курс школы 2 ступени? Чем обосновываете свой взгляд по этому вопросу? Не находите ли правильным начинать преподавание раньше, чем в последнем классе 2 ступени? Если да, то в каком классе или с какого возраста?

7. Не находите ли Вы, что душевная жизнь, как предмет изучения, представляет для учащихся особые трудности, каких не встречается при изучении других наук? Если да, то в чем состоят эти трудности, и что Вы предпринимаете для их преодоления? С одинаковой ли легкостью усваиваются учащимися все отделы психологии? Если нет, то какие труднее, какие легче?

8. Придерживаетесь ли Вы при прохождении курса психологии определенной программы или какого-нибудь учебника? Если да, то каковы программа или учебник?

9. Не пытались ли Вы связать преподавание психологии с другими науками, напр., с историей, литературой, физиологией и др.? Если да, к чему приводили Ваши попытки? Если нет, то по каким причинам?

10а. Существует ли при школе психологический кабинет и, если да, то в какой мере он обслуживает нужды преподавания? Если нет, то находите ли желательной или необходимой его организацию? Что, по Вашему мнению, прежде всего нужно было бы приобрести для кабинета?

10б. Как богат психологический отдел школьной библиотеки, и в какой мере он обслуживает интересы учащихся?

11. Пользуетесь ли Вы при преподавании экспериментальным методом и, если да, то в каких конкретных случаях? (Приведите иллюстративные примеры Ваших психологических экспериментов).

12. Обращаетесь ли при преподавании к самонаблюдению учащихся и, если обращаетесь, то в каких конкретных случаях, и какое значение, по Вашему мнению, имеет этот методический прием?

13. Какой обычно характер имеет у Вас урок психологии (лекция, беседа, спрашивание старого урока и объяснение нового)?

14. Даете ли письменные работы по психологии? Если да, то на какие темы и насколько Вас удовлетворяет выполнение учащимися этих работ (желательно приложить несколько образцов сочинений по психологии)?

15. Как смотрят учащиеся на положение психологии в ряду других учебных предметов: считают ее равным им или второстепенным предметом? Если считают второстепенным, то чем Вы объясняете такое отношение, боритесь ли с ним и, если да, то как?

16. Существует ли при школе психологический кружок и, если да, то в чем заключается его деятельность, по чьей инициативе он возник и кто руководит им?

17. Преподавали ли Вы психологию до революции? Если преподавали, то есть ли какая-нибудь разница и в программе и в методах преподавания между тем преподаванием и настоящим?

18. Как, по Вашему мнению, школьная реформа отразилась и отражается на постановке преподавания психологии?

19а. Однородны ли по своей подготовке Ваши учащиеся? Если нет, то в результате чего эта неоднородность явилась, и как она отражается на преподавании психологии?

19б. В чем, по Вашему мнению, должна заключаться эта предварительная подготовка учащихся, необходимая для успешного изучения психологии: напр., известней уровень познаний (указать, каких), общее развитие (указать точнее его степень и конкретные признаки) и т.п.?

20. Не замечаете ли Вы какой-нибудь разницы в отношении к психологии и в усвоении ее между Вашими учениками и ученицами? Если разница есть, то в чем она заключается?

21. Не бывают ли уроки по психологии утомительными и скучными для учащихся? Что Вы предпринимаете для предотвращения утомления и скуки?

22. Ограничиваются ли занятия психологией классной работой учащихся или они занимаются ею и дома? Если занимаются дома, то в чем состоит их домашняя работа?

23. Какой системы проверки знания по психологии Вы придерживаетесь: поурочное спрашивание, репетиции по отделам, письменные работы и т.п.?

24. Не замечаете ли Вы какого-либо влияния изучения психологии на учащихся (развитие интереса к душевным переживаниям своим и других, развитие способности самонаблюдения и т.д.)?

25. Имеете ли Вы возможность пополнить свое психологическое образование и совершенствовать преподавание психологии? Готовитесь ли к каждому уроку, если нет, то почему?

26. Были ли среди Ваших учеников выдающиеся в отношении психологии? Если да, то какова их дальнейшая судьба и какими индивидуальными особенностями Вы объясняете их успехи? Были ли они успевающими и по другим предметам?

27. Были ли ученики выдающиеся по неуспешности в психологии? Если да, то какими их индивидуальными особенностями объясняете эту неуспешность? В одной ли психологии неуспешность замечалась, а если нет, то в каких еще предметах?

28. С какими познаниями по психологии выходили из школы средние ученики (укажите в общих чертах). Изменился ли уровень познаний за последние 3 года и, если да, то в каком направлении?» [8, с. 119-121].

Следующей стадией развития этой работы лаборатории должна была стать стадия реализации разработанной анкеты, что сначала предполагалось сделать в скромном масштабе одного Петроградского района.

С начала 20-х гг. возобновляется активная работа научного психологического сообщества: издаются специализированные журналы, проводятся конференции. Очень интересен был I Всероссийский психоневрологический съезд (10-15 января 1923 г., Москва), где были выявлены основные тенденции и направления как теоретической, так и прикладной психологии (психотехника, педология, психоанализ), но вопрос о психологическом образовании там не обсуждался [9]. А на II Всероссийском психоневрологическом съезде (3-10 января 1924 г.) произошло одно важное событие. Среди множества интересных докладов А.П. Нечаева, К.Н. Корнилова, И.П. Павлова, А.Б. Залкинда, уже имевших авторитетные имена, прозвучал голос одного из тех психологов «промежуточного» направления, которые «стали на путь научного объективизма, но еще не сделали решительного шага к диалектическому материализму» [10, с. 164]. Это Л.С. Выготский, приехавший из Гомеля, где одной из деятельности его была педагогическая. Он преподавал логику и психологию в Гомельском педтехникуме, на курсах соцвоса по подготовке воспитателей детских садов, на летних курсах переподготовки школьных работников. В педтехникуме он организовал психологическую лабораторию, где провел в 1922-1923 гг. пять исследований, три из которых он потом доложил на съезде (а одно легло в основу более поздней статьи – «О влиянии речевого ритма на дыхание»). Это были: «Методика рефлексологического исследования в применении к изучению психики» (впоследствии опубликована), «Как надо сейчас преподавать психологию» (осталась неопубликованной) и «Результаты анкеты о настроениях учащихся в выпускных классах гомельских школ в 1923 г.» (тоже осталась в рукописи) [10; 11; 12]. Пятая работа «Экспериментальное исследование воспитания новых речевых рефлексов по способу связывания с комплексом» явилась первой ласточкой будущего культурно-исторического подхода.

Нам показались интересными высказанные Л.С. Выготским соображения о преподавании психологии в средней школе. Он говорил, что преподавание психологии в средней школе сейчас переживает кризис: с одной стороны, не ясно само место этого предмета в учебном плане, и он в громадном большинстве провинциальных школ упраздняется вовсе, на

глазах происходит фактическая ликвидация психологии в средней школе; с другой стороны, там, где предмет этот сохраняется, остаются невыясненными самые насущные вопросы преподавания – программа, количество учебных часов и лет, отводимых для него, необходимый учебный материал, его расположение, общие руководящие принципы и понятия, на которых курс должен строиться, учебник и т.д. Не меньшая путаница существует и в педагогических учебных заведениях (техникумах) в этом вопросе.

Надо, говорил Л.С. Выготский, принять все меры к тому, чтобы положить конец такому смутному и неопределенному положению. Прежде всего, необходимо сохранение психологии в курсе средней школы общей и специально педагогической. Данные преподавательского опыта русских учителей, сказавшиеся в анкете Московского Психологического Общества, вспоминает он анкету, проведенную П.П. Блонским в 1912 г., устанавливая, что психология в педагогическом отношении предмет незаменимый. За то же говорит опыт западноевропейской школы. В условиях современной школы психология призвана занять видное место в учебном плане.

Автор обзора докладов съезда Г. Даян пишет: «Л.С. Выготский несомненно прав, когда он требует, чтобы курс психологии в системе средней школы играл роль связующего звена между циклом естественных и гуманитарных наук. Психология должна преподаваться, как часть биологии, самым тесным образом примыкая, с одной стороны, к физике, физиологии, зоологии, а с другой – к политической экономии, истории, литературе. Такое внесение данных других дисциплин может быть только полезно в смысле создания живой связи между разнородными науками. Психология должна стать узлом, который связывает науки естественные и гуманитарные. В зависимости от этого курс должен быть построен на основных данных рефлексологии, как учения о соотносительной деятельности физиологии и сравнительной психологии» [10, с. 166], а все гипотезы идеалистической философии должны быть устранены из курса.

Это было последнее публичное выступление в научном психологическом сообществе, которое касалось судьбы психологических знаний для средней школы. Так и не ответив на вопросы, которые поднимались на каждом съезде, речь о преподавании психологии для учащихся больше не заходила до специального разрешения правительства в конце 1946 г., когда вышло специальное постановление ЦК ВКП(б) «О преподавании психологии и логики в средней школе» [3]. В 1920-х гг. все советские школы перешли на работу по единым планам ГУСа, где учебного предмета психологии не было.

Мы далеки от того, чтобы давать идеологическую оценку каких-либо исторических событий, осмыслить прошлое, увидеть в нем положительные моменты – в этом мы видим нашу скромную задачу.

Ретроспективный анализ основных исследований, посвященной проблеме представленности психологического знания в средних школах, ограниченный периодом первой четверти XX в., обнаруживает парадоксальный феномен: в соответствующих многочисленных публикациях обсуждается во многом повторяющийся репертуар серьезных проблем, что, в свою очередь, вызывает двойственное отношение. Во-первых, отрадно, что серьезные проблемы были отрефлексированы научным сообществом и описаны в многочисленных научных публикациях. Предпринимались попытки их решения. Во-вторых, вызывает недоумение, что этот процесс в течение длительного времени осуществляется преимущественно на уровне съездов, совещаний, публикаций, но собственно практический опыт внедрения психологического знания в виде уроков в школе скромно отрефлексирован, не систематизирован, плохо распространяем.

В настоящее время, когда образовательное психологическое знание, находящееся в неопределенном положении в средней школе, пройдя длинный путь эволюции длиной два столетия, но, так и не обретя своих четких очертаний, настоятельно требуется историко-методологическая рефлексия профессиональным сообществом этого вопроса. Не учитывать уроки прошлого уже невозможно.

Библиографический список

1. Гинецинский, В.И. Введение в методику преподавания психологии. – Л.: ЛГУ, 1983.
2. Труды Первого Всероссийского съезда по педагогической психологии в Санкт-Петербурге в 1906 г. (31 мая – 4 июня) / под ред. М.И. Конорова. – СПб., 1906.
3. Стоюхина, Н.Ю. Преподавание психологии в системе отечественного образования: история и современность. – Нижний Новгород: НИЭР, 2005.
4. Труды Второго Всероссийского съезда по педагогической психологии в Санкт-Петербурге в 1909 г. (1-5 июня) / под ред. М.И. Конорова. – СПб., 1910.
5. Проект анкеты // Труды Второго съезда по педагогической психологии в Санкт-Петербурге в 1909 г. (1-5 июня). – СПб., 1910.
6. Блонский, П.П. Результаты анкеты по вопросу о постановке преподавания психологии в средней школе // Вопросы философии и психологии. – 1910. – Кн. 104 (IV).
7. Труды Третьего Всероссийского съезда по экспериментальной педагогике в Петербурге 2-7 января 1916 г. / под ред. И.В. Эвергетова. – СПб., 1916.
8. Проект научно-педагогического обследования современного состояния школ / под ред. проф. М.Я. Басова // Вопросы изучения и воспитания личности. – 1921. – № 3.
9. Эфрусси, П.О. Успехи психологии в России. – Пг., 1923.
10. Даян, Г. Второй психоневрологический съезд // Красная новь. – 1924. – № 2.
11. Даян, Г. Второй психоневрологический съезд // Красная новь. – 1924. – № 3.
12. Леонтьев, А.А. Кн. для учащихся 9-11 кл. сред.шк. / А.А. Леонтьев, Л.С. Выготский – М.: Просвещение 1990.

Статья поступила в редакцию 28.01.10

УДК 378

С.В. Гриднева, аспирант Югорского ГУ, г. Ханты-Мансийск, E-mail: svelte.77@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ПОМОЩЬЮ КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ МЕТОДИКИ

В статье рассматривается понятие профессиональной направленности, выделены его компоненты и уровни. Подробно проанализированы концептуальные принципы коммуникативно-ориентированной методики обучения иностранным языкам, обосновывается целесообразность ее использования для формирования профессиональной направленности личности. Автор приводит также данные экспериментального исследования уровней профессиональной направленности у студентов вузов.

Ключевые слова: профессиональная направленность, компоненты и уровни профессиональной направленности, метод коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам, деятельностный подход, коммуникативная компетенция, аутентичный процесс социализации студентов.

Перед современным профессиональным образованием стоит вполне ясная, но как оказывается, непростая задача – сформировать специалиста высокого уровня, компетентного, активного, мобильного, готового к международному сотрудничеству. Основная проблема в выполнении данной задачи – формирование высокого уровня профессиональной направленности личности. Не менее актуальная проблема – формирование коммуникативной компетенции профессионала. И еще одна проблема – функциональное владение профессионалом иностранным языком. Нам представляется возможным комплексное решение этих наиважнейших проблем в процессе обучения иностранному языку. В частности, с помощью коммуникативно-ориентированного метода.

Профессиональная направленность личности – это совокупность устойчивых, не зависящих от сложившейся ситуации мотивов, ориентирующих поведение и деятельность личности на приобретение профессиональных навыков, их развитие и совершенствование. Профессиональная направленность проявляется во всей профессиональной жизнедеятельности человека, и в отдельных ситуациях определяет его восприятие и логику поведения [1].

Проанализировав ступени профессиональной направленности, охарактеризованные В.А. Сластениным [2], мы выделили следующие компоненты:

- 1) степень мотивированности принятия решения;
- 2) интерес к профессии;
- 3) жизненные цели (целеполагание);
- 4) ожидания от будущей профессии;
- 5) уровень самостоятельности и уверенности в себе;
- 6) целостность восприятия процесса обучения.

Таким образом, в структуру профессиональной направленности входят профессиональные ценностные ориентации, интересы, установки, мотивы и отношения. В процессе профессионального становления личности эти компоненты изменяются, образуют разнообразные сочетания и взаимосвязи, что приводит к возникновению относительно устойчивых комплексов направленности. На разных стадиях становления

эти компоненты имеют различное психологическое содержание. По мнению Э.Ф. Зеера оно обусловлено характером ведущей деятельности и уровнем профессионального развития личности [3]. Следовательно, содержанием и характером деятельности мы можем влиять на отдельные компоненты профессиональной направленности. Существует немало исследований на эту тему. Наше внимание привлекло исследование Л.И. Кунц, которая считает, что процессы профессионального самоопределения, профессиональной идентификации личности на этапе обучения в вузе могут быть актуализированы путем проведения тренинга профессиональной направленности [4]. Данный тренинг представляет собой систему специально организованных развивающих взаимодействий между его участниками, каждое из которых характеризуется единством таких составляющих, как: содержание (профессионально ориентированное); развивающие ситуации; процесс взаимодействия; способы организации и реализации этого взаимодействия; готовность к взаимодействию. Тренинг включает заимствованные и модифицированные элементы тренингов, описанных в психолого-педагогической литературе. Основная стратегия программы тренинга ориентирована на создание возможностей для развития самостоятельности, инициативности, ответственности, способности к решению возникающих проблем, готовности к дальнейшему собственному личностному и профессиональному развитию. Задачи тренинга решаются путем рефлексии (что я делаю, в чем смысл того, что я делаю), привлечения мыслительных средств для анализа прототипа профессиональной деятельности. Рассмотрение профессионального образа студентами осуществляется через актуализацию продуктивной личностной позиции, для этого используется проблемно-личностный диалог [5]. Студентам предлагаются задачи «открытого типа», то есть не имеющие единственного и окончательного решения. Стимулируется выдвижение новых идей, разрушающих привычные стереотипы и общепринятые взгляды, развиваются способности у студентов к самопознанию и самопониманию, воспитываются уважение к индивидуальным особенностям каждого человека,

способность соотносить собственный приобретаемый опыт с чужим.

Нам показался очень интересным данный подход к развитию профессиональной направленности личности тем, что его основные принципы, задачи, содержание и подчас способ реализации совпадает с коммуникативно-ориентированным методом обучения иностранным языкам.

Остановимся на этом подробнее. Первый принцип коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам (ИЯ) говорит о том, что оно возможно в условиях деятельностного подхода [6]. Данный принцип базируется на теории целенаправленной деятельности [7] и теории речевой деятельности [8] (А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев). Коммуникативное обучение ИЯ носит деятельностный характер, поскольку речевое общение осуществляется посредством речевой деятельности, которая, в свою очередь, служит для решения задач продуктивной человеческой деятельности в условиях социального взаимодействия общающихся людей (И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, А.А. Леонтьев) [9; 10; 8]. Участники общения пытаются решить реальные и воображаемые задачи совместной деятельности при помощи ИЯ.

Деятельностная сущность коммуникативно-ориентированного обучения ИЯ осуществляется через «деятельностные задания» (activities). Они реализуются с помощью методических приемов (techniques) и создают упражнения (exercises). Подчеркнем, что деятельностное задание разрабатывается преподавателем и содержит коммуникативную цель и проблемно-познавательную задачу для студентов, которую они пытаются решить. Деятельностные задания для коммуникативно-ориентированного обучения ИЯ строятся на основе игрового, имитационного и свободного общения. Выделяются задания следующих видов: коммуникативные игры, коммуникативные имитации и свободное общение. Для коммуникативных игр характерен игровой сюжет, перед студентами стоит игровая задача, определены правила игры, происходит определенное соревнование, в итоге которого определяется победитель. Это можно назвать первой ступенью на пути к реальному иноязычному общению. Ситуация в коммуникативной игре всегда создается искусственно. На наших занятиях это лексические игры (word-games), когда студенты объясняют друг другу значение различных профессиональных терминов. Коммуникативную имитацию определяет проблемная ситуация и коммуникативная задача общения, в определенных условиях общения происходит речевое взаимодействие и решается проблема. Это вторая ступень. Здесь уже больше свободы, нет определенных правил, и коммуникативная задача приближена к жизненной реальности. Это может быть сеанс работы школьного психолога с учеником (у студентов-психологов), это может быть интервью журналиста с известной личностью (у студентов-журналистов), это может быть телефонный звонок с приглашением на интервью и так далее. При свободном общении определена тема и обсуждаемый вопрос, происходит межличностное общение, обмен мнениями до полного исчерпания темы разговора. Это «высший пилотаж», то, что является целью обучения иностранным языкам. На данном уровне владения иностранным языком можно как обсуждать серьезные проблемы той или иной профессиональной деятельности, так и вести проблемно-личностный диалог, в котором студент может не только высказать свое мнение по проблеме, но, в первую очередь, он может осознанно проанализировать свою позицию, свое отношение к выбранной теме, повысить свою мотивацию к обучению.

Необходимо отметить, что деятельностная сущность коммуникативно-ориентированного обучения ИЯ повышает важность методической организации процесса обучения. В настоящее время получает все большее распространение трехчастная форма выполнения коммуникативно-ориентированных заданий (three – phase framework). Практически любое задание может выполняться (и это повышает эффективность работы) в три этапа: подготовительный (pre-activity); исполнительный (while - activity); итоговый (post - activity). Содержание данных этапов меняется в зависимости

от того, какой вид работы используется для обучения на данном занятии: «основанный на тексте» (text based) или «основанный на задании» (task based), когда, выполняя задание, студенты строят собственные высказывания без опоры на заранее данные тексты. Работа, основанная на тексте, обычно выполняется по формуле «предъявление – практика – продукция» (Presentation – Practice – Production, или PPP). Работа, основанная на задании, включает «выполнение задания – выполнение нужного языкового материала – включение нового материала в речевую практику» (Fulfillment – Focus – Facilitation of use, или FFF).

В рамках нашего исследования проблемы реализации профессиональной направленности очень важно отметить, что деятельностная сущность коммуникативно-ориентированного обучения ИЯ реализуется в условиях гуманистического подхода к обучению. При таком подходе создаются положительные условия для активного и свободного развития личности в деятельности. В общем виде эти условия сводятся к следующему: 1) студенты получают возможность свободного выражения своих мыслей и чувств в процессе общения, что, конечно же, повышает их самооценку; 2) каждый участник группового общения остается в фокусе внимания остальных, что налагает на него определенную ответственность, тем самым развивая ее уровень; 3) самовыражение личности становится важнее демонстрации языковых знаний; 4) поощряются пусть противоречивые, парадоксальные, даже «неправильные» суждения, но свидетельствующие о самостоятельности студентов, об их активной позиции, что повышает уровень их самостоятельности и уверенности в себе; 5) участники общения чувствуют себя в безопасности от критики, преследования за ошибки и наказание; 6) использование языкового материала подчиняется задаче индивидуального речевого замысла; 7) языковой материал соответствует речемыслительным возможностям говорящего.

Второй принцип коммуникативно-ориентированного обучения ИЯ – это формирование у студентов коммуникативной компетенции [6]. В это понятие был вложен смысл о том, что высказыванию присущи свои правила, которым подчиняются правила грамматики, и усвоение которых обеспечивает способность пользоваться языком в процессе коммуникации. Важным компонентом коммуникативной компетенции является лингвистическая компетенция, представляющая собой готовность использовать иностранный язык как орудие речемыслительной деятельности.

Существенным компонентом коммуникативной компетенции является прагматическая компетенция, представляющая собой готовность передавать коммуникативное содержание (message) в ситуации общения. Данная способность во многом зависит от того, насколько студенты владеют коммуникативной стратегией высказывания. Коммуникативная стратегия – это адаптация речемыслительных процессов к условиям конкретной речевой ситуации. Коммуникативная стратегия включает следующие моменты: 1) удержание внимания собеседника (зрительный контакт и др.); 2) обеспечение полного понимания собеседника за счет сигналов типа «Все понятно?»; 3) обеспечение полного понимания собеседника за счет сигналов типа «Я правильно понял?»; 4) решение проблемы нехватки слов за счет перефразирования, объяснения, приблизительной замены, буквального перевода с родного языка, использования слова родного языка, обращение за помощью, мимики; 5) решение проблемы недостаточной грамматики за счет упрощения или замены конструкции, копирование грамматики родного языка, настойчивого поэлементного построения фразы, игнорирования ошибки; 6) саморисправление в случае оговорок (Seven? Did I say seven? Eight!); 7) поддержание разговора за счет изменения темы общения.

Необходимым компонентом коммуникативной компетенции является когнитивная компетенция, представляющая собой готовность к коммуникативно-мыслительной деятельности. Язык в коммуникативных целях может быть усвоен только как инструмент мысли, поскольку коммуникативное

содержание в процессе общения не только передается, но и создается в результате речемыслительной деятельности. На занятиях ИЯ речемышление студентов стимулируется в следующих основных случаях: 1) в работе с текстом (inferring from the text); 2) в работе с проблемой (role-play and problem-solving); 3) в работе с игровой задачей (game challenge). В любой ситуации, требующей речемышления, взаимодействуют, как правило, три компонента: решаемая проблема, имеющиеся знания и исследовательские действия. В учебном процессе речемыслительная деятельность может начинаться с текста, в котором обнаруживается проблема. Она решается в ходе исследовательских действий с применением имеющихся знаний. Такой способ стимулирования речемышления называется «снизу вверх» (bottom up). Речемыслительная деятельность может начинаться с того, что у имеющих у обучающихся знаниях обнаруживается некоторый пробел. Его можно восполнить, обратившись к тексту и исследуя его содержание. Этот способ организации речемышления называется «сверху вниз» (top down).

Речемыслительная деятельность студентов во многом связана с пониманием текста. Этот процесс включает следующие стадии: 1) идентификацию содержания текста (выявление сущности содержания, критическое восприятие, различение главного и второстепенного); 2) осмысление содержания текста (ассоциации, интерпретацию, обобщение); 3) преобразование содержания текста (компрессию, реорганизацию, отбор нужного содержания).

Опыт показывает, что на практике речемыслительная деятельность студентов, связанная с пониманием текста, нередко ограничивается лишь идентификацией его содержания, причем далеко не в полной мере. Формирование когнитивного (речемыслительного) компонента коммуникативной компетенции пока еще остается не полностью решенной задачей, и это затрудняет формирование коммуникативной компетенции в целом.

Значимым компонентом коммуникативной компетенции является информативная компетенция, т. е. владение содержанием предметом общения.

Формируя информативную компетенцию студентов, мы тем самым формируем у них: 1) информационные «фреймы» (frames), т. е. набор необходимых понятий, описывающих ту или иную ситуацию; 2) сложившиеся знания (schemata) т. е. информацию из прошлого опыта в виде знаний и структур поведения; 3) языковую картину мира (language representation of the world) в ее иноязычной форме, т. е. знание окружающей действительности, способность описать ее и отношение к ней в иноязычной форме; 4) фоновые знания (background knowledge), т. е. информацию, важную для понимания конкретной ситуации общения; 5) общий кругозор (general knowledge), т. е. знание имен и названий, дат и событий, наличие биографических, исторических, политических и других специальных знаний. Данная информация является важным условием включения в общение. Молчание студента во время занятия нередко объясняется тем, что он не владеет предметом разговора, не имеет личного отношения к обсуждаемой проблеме, не знаком с возможными способами поведения, хотя и выучил лексику с грамматикой. К примеру, три года назад «северные» студенты с недоумением смотрели на преподавателя, который пытался увлечь их проблемой глобального потепления.

Формирование коммуникативной компетенции, к сожалению, является проблемой и на родном языке. У студентов подчас отсутствует не только грамотность речи, но и общее представление о правилах и нормах общения. Стоит ли говорить, что это абсолютно невозможно для профессионала в любой сфере деятельности. В процессе обучения ИЯ, таким образом, мы можем способствовать развитию коммуникативной компетенции в общем смысле.

Третий принцип - коммуникативно-ориентированное обучение ИЯ возможно в условиях аутентичного процесса социализации обучаемых [6]. В данном контексте понятие «аутентичный» предполагает не только использование на занятиях «взятого из жизни» учебного материала, но и создание

методически целесообразных условий естественного учебного общения. «Социализация» обучаемых означает формирование социальной роли личности в условиях приобретения опыта социального взаимодействия и усвоения социальных ценностей. Процессы социализации представляют собой необходимую питательную среду формирования иноязычной коммуникативной компетенции и являются центральным звеном в системе усвоения языка. И то же самое мы можем сказать о профессиональной направленности личности. Процессы социализации – это совершенно необходимая для нее питательная среда.

Аутентичное коммуникативно-ориентированное обучение ИЯ осуществляется с применением заданий речевого взаимодействия (interactive activities). Задания речевого взаимодействия построены так, что их невозможно выполнить без партнера или партнеров. Они выполняются в парах или малых группах. Элемент задания может быть выполнен индивидуально. Задание может постепенно выполняться во все более крупных группах, становясь заданием для всех (так называемая пирамида – pyramid grouping). На практике применяются три основных вида речевого взаимодействия обучаемых: 1) сотрудничество участников в выработке единой идеи; 2) комбинирование информации, известной разным участникам; 3) передача информации от одного участника к другому.

Сотрудничество участников в выработке единой идеи возможно при решении разнообразных проблемных задач. Комбинирование информации организуется на занятии, если у каждого студента имеются свои, отличающиеся от других факты и сведения. Передача информации от одного участника к другому возможна в заданиях типа «выполнение инструкции» (instruction following).

Аутентичное коммуникативно-ориентированное обучение ИЯ осуществляется с применением заданий, предполагающих «информационное неравенство» участников (information gap). Задание типа «information gap» могут принимать различные формы:

- picture gap (у обучаемых имеются почти одинаковые картинки, некоторые изображения отличаются, и различия нужно обнаружить при помощи вопросов, не видя картинки партнера, - matching tasks);
- text gap (у студентов имеются аналогичные тексты или фрагменты одного и того же текста, где подробности, присутствующие в тексте одного студента, отсутствуют в тексте другого, и недостаток информации нужно восполнить – jigsaw reading);
- knowledge gap (у одного студента имеется информация, которой нет у другого, и ее нужно восполнить – complete – the – tale tasks);
- belief (opinion) gap (у обучаемых имеются разные убеждения, а нужно выработать единое мнение);
- reasoning gap (у студентов имеются разные доказательства, которые важно собрать вместе и сопоставить).

Аутентичное коммуникативно-ориентированное обучение ИЯ осуществляется с применением проблемных речемыслительных заданий. Проблемные речемыслительные задания могут быть основаны на следующем: 1) на последовательности действий (sequencing); 2) на причинно-следственном рассуждении (cause – and – consequence reasoning); 3) на критическом мышлении (critical thinking); 4) на предположении (hypothesis); 5) на догадке (guessing); 6) на классификации (classification); 7) на нахождении сходств и различий (comparison and contrast); 8) на ранжировании по порядку (rating); 9) на открытии (discovery); 10) на интерпретации (interpretation); 11) на умозаключении (inferencing); 12) на суждении (judgment); 13) на исключении лишнего (odd – one – out).

При работе над обсуждаемой проблемой полезно применение заданий типа «перенос информации» (information transfer). Перенос информации возможен в двух основных видах: 1) из текста в наглядное изображение (decontextualisation); 2) из наглядного изображения в текст (contextualisation). Для переноса информации существуют следующие виды наглядного изображения: а) картинка (изображение с глубоким или

парадоксальным содержанием); б) план (например, дома или квартала, где произошло важное событие); в) карта (города или местности, о которой идет речь); г) диаграмма (например, семейное «дерево»); д) таблица (с цифровыми или фактическими данными); е) ассоциативная карта типа «mind map» (лексические ассоциации по той или иной проблеме); ж) карточки типа «flow chart» (с последовательностью событий). Как перенос информации из текста в наглядную форму, так и высказывания с опорой на наглядное изображение являются последовательными приемами, «подсмотренными» в реальной жизни, и поэтому соответствуют требованиям аутентичности.

Особо хотелось бы отметить важность использования заданий, которые требуют рассуждения, интерпретации, собственного доказательства, умозаключения, критического мышления. Остановимся подробнее на критическом мышлении – осознанном подвержении сомнению тех или иных положений, мыслей и высказываний. При этом формулируются следующие возможные вопросы: 1) является эта мысль истинной или ложной (true or false)? 2) имеется ли в тексте (на изображении) ответ на данный вопрос (present or missing)? 3) похожи ли эти два текста (изображения) или отличаются (alike or different)? 4) существенны эти детали содержания текста (изображения) или второстепенны (essential or non - essential)? 5) достаточен ли данный ответ на поставленный вопрос или нет (adequate or inadequate)?

Критическое мышление позволяет формировать «нервнотушных» студентов, готовых думать, говорить и общаться на ИЯ. Оно является важным условием не только успешной работы с текстом, но и организации ролевого, а также дискуссионного общения на занятии. Слабым местом пока еще остается оценочная реакция студента, нередко ограниченная фразой «I like the text». Между тем, «readers response», т. е. реакция на прочитанный текст, прослушанную музыку или просмотренный фильм, является важным показателем готовности обучаемого к естественному общению на ИЯ.

Итак, рассмотренные нами основные концептуальные принципы коммуникативного обучения ИЯ сводятся всего к трем ключевым формулировкам:

1. «о деятельностной основе коммуникативного обучения»;
2. «о формировании коммуникативной компетенции»;
3. «об аутентичных формах обучения».

Наше утверждение о том, что с помощью коммуникативно-ориентированного обучения ИЯ возможна коррекция уровня профессиональной направленности студентов было проверено нами в ходе эксперимента. Определив компоненты профессиональной направленности, мы составили анкету [11], предложили заполнить ее студентам. Обработав полученные данные, мы получили три уровня профессиональной направленности.

Нулевой уровень профессиональной направленности характеризуется: внешним, неуверенным, несамостоятельным принятием решения о выборе профессии; эпизодическим, ситуативным интересом к будущей профессиональной деятельности; жизненными целями, никак не связанными с профессиональной деятельностью; неопределенными, неясными ожиданиями от будущей профессии; низким уровнем самостоятельности и уверенности в себе; неосознанным воспри-

ятием учебного процесса, т.е. без понимания его целей и межпредметных связей.

Первый уровень профессиональной направленности включает в себя: материальную заинтересованность и карьерную перспективность как причину выбора профессии; относительно устойчивый интерес к получаемой профессии; жизненные цели, связанные с материальной стороной будущей профессии; меркантильные, потребительские ожидания от профессии; средний уровень самостоятельности и уверенности в себе; восприятие процесса обучения позитивное, но вне связи с будущей профессиональной деятельностью.

Второй уровень профессиональной направленности отличается: осознанным, твердым принятием решения, увлеченностью своей будущей профессией; твердым, устойчивым интересом к ней; жизненными целями, направленными на развитие той сферы деятельности, в которой будет осуществляться работа, наполненными общественной значимостью будущей профессиональной деятельностью; ожиданиями самореализации и самосовершенствования личности как специалиста-профессионала; высоким уровнем уверенности в себе и самостоятельности; профессионально-мотивированным отношением к процессу обучения.

Повторное анкетирование среди тех же самых студентов было проведено нами спустя 16 месяцев. Данные первого и второго анкетирования представлены в следующей диаграмме.

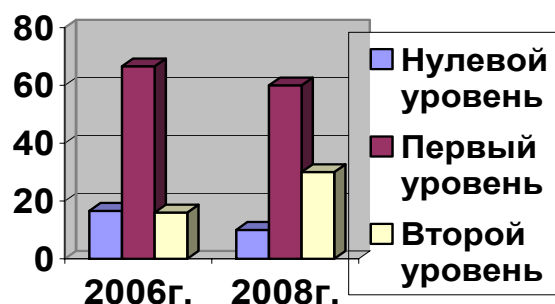


Рис.1. Изменение уровней профессиональной направленности

Мы можем наблюдать на диаграмме уменьшение количества студентов с нулевым и с первым уровнем профессиональной направленности, и пропорциональное увеличение количества студентов со вторым уровнем профессиональной направленности.

Таким образом, при коммуникативно-ориентированном обучении иностранным языкам мы не только обучаем студентов иноязычному общению, не только формируем их коммуникативную компетенцию, мы также можем формировать позитивное отношение студентов к будущей профессии, раскрывать сущностные аспекты профессиональной деятельности, отражающие ее мотивационный потенциал, стимулировать познавательную активность студентов, направленную на осознание психологических особенностей собственной личности и деятельности, формировать у студентов осознанную потребность в постоянном, систематическом самопознании, рефлексии и профессиональном развитии, то есть мы можем развивать профессиональную направленность студентов.

Библиографический список

1. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: Для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.
2. Педагогика профессионального образования: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков [и др.]; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
3. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: уч. пособие. – Екатеринбург, 2000.
4. Куниц, Л.И. Профессиональная направленность как фактор формирования образа будущей профессиональной деятельности личности: На материале студентов-психологов: дисс. ... канд. психол. наук. – Новосибирск, 2006.
5. Степанов, С.Ю. От психологии рефлексии к рефлексивной культурологии в психологии / С.Ю. Степанов, И.Н. Семенов // Рефлексия в науке и обучении. – Новосибирск, 1989.
6. Мильруд, Р.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Р.П. Мильруд, И. Р. Максимова // Иностранные языки в школе. – 2000. – №4; №5.

7. Леонтьев, А.Н. Потребности и мотивы деятельности // Психология / под ред. А.А. Смирнова и др. – М., 1962.
8. Леонтьев, А.А. Психология общения. – 2-е изд. – М.: Смысл, 1997. – Вып.4.
9. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1985.
10. Китайгородская, Г.А. Мотивация учения в условиях интенсивного обучения иностранным языкам: сб. статей «Активизация учебной деятельности» / Г.А. Китайгородская, Г.М. Шемякина; под ред. Г.А. Китайгородской. – М.: МГУ, 1982.
11. Гриднева, С.В. Определение уровня профессиональной направленности у студентов вузов // Образование, наука и техника: XXI век: сб. научных статей / сост. и науч. ред. О.А. Яворук. – Ханты-Мансийск: ЮГУ, 2007. – Выпуск 5.

Статья поступила в редакцию 28.01.10

УДК 159.9

И.А. Ральникова, канд. психол. наук, доц. АГУ, г. Барнаул, E-mail: irinaralnikova@yandex.ru

ТРАНСФОРМАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ ПЕРСПЕКТИВЫ ЛИЧНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ПЕРЕЛОМНЫХ СОБЫТИЙ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ

Представлено авторское понимание жизненной перспективы личности, переломных событий жизненного пути, трансформации жизненной перспективы по адаптивному и неадаптивному типам.

Ключевые слова: жизненная перспектива личности, переломные события жизненного пути, типы трансформационных процессов перспективы.

Научное исследование трансформации жизненных перспектив личности в связи с переживанием ею переломного события в качестве своего теоретико-методологического основания имеет ряд психологических подходов: подходы к изучению жизненного пути личности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн и др.); положения системного подхода (Л.С. Выготский, Б.Ф. Ломов, В.Е. Ключко, В.П. Кузьмин, В.Д. Шадриков и др.); событийный подход к изучению временной перспективы (Р.А. Ахмеров, Е.И. Головаха, А.А. Кроник, Д.А. Леонтьев, В.С. Хомик); идеи психологии жизненных ситуаций (Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Карпова); теоретические подходы к исследованию переломных событий жизненного пути (М.Е. Зеленова, Е.О. Лазебная, Е.А. Логинова, В.В. Нуркова, Т.Е. Резник, С.Л. Рубинштейн), и критических ситуаций (Ф.Е. Василюк, Е.И. Исаев, А.А. Осипова, В.И. Слободчиков и др.). Центральной идеей современных исследований жизненной перспективы является понимание ее как результирующей индивидуальных особенностей личности, жизненной ситуации и их взаимодействия, ведущая роль которой состоит в управлении личностью временем собственной жизни, предполагающем планирование целей, адекватных способностям, возможностям, системе знаний и опыта человека, а также, выбор способов их реализации в актуальном социальном контексте. Спланированная будущая перспектива помогает субъекту направлять усилия в нужное русло, формировать личные достижения, ощущать осмысленность собственных действий и планомерность прохождения жизненных этапов, оценивать значимость принимаемых решений, структурировать время собственной жизни [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8].

На современном этапе изучения проблематики жизненных перспектив принято обозначать ряд подходов к их осмыслению: мотивационный (К. Левин, З. Залесски, Л.К. Франк, П. Фресс, Ж. Нюттен, В. Ленс, Н. Фрезер), событийный (Р.А. Ахмеров, Е.И. Головаха, А.А. Кроник, Д.А. Леонтьев, Н.Н. Толстых, В.С. Хомик, Е.В. Шелобанова), типологический (К.А. Абульханова-Славская, Т.Н. Березина, В.И. Ковалев, В.Ф. Серенкова) [9]. Анализ идей, изложенных в указанных подходах позволяет выделить базовые теоретические основания для осмысления нами понятия «жизненные перспективы личности». Так, жизненная перспектива локализована в сознании человека, ее содержание представлено совокупностью планируемых и ожидаемых событий в будущем (программы, планы, проекты, цели, средства реализации целей), структура – совокупностью устойчивых связей между событиями, относящихся к модулю будущего, а также к модулям прошлого и настоящего, выстроенных в логике «причина-следствие», «цель-средство», обеспечивающих ее целостность, жизненная перспектива выполняет регулирующую и организующую функцию в отношении активности личности в настоящем в направлении достижения будущих целей, представляет собой динамичное образование, удовлетворяющее

ряду параметров («согласованность», «реалистичность», «продолжительность», «дифференцированность», «оптимистичность» и др.) [1; 2; 3; 5; 7; 8; 10; 11].

Особое значение в понимании жизненной перспективы личности имеют идеи системного подхода (Л.С. Выготский, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн и др.), обосновывающие адекватность ее рассмотрения как системного образования, включенного посредством многоуровневых взаимосвязей в систему «человек» [12; 13; 14; 15]. Исходя из гипотезы Д.А. Леонтьева об образе мира как многомерном психологическом образовании, время является одним из пяти его измерений. По нашему мнению к этому измерению можно отнести и представления человека о времени вообще, и о времени собственной жизни, в частности, т.е. субъективную картину жизненного пути, одним из измерений в которой являются представления человека о собственном будущем или жизненная перспектива.

Опираясь на обсуждаемые выше научные взгляды, мы определяем жизненную перспективу как многомерный образ будущего. Выбор термина «образ» для операционализации «жизненной перспективы» позволяет учесть такие ее параметры как целостность и принадлежность к области представлений, соответственно, сознанию. В теории деятельности целостность образа мира выводится из единства отраженного в нем объективного мира и системного характера человеческой деятельности. Многомерность отражает единство измерений образа будущего. Мы выделяем следующие основные измерения образа будущего: ценностно-смысловое, эмоционально-оценочное, когнитивное, организационно-деятельностное. Ценностно-смысловое измерение представляет собой совокупность ценностных и смысловых образований личности, определяющих индивидуальную специфику процесса и результата планирования будущего (ценности, ценностные ориентации, мотивы, личностные смыслы). Эмоционально-оценочное определено эмоциональным отношением человека к собственному будущему (эмоции, чувства, возникающие в связи с содержательным наполнением образа будущей жизни). Когнитивное – содержит совокупность ожидаемых и планируемых событий (предвосхищаемые жизненные события, цели, средства реализации целей). Организационно-деятельностное отражает совокупность стилей, стратегий, форм поведения человека в настоящем, посредством которых жизненные планы получают возможность последовательного воплощения в реальность [16; 17; 18; 19]. Единство измерений трактуется нами как их взаимосвязь и одновременное присутствие в представлениях о будущем.

Вышесказанное обосновывает важность изучения трансформационных процессов жизненной перспективы личности в контексте переживания переломного события. В отечественной психологии сложилась определенная научная традиция понимания жизненного события как элемента жизненного

пути (Б.Г. Ананьев, Е.И. Головаха, А.А. Кроник, Т.Е. Резник, Ю.М. Резник, С.Л. Рубинштейн). Анализ взглядов данных авторов позволяет заключить, что понятие «жизненное событие» объединяет в себе две стороны его рассмотрения: дискретную и процессуальную. Дискретность подразумевает понимание события как конкретного момента (узлового момента) жизни, точку на временной оси, означенную границами непосредственного осуществления того или иного события. Процессуальность обозначает границы события более объемно, включает предшествующие событию фрагменты жизни, подготавливающие его, а также последствия события, которые могут носить пролонгированный характер. С другой стороны, в термин «событие» авторами вкладывается смысл его преобразующего влияния на личность (переосмысление прошлого, переоценка целей, смена мотивов, изменение смысла жизни), значение поворотного момента, изменяющего прежнее течение жизни. При этом, по мнению Л.Ф. Бурлачук, Ф.Е. Василюка, В.И. Ковалева, Д.А. Леонтьева, события, зависящие и независимые от воли человека категоризируются на значимые и незначимые [2; 5; 20]. Именно субъективно значимые события жизненного пути вносят отмеченные изменения личностно-ситуативного характера. Событие, имеющее особое субъективное значение для личности, может привести как к позитивному, так и к негативному восприятию собственной жизни, определить ход последующих событий, изменить жизненные планы, дать начало новому образу жизни, изменению личности. Данная идея позволяет задуматься над особой категорией жизненных событий, имеющих статус переломных.

Использование термина «переломное событие жизненного пути» имеет свою историю, в которой данный термин классифицирован как вид жизненных событий (Л.Ф. Бурлачук, Ф.Е. Василюк, М.Е. Зеленова, Е.О. Лазебная, В.В. Нуркова, А.А. Осипова). Данные авторы для обозначения жизненного события, наделяемого человеком особым субъективным значением используют терминами, близкими по смысловому наполнению: «переломное жизненное событие», «критическое событие», «переломный этап», «критическая жизненная ситуация», «поворотный этап», «переломная ситуация» [2; 20; 21; 22; 23]. Общность понимания, с нашей точки зрения, заключается в приписывании такому жизненному событию следующих характеристик и следствий: особый статус в субъективной картине жизненного пути, ситуация блокировки, личностные изменения, негативный эмоциональный фон, сопровождающий переживание события. Особый статус события понимается в плане его субъективной важности для человека в контексте жизненного пути, специфики оценки события в зависимости от восприятия и реагирования на него, обусловленных особенностями личности, ее опытом, характером ситуативного контекста. Ситуация блокировки связана с трудностями, порой непреодолимого характера в реализации человеком жизненных целей, стремлений, мотивов, ценностей и пр. В качестве личностных изменений как следствий переживания события, называются перемены во внутреннем мире человека, в частности когнитивных моделях существования, ценностных, мотивационно-смысловых структурах, эмоциональной сфере и пр., что отражается на характере активности личности. Выраженные чувства тревоги, страха, отчаяния и пр., находясь в фокусе переживания человеком непростого жизненного события, патогенно влияют на самочувствие.

Наша точка зрения на переломное жизненное событие опирается на представленные выше взгляды Л.Ф. Бурлачук и Е.Ю. Карповой на критические жизненные ситуации как изменения, последствия которых зависят не столько от того, что происходит, сколько от восприятия и реагирования на них, Ф.Е. Василюка на кризис как тип критической ситуации, возникающий, когда перед лицом событий, охватывающих важнейшие жизненные отношения человека, воля оказывается бессильной в перспективе реализации жизненного замысла, А.А. Осиповой о понимании кризиса как критической ситуации и его трех причинах. Так, переломное событие - это изменение в жизни, блокирующее ядерные потребности лично-

сти. Переломное событие наделяется человеком особой субъективной значимостью, нарушает реализацию жизненных замыслов, сопровождается сильными эмоциональными переживаниями (страх, стыд, вина, обида, беспомощность, отчаяние, злора, одиночество, безнадежность и т.п.), провоцирует осознание невозможности разрешить трудности и противоречия средствами наличного знания и опыта, приводит к изменениям в устоявшейся жизненной опоре в виде системы attitudes, ценностей, мотивов, целей, стратегий, стилей жизни и др. Важно отметить, что определение переломного события как изменения, о котором идет речь, главной своей характеристикой имеет ситуацию хаоса, неопределенности, нарушающей самоорганизацию личности, к которой необходимо адаптироваться, привлекая свои знания, опыт, рефлексивные и творческие ресурсы. Именно рефлексивно-творческий характер адаптации к изменившемуся личностно-ситуационному контексту служит основанием для личностных преобразований, которые в свою очередь определяют характер трансформационных процессов в жизненных перспективах. Описанным характеристикам удовлетворяют жизненные события, связанные с переживанием кризиса, стресса, фрустрации, конфликта.

Указанные трансформации могут протекать по адаптивному типу и по неадаптивному типу. Трансформация жизненной перспективы по адаптивному типу предполагает перестройку проектов и планов на будущее таким образом, чтобы сложившейся новый образ перспективы сохранял свою регулирующую функцию в отношении организации деятельности и активности личности в настоящем. Или, говоря словами Е.И. Головахи и А.А. Кроника, личность сохраняет способность действовать в настоящем в свете предвидения сравнительно отдаленных будущих событий [4; 10]. Это становится возможным, когда сконструированная перспектива притягательная, реалистичная, гибкая, насыщена событиями и целями. Она будет удовлетворять таким характеристикам, в том случае, если как результат переживания переломного события, в ней будут отражены новые цели или пересмотрены старые через линзы возникших жизненных обстоятельств, определены средства реализации целей, спланированы ключевые события, как на ближние, так и на дальние этапы будущего, присутствует общий позитивный настрой на будущее, уроки прошлого опыта категоризируются как опора в жизни, в т.ч. в будущих достижениях.

Трансформация жизненной перспективы по неадаптивному типу предполагает потерю перспективой своей регулирующей функции в отношении организации деятельности и активности личности в настоящем в связи с трудностью переживания человеком переломного события и присвоения полученного опыта. В этой связи имеющаяся в представлениях человека перспектива будущей жизни не согласована с изменившимися обстоятельствами, бедна значимыми событиями и целями, присутствует фиксация на старых жизненных целях при отсутствии возможности их реализации, горизонты планирования будущего сужены, имеющиеся планы нереалистичны, доминирует негативный, пессимистичный настрой на будущее, присутствует чувство бесперспективности, нереализованности, обесцениваются достижения, перспектива оценивается как непривлекательная, будущее зачастую воспринимается не связанным или слабо связанным с настоящим и прошлым. Такие изменения жизненных перспектив по неадаптивному типу носят характер психологических деформаций субъективной картины будущего человека.

Научную обоснованность данной позиции подтверждают результаты, проведенные нами эмпирических исследований жизненных перспектив и их трансформаций по неадаптивному типу в связи с переживанием человеком различных переломных событий, таких как участие в боевых действиях, переживание кризисов личного и профессионального развития, зависимое поведение, воспитание детей-инвалидов и др. (О.С. Гурова, Е.А. Ипполитова, И.А. Ральникова, С.С. Шмакова, И.В. Шмыкова) [16; 17; 18; 19]. Стало известно, что трансформации ценностно-смыслового измерения перспективных

представлений людей, переживающих переломное событие, в отличие от тех, кто не задет таковым, заключались в выраженном конфликте, состоящем в ориентации на ценности, реализация которых не представляет возможности в наличных условиях существования. Неадаптивный характер изменений эмоционально-оценочного измерения жизненных перспектив отразил формирование отношения к будущему как к неприятному и быстротечному периоду, которому отводится незначительное место в общей картине жизненного пути. Трансформации когнитивного измерения перспективных представлений выражались в слабой насыщенности будущего событиями, в том числе целями, сокращении глубины перспективы, ориентации на планирование ближайших временных отрезков, низкой степени осмысленности, реалистичности, стратегичности, целеустремленности. Организационно-деятельностное измерение перспективных представлений, носящих неадаптивный характер состояло в актуализации гедонистического стиля поведения, тенденций использования ранее усвоенных, «застывших» форм и стратегий, зачастую неадекватных ситуации. Также, установлено, что, ценностно-смысловое измерение жизненных перспектив личности обуславливает специфику содержания эмоционально-оценочного и когнитивного

измерения жизненных перспектив, содержание и характер взаимосвязи которых определяют особенности поведенческих проявлений личности в настоящем.

Проведенный теоретико-методологический анализ проблемы и ее эмпирическое изучение раскрывают идею психологии жизненных ситуаций относительно личностно-ситуационного детерминизма поведения человека, подтверждают наличие трансформаций жизненных перспектив в связи с переживанием личностью переломных жизненных событий, позволяют говорить о самоорганизации человека как одном из ведущих оснований, лежащих в основе характера трансформационных процессов перспективы, определить конкретные параметры деформации жизненных перспектив: безразличное или негативное отношение к будущему (деформация эмоционально-оценочного измерения), слабая насыщенность перспективы планируемыми и ожидаемыми событиями (или отсутствие таковых) (деформация когнитивного измерения), ведущий гедонистический стиль проведения (деформация организационно-деятельностного измерения), низкая доступность (или недоступность) реализации значимых жизненных целей (деформация ценностно-смыслового измерения).

Библиографический список

1. Абульханова-Славская, К.А. Жизненные перспективы личности // Психология личности и образ жизни. - М., 1987.
2. Бурлачук, Л.Ф. Психология жизненных ситуаций: учебное пособие / Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Карпова. - М., 1998.
3. Васильев, В.Я. Целевая направленность и временная перспектива личности // Психология личности и время: Тезисы докладов и сообщений Всесоюзной научно-теоретической конференции г. Черновцы, 23 – 25 апр. 1991 г. – Черновцы, 1991. – Т. 2.
4. Головаха, Е.И. Психологическое время личности / Е.И. Головаха, А.А. Кроник. - Киев, 1984.
5. Ковалев, В.И. Личностное время и жизненный путь личности // Психология личности и время жизни человека: сб. науч. докл. - Черновцы, 1991.
6. Муздыбаев, К. Переживание времени в период кризисов // Психологический журнал. – 1999. – Т. 21. – №4.
7. Nuttin J. Future time perspective and motivations: Theory and research method / J. Nuttin, W. Lens. - N.J.: Leuven University Press and Erlbaum, 1985.
8. Zimbardo, P.G. Putting time in perspective : a valid, reliable, individual-differences metric / P.G. Zimbardo, J.N. Boyd // Journal of Personality and social Psychology. - 1999.
9. Мандрикова, Е.Ю. Современные подходы к изучению временной перспективы личности // Психологический журнал. - 2008. - Т. 29. - №4.
10. Головаха, Е.И. Жизненные перспективы и профессиональное самоопределение. - Киев, 1988.
11. Карцева, Т.Б. Понятие жизненного события в психологии // Психология личности в социалистическом обществе. Личность и ее жизненный путь. - М.: Наука, 1990.
12. Выготский, Л.С. Собр. соч. - М., 1981. - Т.1.
13. Ломов, Б.Ф. Системность в психологии. - М.- Воронеж, 1996.
14. Платонов, К.К. Система психологии и теория отражения. - М., 1982.
15. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. - М., 1989. - Т. 1.
16. Гурова, О.С. Проблема изучения жизненных перспектив личности как системного образования на примере исследования представлений о будущем участников локальных войн / О.С. Гурова, И.А. Ральникова // Личность: психологические проблемы субъектности. – Барнаул, 2005.
17. Ипполитова, Е.А. Особенности представлений о жизненных перспективах личности, переживающей кризис 35 – 45 лет / Е.А. Ипполитова, И.А. Ральникова // Личность: психологические проблемы субъектности. – Барнаул, 2005.
18. Шмакова, С.С. Особенности временной трансформации матерей детей-инвалидов: автореф. дис.... канд. психол. наук. – Барнаул, 2008.
19. Шмыкова, И.В. Ценностно-смысловая основа переживания психологического времени женщин с пищевой аддикцией / И.В. Шмыкова, И.А. Ральникова // Личность: психологические проблемы субъектности. – Барнаул, 2005.
20. Василюк, Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. - М.: Издательство Московского университета, 1984.
21. Лазебная, Е.О. Военный травматический стресс / Е.О. Лазебная, М.Е. Зеленова // Психологический журнал. - 1999. - Т.20. - № 5.
22. Нуркова, В.В. Автобиографическая память в трудной жизненной ситуации: новые феномены / В.В. Нуркова, К.Н. Василевская // Вопросы психологии. - 2003. - № 5.
23. Осипова, А.А. Справочник психолога по работе в кризисных ситуациях. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005.

Статья поступила в редакцию 8.02.10

УДК 378

Л.В. Львов, доц. ГОУ ВПО ЧГАА; **О.В. Перезовова**, соискатель ГОУ ВПО ЧГАА, г. Челябинск,
E-mail: molekula-77@mail.ru

ФЕНОМЕН КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ МЕНЕДЖЕРОВ

В статье рассмотрены основные подходы и теоретические аспекты формирования понятия «конкурентоспособность». Представлен анализ понятия «конкурентоспособный специалист». Рассмотрено понятие «конкурентоспособность» с точки зрения сущности, структуры и содержания в процессе подготовки менеджеров в системе высшего профессионального образования.

Ключевые слова: конкурентоспособность, конкурентоспособный специалист, компетентностно-контекстный подход, компетентность.

Сегодня в условиях инновационной переориентации профессионального образования особый акцент необходимо сделать на обусловленность уровня компетентностных ре-

зультатов образования – компетенций, личностных качеств и способностей, обеспечивающего выпускникам профессио-

нальных преимуществ на рынке труда, т.е. конкурентоспособности.

Актуальность определения понятия «конкурентоспособность» обусловлена: междисциплинарностью, многоаспектностью означенного феномена, и отсутствием устоявшейся точки зрения на его сущность, структуру и содержание, что сдерживает теорию и практику подготовки будущих специалистов, способных и готовых на равных конкурировать в мировом образовательно-профессиональном пространстве.

Обращение к анализу основных целей профессионального образования (концепции модернизации российского образования на период до 2010 года) показало, что в качестве таковых определены: подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, *конкурентоспособного* на рынке труда, *компетентного*, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности [1].

Отсюда в формулировке цели профессионального образования мы обнаружили включение двух важных понятий «компетентность» и «конкурентоспособность», представляющих значительный интерес для нашего исследования. Следовательно, можно выделить признаки специалиста новой формации, к которым мы и относим: компетентность и конкурентоспособность.

Анализ основных точек зрения на соотношение понятий конкурентоспособность и компетентность составляет содержание первого этапа нашего исследования.

Конкурентоспособность как научное понятие прошло через «сито» межпредметных трактовок многих наук, выявивших его междисциплинарный и ярко выраженный категориальный статус. «Конкурентоспособность» стоит на стыке экономических, управленческих, философских, социологических и психологических областей знаний, каждая из которых формирует свои индивидуальные признаки при определении этого понятия.

Проблема терминообразования «конкурентоспособность» заключается в том, что само исходное понятие «конкуренция» также предполагает несколько вариантов толкования. Так, например, конкуренцией считают: 1) один из элементов рыночной экономики, 2) конкурирующую способность экономического субъекта, 3) конкурентоспособность работников на рынке труда и т.д. По мнению ряда авторов [2; 3; 4; 5; 6; 7], конкуренцией называют цивилизованную форму борьбы за существование; стимул экономического прогресса. Большинство толкований конкурентоспособности базируются на стержневом понятии «состязательности», т.е. обязательном соревновательном процессе, борьбе, в исходе которой и определяется победитель (конкурентоспособный товар, работник и т.д.).

Существует ряд общенаучных подходов в междисциплинарном толковании конкурентоспособности, из которых наиболее значимые для нас приведены в таблице 1.

Таблица 1

Подходы к пониманию конкурентоспособности	
Подход	Основные положения понятия
Биологический	Взаимоотношения между организмами одного и того же или разных видов, соревнующихся за одни и те же ресурсы внешней среды при недостатке последних
Экономический	Соперничество между производителями товаров и услуг за возможность увеличения прибыли
Социально-психологический	Состязательное взаимодействие между людьми в процессе продажи и покупке рабочей силы на рынке труда, в процессе профессионально-личностного карьерного роста
Управленческий (менеджмент)	Процесс управления субъектом своими преимуществами для достижения целей в борьбе с конкурентами за удовлетворение объективных и субъективных профессиональных потребностей; Свойство лица, характеризующееся степенью реального или потенциального удовлетворения им профессиональной потребности по сравнению с аналогичными лицами

Отметим, что, несмотря на значительный интерес и значительное количество исследований отсутствует ярко выраженный акцент на определение конкурентоспособности с педагогических позиций. Это обусловлено тем, что понятие «конкурентоспособность» в педагогике является ещё недостаточно устоявшимся и недостаточно отработанным на терминологическом уровне. Можно констатировать определенные наработки, касающиеся методологического обоснования конкурентоспособности как дидактической единицы измерения (В.И. Андреев, О.В. Киржабаум, Е.А. Максимова); уровня или показателя качества образовательного процесса (Р.Я. Ахметшин, В.С. Исмагилова, Н.Ф. Расторгуева); уровня сформированности профессиональных преимуществ выпускников (Н.Т. Бунимович, Ю.О. Валитова, М.Л. Полдолина, С.Н. Табунов.); уровня сформированности профессиональной компетентности (Л.В. Львов, О.В. Перевозова).

Сегодня конкурентоспособность на рынке труда следует понимать как соответствие выпускников вузов требованиям рынка, совокупность характеристик, определяющая сравнительные позиции конкретного работника или отдельных групп на рынке труда и позволяющая ему претендовать на знание определенных вакансий [2]. В наибольшей мере конкурентоспособность характеризуется через качественные параметры.

Анализ востребованности выпускников вузов – будущих менеджеров показал, что, несмотря на значительную нехватку квалифицированного управленческого персонала, в тоже время для руководителя любой организации главным, определяющим критерием при приеме специа-

листа на работу является профессиональный опыт, компетентность, что в большинстве случаев не является достоянием молодых специалистов, а следовательно, им сложно быть конкурентоспособными на рынке труда [8; 9; 10; 11; 12].

Так в условиях жесткой конкуренции на рынке труда наиболее опытные, квалифицированные, целеустремленные, способные, предприимчивые молодые люди имеют преимущества перед остальными при получении высокооплачиваемой работы. Это связано с тем, что понятие конкурентоспособность соотносится со следующими эквивалентами: столкновение; состязательность; борьба; соперничество; стремление к победе [13; 14; 15; 16; 17].

В контексте изучения этой проблемы конкурентоспособность специалиста является не только продуктом усвоения программ профессионального обучения, она включает в себя личностный аспект.

Таким образом, междисциплинарность, многоаспектность феномена конкурентоспособность и отсутствие устоявшейся точки зрения на его сущность, структуру и содержание требует обращения к методологическим подходам, позволяющим исследовать его с различных позиций.

В теории и практике профессионального образования понятие «конкурентоспособность» чаще всего рассматривают (Н.Г. Агапова, З.В. Балашова, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Л.М. Митина, Л.В. Львов, П.Б. Суртаев, А.Е. Чёрный) с позиции трёх подходов: личностно-деятельностного, компетентностно-контекстного и полипарадигмального. Анализ этих позиций выводит нас на следующие положения (рис. 1).



Рис. 1. Основные подходы к пониманию конкурентоспособности

Логика применения и взаимосвязь этих подходов обусловлены тем, что понятие «конкурентоспособность» выстраивается на таких элементах, как: личность, деятельность, компетентность, профессионализм, квалификация, многомерность и т.д.

Так, например личностно-деятельностный подход (И.А. Зимняя) в формировании конкурентоспособности означает целенаправленное становление специалиста как личности, причем учитывает индивидуальные познавательные способности и развивает их до уровня конкурентных профессиональных преимуществ. Следовательно, с позиций личностно-деятельностного подхода можно рассматривать конкурентоспособность как интегративное качество специалиста.

Применение личностно-деятельностного подхода позволило рассмотреть конкурентоспособность студентов как сложное личностное новообразование (интегративное качество), которое формируется в учебной и учебно-практической деятельности. Основу формирования конкурентоспособности в этом случае представляет трансформация-конструкция макроструктурных единиц образовательно-профессиональной деятельности. Рассматривая конкурентоспособность личности, Л.М. Митина включает в состав этой интегральной характеристики личности направленность, компетентность, эмоциональную, интеллектуальную и поведенческую гибкость [12, с. 105].

Компетентностно-контекстный подход (Л.В. Львов) - это приоритетная ориентация на цели образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности путём создания условий для овладения сквозной, разноуровневой системой учебных, учебно-профессиональных и профессиональных компетенций в процессе последовательного осуществления соответствующих видов деятельности, обеспечивающей способность и готовность выпускника к выживанию, устойчивой жизнедеятельности и профессиональной успешности (конкурентоспособности) в современном социально-экономическом пространстве. В рамках данного подхода конкурентоспособность рассматривается как уровень, обеспечивающий социально-профессиональную мобильность. В связи с этим, педагогу высшей профессиональной школы целесообразно учитывать, что понятие конкурентоспособности можно употреблять, с одной стороны, для обозначения свойства человека, которое характеризует его устойчивость к условиям динамичной среды, выражая уровень приспособленности к ней. С другой сто-

роны, конкурентоспособность выступает как процесс приспособления человека к меняющимся условиям. Но в том и в другом случае, эта характеристика является одной из составляющих частей профессиональной компетенции выпускника.

На сегодняшний день в педагогической науке понятие «компетентность» имеет разнообразные трактовки, основные из которых мы представили в таблице 2.

Таблица 2

Основные определения компетентности

По С.Я. Батышеву	Компетентность - это способность к деятельности со «знанием дела», применяется к лицам определённого социально-профессионального статуса, характеризуя меру соответствия понимания, знаний и умений реальному уровню сложности выполняемых задач и разрешаемых проблем
По А.С. Белкину	Компетентность - это совокупность, прежде всего, знаниевых компонентов в структуре сознания человека, т.е. система информации о наиболее существенных сторонах жизни и деятельности человека, обеспечивающих его полноценное социальное бытие, о способах реализации своих компетенций
По А.Н. Дахину	Компетентность (образовательная) - это способность учащегося к сложным видам деятельности, сложившееся личностное качество
По Э.Ф. Зееру	Компетентность - это совокупность профессиональных знаний, умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности
По И.А. Зимней	Компетентность - это актуальные, деятельностные проявления компетенций. Компетентность - это четырехступенчатая модель развития специалиста: знать (онтологический уровень); уметь (поведенческо-деятельностный уровень); владеть (способностный уровень); быть (личностный уровень)
По В.В. Краевскому	Компетентность - это способность и готовность нести личную ответственность за собственное благополучие и благополучие общества
По Л.В. Львову	Профессиональная компетентность - это интегративное качество специалиста, способность и готовность выпускника к профессиональной успешности, конкурентоспособности и социально-профессиональной мобильности состоящее из системы проявленных компетенций, включающих подсистемы адекватных знаний, навыков, профессиональных умений, освоенных обоб-

	щённых способов профессиональных действий и профессионально важных качеств
По А.К. Марковой	Компетентность: свойство личности; индивидуальная характеристика степени соответствия требованиям профессии; психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно; обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции; способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации
По Л.М. Митиной	Компетентность - это знания, умения, навыки, а также способы и приёмы их реализации в деятельности, общении, развитии (саморазвитии) личности
По Г.К. Селевко	Компетентность – это интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее к деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности. Компетентность - владение человеком соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности
По В.А. Сластенину	Компетентность - это интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая не только уровень знаний, умений, опыта, достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, но и социально-нравственную позицию личности
По А.В.Хуторскому	Компетентность: владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее личностное отношение к ней и предмету деятельности; уже состоявшееся личностное качество (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере
По В.Д. Шадрикову	Компетентность – владение определёнными знаниями, навыками, жизненным опытом, позволяющими судить о чём-либо или решать что-либо
По Г.П. Щедровицкому	Компетентность - интегрированная характеристика качеств личности, результат подготовки выпускника вуза для выполнения деятельности в определённых областях (компетенциях). Компетентность – это ситуативная категория, поскольку выражается в готовности к осуществлению какой-либо деятельности в конкретных профессиональных (проблемных) ситуациях

Из данных позиций нам близка точка зрения Г.П. Щедровицкого, выделяющего в компетентности в готовность к осуществлению какой-либо деятельности в конкретных профессиональных (проблемных) ситуациях, что по существу предопределяет конкурентоспособность специалиста.

В тоже время, не отрицая ни одной из существующих точек зрения, в качестве базовой в контексте исследования конкурентоспособности, мы выбрали точку зрения (Л.В. Львов), где под профессиональной компетенцией мы понимаем диагностическую систему знаний, навыков, умений и обобщенных способов профессиональных действий, необходимых для удовлетворительного выполнения стандартных требований и разрешения типовых проблемных ситуаций в профессиональной деятельности в соответствии с предоставленными полномочиями.

В свою очередь профессиональная компетентность - это интегративное качество личности специалиста (способность и готовность выполнять профессиональную деятельность), состоящее из системы проявленных компетенций, включающих подсистемы адекватных знаний, навыков, профессиональных умений, освоенных обобщенных способов профессиональных действий, а также профессионально-важных качеств [15].

Профессиональная компетентность обеспечивает профессиональную успешность, конкурентоспособность и социально-профессиональную мобильность. Данная трактовка обладает значительным эвристическим потенциалом и актуальна с позиции дальнейшего исследования.

Разделяя мнение Э.Ф. Зеера, Л.М. Митиной, мы включаем понятие «профессиональная компетентность» в профессионально обусловленную структуру личности [15, с. 17] (табл.3)

Таблица 3

Профессионально обусловленная структура личности

По Э.Ф. Зееру	По Л.М. Митиной
Профессиональная направленность	Профессиональная направленность
Профессиональная компетентность	Профессиональная компетентность
Профессионально важные качества	Эмоциональная, интеллектуальная и поведенческая гибкость
Профессионально значимые психофизиологические свойства	

Положения компетентностно-контекстного подхода выводят нас на ряд весьма существенных позиций:

- во-первых, конкурентоспособность рассматривается как уровень развития профессиональной компетентности;
- во-вторых, конкурентоспособность имеет структуру аналогичную профессиональной компетентности, т.е. компетентность и конкурентоспособность соотносятся как часть и целое;
- в-третьих, раскрывает перечень компетенций, существенно влияющих на уровень сформированности конкурентоспособности.

Полипарадигмальный подход выстраивается с учётом особенностей современной парадигмы образования, в рамках которого конкурентоспособность выступает как парадигма, т.е. совокупность теоретических и методологических установок, на основании которых конкурентоспособность представляет собой некую модель. Конкурентоспособность выступает как результат практической подготовки специалиста, как уровень развития его компетентности. Анализ основных положений из выше указанных подходов позволил нам сформулировать основные структурные и содержательные компоненты конкурентоспособности.

В многочисленных работах ученых (Н.Н. Иванов, О.А. Макаров, Е.Р. Пермяков, К.В. Савельев, Н.М. Семёнов, А.Н. Силанов, А.С. Ушакова, Л.Н. Феофанова, Ж.А. Шуткина), исследовавших проблемы формирования конкурентоспособности специалистов высших учебных профессиональных заведений, данные подходы трактуются не только как основа профессионально-личностного развития специалиста, но и как основа модернизации современного практико-ориентированного обучения.

Особую методологическую значимость и системообразующий характер в вопросах исследования конкурентоспособности представляет компетентностно-контекстный подход, который рассматривает её развитие в условиях практико-ориентированной направленности и в данном смысле совпадает с полипарадигмальным подходом.

Таким образом, в дальнейшем исследовании мы конкурентоспособность рассматриваем как уровень сформированности профессиональной компетентности выпускника, в том числе и менеджера.

Выполненные исследования позволили сделать вывод, что на методологическом уровне термин «конкурентоспособность» не является устоявшимся, многие определения носят слишком обобщённый или зауженный характер трактовок.

Анализ основных точек зрения на сущностные и содержательные характеристики конкурентоспособности выявил, что все они сводятся к следующему (рис.2) .



Рис. 2. Основные точки зрения на сущностные и содержательные характеристики конкурентоспособности

Отсюда назревает необходимость провести обобщённый анализ понятия «конкурентоспособность» как критерия профессиональной подготовленности будущего специалиста, уровня сформированности профессиональной компетентности конкурентоспособного специалиста.

Приведём энциклопедические точки зрения на понятие «конкурентоспособность».

Большая советская энциклопедия рассматривает конкурентоспособность как соответствие работников требованиям рынка, совокупность характеристик, определяющая сравнительные позиции конкретного работника или отдельных групп на рынке труда и позволяющая ему претендовать на знание определенных вакансий. Современный экономический словарь подразумевает под конкурентоспособностью свойство объекта, характеризующее степень удовлетворения им конкретной потребности по сравнению с лучшим аналогичным объектом, представленным в данном рынке. Словарь русского языка С.И. Ожегова определяет конкурентоспособность как способность выдержать конкуренцию, противостоять конкурентам. Краткий словарь современных понятий и терминов рассматривает это понятие как состязательность хозяйствующих субъектов, когда их самостоятельные действия эффективно ограничивают возможность каждого из них односторонне воздействовать на общие условия обращения товаров на соответствующем товарном рынке. Словарь иностранных слов (Ф.Н. Петров) трактует феномен конкурентоспособности как состязательность, соперничество, напряженная борьба юридических и физических лиц за свое выживание в условиях действия жесткого закона конкуренции в рамках, определенных государственной экономической политикой и законодательством. Современный словарь по психологии (В.В. Юрчук) предлагает рассматривать понятие «конкурентоспособность» как соперничество, борьба за достижение наивысших личных выгод, преимуществ. Биологическая энциклопедия видит в конкурентоспособности взаимоотношение

между одного и того же или разных видов, соревнующиеся за одни и те же ресурсы внешней среды при недостатке последних.

Таким образом, мы обнаружили, что понятие «конкурентоспособность» является достаточно новым для современной педагогики. В настоящее время в России в целом завершился этап общественного неприятия самого термина «конкурентоспособная личность» и наступила пора переосмысления и адекватной оценки действительной роли конкурентоспособного специалиста в различных сферах. Конкурентоспособность специалиста как значимая профессиональная характеристика все больше и больше привлекает внимание многих исследователей (Б.С. Алишев, Г.В. Альмухамедова, Н.А. Вагапова, Л.Б. Габдулина, С.П. Дырин, С.Д. Литвиненко). В отечественной педагогической науке рассмотрение феномена конкурентоспособности начато сравнительно недавно. Однако за короткий период времени появилось множество толкований этого понятия. Основные определения понятий «конкурентоспособность» и «конкурентоспособный специалист» сведены в таблицу 4.

Таблица 4
Понятия конкурентоспособность и конкурентоспособный специалист

Автор	Конкурентоспособность	Конкурентоспособный специалист
В.И. Андреев	Умение определить, быстро и эффективно использовать в конкурентной борьбе свои преимущества и особые личностные качества	Личность, для которой характерно стремление и способность к высокому качеству и эффективности своей деятельности, а также к лидерству в условиях состязательности, соперничества и напряженной борьбы со своими конкурентами
Н.В.		Специалист, способ-

Борисова		ный включать такие свойства как: ценность целей и ценностных ориентаций, трудолюбие, творческое отношение к делу; способность к риску, независимость принятия решений; способность быть лидером; способность к непрерывному саморазвитию; стремление к профессиональному росту; стремление к высокому качеству конечного продукта; стрессоустойчивость.			рынке труда и конкретной организации	
Н.Т. Бунимович, С.Н. Табунов	Профессиональное и личностное качество, которое даёт специалисту преимущество перед другими кандидатами при приеме на работу и осуществлении своей профессиональной деятельности	Специалист, способный достигать поставленные цели в разных, быстро меняющихся ситуациях за счёт владения методами решения большого класса профессиональных задач		О.В. Киржабум	Показатель качества вузовской подготовки и возможность реализации профессиональных и личностных качеств выпускника вуза в интересах современного производства (организации, учреждения)	Личность, готовая к профессиональной деятельности и сохраняющая её структурные компоненты – мотивационную, эмоционально-волевую и познавательную.
	Более совершенная, по сравнению с другими, система знаний, умений, навыков, профессионально значимых личностных качеств, позволяющая быстро адаптироваться к реальной действительности и более эффективно выполнять профессиональные функции			О.М. Кирилюк	Интегративная характеристика личности, обеспечивающая эффективность профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях и представляющая собой предельный случай эволюционного развития в условиях рыночной экономики	
Ю.О. Валитова	Совокупность характеристик, определяющая сравнительные позиции конкретного специалиста на рынке труда и позволяющая ему претендовать на занятие определенных вакансий.			Е. А. Макарова	Способность к конкуренции как к специфической форме межличностного взаимодействия в форме противостояния оппонентам	
Е.В. Евплова	Совокупность личностных качеств, позволяющая быстро адаптироваться к реальной действительности и более эффективно выполнять профессиональные функции			Е. А. Макарова	Совокупность личностных интегративных качеств, включающих профессиональные ориентации, систему знаний, умений, более лучшую профессиональную подготовку к осуществлению управленческого труда, позволяющую выпускникам успешно конкурировать на рынке труда	
М.С. Емельянова	Соответствие профессиональной подготовки выпускника требованиям, предъявляемым работодателям.	Выпускник, владеющий творческой активностью, новейшими технологиями, способного обеспечить высокое качество быстро меняющейся по своим характеристикам и технологически всё более сложной продукции, стремящегося к совершенствованию и расширению своих знаний, умений, способность постоянно учиться		Л. Миляева	Показатель качества рабочей силы, отражающий степень соответствия индивидуальных особенностей рабочей силы требованиям конкретной профессиональной деятельности.	Личность, которая может выиграть профессиональное «соревнование» за хорошее место, расположенное в определенном сегменте внутрифирменной модели занятости, за счёт наилучшего соответствия его совокупных качественных характеристик требованиям работодателя
Ф.С. Исмагилова	Степень профессиональной востребованности специалиста на			Б.Д. Парыгин	Комплексное свойство, имеющее свои ресурсы (психофизическое здоровье, возраст, внешность, способности, талант, уровень интеллекта, запас энергии) и нравственные аспекты (иерархия ценностей, система верований, наличие запретов и личных ограничений)	Личность, которая ассоциируется с успехом, как в профессиональной, так и в личной сферах

Н.Ф. Растор-тор-гуева	Степень соответствия профессиональных знаний, умений и навыков выпускников требованиям потребителей образовательных услуг	
В.С. Суворов	Совокупность показателей: компетентность и профессиональная мобильность; целеустремлённость и уверенность в своих силах; владение навыками самообразования и повышения квалификации; инициативность и самодисциплина; предприимчивость и деловитость; способность к самоанализу и способность принятия нестандартных решений; достоинство и личная ответственность; способность к риску и защите своих прав и свобод; эмоциональная устойчивость и коммуникабельность	
Е.В. Токарева	Комплексная способность, которая обеспечивает непрерывность конструктивных преобразований личности в изменяющихся условиях и условиях неопределённости, даёт возможность личности быть социально и профессионально востребованной, успешной и имеющей в своей основе гуманистическую направленность	Субъект профессиональной деятельности, реализующий знания, умения и навыки, ориентируясь на нетрадиционные подходы в решении проблем, развивающий свои способности как рефлектирующую систему
	Способность максимального расширения границ собственных возможностей с целью реализации себя лично, социально, нравственно	

Б.Д. Парыгин определяет конкурентоспособность как «комплексное свойство, имеющее свои ресурсы (психофизическое здоровье, возраст, внешность, способности, талант, уровень интеллекта, запас энергии) и нравственные аспекты (иерархия ценностей, система верований, наличие запретов и личных ограничений)». В качестве основных ее составляющих он выделяет: профессионализм, психологическую готовность к участию в конкуренции и социальные особенности (история страны, политический строй и др.).

Н.В. Борисова предлагает включить в это понятие такие показатели как ценность целей и ценностных ориентаций, трудолюбие, творческое отношение к делу; способность к риску, независимость принятия решений; способность быть лидером; способность к непрерывному саморазвитию; стремление к профессиональному росту; стремление к высокому качеству конечного продукта; стрессоустойчивость.

В.И. Андреев считает целесообразным в понятие «конкурентоспособность» включать умения определять, быстро и эффективно использовать в конкурентной борьбе свои пре-

имущества и особые личностные качества, часть которых формируется в условиях творческого развития личности.

В.С. Суворов считает, что конкурентоспособность – это совокупность показателей, ведущими среди которых является «компетентность и профессиональная мобильность; целеустремлённость и уверенность в своих силах; владение навыками самообразования и повышения квалификации; инициативность и самодисциплина; предприимчивость и деловитость; способность к самоанализу и способность принятия нестандартных решений; достоинство и личная ответственность; способность к риску и защите своих прав и свобод; эмоциональная устойчивость и коммуникабельность».

Мы видим, что многие из указанных точек зрения носят в определенной степени полярный характер, поэтому имеют свои ограничения и не обеспечивают достаточно полноценное и всеобъемлющее решение задачи подготовки конкурентоспособного специалиста - выпускника профессионального учебного заведения [18; 19; 20; 21; 22]. Для данного понимания конкурентоспособности характерно признание необходимости формирования и развития комплекса личностных качеств, позволяющих целенаправленно реализовать как профессиональные задачи, так и свои жизненные цели [23].

Активному распространению понятия «конкурентоспособность» в педагогических исследованиях способствует исследовательская деятельность зарубежных специалистов [24; 25; 26; 27], которые создают концепции и технологии формирования конкурентоспособных менеджеров в процессе профессионального образования. Приведём некоторые трактовки «конкурентоспособности» как категории профессиональной подготовки в зарубежной педагогической теории в таблице 5.

Таблица 5

Понятие «конкурентоспособность» в зарубежной педагогической теории и практики

Автор	Конкурентоспособность	Конкурентоспособный специалист
С. Боулс, Д. Гордон	Механизм, обеспечивающий отбор и качественную дифференциацию будущей рабочей силы	
Дж. Максвелл	Обеспеченность такими педагогическими условиями, в которых уже в теоретическом освоении общенаучных дисциплин будут моделироваться конкурентные преимущества: ответственность, мотивация достижения (успеха), развитие лидерского потенциала	Специалист, у которого на выходе из учебного заведения имеется чёткая постановка целей и задач, пути их достижения, креативное мышление, самоорганизация, сформированные способности рационального использования времени, стремление к саморазвитию
А. Манегетти	Умение студента понимать и творить самого себя: воспитывать себя как лидера в соответствии с современными требованиями работодателей, развивать способность и умение побеждать (добиваться поставленных целей)	
Р. Бензе		Человек с ощущением личной успешности, которая позволяет выпускнику быть не только эффективной, целостной

		личностью, но и востребованным специалистом
Дж. Адаир	Конкурентоспособность будущего менеджера закладывается в рамках формулы «конкурентоспособность = творческий и лидерский потенциал + успешность + мотивация достижения + готовность к применению знаний»	
К. Камерон	Готовность активно применять знания, умения и навыки в процессе постоянных организационных перемен и изменений, ориентируясь на личный опыт и синтезируя опыт более успешных компаний	
Э. Тоффлер		Человек, готовый совершенствовать свои наследственные конкурентные преимущества (одаренность, талант, гениальность) и приобретённые конкурентные преимущества (организованность, отношение к труду и т.п.) в целях личностно-профессионального развития.
Б. Трейси		Специалист, обладающий эмоционально-психологической устойчивостью, чётким осознанием своей успешности и с позитивным настроем на развитие собственных профессиональных преимуществ

Мы констатируем, что с позиции зарубежных специалистов, понятие «конкурентоспособность» имеет более узкие толкования, которые концентрируются на таких понятиях как механизм, умение, обеспеченность, готовность.

Более того, Дж. Максвелл указывает, что конкурентоспособность зависит не от личностных способностей и возможностей менеджера, а что особенно важно от педагогических условий и организации учебного процесса, в которых происходит моделирование конкурентных преимуществ будущего специалиста [24].

Мы, безусловно, разделяем все позиции авторов, в то же время считаем, что в качестве исходных позиций необходимо принять определения Е.А. Максимовой, В.С. Суворова, М.С. Емельяновой, Э. Тоффлера.

Несмотря на большое внимание научного психолого-педагогического сообщества к вопросу толкования «конкурентоспособность» и «конкурентоспособный специалист», на наш взгляд, эти понятия до конца не определены. В связи с этим, основные критерии конкурентоспособности как качества специалиста по-прежнему исходят из родственного понятия «конкурентоспособность товара».

Мы видим, что стержневым понятием снова становится термин «конкуренция». Он относится почти ко всем сферам жизнедеятельности общества, но с каждым годом приобретает более сложный и жесткий характер определения [3; 4; 7; 8; 9; 13].

В контексте нашего исследования анализ приведенных отечественных и зарубежных точек зрения на конкурентоспособность менеджера позволил выделить следующие его *существенные признаки*:

- интегративное профессионально-личностное качество;
- совокупность когнитивного, деятельностного, личностного компонентов;
- способность и готовность соответствовать требованиям рынка труда и позволяющая ему претендовать на занятие определенных вакансий сфере управления.

Отсюда качестве рабочего определения понятия «*конкурентоспособность менеджера*» мы принимаем «*интегративное профессионально-личностное качество в совокупности когнитивного, деятельностного, личностного компонентов, отражающих уровень развития профессиональной компетентности; соответствующий требованиям рынка труда и позволяющий претендовать на занятие вакансии и успешную деятельность в сфере управления*».

В содержание понятия «конкурентоспособность менеджера» мы включаем компоненты, представленные на рисунке 3.

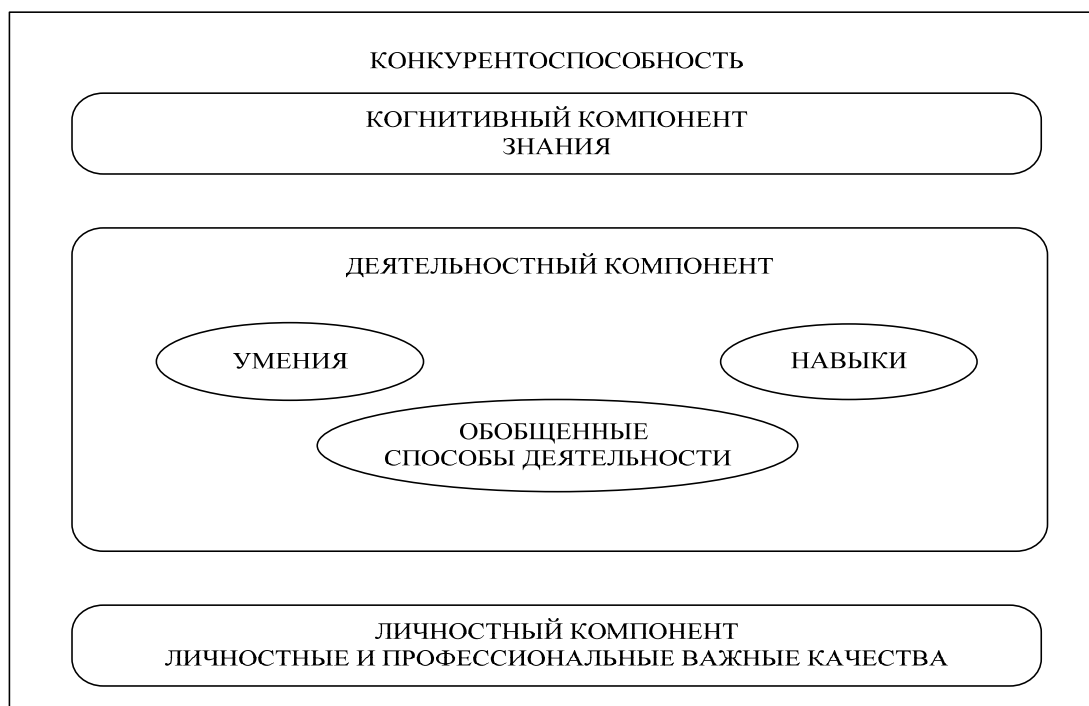


Рис. 3. Структурные компоненты конкурентоспособности менеджера

Изученные в процессе исследования источники позволяют констатировать, что **конкурентоспособный специалист** - это выпускник, который способен предложить себя как товар на рынке труда, вступить в отношения (юридические, экономические и т.д.) с работодателем или самому выступить в роли предпринимателя. Эта экономически и педагогически ориентированная трактовка позволяет утверждать, что профессионализм и личностные качества такого работника должны способствовать выпуску конкурентоспособной продукции, процветанию фирмы, материальному и психологическому комфорту самого специалиста. Соответственно, **конкурентоспособный специалист (менеджер)** – это выпускник, способный и готовый реализовывать свои профессионально-личностные качества как уровень развития профессиональной компетентности и соответствовать требованиям рынка труда, претендуя на занятие вакансии и успешную деятельность в сфере управления.

Рассмотрение сущности конкурентоспособного специалиста позволяет констатировать, что в имеющихся источниках она представлена как системное качество.

Применение указанных методологических подходов, теории компетентностно-контекстного обучения о сущности и содержании конкурентоспособности менеджера, проекта компетенций менеджера РСПП (Положение о профессиональном стандарте) и наши собственные наработки позволило нам представить в таблице 6 содержательные уровни профессиональной компетентности в совокупности компонентов, обеспечивающих конкурентоспособность.

Таблица 6

Содержательные уровни профессиональной компетентности, обеспечивающие достижение конкурентоспособности менеджеров

Компоненты профессиональной компетентности	Содержание компонентов, обеспечивающих конкурентоспособность менеджера
Когнитивный (знания)	Знания (общетеоретические) в области гуманитарных, экономических и социальных наук. Знание новейших технологий управления. Знание методов решения большого

	<p>класса профессиональных (управленческих) задач.</p> <p>Знание основного инструментария маркетинга на уровне, необходимом для обеспечения эффективного функционирования и развития организации.</p> <p>Знание базовых принципов и критериев эффективного менеджмента в практической деятельности.</p> <p>Знание психологических особенностей поведения людей в организации.</p> <p>Знание технологий формирования эффективной личности</p>
Деятелиственный (умения, навыки, владение)	<p>Умение использовать основные методы социальных, гуманитарных и экономических наук при решении профессиональных задач.</p> <p>Навыки критического переосмысления своего профессионального опыта.</p> <p>Умение логически рассуждать, анализировать, моделировать.</p> <p>Умение логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь.</p> <p>Умение находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях.</p> <p>Навыки работы с компьютером.</p> <p>Навыки стратегического мышления.</p> <p>Умение анализировать информацию, выявлять ключевые проблемы.</p> <p>Умение организовать командную работу, умение работать в команде.</p> <p>Умение выбирать конкретный стиль поведения из ряда возможных.</p> <p>Умение критически оценить свои достоинства и недостатки.</p> <p>Владение высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности.</p> <p>Умение формировать корпоративную</p>

	культуру, способствующую всестороннему развитию персонала компании и его успешной работе. Умение управлять изменениями и инновациями как необходимым условием выживания и развития организации в динамично изменяющейся среде. Умение формировать программу долгосрочного развития, ориентирующую организацию на достижение требуемого уровня конкурентоспособности.
Личностный (важные черты)	Целеустремленность, организованность, ответственность, честность, ценностные ориентации, уверенность в своих силах, инициативность, предприимчивость и деловитость, эмоциональная устойчивость, стрессоустойчивость, стремление к лидерству, трудолюбие, творческое отношение к делу, мотивация к успеху, коммуникабельность

Таким образом, выполненный анализ психолого-педагогических и специальных управленческих исследований последнего времени по проблеме конкурентоспособности позволил нам сделать **следующие выводы**:

1. Несмотря на значительный интерес, многоаспектность и междисциплинарный характер феномена конкурентоспособность отсутствует устоявшаяся точка зрения на его сущность, структуру и содержание, что сдерживает теорию и

практику подготовки будущих специалистов, способных и готовых на равных конкурировать в мировом образовательном пространстве.

2. Исследование сущности, содержания конкурентоспособности менеджера целесообразно осуществлять с позиций компетентностно-контекстного, личностно-деятельностного и полипарадигмального подходов.

3. Компонентами конкурентоспособности являются когнитивный, деятельностный и личностный компоненты.

Существенными признаками понятия «конкурентоспособность» являются:

- интегративное профессионально-личностное качество;
- совокупность когнитивного, деятельностного, личностного компонентов;
- способность и готовность соответствовать требованиям рынка труда и позволяющая претендовать на занятие определенных вакансий сфере управления.

4. Конкурентоспособность – это «интегративное профессионально-личностное качество в совокупности когнитивного, деятельностного, личностного компонентов, отражающих уровень развития профессиональной компетентности; соответствующий требованиям рынка труда и позволяющий претендовать на занятие вакансии и успешную деятельность в сфере управления».

5. Конкурентоспособный специалист – это выпускник, способный и готовый реализовывать свои профессионально-личностные качества как уровень развития профессиональной компетентности и соответствовать требованиям рынка труда, претендуя на занятие вакансии и успешную деятельность в сфере управления.

Библиографический список

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года / Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 года. - № 1756-р
2. Андреев, В.И. Конкурентология: Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004.
3. Борисова, Н.В. Проектирование учебного занятия в системе компетентностного образования // Среднее профессиональное образование, 2009. - №2.
4. Бунимович, Н.Т. Формирование конкурентоспособности в условиях образовательных реформ / Н.Т. Бунимович, С.Н. Табунов // Педагогика. - 2007. - № 6.
5. Валитова, Ю.О. Организационно-методические условия повышения конкурентоспособности выпускников педагогических университетов по направлению «Технологическое образование»: дисс. ... канд. пед. наук.
6. Вишнякова, С.М. Профессиональное образование: Словарь: Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦСПО, 1999.
7. Евплова, Е.В. Формирование конкурентоспособного специалиста // Среднее профессиональное образование, 2008. - №6.
8. Емельянова, М.С. Как подготовить конкурентоспособного выпускника // Среднее профессиональное образование, 2008. - №6.
9. Исмагилова, Ф.С. Управление конкурентоспособностью в инновационной среде // Среднее профессиональное образование, 2009. - №3.
10. Киржабаум, О.В. Повышение конкурентоспособности выпускников вузов на рынке труда: организационный аспект: дисс. ... канд. экон. наук.
11. Кирилук О.М. Формирование конкурентоспособного выпускника вуза // Ректор вуза, 2008. - № 1.
12. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Л.М. Митина, Ю.К. Кореляков, Г.В. Шавырина и др.; под ред. Митиной. Л.И. – М.: Академия, 2005.
13. Милиева, Л. Конкурентоспособность выпускников в системе современного социально-экономического пространства // Управление качеством, 2008. - № 4.
14. Максимова, Е.А. Формирование конкурентоспособности будущих менеджеров в условиях учреждения среднего профессионального образования: дисс. ... канд. пед. наук, 2006.
15. Львов, Л.В. Профессиональное образование: компетентностно-контекстный подход: учебное пособие. – Челябинск, ЧГАУ, 2007.
16. Педагогический энциклопедический словарь. - М.: «Большая Российская энциклопедия», 2003.
17. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Русский язык, 1990. Расторгуева Н.Ф. Качество образования – залог конкурентоспособности выпускника // Высшее образование в России. – 2009. - №1.
18. Суворов, В.С. Влияние социокультурной среды на качество подготовки специалистов // Управление качеством. – 2009. - № 2.
19. Токарева, Е.В. Компетентностный подход в образовании // Педагогика. – 2008. - №2.
20. Фахутдинов, Р.А. Основы управленческих решений. - М.: Инфра-М, 2008.
21. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.
22. Закон РФ «Об образовании». – 3-е изд. – М.: ИНФРА, 2001.
23. Максвелл, Дж. Воспитай современного лидера. – М.: Инфра-М, 2008.
24. Манегетти, А., Новые условия воспитания успешных личностей // Бизнес-ключ. – 2008. - № 5.
25. Бензе, Р. Психология новой личности // Бизнес-ключ. – 2008. - № 2.
26. Адаир, Дж. Умение управлять собой и достигать профессионального успеха. - М.: Финанс, 2008.

Статья поступила в редакцию 16.01.10

УДК 420(077)

*Т.А. Зотова, аспирант НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, г. Арзамас, E-mail: tatjanazotova@mail.ru***ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ-ИСТОРИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ**

В работе описаны основные этапы становления компетентностного подхода в образовании, анализируются определения «компетентность» и «компетенция», а так же классификация ключевых образовательных и общепредметных (базовых) компетенции учителя, предложенные А.В. Хуторским. Рассматриваются особенности формирования профессиональных компетенции учителя истории, владеющего иностранным языком.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция, компетентность, профессиональные компетенции учителя истории и учителя иностранного языка.

В связи с активными инновационными процессами в социально-экономической и политической жизни современного общества, поставившими систему образования перед необходимостью пересмотра традиционных и поиску новых подходов к формированию личности профессионала, его разностороннему развитию и социальной адаптации в современном обществе, особое значение приобретает наличие профессиональной компетентности у специалистов различных сфер и уровней производственной и общественной жизни.

Происходящие в мире и в нашей стране изменения в области педагогических целей вызывают необходимость постановки вопроса обеспечения образованием более полного, личностно и социально интегрированного результата. В качестве общего определения такого интегрального социально-личностно-поведенческого феномена как результата образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих и выступило понятие «компетенция / компетентность» [1, с. 101].

Анализ работ по проблеме компетенции компетентности (Н. Хомский, Р. Уайт, Дж. Равен, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.Н. Куницина, Г.Э. Белицкая, Л.И. Берестова, В.И. Байденко, А.В. Хуторской, Н.А. Гришанова и др.) позволяет условно выделить три этапа становления компетентностного подхода в образовании или СВЕ-подхода (competence-based education) [2].

Первый этап – 1960–1970 гг. – характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетенция/компетентность. С этого времени начинается в русле трансформационной грамматики и теории обучения языкам исследование разных видов языковой компетенции, введение понятия «коммуникативная компетентность» (Д. Хаймз).

Второй этап – 1970–1990 гг. – характеризуются использованием категории компетенция/компетентность в теории и практике обучения языку (особенно неродному), профессионализму в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению, разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/компетентности». В работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе», появившейся в Лондоне в 1984 г., дается развернутое толкование компетентности. Это такое явление, которое «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, ... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения». При этом как подчеркивает Дж. Равен, «виды компетентности» суть «мотивированные способности».

Третий этап развития СВЕ-подхода значимо характеризуется тем, что в документах, материалах ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, которые уже должны рассматриваться всеми как желаемый результат образования. В докладе международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокровище» Жак Делор, сформулировав «четыре столпа», на которых основывается образование: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить», определил по сути основные глобальные компетентности.

На симпозиуме в Берне (27–30 марта 1996) по программе Совета Европы был поставлен вопрос о том, что для реформ

образования существенным является определение ключевых компетенций (key competencies), которые должны приобрести обучающиеся как для успешной работы, так и для дальнейшего высшего образования [2].

Итак, в процессе становления компетентностного подхода формируется «идеальная модель» специалиста, которая определяет его личностно-деятельную характеристику, поскольку компетентность может быть оценена только в ходе деятельности и только в рамках конкретной профессии. Предметом рассмотрения данной статьи является профессия учителя истории, владеющего иностранным языком.

Иными словами, основной целью профессионального образования является подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Профессиональная компетентность учителя – понятие многогранное и вместе с тем, поддающееся измерению в системе образования. В настоящее время существуют различные трактовки понятия и классификации профессиональной компетентности.

Понятие профессиональной компетентности учителя можно определить как «владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющих сформированность его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания» [1, с. 115]. В психолого-педагогической литературе определение понятий «компетентность» и «компетенция» получило широкое распространение сравнительно недавно, поэтому на данном этапе развития педагогической науки не существует их точного определения.

Обратимся к точке зрения А.В. Хуторского, как к одной из общепринятых. Он дает следующие определения: *компетентность* – совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере; *компетенция* – отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. Компетентность – владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетентность – уже состоявшееся качество личности (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере [3].

Первыми шагами в формировании компетентностей учителя, по мнению специалистов, является обучение «жизненным навыкам» (справляться со своими личными проблемами, со стрессами; управлять своим временем; читать инструкции, соблюдать правила; оформлять деловую документацию) и «надпредметным умениям» (обрабатывать и систематизировать текстовую и числовую информацию; быть инициативным, предлагать нестандартное решение, уметь аргументировано отстаивать свою точку зрения).

Согласно А.В. Хуторскому, компетенции учителя различаются на основе главных целей общего образования, структурного представления социального опыта и опыта личности учителя, позволяющим ему получать навыки жизни и практической деятельности в обществе. Он выделяет семь ключевых образовательных компетенции:

- ценностно-смысловая – это компетенция в сфере мировоззрения, связанная с ценностными представлениями учителя, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Эта компетенция обеспечивает механизм самоопределения учителя в ситуациях учебной или иной деятельности;

- общекультурная – круг вопросов, в которых учитель должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями и опытом деятельности. Это особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере;

- учебно-познавательная – это совокупность компетенций учителя в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности;

- информационная – это компетенция обеспечивает навыки деятельности учителя с информацией, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире;

- коммуникативная компетенция включает знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе;

- социально-трудовая компетенция означает владение знанием и опытом в гражданско-общественной деятельности, в социально-трудовой сфере, в области семейных отношений и обязанностей, в вопросах экономики и права, в профессиональном самоопределении;

- компетенция личностного самосовершенствования направлена на то, чтобы осваивать способы физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональную саморегуляцию и самоподдержку [3].

Общепредметные (базовые) компетенции учителя, в свою очередь, моделируются на основе общепредметного содержания образования, которое начинается с определения его места на каждом этапе – начальном, основном, среднем. Цели образования на каждом этапе определяются особенностями функционирования образовательного учреждения и представляют собой прогнозируемые и диагностируемые комплексы образовательных результатов, общих учебных умений и навыков, обобщенных способов учебной деятельности и образовательной компетенции, т.е. уровня развития личности учителя.

В образовательной компетенции получают свое концентрированное воплощение все компоненты общепредметного содержания образования. Состав общепредметной образовательной компетенции конкретизируется на уровне учебных предметов, которые классифицируются по областям общественного знания (компетентности в области наук – в математике, физике, в истории, в обществознании, в биологии и т.д.).

Одним из факторов, определяющих качество образования, является содержание предметных компетенций учителя. Они представляют собой педагогическую адаптированную систему: научных знаний; способов деятельности (умения действовать по образцу); опыта творческой деятельности в форме умения принимать эффективные решения в проблем-

ных ситуациях; опыта эмоционально-ценностного отношения к природе, обществу и человеку.

Очевидно, что составляющие профессионально-педагогической компетентности учителей различных учебных дисциплин будут иметь определенные доминанты, что обусловлено спецификой предмета и методикой его преподавания.

Подробнее рассмотрим предметные компетенции учителя истории, получившего вторую специальность «учитель иностранного языка».

К основным компетенциям по истории можно отнести следующие: личностная; психолого-педагогическая; самообразовательная (психологический, методический профессионально-прикладной компоненты).

Компетенция учителя иностранных языков как структурное образование предполагает наличие трех основных компонентов, включающих, в свою очередь, ряд ключевых компетенций: коммуникативный (языковая, речевая, социокультурные компетенции); дидактический (компетенция, представляющая собой приобретенный синтез знаний, умений, навыков творческой педагогической деятельности, функционирующий в виде способов деятельности); рефлексивный (личностная компетенция – регулятор личностных достижений, побудитель самопознания и профессионального роста).

Согласно И.А. Бредихиной состав профессиональной компетентности учителя иностранного языка следует трактовать несколько по-другому, определяя следующие составляющие компетенции: коммуникативно-культурологическая (лингвистическая, речевая, лингвокультурологическая); общенаучная (когнитивная, литературно-теоретическая, историко-литературная, исследовательская); личностная; психолого-педагогическая; самообразовательная (психологический, методический лингвокоммуникативный, профессионально-прикладной компоненты) [4].

Существуют и другие подходы к тому, что включать в коммуникативную компетенцию. Д. Хаймз объединял этим понятием следующие компетенции: лингвистическую (правила языка); социально-лингвистическую (правила диалектной речи); дискурсивную (правила построения смыслового высказывания); стратегическую (правила поддержания контакта с собеседником) [5].

Наиболее подробное описание коммуникативной компетенции принадлежит Л. Бахману. Он использует термин «коммуникативное языковое умение» и включает следующие ключевые компетенции: языковую /лингвистическую/ (осуществление высказываний на иностранном языке возможно только на основе усвоенных знаний, понимания языка как системы); дискурсивную (связанность /cohesion/, логичность /coherence/, организация /pattern/); прагматическую (умение передать коммуникативное содержание /message/ в соответствии с социальным контекстом); разговорную /fluency/ (на основе лингвистической и прагматической компетенций, уметь говорить связано, без напряжения, в естественном темпе, без затяжных пауз для поиска языковых форм); социально-лингвистическую (умение выбирать языковые формы, «знать когда говорить, когда нет, с кем; когда, где и в какой манере» Д. Хаймз); стратегическую (умение использовать коммуникативные стратегии для компенсации недостающих знаний в условиях реального языкового общения); речемыслительную /cognitive/ (готовность к созданию коммуникативного содержания в результате речемыслительной деятельности: взаимодействие проблемы, знания и исследования).

Итак, успешное применение компетентностного подхода при обучении как истории, так и английскому языку означает, что студенты исторических специальностей, обладая знаниями английского языка, демонстрируют коммуникативные умения и способны успешно действовать вне учебного заведения, т.е. в реальном мире.

Безусловно, представленные подходы не исчерпывают все разнообразие вариантов определения содержательных и структурных компонентов профессионально-педагогической компетентности.

Кроме того, это лишь один аспект проблемы реализации компетентностного подхода в практике профессионального образования, целостное рассмотрение которого предполагает изучение подходов к определению целей, отбору содержания, организации образовательного процесса, выбору образовательных технологий, оценке результатов. Но, тем не менее,

уже сейчас можно предположить, что именно в результате реализации данного подхода компетентный педагог, в частности учитель истории, получивший вторую специальность «учитель иностранного языка», будет способен обеспечить положительные и высокоэффективные результаты в обучении, воспитании и развитии молодого поколения.

Библиографический список

1. Иванова, Д.И. Компетентностный подход в образовании. Проблемы. Понятия. Инструкции / Д.И. Иванова, К.Р. Митрофанов, О.В. Соколова. – М.: АПК и ПРО, 2003.
2. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал "Эйдос". – 2006. – 5 мая. <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>. – В надзаг: Центр дистанционного образования "Эйдос", e-mail: list@eidos.ru.
3. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет – журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
4. Бредихина, И.А. Формирование умений самостоятельного совершенствования методической стороны профессиональной подготовки преподавателя иностранного языка (Старший этап обучения, классический университет): дис. канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2004.
5. Хаймз, Д. Этнография речи // Новое в лингвистике. Социоллингвистика. – М.: Прогресс, 1975. – Вып. 7.

Статья поступила в редакцию 3.02.10

УДК 371:302.2

Е.В. Валеева, канд. филол. наук, доц. ГОУ ВПО «АГПИ им. А.П. Гайдара», г. Арзамас, E-mail: ev.visual@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ЭКСТЕРИОРИЗАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ТЕКСТЕ

Литературоведение занималось глубинным текстом, тем, что мы называем интериоризацией, проникновением внутрь, в подтекст произведения. Однако с конца XX столетия ситуация меняется: остро встал вопрос о художественной экстериоризации, то есть вопрос о соотношении литературного текста с внешним миром, когда смысл самому тексту дает окружающий мир, вне которого и нет самого произведения.

Ключевые слова: интериоризация, художественная экстериоризация, воспринимающий человек, множественность художественного текста, универсализация образов и метафор, соотношение текста и мира.

Произведение искусства является одновременно и феноменом породившей его реальности, и частью всеобщего культурного континуума, следствием накопленного человечеством опыта. Начало XXI века – это и заключительный этап Нового времени, и переходная эпоха, и начало еще не оформившейся стадии в истории мировой культуры и литературы. Взгляды и концепции, обозначившиеся в современной научной сфере в начале столетия, очень часто вызывают неприятие многих современников. Но появление иных позиций – залог развития, выход из кризисной ситуации, в которой оказались современная литературная практика и литературоведение.

Человек XXI века – существо иного порядка, нежели человек начала XX столетия. Меняется социокультурная и экономическая ситуация, что оказывает влияние на сознание личности, ее мировоззрение, эстетические и научные установки. Искусство сегодня становится все более наукообразным, естественные науки допускают многочисленные философские, социологические, психологические, культурологические методы исследования, а науки гуманитарные многое заимствуют из естественных и технических наук. Поэтому они характеризуются не только принадлежностью к современному этапу цивилизации с присущим им индивидуальным своеобразием, но и соотносительностью с предшествующими эпохами. Очевидно, что новые концепции, вписываясь в общеисторическую схему эволюции и смены культурных эпох, определили другое отношение к традиционным теориям. Уже в XX столетии произошел грандиозный слом устоявшихся теорий, своеобразно переплелись и взаимодействовали взаимоисключающие точки зрения в отечественном и зарубежном литературоведении.

XX век, век парадоксов, был пронизан ощущением обрыва «нити времен», что было обусловлено общеизвестными факторами: открытиями в области естественных наук, в частности в области биологии и физики, перевернувшими прежние представления о мире; социальными катаклизмами и революциями; доведением до крайности и исчерпанностью гуманистического и позитивистского мировоззрения; появлением новых технологий и информационным взрывом. Свойствами нового мировосприятия и нового взгляда на природу человека стали динамичность, изменчивость, взаимосвязь истории,

биологии, культуры, психологии и личности. В этих изменениях, собственно, и содержится важнейший залог нового понимания человека и литературного процесса.

Кризис логоцентризма, постмодернизм, цивилизационная, культурная и эстетическая пограничность, «экранная революция», алгоритмическая эстетика – эти явления, без сомнения, во многом определили контекст художественной литературы, как на Западе, так и в России. Новая ситуация подводит черту под классической эстетикой и традиционным литературоведением и способствует обновлению методики преподавания литературы в школе и в вузе. Предыдущее литературоведение в основном занималось глубинным текстом, то есть тем, что мы называем интериоризацией, проникновением внутрь, в подтекст, произведения. Подтекст – это все то, что прямо в тексте не выражено, но подразумевается, становится понятным из деталей, реплик, из интонаций, из самого тона повествования, из которых складывался образ мира и времени. Эта особенность художественной манеры Э. Хемингуэя получила название «принципа айсберга». Так классическое литературоведение по отдельным, порой незначительным, деталям, повторяющимся лейтмотивам и мотивам, звукообразам, цветообразам и другим элементам выявляло скрытый смысл всего художественного текста. Проблемы интериоризации связаны с проблемами автора, авторского отношения к описываемым событиям, взаимоотношениями автора и рассказчика, проблемами «срывания масок» с персонажей и другими активными средствами постижения реальности.

Однако с конца XX столетия ситуация меняется: остро встал вопрос о художественной экстериоризации, то есть вопрос о соотношении литературного текста с внешним миром, когда смысл самому тексту дает окружающий мир, вне которого и нет самого произведения. Восприятие текста зависит от воспринимающего человека, от читателя, от его личных проблем. Современному школьнику очень сложно понять трагедию Анны Карениной, так как ситуация, в которой оказалась героиня, от него бесконечно далека, для него не актуальна, а потому и неинтересна. Подобная тенденция обнаружила себя еще в последние десятилетия прошлого столетия, о чем с тревогой писали исследователи взаимосвязи классической идеи со стилистикой современного текста: «Возникает необходи-

мость изучения диалектики старого текста и новой художественной идеи. Классическое произведение в сюжете, характерах, в жанровой специфике, в стилистических чертах, наконец, в конкретном сегменте фразы, вступая в связь с элементами новой образной структуры, испытывает неизбежные изменения, возникает коррекция прежнего смысла и эстетических качеств, появляются дополнительные содержательные оттенки, происходит накопление новой художественной энергии» [1, с. 8-9]. Кроме того, литература, являясь сферой исключительно духовного, никогда не взаимодействовала с материальной стороной существования мира и не могла и не может как-то влиять на эту его составляющую. Более того, литература XXI века даже не предполагает эмоционального отношения. Процедура ее понимания сводится к умению ориентироваться в системе знаков, циркулирующих в художественном пространстве произведения. Происходит перенос акцента с самого текста на сам процесс творчества.

Однако прежний окружающий человека мир стал цветным, демонстративно пестрым, чего не было ранее. Серое, одноцветное окружение просто вынуждало писателей искать цвета и оттенки во внутреннем мире человека, который представлялся крайне многообразным и неисчерпаемым. Подобный бунт красок был и в начале XX века, например, в творчестве фовистов, чья совместная выставочная деятельность была интенсивной в 1902-1907 гг. и которых объединяли прежде всего эксперименты с цветом, приобретшим статус самостоятельной субстанции. Фовизм вырос именно на французской почве, наследовав импрессионистическую традицию, которую гиперболизировал, доведя интенсивность импрессионистического цвета до разрушительной силы. В начале XXI столетия мы наблюдаем новую «революцию цвета». Например, в повседневном сознании, в моде, когда даже цвет волос «XXXL» (ярко красный, фиолетовый, оранжевый, малиновый, синий, зеленый). Сегодня, если человек выбирает черное, то это некий вызов тому же импрессионизму, это своего рода протест против тотальной цветности мира.

Художественный текст в сложившейся ситуации получает другой смысл, наполняется значением именно в соотношении с миром. Таким образом, одним из главных свойств литературы сейчас является актуализация состояния человека, так как восприятие и понимание текста зависит от настроения воспринимающего, от состояния мира, в котором он живет. Художественное пространство становится множественным и нестабильным. В.А. Фортунатова говорит о его «протеизме», так как истина всегда многомерна, «протеична», то есть способна принимать окрас породившей ее действительности. Это отнюдь не кризис литературы, как иногда оценивается подобная ситуация, но лишь ее новое состояние, отражение эластичности, обретение пластичности мышления современного человека, чем в совершенстве владели, например, древние греки; это своего рода альтернатива догматизму и в литературоведении. Ныне одно и то же произведение может быть прочитано и оценено совершенно по-разному, появляются противоположные смыслы у сходного явления. В художественном произведении значение имеет только то, что беспокоит читателя. Именно в связи с этим современный английский автор Питер Акройд в своем творчестве в качестве смыслообразующих деталей использует их историю и значение в жизни людей.

В литературе на смену типичности образов приходит универсализация образов и метафор (создаются метафоры на все случаи жизни). Такие универсальные метафоры становятся смыслообразами, идеями, которые «убивают» художественность текста. Об этом в начале прошлого столетия говорил Х. Ортега-и-Гассет, констатируя изменения, происходящие в культуре и заявляя о том, что «произошла инверсия эстетического чувства» [2, с. 248].

Сегодня читатель имеет дело с литературой идеей и концептом, а традиционное литературоведение превратилось в своеобразный способ философствования. На данный период сосуществуют две точки зрения на литературоведение. Согласно одной – все значительное, созданное в XX веке, опира-

ется на достижения классического реализма, создавшего некий непререкаемый канон, которому должен следовать современный писатель и литературовед. Противоположная точка зрения подразумевает тотальное и осознанное несоответствие искусства всему миру классического наследия (особенно XIX века). Современная литература топчется на месте, не представляя для себя пути адекватного взаимодействия с миром и человеком, так как слово не всегда передает весь спектр вложенных в него значений и интонаций. В этой связи можно с большим значением говорить о спонтанных реакциях ребенка на окружающий мир: еще не умея говорить и мало понимая смысл слов, ребенок реагирует на интонацию, на тон взрослого, его мимику. Взрослый утратил эту способность, его речь становится менее интонированной, не эмоциональной и в этой связи более элементарной. Психологи и физиологи доказывают, что все познание кодируется эмоциями, которые даже детерминируют мысли [3, с. 34-35].

Современная литература не в состоянии передать огромного количества оттенков и нюансов человеческого состояния. Даже герой в литературе сегодня мыслится иначе: в нем выделено типичное, характерное для всей действительности рубежа XX – XXI вв., но сделано это именно за счет намеренного отказа от попыток воссоздать его индивидуальный мир в истинной многомерности, заявляющей те или иные отклонения от общего. Так создается «человек как симптом», «человек без свойств» (Р. Музиль), освобожденный от многих индивидуальных качеств («свойств»), зато аккумулирующий в себе время и действительность, как бы очищенные от всего случайного. Разумеется, есть и противоположная тенденция, отмеченная как раз настойчивыми стремлениями выделить в герое все, что абсолютно чужеродно типичному, но в подобных героях – «чужаках» свойственная классическому реализму диалектика явления и сущности разрушена. Именно поэтому претерпевает изменения и такая устойчивая некогда категория, как художественный психологизм.

Определенный континуум психологического состояния героя, некая четко просматривающаяся линия движения, которая ведет вглубь душевной жизни, обнаруживая самые сокровенные импульсы, разрушены в современной литературной практике, заменяясь другими формами психологической характеристики. Герой все более утрачивает значение завершённой индивидуальности, что приводит к тому, что писатель отказывается даже от чисто условного героя. Появляются безгеройные произведения в буквальном смысле слова: достаточно вспомнить опыты французского «нового романа» или произведения Х.Л. Борхеса, Дж. Барта, Т. Пинчона.

Окружающий человека мир интереснее его внутреннего мира. Природа значительно богаче красками и формами, чем живопись и художественный текст. Получается, что литература больше упрощает мир, нежели его обогащает. Мир разнообразнее, богаче цветами, звуками, интонациями, тонами и полутонами, чем любой, даже самый совершенный текст. Поэтому традиционное литературоведение сегодня не способствует глубокому постижению текста. Современная литературная практика требует иного подхода, основанного на экстерриоризации, что должно изменить и методику преподавания литературы в школе и в вузе.

О падении интереса к образно-метафорическому освоению действительности и о снижении авторитета литературы как «учебника жизни» свидетельствует нежелание нынешних выпускников выбирать литературу в качестве ЕГЭ. Подобное вытеснение литературы в область ненаучного и ненужного знания ведет к разрушению отечественных образовательных традиций [4, с. 46]. Диссонированные связи культуры и образования отражаются в познавательном пространстве отдельного субъекта, которому культура становится не нужна, а «ненужность» – это невостребованность обществом.

Русская культура в основе своей словоцентристская. Однако предшествующая вербальная доминанта в культуре распалась. Слово выявляет свою глубину, свои дополнительные смысловые оттенки часто за счет зрительных

образов, что наглядно демонстрирует нам сегодняшний кинематограф, успешно функционирующий в педагогическом процессе. Визуальный образ способен «сжимать» информацию, что можно наблюдать, например, при экранизации художественных произведений. Кроме того, визуальный язык отвечает потребности преодоления скрытых стереотипов литературного языка и может способствовать нелинейному характеру новых человеческих опытов, так как зрительный образ всем «интуитивно ясен», выявляет дополнительные оттенки смысла. Визуальное лучше сохраняется в памяти, поэтому еще Аристотель назвал зрение самым «интеллектуальным чувством» и основой познания.

Речевое и аудиовизуальное развитие становится предметом исследования «ощущенческой культурологии» [5, с. 27], результаты которого заметно влияют на образовательное пространство. В связи с этим очень важным представляется умение учителя перевести формы выражения ученика из сферы отвлеченной фантазии в предметно-практическую, предоставив возможность воплощения собственного потенциала. Следует помнить, что молодые люди в наши дни демонстрируют свое отторжение классических традиций, и приобщение их к богатейшим ресурсам литературы является сложной и актуальной педагогической задачей.

Снижение значимости литературы в образовательном процессе демонстрирует и разделение учащихся на

естественно-научные и гуманитарные категории. Такая дифференциация не способна создать гармонию и стабильность. Стимулирование интереса к литературе – сложнейшая задача не только образования, но и всего общества. Постигание литературы, как и образовательный процесс в целом, предполагает коллективное сотрудничество учителя и ученика, чьи взаимоотношения между собой и с действительностью определяет тип образования сегодня.

Подготовка преподавателей литературы, как в школе, так и в вузе, должна включать методические поиски художественных смыслов с точки зрения того, насколько они способствуют гуманитарному обучению человека и каковы их потенциальные возможности для гуманитаризации окружающего нас мира. При этом материал, форма, реакция, природная обусловленность, темпоральные структуры и человеческие способности ныне напоминают ситуацию в литературе «потока сознания» начала XX века, когда знаки текста не воспринимались читателями [6, с. 13-115]. Обращаясь к такому типу мнولوجического повествования, писатель стремился представить жизнь сознания во всей ее сложности и противоречивости, где «все – только калейдоскоп бликов-восприятий; непрерывный поток сознания, вбирающий приметы реального только в том освещении, в том ракурсе, как они увидены (восприняты) героем» [7, с. 160]. Философская стратегия образовательного процесса призвана учитывать и этот опыт.

Библиографический список

1. Фортунатова, В. Магия классики. – Горький: Волго-Вятское книжное изд-во, 1989.
2. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс // Вопросы философии. - 1989. - № 3.
3. Шаховский, В.И. Лингвистическая теория эмоций: монография. – М.: Гнозис, 2008.
4. Канке, В.А. Современная этика. – М.: Издательство «Омега-Л», 2007.
5. Фортунатова, В.А. Человек в мире культуры. – Н.Новгород: НГПУ, 1998.
6. Делез Жиль. Марсель Пруст и знаки. – СПб.: Алетей, 1999.
7. Балашова, Т.В. Поток сознания // Художественные ориентиры зарубежной литературы XX века. – М.: ИМЛИ РАН, 2002.

Статья поступила в редакцию 3.02.10

УДК 372. 851

С.В. Арюткина, соискатель АГПИ, г. Арзамас, E-mail: mzaykin@yandex.ru

ОСНОВЫ КОНСТРУИРОВАНИЯ ОБОБЩЕННЫХ ПРИЕМОВ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается актуальная проблема повышения эффективности процесса обучения школьников решению математических задач, решение которой связано с формированием обобщенных приемов математической деятельности учащихся. В частности, описываются основы конструирования обобщенных приемов математической деятельности на примере приемов решения линейных уравнений с параметром.

Ключевые слова: математическая деятельность, математическая задача, обобщенный прием математической деятельности, основы конструирования обобщенных приемов, приемы решения задач, обобщенный прием.

Целесообразность формирования обобщенных приемов решения математических задач обусловлена многими предпосылками (дидактическими, психологическими и организационно-методическими). Некоторые исследователи (В.И. Горбачев, С.К. Кожухов, А.А. Кормихин, С.К. Кочарова, С. Легошина, В.Н. Литвиненко, А.Г. Мордкович, В.В. Локоть, Г.П. Мещерякова, В.А. Попов и др.), рассматривая процесс решения различных видов математических задач, пошли по пути поиска общего метода их решения, допускающего технологию обучения. В методической науке описаны различные подходы к определению составов методов решения задач. Так, при определении состава действий векторного, координатного, геометрических преобразований, аналогии и др. методов Г.И. Саранцев рекомендует поступать следующим образом: анализируется деятельность применения метода в различных ситуациях, определяются элементы умений, которыми необходимо овладеть учащимся, чтобы использовать данный метод в конкретных ситуациях; отрабатывается каждое умение с помощью упражнений [1]. А.Г. Мордкович, исходя из определения уравнения с параметром, описывает процесс решения любого такого уравнения следующим образом: по некоторому

целесообразному принципу множество всех значений параметра разбивается на подмножества; решается заданное уравнение на каждом из этих подмножеств; затем предложенный способ поясняется на конкретных примерах [2]. В.И. Горбачев, развивая эту идею, вводит систему понятий, математических фактов, утверждений и на их основе устанавливает общую систему действий по решению произвольных уравнений и неравенств с параметрами, которую затем конкретизирует [3].

Как видим, эти подходы во многом противоположны. Вряд ли их можно назвать взаимоисключающими, и, скорее всего, оба они имеют право на существование. Важно определить условия оптимального использования каждого. Нами выбран вариант, более близкий к варианту Г.И. Саранцева. При этом мы учитываем специфику решения математических задач, а также придерживаемся точки зрения Н.Ф. Талызиной, отдающей предпочтение такому пути формирования приемов познавательной деятельности, при котором приемы выступают как предметы специального усвоения с целью их сознательного и произвольного использования в новых условиях [4]. Потому первая задача обучающего состоит в установле-

нии содержания приема, предполагающем выделение составляющих его действий; вторая задача заключается в анализе отношения между составляющими действий; третья – составление общего предписания, обеспечивающее применение общего приема для решения задач соответствующего класса. Чтобы определить составы обобщенных приемов решения каждого вида математических задач, можно поступать следующим образом: выделить действия по решению конкретных задач выбранного вида; затем на основе анализа определить общие характеристики, охватывающие всевозможные частные проявления; описать состав обобщенного приема [5].

Проиллюстрируем сказанное на примере обобщенных приемов решения линейных уравнений с параметром. При определении состава обобщенного приема решения этого вида мы учитываем следующее: *принадлежность* уравнений к одному типу (линейным); *особенности формулировки* заданий (требование решить уравнение относительно одной переменной); *вид коэффициентов* (их зависимость от значений параметра). Проанализировав частные приемы решения подобранных заданий, мы выделили основные действия, входящие в состав обобщенных приемов решения линейных уравнений с параметром.

Касаясь особенностей формулировки заданий, следует заметить, что чаще других встречаются требования «решить уравнение (неравенство) относительно переменной» или «определить, при каких значениях параметра решения уравнения (неравенства) удовлетворяют заданным условиям». Как правило, действия по решению последних полностью входят в состав приемов решения таких уравнений (неравенств) или могут быть решены значительно проще, если знать действия по решению первых. Проиллюстрируем сказанное выше на примере решения квадратных уравнений с параметром.

Задание 1. Для всех значений параметра a решить уравнение $x^2 - \frac{6x}{a} + 1 = 0$ относительно x .

Заметим, что это приведенное квадратное уравнение.

1) найдем ОДЗП: уравнение имеет смысл для всех значений параметра, отличных от нуля; при $a=0$ уравнение не определено;

2) определим вид второго коэффициента, свободного члена уравнения, а также выражения $\frac{D}{4} = \left(\frac{p}{2}\right)^2 - q$:

$$p = -\frac{6}{a}; q = 1; \frac{D}{4} = \frac{9}{a^2} - 1;$$

3) среди допустимых значений параметра найдем такие, при которых $\frac{D}{4} = 0$: это значения $a = \pm 3$;

4) для найденных значений параметра уравнение имеет один корень (два совпавших), т.е. при $a=3$ единственный корень уравнения равен 1; при $a=-3$ корень уравнения равен -1;

5) определим, при каких значениях параметра $\frac{D}{4} > 0$,

т.е. $\frac{9-a^2}{a^2} > 0$, это выполняется при $-3 < a < 3$ и $a \neq 0$;

6) для найденных значений параметра найдем общие решения уравнения по общей формуле:

$$x_{1,2} = \frac{3}{a} \pm \sqrt{\frac{9-a^2}{a^2}};$$

7) для остальных значений параметра, т.е. $a < -3$, $a > 3$ $\frac{D}{4} < 0$, уравнение не имеет действительных решений;

8) запишем ответ: при $a=0$ уравнение не определено; при $a=3$ единственный корень уравнения равен 1; при $a=-3$ корень уравнения равен -1; при $-3 < a < 3$ и $a \neq 0$

$x_{1,2} = \frac{3}{a} \pm \sqrt{\frac{9-a^2}{a^2}}$; при $a < -3$, $a > 3$ действительных решений нет.

Теперь перейдем к рассмотрению неприведенных квадратных уравнений с параметром, выделим приемы их решения. Для нахождения корней этих уравнений будем использовать общую формулу.

Задание 2. Для всех значений параметра a найти корни уравнения $(a+4)x^2 - 6x + a - 4 = 0$.

1) найдем ОДЗП: уравнение определено для любого действительного значения параметра a ;

2) определим вид коэффициентов, свободного члена и дискриминанта уравнения (их зависимость от параметра): первый коэффициент имеет вид $(a+4)$; второй коэффициент равен (-6) ; свободный член $(a-4)$; дискриминант $D=100-4a^2$;

3) найдем значения параметра, при которых первый коэффициент обращается в нуль, т.е. $a+4=0$, $a=-4$;

4) для этого значения параметра уравнение становится линейным с одним неизвестным и принимает вид $-6x-8=0$, оно имеет единственное решение, равное $-\frac{4}{3}$;

5) среди остальных допустимых значений параметра найдем такие, при которых дискриминант обращается в нуль, т.е. $100-4a^2=0$, это выполняется при $a=\pm 5$;

6) для найденных значений параметра уравнение имеет единственное решение: при $a=-5$ этот корень (-3) , а при $a=5$ это $\frac{1}{3}$;

7) среди остальных допустимых значений параметра найдем такие, при которых $100-4a^2 > 0$, это выполняется для значений параметра $-5 < a < -4$, $-4 < a < 5$, общие решения уравнения в этом случае можно найти по общей формуле, они имеют

$$\text{вид } x_{1,2} = \frac{3 \pm \sqrt{25-a^2}}{a+4};$$

8) для остальных допустимых значений параметра, т.е. для $a < -5$, $a > 5$ дискриминант принимает отрицательные значения, уравнение не имеет действительных корней;

9) запишем ответ: при $a=-4$ корень уравнения $(-\frac{4}{3})$; при $a=-5$ корень (-3) , при $a=5$ корень уравнения равен $\frac{1}{3}$; при $-5 < a < -4$, $-4 < a < 5$ корни уравнения имеют вид

$$x_{1,2} = \frac{3 \pm \sqrt{25-a^2}}{a+4}; \text{ при } a < -5, a > 5 \text{ уравнение не имеет}$$

действительных корней.

Задание 3. Для всех значений параметра a найти корни уравнения $\sqrt{a-2}x^2 - (a-1)x + \sqrt{a-2} = 0$.

1) найдем ОДЗП: уравнение имеет при $a \geq 2$; при $a < 2$ уравнение не определено;

2) определим вид коэффициентов, свободного члена и дискриминанта уравнения (их зависимость от параметра): первый коэффициент имеет вид $\sqrt{a-2}$; второй коэффициент равен $(a-1)$; свободный член $(\sqrt{a-2})$; дискриминант $D=a^2-6a+9$;

3) найдем значения параметра, при которых первый коэффициент обращается в нуль, т.е. $\sqrt{a-2}=0$, при $a=2$;

4) для этого значения параметра уравнение становится линейным с одним неизвестным и принимает вид $-x=0$, оно имеет единственное решение, равное 0;

5) среди остальных допустимых значений параметра найдем такие, при которых дискриминант обращается в нуль, т.е. $a^2-6a+9=0$, это выполняется при $a=3$;

6) для найденного значения параметра уравнение имеет единственное решение: при $a=3$ этот корень 1;

7) среди остальных допустимых значений параметра найдем такие, при которых $a^2-6a+9>0$, это выполняется для всех значений параметра, кроме 3 (при этом по ОДЗП $a \geq 2$);

8) общие решения уравнения в этом случае можно найти по общей формуле, они имеют вид

$$x_{1,2} = \frac{a-1 \pm \sqrt{a^2-6a+9}}{2\sqrt{a-2}}; \text{ после упрощения получим:}$$

$$x_1 = \frac{1}{\sqrt{a-2}}, x_2 = \sqrt{a-2};$$

9) запишем ответ: при $a=2$ корень уравнения 0; при $a=3$ корень 1, при $a>2$ и $a \neq 3$ корни уравнения имеют вид

$$x_1 = \frac{1}{\sqrt{a-2}}, x_2 = \sqrt{a-2}.$$

Опираясь на частные приемы решения данных уравнений, опишем состав обобщенного приема решения квадратных уравнений с параметром, выделяя общее содержание деятельности (охватывающее все возможные частные случаи) по их решению (с использованием общей формулы), в следующем виде:

- найти ОДЗП: для всех значений параметра, не принадлежащих этой области, уравнение не определено;
- определить зависимость коэффициентов, свободного члена и дискриминанта от значений параметра (если необходимо, привести уравнение к стандартному виду);
- найти промежутки допустимых значений параметра, на которых первый коэффициент обращается в нуль, и решить получающиеся линейные уравнения на каждом из них;
- найти такие допустимые значения параметра, для которых значение дискриминанта равно нулю, и решить получающиеся квадратные уравнения с одной переменной для каждого из найденных значений параметра (если такие имеются);
- найти такие допустимые значения параметра, для которых дискриминант принимает положительные значения, и определить вид общих решений уравнения для найденных значений параметра (если такие имеются);
- выписать остальные допустимые значения параметра (если такие имеются), для них уравнение не имеет решений;
- записать ответ, перечислив найденные на каждом из рассмотренных промежутков значений параметра общие решения уравнения.

На примере решения следующего квадратного уравнения с параметром покажем, что выделенные действия входят в состав частного приема его решения.

Задание 4. Для всех значений параметра a найти корни

$$\text{уравнения } \frac{a^2-1}{a}x^2 - (a-2)x + \frac{a}{a-1} = 0.$$

1. найдем ОДЗП: уравнение определено для всех значений параметра a , кроме 0 и 1, т.к. знаменатели дробей обращаются в нуль при $a=0$ или $a=1$; при $a=0$, $a=1$ уравнение не определено;

2. определим вид коэффициентов, свободного члена и дискриминанта уравнения (их зависимость от параметра):

первый коэффициент имеет вид $\frac{a^2-1}{a}$; второй коэффициент равен $(a-2)$; свободный член $\frac{a}{a-1}$; дискриминант $D=a^2-8a$;

3. найдем допустимые значения параметра, при которых первый коэффициент обращается в нуль, т.е. $a^2-1=0$, при $a=-1$, при $a=1$ (1 не принадлежит ОДЗП);

4. для значения параметра, равного -1, уравнение становится линейным с одним неизвестным и принимает вид $3x + \frac{1}{2} = 0$, оно имеет единственное решение, равное $-\frac{1}{6}$;

5. среди остальных допустимых значений параметра найдем такие, при которых дискриминант обращается в нуль, т.е. $a^2-8a=0$, это выполняется при $a=8$, а также при $a=0$ (0 не принадлежит ОДЗП);

6. для значения параметра, равного 8, уравнение имеет единственное решение, т.е. при $a=8$ этот корень $\frac{8}{21}$;

7. среди остальных допустимых значений параметра найдем такие, при которых $a^2-8a>0$, это выполняется для значений параметра $a<-1$, $-1<a<0$, $a>8$, общие решения уравнения в этом случае можно найти по общей формуле, они имеют вид

$$x_{1,2} = \frac{a(a-2 \pm \sqrt{a^2-8a})}{2(a^2-1)};$$

8. для остальных допустимых значений параметра, т.е. для $0<a<1$, $1<a<8$ дискриминант принимает отрицательные значения, уравнение не имеет действительных корней;

9. запишем ответ: при $a=0$, $a=1$ уравнение не определено; при $a=-1$ корень уравнения $(-\frac{1}{6})$; при $a=8$ корень $\frac{8}{21}$;

при $a<-1$, $-1<a<0$, $a>8$ корни уравнения имеют вид

$$x_{1,2} = \frac{a(a-2 \pm \sqrt{a^2-8a})}{2(a^2-1)}; \text{ при } 0<a<1, 1<a<8 \text{ уравне-}$$

ние не имеет действительных корней.

Аналогичным образом можно получить составы обобщенных приемов решения многих видов (классов) математических задач (в частности, алгебраических), опираясь на определение обобщенного приема математической деятельности как приема деятельности, полученного на основе анализа частных приемов путем выделения общего содержания деятельности по решению конкретных (частных) задач, и на соответствующие теоретические основы процесса их конструирования, который включает в себя: решение некоторого количества частных конкретных задач рассматриваемого типа; выделение действий, составляющих частные приемы их решения; анализ частных приемов и выделение общего содержания, общих действий по их решению, охватывающих все возможные частные случаи решения такого рода задач; моделирование обобщенного приема решения задач рассматриваемого типа.

Библиографический список

1. Саранцев, Г.И. Методология методики обучения математике. - Саранск, 2001.
2. Мордкович, А.Г. Беседы с учителями математики. - М.: «Оникс», 2005.
3. Горбачев, В.И. Технология развивающего обучения в курсе алгебры средней школы: дис...д-ра пед. наук. - Брянск, 2000.
4. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. - М.: Знание, 1983.

5. Ариуткина, С.В. Формирование у школьников обобщенных приемов математической деятельности (на примере задач с параметрами: монография). - Арзамас: АГПИ, 2009.
Статья поступила в редакцию 03.02.10

УДК 378

Т.Н. Миндибаева, соискатель УралГУФК, г. Челябинск, E-mail: vpk-aips@chelurid.ru

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье рассматривается личностно-ориентированный подход как основа управления самостоятельной работой студентов в системе дистанционного обучения. Значительное внимание уделяется педагогической поддержке как важной компоненте образовательного процесса дистанционного обучения студентов юридического вуза.

Ключевые слова: дистанционное обучение, личностно-ориентированный подход, самостоятельная работа, педагогическая стратегия, педагогическая поддержка.

Из года в год в мире растёт интерес к образованию, от него зависит прорыв, лидерство в экономической, культурной и научной жизни. Образование в XXI веке становится не просто средством передачи традиционных ценностей и моделей уже существующих социальных структур, а агентом социальных изменений, продвигая новые знания, новые ценности и новые пути улучшения условий человеческой жизни.

Юридическое образование сегодня не рассматривается только как средство подготовки людей для рабочих мест или для приобретения профессии. Признано, что образование – это пожизненный процесс, и что образовательные системы должны обеспечить возможности для запросов и исследований в любой стадии человеческого развития. Одним из самых высокоэффективных направлений совершенствования системы высшего образования является использование в учебном процессе дистанционного обучения, в котором предусматривается обеспечение индивидуальной зоны творческого развития студента, позволяющей ему на каждом этапе создавать образовательную продукцию, опираясь на свои индивидуальные качества и способности [1, с. 37].

Формулируя цель образования на начало нового тысячелетия, ЮНЕСКО выделило четыре составляющие обучения:

- учиться получать знания;
- учиться применять эти знания;
- учиться жить вместе;
- учиться быть личностью, несущей ответственность за общие судьбы.

Эти слова призваны научить человека учиться, выработать систему универсальных учебных умений, которые являются основой дистанционного обучения. В таком случае задача преподавателя – помочь учащимся учиться.

Проблему формирования умения учиться, самообучения рассматривали в своих работах такие исследователи, как В.В. Анисимов, О.Г. Грохольская, И.М. Захарова, А.В. Киричук, Х.Й. Лийметс, Б.П. Мартиросян, А.В. Мудрик, Н.А. Переломова, О.А. Подлинных и другие исследователи.

Сейчас практически решается вопрос о том, как следует организовать дистанционное обучение, чтобы студенты находились в центре этого процесса. В этом плане приоритетным стал **личностно-ориентированный подход**.

Личностно-ориентированный подход определяет познавательный потенциал личности, то есть объём и качество информации, которой она владеет, и набор психологических качеств, обеспечивающих продуктивность познавательной деятельности. Это и её морально-нравственный потенциал, обусловленный этическими нормами, жизненными целями, убеждениями, стремлениями, которые реализуются в мироощущении и мировоззрении. Развитие личности происходит во взаимодействии форм общения, познания, совместной деятельности. Подобный личностно-ориентированный подход обеспечивает формирование сознательного отношения к предмету, создаёт и поддерживает интерес и уважение к человеку как к представителю культуры.

Очевидным становится, что именно такой подход в значительной степени инициирует развитие сущности дистанционного обучения, принципами которого являются [2, с. 57]:

- свободный доступ, то есть право каждого, без вступительных испытаний, начинать учиться и получать среднее или высшее образование;
- дистанционность обучения, то есть обучение при минимальном контакте с преподавателем, с упором на самостоятельную работу.

Особенность учебной деятельности состоит в том, что «её результатом является изменение самого учащегося» [3, с. 275], учебная же деятельность в дистанционном режиме служит развитию у студентов юридического вуза специфических умений, необходимых ему для решения поставленных учебных задач с помощью средств телекоммуникаций и ресурсов сети Интернет.

Личностно-ориентированный подход к процессу дистанционного обучения студентов юридического вуза можно обеспечить лишь в том случае, если педагог точно определит исходный уровень их обученности, индивидуальные способности, что возможно только на основе проведения тщательного тестирования. В дальнейшем, путем подбора необходимых средств обучения и проведения индивидуальных консультаций, обучающийся приобретает необходимые знания и умения в соответствии с поставленными учебными задачами. С учетом результатов такого тестирования педагог строит всю тактику обучения каждого студента и формирует группы сотрудничества.

Главным в дистанционном вузовском обучении студентов должна быть самостоятельная работа (самообразование), что является в личностно-ориентированном подходе значимым аспектом, реализующимся при следующих условиях:

- постоянная мотивация и управление самостоятельной работой студентов;
- построение учебно-воспитательного процесса на деятельности основе;
- высокая степень индивидуализации учебно-воспитательного процесса;
- объективность мониторинга прохождения обучающимися образовательных маршрутов.

К сожалению, попытки управления самостоятельной работой не всегда приводят к успеху. Очень часто возникают психологические проблемы, для решения которых необходим дополнительный стимул. Анализ опыта внедрения дистанционного обучения в федеральном государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Челябинский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации» (ЧЮИ МВД России) выявил, что 53 % респондентов нуждаются либо в «карательном», либо назидательном стимуле. Другая же категория 18 % обучающихся не пытается даже контролировать свою самостоятельную работу и следовать учебному плану, учить лекционный материал, выполнять практические задания. Ещё 11 % студентов ждут некоторого временного запаса

перед отчётным периодом и только тогда начинают готовиться к предстоящему контролю. И только 17 % опрошенных по-настоящему осуществляют самостоятельную работу, выраженную в систематическом выполнении заданий.

Результаты опроса свидетельствуют о том, что развитию образовательной самостоятельности студентов юридического вуза способствуют: индивидуально подобранные образовательные маршруты и скорость их освоения, возможность обучения в удобное для студента время и самостоятельный выбор места освоения образовательного маршрута, использование многообразных форм и методов обеспечения индивидуализации процесса обучения (видеолекции, обучающие программы, индивидуальные тренинги на основе использования новых информационных технологий и т.п.).

В этой связи, для развития самообразования и самоактуализации личности необходимо обучать студентов различным педагогическим стратегиям. Давая сведения студентам об особенностях учебного процесса и поощряя их к разработке их собственных инструкций и заданий, данная система обучения освобождает их от чрезмерной зависимости от педагога и обеспечивает их педагогическими стратегиями в соответствии с которыми, обучаемые могут самостоятельно продолжать овладение знаниями, умениями и навыками по соответствующей специальности.

В качестве конкретных соответствующих педагогических стратегий можно рассматривать, по нашему мнению, разработанные Джоун Рубин и Айрин Томпсон метакогнитивные и когнитивные стратегии.

Метакогнитивные стратегии характеризуются как методы управленческого типа, направленные на самостоятельное контролирование обучаемым учебного процесса.

К метакогнитивным стратегиям можно отнести следующие [4, с. 15]:

- планирование – овладение данной стратегией способствует развитию навыков самостоятельного принятия решения относительно необходимого объема изучаемого материала, а также относительно порционного распределения всего объема материала в целях более полного охвата содержания;

- постановка целей – стратегия направлена на формирование навыка постановки целей относительно того, что конкретно изучать и что необходимо понять, что конкретно читать и что понять из прочитанного, какой будет цель готовящегося письменного сообщения по той или иной учебной задаче;

- мониторинг – стратегия ориентирована на умение оказать помощь самому себе при овладении различным учебным материалом;

- оценка – умение оценивать эффективность стратегий, которые были задействованы на различных этапах овладения учебными дисциплинами.

Когнитивные стратегии рассматриваются как методы реагирования на специфические учебные проблемы. Среди наиболее распространенных когнитивных стратегий выделяются следующие [5, с. 34]:

- предваряющая текстовая деятельность – данная стратегия формирует умение высказывать предварительную трактовку текстового содержания с последующим сопоставлением с реальным текстом, стратегия базируется на зрительных опорах, собственном опыте обучаемых, жанре предъявляемого для просмотра или чтения фрагмента, информации из самого электронного текста, логики построения фабулы, действий и взаимоотношений;

- слуховое и зрительное восприятие знакомого материала – стратегия ориентирована на развитие навыков обучаемых узнавать как на слух, так и зрительно знакомую или частично знакомую информацию;

- запись основной информации по ходу чтения учебного материала – стратегия направлена на развитие умения выбирать основную информацию из всего объема читаемых текстов, анализировать и систематизировать данную информацию;

- синтезирование всех предыдущих ресурсов в целях более полного понимания просмотренного, прослушанного или прочитанного.

Таким образом, личностно-ориентированный подход к обучению студентов юридического вуза различными педагогическими стратегиями самообразования с целью развития самостоятельности в организации и управлении учебным процессом направлен на повышение качества дистанционного обучения.

Развитие образовательной самостоятельности в ЧОУИ МВД России ведется на основе использования современных технических средств обучения, использования многообразных форм и методов индивидуальной работы, специальной организованной педагогической поддержке [6, с. 178–179].

Педагогическая поддержка рассматривается в современной педагогике как часть образовательного процесса, наряду с другими его составляющими: обучением и воспитанием. Обучение, воспитание и педагогическая поддержка являются самостоятельными и в то же время взаимосвязанными частями образовательного процесса. Отличаются они, прежде всего, предметом деятельности. Предмет деятельности обучения – передача знаний и способов мышления; предмет воспитания – освоение культурных и социальных норм и ценностей; предмет педагогической поддержки – содействие обучающемуся в преодолении трудностей в процессе усвоения знаний и освоения ценностей. Педагогическая поддержка личности студента является функциональным компонентом системы гуманистического образования.

Педагогическая поддержка как составляющая образовательного процесса подразумевает: а) целенаправленно организованную педагогическую деятельность в целях создания психолого-педагогических условий для полноценного психического (в частности, интеллектуального) развития обучаемого; б) деятельность по выявлению способов познавательной деятельности (в том числе, в рамках учебной), адекватных возрастным и индивидуальным характеристикам обучаемого; в) деятельность, которая обеспечивает поступательную динамику в процессе психического развития средствами обучения.

Значение педагогической поддержки при личностно-ориентированном подходе к процессу дистанционного обучения студентов юридического вуза особенно велико в связи с тем, что две другие составляющие образования – обучение и воспитание – не могут быть реализованы традиционным путем, поскольку в случае очной формы подачи знаний преподаватель совмещает в себе и познавательную, и эмоциональную поддержку студента. Процесс педагогической поддержки – это динамичный процесс все большей передачи ответственности за реализацию самообразования от педагога студенту.

Таким образом, организация личностно-ориентированного подхода к процессу дистанционного обучения обеспечивает следующие права и возможности студентов юридического вуза:

- право на выбор или выявление индивидуального смысла и целей в изучаемой дисциплине, теме, учебном занятии;
- право на персональное понимание фундаментальных категорий и понятий;
- право на составление индивидуальных образовательных программ по изучаемым дисциплинам;
- право выбора индивидуального темпа обучения, форм и методов решения образовательных задач, способов контроля, рефлексии и самооценки своей деятельности;
- освоение содержания учебных дисциплин по индивидуальному плану;
- обеспечение персонального выбора для изучения дополнительных разделов и тем изучаемой дисциплины;
- право на формирование и сохранение персональных позиций в каждой образовательной области.

Выводом из вышеизложенного можно считать следующее: использование личностно-ориентированного подхода (организация равноправного диалогового общения, деятельностно-творческий характер обучения, направленность организации образовательного процесса на поддержку личностно-

го развития студента, предоставление обучающимся свободы для принятия самостоятельных решений, творчества, выбора содержания и способов обучения и поведения), а также широкое применение развивающих возможностей дистанционного

обучения позволяют строить и реализовывать индивидуальные траектории развития профессионально-значимых качеств студентов юридического вуза.

Библиографический список

1. Алексеев, Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики: монография. – Тюмень: Изд-во ТГУ, 1996.
2. Левин, В.И. Принципы дистанционного обучения. Новые компьютерные технологии обучения в региональной инфраструктуре: тез. докл. первой межрегиональной науч.-метод. конф. – Пенза: ЦНТИ, 1998.
3. Российская педагогическая энциклопедия / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – Т. 2.
4. Rubin, J. Improving Foreign Language Listening Comprehension Research / J. Ru-bin, // Georgetown University Press, 1990.
5. Thompson, I. Can Strategy Improve Listening Comprehension. Foreign Language Annals / I. Thompson, J. Rubin, 1992.
6. Миндибаева, Т.Н. Педагогическое сопровождение учебной деятельности студентов в дистанционном обучении // Сибирский педагогический журнал. – Новосибирск: Изд-во ООО «Немо Пресс». – 2008. – № 8.
7. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Вестник образования, 2002. – № 6.
8. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Изд-во корпорации «Логос», 1999.

Статья поступила в редакцию 10.02.10

УДК 378

Н.Д. Булатова, доц. МГУКИ, г. Москва, E-mail: nbylatova@mail.ru

ЭТНОПЕДАГОГИКА КАК ЦЕННОСТЬ И УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ КУЛЬТУРЫ И ОБРАЗОВАНИЯ

В статье актуализируется проблема формирования ценностных ориентаций у студентов вузов культуры и искусств. В поиске эффективных форм, методов и средств формирования ориентаций у будущих специалистов в сфере культуры, автор выделяет этнопедагогику как ценность, условие и механизм формирования ценностных ориентаций молодежи.

Ключевые слова: профессиональное образование, ценности и ценностные ориентации, общечеловеческие культурные ценности, принцип преемственности, этнопедагогика, традиционное воспитание, национальные традиции воспитания, этнопедагогическая аксиология, методы и средства формирования ценностных ориентаций молодежи.

В настоящее время российская школа лишена нравственных ориентиров – четко определенной системы ценностей и идеалов, по которой всегда строился воспитательный и образовательный процессы. В современных условиях педагоги сталкиваются с новыми трудностями в процессе воспитания, связанными, во-первых, с появлением новых ценностей и ценностных ориентаций, навязыванием западного стиля жизни и чуждых отечественной культуре ценностей; во-вторых, с необходимостью различения истинных и ложных ценностей в структуре общественных и индивидуальных ценностей, в-третьих, с организацией возможных педагогических средств нейтрализации воздействия ложных ценностей на личность, и, наконец, в-четвертых, с поиском эффективных форм, методов и средств формирования ценностей и ценностных ориентаций.

«Меняющееся общество не в состоянии ставить реальные и адекватные задачи перед воспитанием, ибо оно не имеет устоявшегося идеала человека и устойчивого сценария своего развития, оно лишь пытается определить свои ценности и их иерархию, нащупать новые идеологические установки. Оно лишь знает, что нужно воспитывать «другого» человека и делать это по-другому», – отмечает известный психолог А.В. Мудрик [1, с. 245].

В конкретных условиях сегодняшнего дня меняются основные отношения личности в социальном и предметном мире на основе усиления в них таких компонентов, как прогнозирование, свобода выбора, самоопределение. Реализация этих компонентов дает возможность решить некоторые проблемы ориентации личности в мире ценностей. Социальное развитие личности производится через динамику ее конкретных отношений к общечеловеческим ценностям, аккумулирующим в себе достижения культуры. При этом проблема формирования ценностей и ценностных ориентаций как у школьников, так и у студентов еще недостаточно хорошо изучена в дидактике.

Основной проблемой остается отсутствие необходимой преемственности уровней средней и высшей школы в вопросах формирования ценностных ориентаций молодежи. Формирование и коррекция ценностных ориентаций молодежи – процесс трудный и длительный. Истоки этого процесса коренятся

в школе, и это предопределяет приоритетную роль школьного воспитания и образования.

Решая проблемы обновления общеобразовательной и профессиональной школы в современных условиях переходного периода, нельзя забывать, что сфера образования – зона повышенного риска, так как различные преобразования в ней чреваты долгосрочными и необратимыми последствиями. Любые новые и самые конструктивные формы образования не должны подрывать органических связей с историческим опытом, с непреходящими традициями отечественной школы и отечественной культуры. Именно культура (этнокультура, этнопедагогика как основная часть этнокультуры) как основной фактор самоорганизации общества в его цивилизованных формах должна стать центральным звеном содержания учебно-воспитательного процесса во всех звеньях и на всех уровнях современного образования: от начального, когда формируются основы познавательной культуры и основы ценностных убеждений, до высшего, когда реализуются высшие формы постижения культуры, философского осмысления глобальных процессов ноосферы, утверждения устоявшихся убеждений и установок, ценностных ориентаций жизни человека.

Из вышесказанного следует, что необходимо готовить профессионалов в различных областях культуры и одновременно педагогов, которые будут не только образцом нравственности, но и будут знать и передавать подрастающим поколениям традиции народного воспитания.

Поскольку в современном социокультурном пространстве выпускники вузов культуры и искусств имеют определенный статус, работают в разных областях культуры, науки и образования, то они (выпускники) должны быть идеологически грамотными специалистами, обладать определенными качествами (ценить и знать культуру своего народа, края, области; быть честным и порядочным; знать и владеть необходимым запасом общечеловеческих культурных ценностей; способствовать обеспечению толерантного отношения нового поколения россиян к цивилизованному положению России как в мире, так и внутри страны), то, естественно, необходимо моделирование системы ценностных векторов (направлений), в частности в формировании общечеловеческих культурных ценностей и ценностных ориентаций студентов вузов культуры и искусств.

Проблемой формирования ценностных ориентаций, определением и уточнением понятий «ценность», «ценностные ориентации» занимались такие ученые, как И.С. Артюхова, Н.А. Асташова, С.Г. Гладнева, Э.В. Зауторова, С.А. Куликова, Б.Т. Лихачев, Н.Д. Никандров, З.И. Равкин, Т.А. Серебрякова, И.И. Шатилова и другие. З.И. Равкин возглавил ряд исследований, посвященных новым ценностям современного образования в период социально-экономических преобразований в России [2].

Некоторые исследователи (В.И. Андреев, Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, В.А. Сластенин и др.) считают возможным при подготовке специалистов для образовательных учреждений, в рамках изучения педагогических дисциплин специально выделить в качестве методологической основы аксиологический подход, который придаст процессу подготовки будущих специалистов ценностную направленность [3; 4].

В поисках духовных опор, нравственных идеалов, оснований для подлинной национальной гордости современная общественная и педагогическая мысль обращается к традициям народного воспитания, к этнопедагогике. Значимость этнопедагогике в профессиональной подготовке будущего специалиста культуры сегодня чрезвычайно велика. Это связано и с современной социокультурной ситуацией в целом, и с особенностями и противоречиями развития нового российского гражданского общества — многонационального и поликультурного.

Именно этнопедагогика может сделать неоценимый вклад в сохранение и передачу общечеловеческих традиционных ценностей; этнопедагогика с ее богатейшими традициями и уникальным опытом для подрастающего поколения; этнопедагогические знания культурно-исторического наследия, преемственность национального воспитания и этнокультурных и общечеловеческих ценностей и идеалов.

По мнению З.П. Васильцовой, народная педагогика — это духовный феномен, присущий сознанию народных масс, эмпирические знания, сведения, идеалы, идеи, взгляды, представления, установки воспитательных действий, которые выступают как единство педагогической мудрости и педагогической деятельности народа [5, с. 33].

Сама этнопедагогика, ее содержание, формы, средства и методы имеют ценностное содержание, необходимо использовать этот педагогический потенциал в становлении ценностных ориентаций — вот основная задача, которую мы решаем в образовательно-воспитательном процессе вуза. И мы полностью согласны с академиком Г.Н. Волковым, который подчеркивает, что проблема ценностей в этнопедагогике — одна из приоритетных [6].

На наш взгляд, в данном случае правомерно говорить о **этнопедагогической аксиологии**. Под этнопедагогической аксиологией мы понимаем ценность традиций народного воспитания, выявление воспитательной ценности средств народной педагогики с целью принятия их в современном образовании и воспитание молодежи, формирование на этой основе общечеловеческих культурных ценностей и ценностных ориентаций. Она охватывает теоретические и практические проблемы отрасли педагогической аксиологии, объектом которой являются ценности человека и способы их развития у субъектов педагогического процесса в условиях педагогической системы, поэтому опыт народного воспитания, ценность этнопедагогике можно взять за основу разработки педагогической концепции ценностно-ориентированного воспитания подрастающего поколения.

В связи с этим чрезвычайно важно сегодня обратиться к опыту выдающихся российских и советских педагогов К.Д. Ушинского, В.А. Сухомлинского, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкого и других, выявив в этом опыте те идеи воспитания, в которых отражены общечеловеческие ценности, лучшие традиции отечественной педагогики. Именно эти идеи положены нами в основу авторского курса «Этнопедагогика», который более десяти лет читается на факультете народной

художественной культуры и музейного дела и на факультете социально-культурной деятельности Московского государственного университета культуры и искусств [7].

Основной задачей указанного учебного курса является изучение и использование в учебном процессе традиционных народных представлений о природе и месте человека в ней; идеалов воспитания и воззрений на ценности семьи, рода, племени, внутриэтнических отношений между старшими и младшими поколениями, приемов и традиций воспитательных воздействий (например, обрядовых и т.п.), чтобы на этой этнокультурной основе сформировать способность и потребность молодежи в овладении ценностями национальной и мировой культуры. Реализации данного подхода способствуют изучение соответствующих тематических блоков программы: «Теоретические и исторические основы этнопедагогике», «Народный идеал в системе нравственных ценностей», «Средства и факторы народного воспитания», «Семейно-бытовые обряды, традиции и обычаи».

На лекционных и семинарских занятиях студенты знакомятся с системой традиционных ценностей и ценностных отношений: любовь к человеку; любовь к детям и ценностное отношение к детям; ценностное отношение к матери и материнству, к предкам, к семье; ценностное отношение к учению, к знаниям; ценностное отношение к труду и воспитание трудолюбия; ценностное отношение к Родине и воспитание чувства патриотизма; ценностное отношение к природе и эстетико-экологическое воспитание; ценностное отношение к русской культуре, традициям, обрядам и обычаям, ценностное отношение к языку; честность и порядочность, искренность и открытость, милосердие и др. При этом в народном идеале показывается конечная цель воспитания и самовоспитания человека, дается высший образец, к которому он должен стремиться.

Через эти вечные общечеловеческие культурные ценности человек не только совершенствуется как личность, но и знакомится с прошлыми эпохами и поколениями, поддерживая связь поколений. Педагогическое наследие народов убеждает нас в том, что в иерархии ценностей Человек занимает самое высокое место, и сохранение и защита всего человеческого в человеке составляет гуманную традицию народной педагогики.

В народной педагогике концентрированно представлены общечеловеческие ценности, которые создавались общими усилиями народа. Ценности фиксируют то, что сложилось в жизни, в менталитете народа и/или провозглашено как норма. Обращение к своим истокам, живым родникам духовности народа является спасительным обращением в современных условиях переходного периода.

Применяемые нами в образовательном процессе исследовательская работа и метод творческих проектов повышают творческий потенциал студентов в обучении этнопедагогике. Кроме того, курс «Этнопедагогика» готовит к написанию курсовых и квалификационных работ.

Критерием успешности освоения тематики рассматриваемого учебного курса является практика по специальности (педагогическая, психолого-педагогическая и т.д.), в процессе которой студенты, на основе изученных аксиологических проблем, организуют работу со школьниками по приобщению их к духовным общечеловеческим культурным ценностям [8].

Безусловно, учебная дисциплина «Этнопедагогика» не может однозначно решить проблему приобщения студентов вуза культуры к духовным общечеловеческим ценностям и формирования у них ценностных ориентаций, это лишь одна из форм работы в данном направлении. А значит, в становлении ценностных ориентаций молодежи необходим поиск новых форм, средств и эффективных методов ценностно-ориентированного воспитания и образования. При этом важно, чтобы не только специальные, но и общеобразовательные и гуманитарные учебные дисциплины в процессе реализации своего содержания, форм и методов способствовали непрерывно-

му развитию личности, ориентированной на непреходящие общечеловеческие культурные ценности, развитию свободного творца,

субъекта целеполагания и целеосуществления деятельности на протяжении всей своей жизни.

Библиографический список

1. Мудрик, А.В. Психология и воспитание. – М.: МПСИ, 2006.
2. Равкин, З.И. Развитие образования в России: новые ценностные ориентиры (концепция исследования) // Педагогика. – 1995. – № 5.
3. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. – 1995. – № 4.
4. Хрестоматия по педагогической аксиологии: учеб. пособие / Сост. В.А. Сластенин, Г.И. Чижикова. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2005.
5. Васильцова, З.П. Мудрые заповеди народной педагогики: (Заметки журналиста). – М.: Педагогика, 1988.
6. Волков, Г.Н. Этнопедагогика: учеб. – М.: Издат. центр «Академия», 2000.
7. Булатова, Н.Д. Этнопедагогика: метод. указания для студентов вузов культуры и искусств. – М.: МГУКИ, 2007.
8. Психолого-педагогическая практика: учеб. пособие / Сост. Н.Д. Булатова, Т.В. Хрис-тидис. – М.: МГУКИ, 2009.

Статья поступила в редакцию 10.02.10

УДК 37.0

Г.Н. Фомицкая, доц. БГУ, г. Улан-Удэ, E-mail: galinaf1961@mail.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

В статье на основе анализа проблем, связанных с оценкой качества, имеющих место в образовательной системе региона, рассматриваются основные концептуальные подходы к построению региональной системы оценки качества образования.

Ключевые слова: качество образования, система оценки качества образования, региональная модель, структура оценки качества.

Социально - экономические, политические преобразования в России в последние десятилетия актуализировали проблему повышения качества общего и профессионального образования. Эта проблема органически связана с оптимизацией управления социально-воспитательной и учебной деятельностью образовательных учреждений, обновлением всех звеньев системы образования на принципах гуманизма и демократии, активизацией социально-образовательных функций семьи, общественности, и одновременно выступает главным критерием и индикатором результативности проводимых в системе образования реформ.

Вполне очевидно, что в настоящее время одним из главных геополитических факторов становится качество интеллектуальных ресурсов. В связи с этим в рамках приоритетных направлений развития образовательной системы Российской Федерации на период до 2010 года предусмотрено создание региональных моделей систем оценки качества образования и формирование нормативной базы для создания общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО).

Отметим, что система оценки качества образования в Российской Федерации находится на стадии формирования, поэтому на сегодняшний день пока еще не выработано единых концептуально-методологических подходов к решению проблем, связанных с оценкой качества образования и определением критериев его измерения. Отсутствие единства породило ситуацию, когда за решение проблем качества образования берутся организации, не имеющие единого координационного центра, когда при диагностике качества образования зачастую используется нестандартизированный и неотреботанный инструментарий, когда процедура сбора информации о качестве не подкреплена необходимым научно-методическим обеспечением и потому не может соответствовать требованиям объективности и надежности. Такое положение усугубляется недостатком специально подготовленных квалифицированных педагогических кадров.

Вполне очевидно, что решение названных проблем требует организации целенаправленной деятельности по разработке и внедрению современных технологий диагностики, оценки различных показателей качества образования и выявления факторов, влияющих на их динамику. Для решения вышеперечисленных задач в образовательной системе Республики Бурятия начата работа по созданию республиканской системы оценки качества образования (РСОКО) как системы, прежде всего, внешней оценки результатов образования в интересах личности, общества, региона, рынка труда и государства. Первым этапом осуществления плана стала разработ-

ка концептуальных основ республиканской системы оценки качества образования (РСОКО).

В качестве основных положений концепции были определены такие понятия, как качество образования и оценка качества образования. Так, качество образования рассматривается как степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям.

Оценка качества образования имеет достаточно сложную структуру, основными элементами которой являются:

- оценка образовательных достижений обучающихся;
- качество образовательных программ;
- качество свойств образовательного процесса и его ресурсного обеспечения в конкретном образовательном учреждении;
- качество социальных позиций, характеристик и запросов основных субъектов образовательного процесса;
- качество деятельности всей образовательной системы Республики Бурятия.

Определение вышеперечисленных понятий позволило разработать структуру республиканской системой оценки качества образования, которая соответствует признакам общей теории систем: целостность составляющих ее элементов, частей, выделение системного свойства, отличного от свойств каждой составляющей системы. Исходя из этого, республиканская система оценки качества образования представляет собой совокупность организационных и функциональных структур, норм и правил, лежащих в основе единой концептуально-методологической базы оценки образовательных достижений обучающихся, эффективности деятельности образовательных учреждений и их систем, качества образовательных программ с учетом запросов основных потребителей и производителей образовательных услуг. Ее основными структурными элементами выступают три взаимосвязанных компонента: информационный, экспертный и правовой.

В информационном компоненте консолидируется организационно-методический инструментарий сбора и первичной обработки информации о качестве образования. В этот блок входят образовательная статистика, организация и проведение единого государственного экзамена, мониторинг качества различного уровня и типа, включая социологический. Информационный блок обеспечивает получение достоверной информации от объектов оценки по определенной заданной системе показателей о качестве образования, условиях и социальных проблемах реализации образовательного процесса.

Экспертный компонент представлен консалтинговыми структурами, обладающими опытом работы с информацион-

ными потоками РСОКО. Они осуществляют реальное взаимодействие с блоком потребителей информации о качестве образования. В большинстве случаев потребителей интересует не столько информация о качественных характеристиках системы образования, сколько обоснованные предложения по решению той или иной конкретной задачи, стоящей перед потребителем (будь то выбор детского сада для ребенка, или выбор муниципального образовательного учреждения, обладающего необходимым образовательным потенциалом для реализации крупного бизнес-проекта и т. д.).

Правовой компонент РСОКО обеспечивает нормативно-правовое регулирование процесса функционирования всех субъектов, осуществляющих свою деятельность в рамках РСОКО, определяет права, обязанности и ответственность мониторинговых организаций, входящих в информационный блок, а также права, обязанности и ответственность объектов оценки и потребителей образовательных услуг.

Определение структурных компонентов РСОКО позволило выделить объекты оценки системы, которые представлены тремя основными элементами.

1. Образовательные программы (включая и те образовательные программы, для которых не предусмотрены государственные образовательные стандарты). Выбор актуальной и инновационной программы представляет интерес не только для потребителя, но и для образовательной организации (учреждения), так как именно качественная инновационная образовательная программа влияет на повышение конкурентоспособности образовательной организации. Соответственно, оценка качества и сертификация образовательных программ становятся наиболее востребованным направлением деятельности РСОКО.

2. Образовательные организации (учреждения) и их системы, реализующие образовательные программы всех типов и видов. Сюда относятся и органы управления, подведомственные организации, а также иные организации, выполняющие по заказам органов управления образованием ту или иную деятельность, обеспечивающую эффективную организацию образовательного процесса, с одной стороны, и процесса управления с другой.

3. Обучающиеся, их индивидуальные образовательные достижения. Этот элемент представляют собой наиболее значимый объект оценки. В качестве обучающихся мы рассматриваем как тех, кто уже завершил освоение той или иной образовательной программы, так и тех, кто находится на различных промежуточных этапах обучения.

Согласно разработанной методологии объекты оценки подтверждаются как внешней, так и внутренней оценке.

Внешняя оценка производится субъектами, заинтересованными в РСОКО как в источнике объективной и достоверной информации о качестве образовательных услуг. Данные субъекты представляют основные группы потребителей результатов системы образования, среди которых выделяются:

- государственные структуры, представляющие интересы государства, которое несет ответственность за реализацию конституционных прав граждан, социальную стабильность и конкурентоспособность российской экономики и выступает в качестве основного работодателя;

- организации социальной, культурной и др. сферы, государственные и бизнес-структуры, представляющие как отдельные предприятия, так и их различные объединения;

- семья и другие социальные общности (религиозные организации, общественные ассоциации и др.);

- отдельные граждане, интересы которых могут быть представлены семьей, производством (работодателями) и государством.

Внутренняя оценка качества направлена на оценку трех основных составляющих образовательного процесса:

- обучающихся;

- обучающихся (учителя, преподаватели);

- ресурсного обеспечения образовательного процесса (организационного, материально-технического, методического, информационного, финансового).

Внутренняя оценка качества представлена нижеследующими составляющими.

1. Самооценка обучающихся. В условиях непрерывного образования, «образования в течение всей жизни», способность к самоконтролю и самооценке своей учебной деятельности становится для человека важнейшим качеством. Проблема требует решения в виде разработки соответствующего научно-методического обеспечения.

В полной мере сказанное относится и к самооценке обучающихся – педагогов: учителей, преподавателей и т. д.;

2. Внутренний мониторинг качества. Во многих странах в учебных заведениях распространен так называемый «внутренний мониторинг качества». Это регулярные исследования, опросы, касающиеся всех сторон жизни учебного заведения: качества преподавания, учебников и других учебных материалов, объективности оценок, состояния учебных помещений и т. д. Анализ этих данных позволяет судить о деятельности преподавателей, администраторов, технических служб и своевременно принимать соответствующие управленческие решения. Поскольку аналогичный опыт постепенно начинает распространяться и в Российской Федерации, он требует обобщения и разработки соответствующего стандартизированного инструментария и на республиканском уровне.

3. Внутренние оценки образовательных программ. В настоящее время образовательные стандарты для общего образования разрабатываются на федеральном уровне. На республиканском, муниципальном уровне, уровне образовательного учреждения имеются возможности вносить в содержание образования определенные изменения, создавать авторские программы.

4. Оценка индивидуальных достижений обучающихся. На уровне образовательного учреждения оценка индивидуальных достижений учащихся реализуется в рамках двух процедур: государственной итоговой аттестации выпускников и промежуточной аттестации учащихся в рамках внутренней системы контроля качества образования.

Методический инструментарий для оценки качества подготовки учащихся учреждений образования в большинстве муниципальных образований разрабатывают сами образовательные учреждения на основе требования государственных образовательных стандартов, поэтому используемые проверочные материалы далеки от совершенства. Необходимо целенаправленная работа на республиканском уровне по формированию банка контрольно-измерительных материалов, соответствующих существующим требованиям.

В сложившейся практике оценку качества подготовки выпускников как главную составляющую оценки результативности деятельности учреждений образования осуществляют сами производители образовательных услуг. Исключение составляет оценка уровня подготовки выпускников средней общеобразовательной школы, для которой в настоящее время впервые реализован механизм независимой внешней оценки в рамках единого государственного экзамена.

5. Оценка деятельности органов управления образованием. В настоящее время деятельность муниципальных органов управления образованием не подвергается оценке со стороны обучающихся, обучающихся, образовательных учреждений или внешних субъектов – родительской общественности, общественных организаций, она оценивается в основном Министерством образования и науки Республики Бурятия. Поэтому необходимо формирование таких элементов РСОКО, которые могли бы реализовывать единые, стандартизированные, прозрачные подходы к оценке деятельности общественных структур, которая находила свое отражение в надежных информационных потоках.

Таким образом, представленная концептуальная основа республиканской системы оценки качества образования направлена: прежде всего на обеспечение единого образовательного пространства на территории Республики Бурятия; повышение уровня информированности потребителей образовательных услуг при принятии решений, связанных с образованием; обеспечение объективности и справедливости при

приеме в образовательные учреждения; индивидуализацию образования, развитие академической мобильности и мобильности трудовых ресурсов; принятие обоснованных управлен-

ческих решений органами управления образованием различных уровней.

Библиографический список

1. Добрынин, С.И. Наша система не имеет аналога в мире // Бурятия. – 2006. – 11 января.
 2. Об утверждении «Концепции республиканской системы оценки качества образования» // Постановление Правительства Республики Бурятия от 13 ноября 2007 г., № 354.
 3. Республиканская система оценки качества образования. Бюллетень КПОМО. – Улан-Удэ, 2009.
 4. Фомицкая, Г.Н. Проблемы становления региональной системы оценки качества образования // Вестник Бурятского госуниверситета: Серия «Педагогика». – Улан-Удэ, 2008.
 5. Фомицкая, Г.Н. Глобализация как фактор цивилизационного развития мира // Мат-лы третьей Байкальской междунар. науч. конф. «Образование и глобализация». – Улан-Удэ, 2009.
- Статья поступила в редакцию 17.01.10

УДК 001

М.В. Романова, доц. МАГУ, г. Магнитогорск, E-mail: romanova.mv@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАССМОТРЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ЛИДЕРСТВА В НАУКЕ

В статье дан анализ основных теоретических подходов к исследованию проблемы лидерства, а так же показана связь различных определений лидерства с сущностью той или иной теории.

Ключевые слова: лидерство, теории лидерства.

Пожалуй, ни одна тема, связанная с социальным поведением людей, не вызвала и не продолжает вызывать столь большого интереса у социологов, психологов, философов и других специалистов в области гуманитарного знания, как тема лидерства. Лидерство присуще всем человеческим общностям и является древнейшей формой организации жизни людей. Отражая один из самых общих социальных законов, лидерство коренится в самой природе человека и общества, поскольку основывается на объективных потребностях сложно организованных социальных систем, к которым относится, прежде всего, потребность в социокультурной саморегуляции, самоорганизации, упорядочении отдельных элементов социальной системы в целях обеспечения ее жизненной и функциональной способности. Несмотря на то, что вопросы лидерства интересовали людей с древних времен, однако систематизированное, целенаправленное и широкое их изучение началось только со времен Ф. Тейлора. Анализ научной литературы показывает, что сущность и содержание лидерства меняется в зависимости от развивающихся с начала XX века теорий лидерства, которые можно объединить в четыре большие группы [1, с. 42].

Первая группа включает теории, основанные на анализе лидерских качеств. В эту группу входят теория «великого человека» или героя, теория лидерских черт и харизматическая теория лидерства. Они являются самыми ранними теориями лидерства, возникшими и получившими свое развитие в первой половине XX столетия, когда особое внимание уделяли исследованию лидерских черт, особенностей и характера. Авторы данных теорий полагали, что лидерство – это результат проявления индивидуальности или характера человека. Если бы удалось выделить несколько черт, которые характеризуют лидера и необходимы ему, то в индивидах, имеющих такие черты, можно было бы быстро и эффективно развивать их лидерский потенциал. Идея была привлекательной. Проблема же состояла в том, что за сто лет были исследованы практически все, известные науке черты характера человека, тем не менее, вопрос «кто такой лидер?» остается по-прежнему загадкой. И все же, исследование ведущих черт лидеров продолжается и сегодня. Более того, эти теории значимы для педагогики, которая исследует педагогические возможности развития лидерских качеств личности.

Вторая группа теорий рассматривает лидерство как набор образцов лидерского поведения. В эту группу входят поведенческие теории, теории «ожидания-взаимодействия»,

атрибутивные теории, теории обмена, трансактного анализа и трансформационного лидерства, а также мотивационные теории. Одни из них рассматривают собственно лидерское поведение или поведение лидера как индивида, наделенного властью. Другие, уделяют особое внимание поведению во взаимоотношениях, то есть механизму взаимоотношений между лидером и последователями. Исследователями лидерства было предложено несколько подходов к описанию поведения лидера, которое можно охарактеризовать как стиль лидерства. Под стилем лидерства понимают стабильно проявляющиеся особенности взаимодействия лидера с последователями, формирующиеся под влиянием как объективных и субъективных условий лидерства, так и индивидуально-психологических особенностей личности лидера [2, с. 97].

Истоки всех этих теорий восходят: во-первых, к концепции подражания французского психолога Г. Тарда, считавшего главным законом социальной жизни подражание последователей лидеру; во-вторых, к идее «века масс» Г. Ле-бона, согласно которой главную роль в социальной жизни играет толпа, задающая лидерам программу их деятельности; в-третьих, к психоаналитической теории З. Фрейда, согласно которой стремление к власти, лидерству есть ни что иное, как сублимация подавленного либидо, либо проявление Эдипова комплекса символизирующего постоянный процесс соперничества между отцом и его сыновьями [3, с. 153].

В то же время, данные теории, основываясь на теории черт, придают ей другое измерение, развивая модель лидерства дальше. Важным отличием данных теорий от предыдущих является то, что лидерство рассматривается как форма поведения, которую можно освоить и которой можно и нужно обучать тех, кто хочет стать лидером. Вместе с тем эти теории основаны на очень широком спектре изменений лидерского поведения, которое, с одной стороны, получает многочисленные толкования, что резко усложняет их практическую апробацию, с другой – лидерское поведение оказывается в зависимости от множества обстоятельств, определяющих успех или неудачу совместной деятельности. Отметим, что влияние этих теорий было более сильным на начальной стадии их развития, но они теряют свою значимость в настоящее время.

Третья группа теорий исследует условия, в которых происходит процесс лидерства или «где имеет место лидерство». Главным недостатком поведенческих и ролевых теорий

было то, что они не учли социальный контекст, в котором происходит процесс лидерства. Модели, рассматривающие в единстве внешние и внутренние факторы, оказывающие влияние на деятельность помогают понять основу взаимоотношений между лидером и группой. К этим теориям относят ситуационные и личностно-ситуативные теории, различные гуманистические концепции. Согласно этим теориям, лидеры не только приспосабливаются к критическим факторам ситуации, но часто обнаруживают свои лидерские качества именно в таких ситуациях. Авторы полагали, что лидерство должно меняться с изменением ситуации, при этом они выделяли различные факторы, определяющие лидерство.

Ситуационные теории опираются на гипотезу: в различных конкретных ситуациях выделяются отдельные члены группы, которые превосходят других, по крайней мере, в каком-то одном качестве, но поскольку именно это качество и оказывается необходимым в данной ситуации, человек, обладающий им, становится лидером. К этим теориям относят: модель Фидлера; модель Херсея и Бланшарда; модель «путь – цель» Хауза – Митчелла; модель Стигсона – Джонсона; модель принятия решения Врума – Йеттона – Яго [4; 5; 6; 7; 8]. В целом данные теории лидерства подчеркивают относительность черт, присущих лидерству, и предполагают, что лидерское поведение должно быть разным в различных ситуациях. Для того чтобы снять возможные возражения, будто эти теории рассматривают личность лидера как марионетку обстоятельств, американский ученый Э. Хартли предложил модификационную теорию, позволяющую дать интерпретацию, почему определенные люди становятся лидерами и почему не только ситуация определяет их выдвижение. Он полагал, что, во-первых, если человек становится лидером в одной ситуации, не исключено, что он им станет и в другой. Во-вторых, в результате стереотипного восприятия лидеры в одной ситуации рассматриваются группой как «лидеры вообще» (срабатывает «эффект ореола»). В-третьих, став лидером в определенной ситуации, человек приобретает известность и авторитет, которые способствуют его избранию лидером и в следующий раз. В-четвертых, лидером чаще выбирают человека, имеющего мотивацию к достижению; его первый успех, как правило, и явился результатом этой мотивации, а не чем-то случайным [9, с. 499].

На основе слияния ранее противоположных подходов – персоналистического и ситуационного – возникли личностно-ситуативные (системные, синтетические) теории лидерства, которые в настоящий момент являются наиболее распространенными. В рамках данного направления Г. Герт и С. Милз определили четыре фактора, которые, по их мнению, необходимо учитывать при рассмотрении феномена лидерства: черты и мотивы лидера как человека; образы лидера и мотивы, существующие в сознании его последователей, побуждающие их следовать за ним; характеристики роли лидера; институциональный контекст, то есть те официальные и правовые параметры, в которых работает лидер, и в которые он и его последователи вовлечены. Одной из форм развития личностно-ситуативной теории явилась концепция взаимодействия, в рамках которой Р. Стогдилл и С. Шартл предложили изучать лидерство с точки зрения статуса, взаимодействия, восприятия и поведения индивидов по отношению к другим членам группы [10]. Таким образом, лидерство стало рассматриваться как отношения между людьми, а не как характеристика отдельного индивида.

Еще одна теория, разработанная в рамках личностно-ситуативной концепции, теория «кредита доверия» Е. Холландера, имеет дело с определением степени свободы лидера в инициировании им изменений в группе. Лидер может сделать это лишь в том случае, если последователи осознают его компетентность и оценивают его поведение как соответствующее нормам, принятым в группе, что порождает лояльность и доверие к действиям лидера. Модель Холландера концентрирует внимание на динамичности межличностной

оценки, характерной для лидерства как процесса. Холландер ввел понятие «кредита доверия», то есть права лидера на нестандартность поведения в определенных рамках. Это право лидер имеет частично благодаря своему социальному статусу, а также если он соответствует ожиданиям группы, то есть в ее глазах является компетентным работником и носителем принятых в обществе социальных ценностей как на работе, так и вне нее. Группа выдает своему лидеру определенные «кредиты доверия», которые тот может пополнять или расходовать в зависимости от правильности или ошибочности своих действий. Итак, лидеру, с одной стороны, нужно приспосабливаться к нормам, существующим в группе, и в то же время он сам должен вносить в них что-то новое. В целом позиция лидера зависит от того, насколько он соответствует ожиданиям группы по своим качествам [11; 12].

Иное понимание лидерства представлено в теориях гуманистического направления (К. Бланшард, Р. Блейк, Дж. Макгрегор, Дж. Моутон, Л. Лайкерт, Р. Херси и др.). Они исходят из того, что человеческое существо по природе своей – сложно мотивированный организм, а группа, в принципе, всегда управляема. Поэтому лидер должен так преобразовать группу, чтобы последователям была обеспечена свобода для осуществления их собственных потребностей, целей, и вместе с тем так, чтобы внести вклад в осуществление целей группы. Эти теории соответствуют современным представлениям о проблеме взаимоотношений «лидер – последователи», согласно которым критерием эффективного лидерства является степень наделяния властью членов коллектива и вовлечение их в процесс принятия решений.

Последняя группа – это ценностные теории лидерства (Г. Фейрхольм, С. и Т. Кучмарские), которые носят практическую направленность. Ценностная модель лидерства Г. Фейрхольма [13] имеет дело, прежде всего с принципами, которые являются основой поведения субъектов организационно-лидерского процесса, придающего действенную сущность идеям, позициям и ценностям. Принципы сначала определяют лидерские поступки, поведение, приоритеты и ценности. Затем, принятые в результате воздействия на последователей со стороны лидера посредством коммунивно-обучающего контакта, они (принципы) далее начинают представлять социокультурный контекст, внутри которого происходит деятельность любой группы. Лидерство в теории Г. Фейрхольма – непрерывающийся динамический процесс, который постоянно проявляется во взаимоотношениях лидер – последователи. Предложенные им принципы являются базовыми в данной теории. Они устанавливают общие ценности, которые не изменяются от ситуации к ситуации, а, являясь стабильными, обращены как к лидерам, так и последователям. Роль лидера в этой связи состоит в обучении последователей этим ценностным принципам, результатом чего должны стать последователи, способные к самоуправлению и самоорганизации. Таким образом, ценностная модель лидерства Г. Фейрхольма предполагает появление большого количества лидеров, которые имеют одни и те же ценностные ориентиры и действуют сообща в реализации перспективных целей, используя наиболее эффективные методы.

Ценностная теория лидерства С. и Т. Кучмарские [14] базируется на том, что наиболее эффективный путь обучения и изучения лидерства происходит через деятельность, практику. Знучо ценностную модель авторы строят на основе двух базовых положений. Первое: лидер может оказать огромное влияние на развитие ценностей и норм целой организации [14, с. 187]. Второе: лидерству, основанному на ценностях, можно и должно обучаться в процессе деятельности. Лидерство развивается в результате опыта, причем процесс изучения лидерства или обучение ему непрерывающийся. Лидерами не становятся вдруг. Ни один лидер не может остановиться в обучении тому, как быть успешным лидером [14, с. 190]. С. и Т.

Кучмарские выделяют десять показателей ценностного лидерства, которые соответствуют шести принципам Г. Фейрхольма, расширяя и дополняя их. К этим показателям относятся: создание (строительство) межличностных взаимоотношений; знание личных целей каждого субъекта лидерского процесса; чувство членства в группе, принадлежности к социуму; разрешение межсубъективных конфликтов; обучение лидерскому поведению других индивидов; создание возможностей для реализации способностей последователей; формирование команды (единомышленников); диалогичность, взаимодействие с обратной связью; соединение внутренней культуры с внешним представлением; демонстрация увлеченности и поддержка разнообразия [14, с. 191].

В теориях ценностного лидерства Г. Фейрхольма и Кучмарских много общего. Они дополняют и расширяют друг друга. В этих теориях лидерство рассматривается не с точки зрения структуры или системы, а с точки зрения межсубъектных отношений. В прежних теориях тоже выделялись некоторые основные ценности в модели лидерского поведения, но они не определяли сущности этих теорий. Ценностные теории пытаются иначе взглянуть на процесс лидерства, видя в нем основу для создания нового мышления и поведения. Во-первых, в этих теориях исследователи вернулись к личности. Но, если в начале пути лидерские черты рассматривались как врожденные, неизменные, а лидер имел дело с «ведомыми», которым отводилась пассивная роль, то в цен-

ностных теориях он предстает как постоянно развивающаяся личность, действующая в динамичном контексте с активно участвующем в процессе лидерства последователями. Во-вторых, новизна ценностных моделей лидерства Г. Фейрхольма и Кучмарских состоит не столько в особенностях каких-либо элементов их теорий, сколько в разработке конкретных методик подготовки ценностных лидеров, направленных на развитие личности самого лидера, последователей и их лидерских способностей, а так же на создание особой культуры группы, внутри которой возможно существование и развитие ценностного лидерства.

Анализ научной литературы показывает, что хронологически появление различных определений лидерства совпадает с развитием тех или иных теорий. Так, в первом периоде, когда изучалась личность лидера, использовались определения лидерства как центра групповых процессов и как проявления личностных черт. Во втором периоде, когда изучался поведенческий аспект лидерства, многие авторы определяли его как искусство достижения согласия, целей и решения задач или как действие и поведение. На третьем этапе, связанном с развитием теорий, изучающих социальный и ценностный контексты лидерства, наиболее популярными стали определения лидерства как взаимодействия, умения убеждать, как инициирование структуры или как результат дифференциации ролей. Однако, несмотря на то, что на сегодняшний день проведено достаточно большое количество исследований по проблеме лидерства, тем не менее, все еще не существует полного согласия по поводу того, что такое лидерство.

Библиографический список

1. Шейнов, В.П. Психология лидерства и власти. – М.: Ось-89, 2008.
2. Русалинова, А.А. Некоторые характеристики руководителя как субъекта управления трудовым коллективом // Трудовой коллектив как объект и субъект управления / под ред. А.С. Пашкова. – Л., 1980.
3. Кудряшова, Е.В. Лидерство как предмет социально-философского анализа: дис. ... д-ра филос. наук. – М., 1996.
4. Fairholm, G.W. Values Leadership. Toward a New Philosophy of Leadership / G.W. Fairholm. - N.Y., 1991.
5. Hersey, P. Management of Organizational Behavior: Leading Human Resources / P. Hersey, K. Blanchard. 8th ed. Prentice Hall, 2000.
6. House, R.J. Path — Goal Theory of Leadership / R. J. House, T. R. Mitchell // Journal of Contemporary Business. - 1974. - № 3.
7. Mitchel, R. People in Organizations: Understanding Their Behavior. McGrawHill, 1978.
8. Vroom, V.H. The New Leadership / V.H. Vroom, A.G. Jago. Prentice Hall, 1988.
9. Абашкина, Е.Б. О теориях лидерства в современной политической психологии / Е.Б. Абашкина, Ю.Н. Косолапова // Психология и психоанализ власти. Хрестоматия / под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: Издат. дом «БАХРАХ», 1999. – Т.1.
10. Stogdill, R.M., Shartle, C.L. Methods in the Study of Administrative Leadership / R.M. Stogdill, C.L. Shartle. - Columbus, 1955.
11. Hollander, E. Emergent Leadership and Social Influence // Leadership and Interpersonal Behavior. - N.Y., 1961.
12. Hollander, E.P. Conformity, Status, and Idiosyncrasy Credit // Psychological Review. - 1958. - № 65.
13. Fairholm, G.W. Values Leadership. Toward a New Philosophy of Leadership. - N.Y., 1991.
14. Kuczmarski, S., Kuczmarski, Th. Ibid.

Статья поступила в редакцию 03.02.10

УДК 001.4

А.В. Афанасьев, аспирант МаГУ, г. Магнитогорск, E-mail: masssovik@yandex.ru

НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ ПОНЯТИЯ «ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ»

В статье рассмотрены философские, психологические, педагогические подходы к исследованию понятия «ценностное отношение», определены приоритетные объекты ценностного отношения, показано значение ценностного отношения студентов вуза как интегративного критерия развития личности.

Ключевые слова: отношение, ценность, ценностные ориентации личности, ценностное отношение.

Что бы человек ни делал, в каких бы условиях ни действовал, он всегда выражает свое отношение к предмету или процессу деятельности. Такое отношение всегда ценностно ориентированно. Проблемой ценностных отношений занимаются исследователи ряда дисциплин: философии, аксиологии, общей психологии, философской и культурной антропологии, педагогики, педагогической аксиологии и педагогической психологии. Это объясняется тем, что именно система ценностей, ценностных отношений и ориентаций определяет особенности и характер взаимоотношений личности с окружающим миром, регулирует поведение личности. «Действительное духовное богатство индивида всецело зависит от богатств

ва его действительных отношений» [1, с. 36] – писал К. Маркс, подчеркивая, что именно отношения индивида составляют содержание его личности.

В философии отношение характеризуется как необходимый момент взаимосвязи всех явлений, обусловленный материальным единством мира, как способ сопричастного бытия вещей, способствующий выявлению и реализации скрытых в них свойств (А.Г. Спиркин, В.П. Тугаринов). Отношение не является вещью и не отражает свойств вещей, оно раскрывается как форма участия, соучастия в чем-либо, значимости чего-либо. Отношение указывает на связь между предметом (явлением) и субъектом, характеризующуюся значением пер-

вого для второго. Поскольку в философии понятие «значение» близко понятию «ценность», это означает, что объектами ценностного отношения выступают значимые для человека предметы и явления или их свойства, удовлетворяющие потребности субъекта.

Конкретная ценность (значение) объекта возникает тогда, когда субъект вступает во взаимодействие с объектом в процессе той или иной человеческой деятельности, выступающей средством формирования и развития отношений личности. По мнению К. Маркса, только в деятельности ценность получает свое актуальное существование. Чем активнее индивид, тем в большей степени проявляется его стремление к деятельности, тем ярче выражается его отношение.

Ценностные отношения противоречивы по характеру. Они одновременно объективны (предметны), так как отражают объективную действительность, объективные связи, в которые вступает человек с окружающими его людьми и предметами, и субъективны (духовны), так как существуют в сознании субъекта и отражают то, как он сам относится к действительности. Объективная (предметная) связь отражает рациональный характер отношений. Субъективная личностно-переживаемая связь человека с окружающими предметами, явлениями, людьми свидетельствует об эмоциональной природе ценностных отношений.

Содержанием субъективной стороны отношений выступают интересы, стремления, потребности, вкусы, склонности, оценки, принципы, убеждения. Они возникают как отражение реально существующего бытия во взаимосвязи с элементами будущего, с предполагаемыми результатами деятельности и выступают побудительной причиной действия.

Отношение в философии рассматривается как ценностная позиция, которая отражает взаимосвязь личностных (индивидуальных) и общественных значений. И если общественная составляющая включает в себя идеалы социума, культуры, то индивидуальная составляющая отражает наличие активной внутренней позиции личности, основанной на ее переживании и принятии (отвержении) идеалов и ценностей социума и культуры. Чем выше уровень духовного развития человека или общества, тем выше регулятивное значение ценностей, тем в большей степени личность и общество в деятельности и поведении руководствуются внутренними регулятивами – ценностями, отраженными сознанием человека и проявляющимися в его отношении к миру. Наличие ценностного сознания и ценностного отношения позволяет человеку определить пространство своей жизнедеятельности как нравственно-духовное.

Ценностное отношение человека возникает в ситуации свободного выбора и отражает его предпочтения относительно определенной системы ценностей. Оно формируется в ситуации выбора между тем, чтобы быть или чтобы иметь (Э. Фромм). Характеристиками ценностного отношения являются бескорыстие, душевное стремление и добровольный свободный выбор, связанный с чувством удовольствия, радости, душевного подъема (М.С. Каган, Г.П. Выжлецов).

Ценностное отношение определяется учеными (С.Ф. Анисимов, А.Г. Здравомыслов, М.С. Каган, В.И. Сагатовский, В.П. Тугаринов, В.Т. Харчева, З.Н. Чавчавадзе, В.А. Ядов и др.) через целый ряд признаков, свойственных, так или иначе, всем формам общественного сознания, а именно через: значимость, нормативность, полезность, необходимость, целесообразность и т.д. Структура ценностного отношения представлена в философии как многоуровневая. Ее основными элементами являются первичный слой желаний; выбор индивида между ориентацией на ближайшие цели и отдаленную перспективу; осознание того, что жизненный выбор и ориентация на ценности являются долгосрочным состоянием; превращение жизненного выбора в основание для оценки ориентации других людей (А.Г. Здравомыслов).

Ценностное отношение, таким образом, имеет целостную структуру и существует в качестве проективной реальности, которая связывает индивидуальное сознание с общественным,

субъективную реальность с объективной. Ценностное отношение исторически рассматривается в философии как один из атрибутов социокультурного существования человека – носителя ценностного отношения.

В психологии отношение рассматривается во взаимосвязи с сознанием, жизненными целями и смыслом жизни, ценностными установками и ценностными ориентациями личности. В отечественной психологии термин «отношение» появился после работ А.Ф. Лазурского, который, вычленив в человеке эндопсихику как внутреннюю сторону психического и экзопсихику как его внешнюю сторону, представил последнюю в виде системы отношений субъекта к действительности.

Принято считать, что А.Ф. Лазурский ввел в психологию понятие отношений личности и выделил пятнадцать групп отношений, в основе которых лежат наиболее значимые для человека объекты реальной действительности: природа, общество, ценности, люди.

Этот вклад ученого в развитие психологической науки признали психологи С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, В.Н. Мясищев. В середине 60-х годов прошлого века Б.Г. Ананьев обратил внимание на то, что в науке имеется *общий центр*, в котором сходятся исследования социологов, социальных психологов и психологов, – *изучение мотивации поведения и поиск ее социальных детерминант, в частности, разработка проблемы внутренней регуляции (то есть саморегуляции) поведения*. Исходным пунктом при этом являлось представление о *«действующем субъекте»*, его целостности, его структуре и механизмах функционирования. Одной из первых попыток воплощения данного принципа в развернутую теорию явилась *концепция отношений личности*, предложенная В.Н. Мясищевым.

Термин «отношение» В.Н. Мясищев отстаивал в качестве важнейшего для понимания личности. В своем главном труде «Личность и неврозы» он писал: «Наши много-летние исследования позволили установить, что важнейшей характеристикой личности является система ее сознательных жизненных отношений, как в норме, так и патологии» [2, с. 16].

Отношение, утверждал ученый, выступает единицей психического анализа личности: с одной стороны отношения определяют психическую форму отражения окружающего мира человеком, вместе с тем взаимоотношения с другими людьми в процессе общения и деятельности развивают и обогащают самого человека. По мнению В.Н. Мясищева, «...понятие отношения несводимо к другим и неразложимо на другие, ... оно представляет самостоятельный класс психологических понятий» [3, с. 352].

В.Н. Мясищев определял отношение следующим образом: «Отношения человека представляют сознательную, избирательную, основанную на опыте, психологическую связь его с различными сторонами объективной действительности, выражающуюся в его действиях, реакциях и переживаниях... Отношение – сила, потенциал, определяющий степень интереса, степень выраженности эмоции, степень напряжения желания или потребности» [3, с. 48–49]. Исследуя отношения человека, ученый выявил связь этого феномена с такими психическими структурами, как потребность, эмоция, установка, интерес, убеждение, оценка, деятельность, темперамент, характер и личность в целом. Он пришел к выводу, что отношения человека избирательны прежде всего в эмоционально-оценочном плане. Без эмоции нет отношения или лучше сказать, существует то, что называется безразличием и равнодушием.

Целостность личности, по мнению В.Н. Мясищева, обеспечивается «ансамблем отношений». Все многообразие отношений он объединил в три группы: 1) отношения к явлениям природы или миру вещей, 2) отношения к людям и общественным явлениям, 3) отношения индивида к самому себе как субъекту личности. При этом «восприятие природы опосредовано общественным опытом, а *отношение человека к себе самому связано с его отношением к другим людям и их отношением к нему*» [3, с. 207–208].

На основе сопоставления личностью своих действий и поступков с образцами, с нормативной оценкой образуются *оценочные отношения*, которые неразрывно связаны с сознательным мышлением и разумной волей человека.

Рассматривая динамику отношения, он определил уровни его развития: *условно-рефлекторный*, характеризующийся наличием первоначальных (положительных или отрицательных) реакций на различные раздражители; *конкретно-эмоциональный*, где реакции вызываются условно и выражаются отношением любви, привязанности, вражды, боязни и т.п.; *конкретно-личностный*, возникающий в деятельности и отражающий избирательные отношения к окружающему миру; *собственно-духовный*, на котором социальные нормы, моральные законы становятся внутренними регулятивами поведения личности.

В.Н. Мясищев подчеркивал, что отношения отдельного человека как его сознательные избирательные связи являются продуктом индивидуального развития. Таким образом, сознательность – это существенное свойство отношений человека. Однако, не-смотря на то, что отношение человека всегда осознается, мотивы или источники его могут не осознаваться. При этом автор допускает, что первоначально отношение может быть бессознательным или неосознанным, ибо «это закономерный путь формирования всего сознательного: сразу или постепенно оно осознается, наиболее развитое отношение осознано и мотивировано» [3, с. 108–109].

Дифференцируя понятия «отношение» и «установка», ученый отмечал, что установки можно рассматривать как неосознанные отношения, а отношения как осознанные установки, ибо и установка, и отношение относятся к психическим структурам «не врожденным и не унаследованным, а возникающим, образующимся в процессе наработки человеком индивидуального опыта» [3, с. 348]. При этом установка как динамический стереотип полностью определяется прошлым опытом, а сознательное отношение, вырастая из прошлого, ориентируется на перспективы будущего.

В методологическом отношении ценным является тезис В.Н. Мясищева о том, что предметом отношений могут являться самые различные виды деятельности человека. При этом он выделяет *непосредственное* отношение, которое определяется отношением к процессу, к цели и обстановке деятельности, а также активным или пассивным психофизиологическим состоянием организма человека, и *опосредствованное*, которое определяется местом ожидаемого результата деятельности в системе целей личности. На основании всего сказанного В.Н. Мясищев делает вывод, что «функциональные возможности человека в любом направлении деятельности могут быть определены лишь при наличии его активно-положительного отношения к задаче» [3, с. 27].

Таким образом, *отношение*, в понимании В.Н. Мясищева, – это:

- одна из *сторон психической жизни человека, психическое образование*, выражающее активную, избирательную позицию личности и определяющее ее индивидуальные характеристики, индивидуальный характер деятельности и отдельных поступков (при этом, чем более значим для личности объект отношений, тем большей активностью характеризуются составляющие отношения психические процессы);

- *продукт природного и общественно-исторического развития*, благодаря чему у человека отношения перешли во вторую сигнальную систему, что обуславливает возможность их целенаправленного формирования, а также самовоспитания, саморазвития, самосовершенствования на протяжении всей жизни. *Связь отношения* с такими психологическими феноменами как *потребности, установки, интересы, оценки и убеждения*, делает возможным формирование первых через управление развитием вторых;

- движущая сила развития личности; потенциал, проявляющийся *сознательной активностью в действиях и деятельности человека*. Многократное повторение действий приводит к формированию у индивида устойчивых навыков деятельности (отсюда следует, что включение человека в дея-

тельность, как теоретическую, так и практическую, будет способствовать формированию его отношений и их проявлению на различных уровнях.

Понятие отношение, независимо от работ В.Н. Мясищева и в связи с ними, используется также в работах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, К.Н. Корнилова, А.Н. Леонтьева, К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, П.М. Якобсона. Исследования данных психологов касаются сущности, структуры и социально-психо-логической наполняемости рассматриваемой категории.

Наиболее полно концепция отношений личности получила свое развитие в исследованиях В.С. Мерлина, которому принадлежит заслуга в разработке вопроса о взаимосвязи социально типичных отношений личности с мотивами деятельности, а также о роли отношений – наряду со свойствами нервной системы и темперамента – в формировании индивидуального стиля деятельности.

Достаточно подробно и системно категория «отношение» рассматривается А.В. Петровским и М.Г. Ярошевским. Понятие «отношение», по их мнению, обладает содержанием, побуждающим признать за ним категориальное достоинство. Авторы выделили сущностные признаки категории «отношение», такие как: заданная субъектом векторизованность психического акта, избирательность, установка на оценку (по-зитивную, негативную, выражающую безразличие), предрасположенность и готовность к определенному образу действия.

В разработанной А.Н. Леонтьевым концепции о личностном смысле деятельности отношение к другому человеку, в целом к миру рассматривается как основополагающий критерий смыслового развития личности. По утверждению А.А. Бодалева, система отношений человека к окружающему миру и к самому себе является наиболее специфической характеристикой личности, более специфической, чем, например, характер, темперамент, способности. На этом основании проблема отношений, утверждает автор, всегда актуальна и в теоретическом, и в практическом смысле. По мнению В.Г. Маралова, система отношений в совокупности с жизненными стратегиями проявляется как зрелость личности, что позволяет человеку активно и адекватно взаимодействовать с окружающим миром, преодолевать возникающие затруднения, достигать поставленных целей без нанесения ущерба окружающему миру.

Психологической наукой доказано, что отношения:

- выступают качественными характеристиками личности (А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлин);

- определяют характер принятых личностью целей для руководства и собственного участия в ней; способствуют пониманию смысла и значения выполняемых действий; объясняют поведенческие реакции человека (К.А. Абульханова, А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, Н.Ф. Добрынин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В. Франкл и др.);

- активизируют или сдерживают, регулируют деятельность и познание; способствуют овладению личностью способами ее выполнения (А.В. Кирьякова);

- оказывают существенное влияние на все виды психической деятельности, прежде всего связанной с познанием окружающего мира: на восприятие, память, мышление, воображение (А.Д. Алферов, В.Н. Мясищев, В.С. Мерлин, Л.И. Божович);

- тесно связаны с проявлениями характера (Н.Д. Левитов), с темпераментом, способностями (В.С. Мерлин);

- отражаются на качественной стороне деятельности (В.Н. Мясищев), обеспечивают успешность учения (Л.И. Божович), активность познания (Л.П. Аристова), успех формирования направленности личности учащегося (А.Д. Алферов), объем усваиваемой им информации и качество усвоения.

Педагогические аспекты проблемы отношений исследованы А.С. Макаренко, который на практике доказал, что «*отношение есть истинный объект нашей педагогиче-*

ской работы». О необходимости воспитания отношений личности писали Н.И. Бол-дырев, З.И. Васильева, Т.Е. Конникова, Б.Т. Лихачев, И.С. Марьенко, Э.И. Моносзон, Л.И. Новикова, К.Д. Радина, Ю.В. Шаров, Г.И. Щукина и др.

С развитием аксиологии в начале 1990-х годов понятие «ценностное отношение личности» «потеснило» понятие «ценностные ориентации», поскольку, по мнению философов (М.С. Каган и др.), оно точнее отражает суть описываемого феномена. В современной педагогике наблюдается возобновление интереса к категории «отношение». В педагогике ученые, проводя исследования, все активнее опираются на отношенческий подход (Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, А.Я. Данилюк, И.Д. Демакова, В.А. Караковский, И.А. Колесникова, А.М. Кондаков, Г.Ю. Ксензова, Л.И. Новикова, В.А. Тишков, И.Ф. Харламов, А.И. Шемшурин, Н.Е. Щуркова и др.).

В явном или неявном виде отношенческий подход присутствует в тех концепциях воспитания, где цель воспитания предлагается достигать путем воспитания отношений личности к важнейшим объектам действительности. С.Л. Рубинштейн писал, что «главное дело воспитания как раз в том и заключается, чтобы тысячами нитей связать человека с жизнью». Среди этих тысяч нитей необходимо выделить главные, приоритетные.

Приоритетными объектами *установления отношений, по мнению ученых, выступают:*

- отдельные люди, социальная группа, вещи, противоположный пол, семья, государство, труд, природа и жизнь, материальная обеспеченность, собственность, права и нормы поведения, нравственность, мировоззрение и религия, наука, искусство, человек (А.Ф. Лазурский, С.Л. Франк);

- люди, мир, сам человек (В.Н. Мясичев);
- вселенная, мир, бытие (материальное и идеальное, природа и культура, человек и человечество, бытие и небытие, жизнь и смерть, прошлое и будущее, конечное и бесконечное и др.) (С.Л. Рубинштейн);

- мир, другие люди, сам человек, Бог, природа, жизнь, здоровье, любовь, семья, образование, культура, труд и др. (Н.Д. Никандров);

- жизнь, свобода, счастье, отечество, идеал человека, этапы красоты, труд, познание (А.В. Кирьякова);

- человек, жизнь, общество, природа, добро, истина, красота, счастье, свобода, совесть, справедливость, равенство, братство, труд, познание, общение, игра и др. (Н.Е. Щуркова).

Проведение сопоставительного анализа авторских подходов показало, что при всем многообразии видения проблемы исследователи в качестве приоритетных называют объекты: «человек», «мир (природа, общество)», «труд», собственное «я» человека. Данный вывод базируется на отечественном и мировом опыте организации воспитания молодежи (в рамках светского подхода). Учитывая те вызовы, которые обозначились в современной социокультурной ситуации для всего человечества и россиян, в нашем исследовании в качестве приоритетного объекта выступают Знания. Значимость духовной составляющей Знания подчеркивал еще Платон, признавая Знание высшей добродетелью.

Реализация задачи формирования ценностного отношения студентов к знанию в образовательном процессе вуза реализует ценностный подход к образованию, способствует раскрытию внутреннего мира личности, основными составляющими которого являются устойчивые смыслы и личностные ценности как источники данных смыслов.

Библиографический список

1. Маркс, К. Немецкая идеология / К. Маркс, Ф. Энгельс: Соч. – Изд. 2-е. – Т. 3.
2. Мясичев, В.Н. Личность и неврозы. – Л., 1960.
3. Мясичев, В.Н. Психология отношений / под ред. А.А. Бодалева. – М. – Воронеж, 1995.

Статья поступила в редакцию 03.02.10

УДК 371

В.А. Андрищенко, соискатель ЮГУ, г. Ханты-Мансийск, E-mail: o11@mail.ru

ШКОЛЬНЫЙ ФИЗИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ

Методика изучения курса физики с экологическим содержанием является одной из наиболее актуальных проблем современного естественнонаучного образования. В статье освещается проблема содержания и методики проведения школьного физического эксперимента с экологической тематикой. Экологическая направленность курса физики позволяет учащимся приобретать новые знания, лучше усваивать основные понятия физики, развивать творческие способности, приобретать навыки безопасной жизнедеятельности.

Ключевые слова: познание, школьный физический эксперимент, экологические понятия, лабораторные работы по физике с экологическим содержанием.

В Федеральном компоненте государственного стандарта общего образования говорится, что учащийся должен уметь самостоятельно и мотивированно организовывать свою познавательную деятельность; уметь исследовать несложные реальные связи и зависимости; участвовать в организации и проведении учебно-исследовательской работы: выдвигать гипотезы, осуществлять их проверку, владеть приемами исследовательской деятельности, прогнозировать результаты; самостоятельно создавать алгоритмы решения проблемной ситуации; формулировать выводы. Большинство вышеперечисленных знаний и умений формируется при проведении учебного физического эксперимента с экологическим содержанием: фронтальные опыты и наблюдения, экспериментальные задачи, лабораторные работы, физический практикум, домашние экспериментальные работы.

По нашему мнению, важным этапом учебного познания, интегрируемого на основе взаимосвязи его цикличности и теории и практики формирования у учащихся научных и межнаучных понятий, является этап практической учебной дея-

тельности учащихся, в котором целесообразно отражается научное познание посредством эмпирических методов.

Осуществление связей физики с экологией в учебном процессе по физике играет важную роль в формировании ряда естественнонаучных понятий («энергия», «вещество», «поле» и др.), которые активно используются всеми дисциплинами естественнонаучного цикла. Роль различных учебных дисциплин в формировании этих понятий далеко не одинакова. Целенаправленно их формирование осуществляется в курсе физики. Привлечение при этом экологического материала оказывается ценным для развития, расширения и конкретизации понятий, раскрытие их роли в изучении биосферы.

Разработанный нами курс физики с экологическим содержанием играет существенную роль в развитии интереса к научному познанию, к более глубокому усвоению физических понятий, законов. На занятиях учащиеся приобретают знания о целостности природы, физических параметрах окружающей среды и о глобальных физических процессах, происходящих в биосфере [1]. Учащиеся знакомятся с физическими принципами действия и устройством механизмов, используемых, в

частности, в нефтедобывающем и энергетическом комплексах, работа которых связана с возможностью загрязнения окружающей среды и негативно воздействующих на живую природу (тепловые двигатели и агрегаты, используемые в технологических процессах нефтедобывающего комплекса, электромеханические индукционные генераторы, устройства, излучающие электромагнитные волны и т.д.). Вместе с тем старшеклассники узнают о различных контрольно-измерительных приборах, которые обнаруживают вредные воздействия (магнитометр, фотометр, теплоприемник, дозиметр и др.), а также об устройствах, устраняющих или нейтрализующих эти воздействия (инерционные и электрические фильтры, поглощающие излучения экраны и пр.).

Физика – наука экспериментальная, поэтому одна из ведущих ролей на уроке должна принадлежать демонстрационному и физическому эксперименту. Практика показывает [2; 3], что эффективность усвоения учащимися материала возрастает, если теоретический материал опирается на физический эксперимент, имеющий экологическое содержание. Причем учащимся необходимо постоянно доводить до сознания, что конечная цель изучения явления – возможность его использования на практике в интересах человеческого общества. Но вместе с тем человек должен знать способы предупреждения вредных последствий явлений на окружающую среду. А это возможно, если человек знает условия протекания явления, причинно-следственные связи данного явления с другими явлениями и механизм протекания этого явления. Знание факторов и законов, которым подчиняются явления, позволяют человеку управлять ими в интересах общества. Именно с этих позиций мы подходим к изучению каждого явления.

Целями изучения курса физики с экологическим содержанием являются овладение умениями проводить наблюдения, эксперименты, выдвигать гипотезы, строить модели природных процессов при исследовании влияния антропогенного воздействия на функционирование экосистем; применять полученные знания для объяснения разнообразных физических явлений; оценивать достоверность естественнонаучной информации. В процессе преподавания физики акцент необходимо перенести с информационного на методологическое обучение, от трансляции готовых знаний к развитию самостоятельности, теоретического синтетического мышления. К структурным компонентам межпредметных связей относятся методы научного познания – наблюдение, эксперимент, моделирование, теоретический анализ и обобщение [4].

Познание чаще всего начинается с чувственного восприятия окружающей действительности посредством органов чувств при активной мыслительной деятельности человека, т.е. начинается с наблюдения. Наблюдение как метод исследования дает возможность изучить лишь внешние признаки явлений и предметов. Более глубокие знания о сущности явлений и свойствах предметов могут быть получены с помощью экспериментального и теоретического методов исследования.

На экспериментальном уровне идет процесс накопления фактов об исследуемых явлениях, проводятся наблюдения, измерения, сравнения, ставятся эксперименты, производится систематизация знаний.

Рассмотрим для примера следующие демонстрационные эксперименты, методика которых базируется на обобщенной технологии формирования экспериментальных умений [3]. Содержанием эксперимента являются:

- изучение явлений, особенностей их протекания с экологической точки зрения;
- изучение причинно-следственных связей между явлениями и функциональной зависимости между величинами, характеризующими явления и свойства (например, зависимости фототока от состояния исследуемой среды);
- иллюстрация законов, сформулированных на основе опытов или в результате логических умозаключений, опирающихся, в частности, на метод индукции;
- изучение и сравнение свойств среды в различных состояниях.

Известно, что отражательная способность различных участков земного шара определяет баланс энергии Солнца, поглощаемой земной поверхностью и отражаемой ею в космическое пространство, изменение которого ведет к перемене климата. Интенсивно развивающееся производство заметно изменяет соотношение площадей Земли с разной отражательной способностью, что таит в себе угрозу нарушения привычного климата и появления других экологически вредных последствий. При демонстрации отражения света используем источник искусственного света, чувствительный фотоэлемент, соединенный с демонстрационным гальванометром. Фотоэлемент располагаем таким образом, чтобы отраженный от исследуемой поверхности свет попадал непосредственно на него. В качестве отражающих поверхностей используем поверхность зеркала, воды, песка, земли, чистого и загрязненного снега, льда и т.д. Показания гальванометра фиксируем и анализируем вместе с учащимися. Делаем вывод об уменьшении отражательной способности всех поверхностей по сравнению с зеркальной.

Изменение прозрачности атмосферы, воды вследствие загрязнения существенно влияет на их прогревание, что может привести к необратимым тепловым изменениям на Земле. При постановке демонстрационного эксперимента исследуем зависимость нагревания освещаемого тела от его прозрачности. Источником света может служить графопроектор, дающий достаточно сильный световой поток. В качестве измерителя энергии, прошедшей через исследуемую среду (задымленный и запыленный воздух, прозрачную и грязную воду и т.д.), используем фотоэлемент, соединенный с демонстрационным гальванометром. Поглощающую среду помещаем в вертикальной плоскости между графопроектором и фотоэлементом. По результатам показаний гальванометра делаем выводы о степени поглощения света той или иной средой в случае наличия в ней загрязнителей. Можно продемонстрировать также зависимость поглощения света от толщины слоя чистой и загрязненной воды. Данный эксперимент можно провести также с использованием датчика освещенности цифровой лаборатории «Архимед». Высокочувствительный датчик освещенности используется для измерений интенсивности света (0 – 600 лк; 0 – 6 клк; 0 – 150 клк). В датчике установлен высокоточный фотоэлектрический элемент, внутри которого помещена небольшая плата, выполненная из «пин-диодов». Когда к фотоэлектрической ячейке приложено запирающее напряжение, каждое падение фотона на пин-диоды сопровождается выходом электрона из ячейки. В результате, чем сильнее освещенность фотоэлектрической ячейки, тем больше величина электрического тока на выходе. Возникающий ток проходит через сопротивление, напряжение на котором измеряется и регулируется так, чтобы оно лежало внутри диапазона 0 – 5 В, принятого в качестве рабочего диапазона аналого-цифрового преобразователя устройства регистрации и сбора данных.

Кислотные дожди – это атмосферные осадки, pH которых ниже чем 5,5. Закисление осадков происходит вследствие попадания в атмосферу оксидов серы и азота. Источники SO₂ в основном связаны с процессами сгорания каменного угля, нефти и природного газа, содержащих в своем составе сераорганические соединения. Часть SO₂ в результате фотохимического окисления в атмосфере превращается в серный ангидрид, образующий с атмосферной влагой серную кислоту. Важным источником SO₂ является цветная металлургия: производство меди, никеля, кобальта, цинка и других металлов включает стадию обжига сульфидов. Оксиды азота предшественники азотной кислоты – попадают в атмосферу главным образом в составе дымовых газов котлов тепловых электростанций и выхлопов двигателей внутреннего сгорания. При высоких температурах, развивающихся в этих устройствах, азот воздуха частично окисляется, давая смесь моно- и диоксида азота. Кислотные осадки (их pH иногда достигает 2,5) губительно действуют на биоту, технические сооружения, произведения искусства.

Датчик pH-метр (диапазон измерения 0 – 14 единиц pH) цифровой лаборатории «Архимед» позволяет измерять уро-

вень pH осадков, и соответственно, делать выводы о состоянии окружающей среды нашего проживания.

С помощью датчика индукции магнитного поля цифровой лаборатории «Архимед» можно отслеживать динамику изменения горизонтальной составляющей индукции магнитного поля Земли. Датчик имеет два диапазона измерений (10 мТл; 0,2 мТл). Наиболее увлеченным учащимся можно предложить провести исследование по влиянию различных загрязнений в атмосфере (задымленность, запыленность) на численное значение горизонтальной составляющей индукции магнитного поля Земли, а также по влиянию магнитных полей на биоплазму.

Следует отметить, что демонстрационный эксперимент не исчерпывает всех возможностей активного восприятия учащимися явлений, не всегда обеспечивает приобретения ими глубоких знаний, практических умений, поскольку ученики его чаще всего наблюдают, но сами не проводят. Поэтому демонстрационный эксперимент дополняется самостоятельной практической работой – лабораторными работами с экологическим содержанием. Как показывает практика, такие занятия вызывают у школьников большой интерес, что вполне естественно, так как при этом происходит познание учеником окружающей действительности на основе собственного опыта и собственных ощущений. Причем в процессе работы учащиеся убеждаются в объективности физических законов, получают непосредственное представление о методах, применяемых в научных исследованиях, знакомятся с физическими измерениями и способами количественной оценки явлений окружающей среды, приобретают практические умения и навыки [2; 5].

Лабораторные работы могут быть длительными, рассчитанными на все занятие, и кратковременными – 10-20 минут. Занимая немного времени, кратковременные работы значительно повышают эффективность преподавания физики с экологическим содержанием.

Правильно организованная лабораторная работа развивает интерес, наблюдательность, познавательные способности, воспитывает уважение к результатам исследования. Ни один из методов не сочетает в себе такие возможности организации самостоятельной поисковой деятельности с одновременным управлением ею. Этот метод дает возможность каждый структурный элемент вычленив отдельно и проанализировать его. Осуществляемый в большинстве работ количественный эксперимент (измерение параметров, характеризующих экологическое явление, экспериментальное изучение приборов, технических устройств, применяющихся в экологических исследованиях и т.д.) позволяет успешно формировать обобщенные умения – умения, обладающие свойством переноса. Это умения, которые будучи сформированными в процессе изучения физики, затем широко применялись бы в процессе изучения других дисциплин и далее в работе по самообразованию и в практической деятельности. Причем, формирование у учащихся обобщенных умений происходит и на лабораторных занятиях.

В процессе выполнения лабораторных работ первостепенное значение имеет выработка учебно-познавательных умений, то есть умений самостоятельно приобретать знания. Среди них особое место занимают обобщенные умения проводить наблюдения и ставить эксперимент, работать с учебной литературой, моделировать, строить гипотезы, объяснять свойства, явления, процессы на основе теоретических знаний.

Важную роль в обучении играют также такие умения, как практические (пользоваться приборами и лабораторным

оборудованием, проводить вычисления, строить графики и т.д.), оценочные (умение давать экологическую оценку полученным значениям величин, достоверности результатов эксперимента, погрешностям, допущенным при выполнении лабораторных работ), организационные (планирование своей деятельности при подготовке и выполнении лабораторных работ), самоконтроля.

Отбор экологических лабораторных работ мы осуществляем с учетом дидактических принципов конструирования содержания физического материала с экологическим содержанием, а также на основе целей процесса обучения. Исходя из вышесказанного, на наш взгляд, к выбору лабораторных работ с экологическим компонентом должны быть предъявлены кроме общих следующие требования:

- физическое содержание должно быть взаимосвязано с экологическими проблемами;
- они не должны являться прикладными экологическими работами, но чтобы в процессе их выполнения у учащихся происходило углубление знаний по физике, приобретались специфические умения и навыки, необходимые в дальнейшей деятельности;

- структура выполнения лабораторной работы должна соответствовать этапам учебного познания в соответствии с планом деятельности по выполнению эксперимента.

Исходя из требований, предъявляемых к экологическим лабораторным работам, мы считаем, что это должны быть работы, посвященные проблемам физического загрязнения окружающей среды – электромагнитному, тепловому, акустическому, радиационному: «Мониторинг кислотных осадков», «Определение степени запыленности атмосферы», «Определение загрязнителей воды и ее очистка» и т.д. Актуальны также работы, связанные с изучением принципа действия и использования альтернативных источников энергии.

Важную роль в процессе формирования познавательного интереса играют и домашние лабораторные работы следующего характера: «Моделирование механизма «парникового эффекта», «Приблизительная оценка размеров капилляров в образцах почв и их зависимость от степени загрязнения и утрамбовки», «Сравнительный анализ скорости диффузии загрязняющих веществ от внешних факторов», «Изучение явления осмоса с экологической точки зрения в растворах» и т.д. В процессе их выполнения можно выделить несколько уровней самостоятельной деятельности:

- наблюдение антропогенного загрязнения окружающей среды, определение их видов и источников загрязнения, выбор приборов для мониторинга биосферы, изучение физического принципа их действия;
- выбор метода исследования и разработка плана эксперимента;
- кодирование, анализ результатов, формулирование выводов и прогнозирование последствий антропогенного воздействия.

Выполнение лабораторных работ с экологической направленностью позволяют учащимся приобретать новые знания, лучше усваивать основные понятия физики, развивать синтетическое мышление, приобретать навыки безопасной жизнедеятельности.

Практическая деятельность экологической направленности позволяет учащимся приобретать новые знания, лучше усваивать основные понятия физики, развивать творческие способности, приобретать навыки безопасной жизнедеятельности.

Библиографический список

1. Восканян, А.Г. Наглядные средства обучения для изучения вопросов экологии // Физика в школе – 1996. – № 1.
2. Сахаров, А.В. Развитие познавательного интереса учащихся к изучению физики на основе экспериментальных заданий экологической направленности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Арзамас, 2000.
3. Усова, А.В. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики / А.А. Бобров, А.В. Усова. – М.: Просвещение. – 1988.
4. Усова, А.В. Междисциплинарные связи в условиях стандартизации образования // Физика в школе. – 2000. – № 3.
5. Иванов, А.Ф. Физический эксперимент с экологическим содержанием // Физика в школе. – 1996. – №3.

Статья поступила в редакцию 03.02.10

УДК 793.3

А.А. Чистякова, соискатель ЮГУ, г. Ханты-Мансийск, E-mail: o11@mail.ru

ТРАДИЦИОННАЯ НАРОДНАЯ ТАНЦЕВАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА КАК СРЕДСТВО ГАРМОНИЧНОГО ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Традиционная культура обских угров – одна из немногих культур, дошедшая до нас в архаичном, синкретичном виде, где отчетливо прослеживаются механизмы, традиции и средства народной педагогики. В статье рассматривается функциональное значение, место народной хореографии в традиционной культуре обских угров. Излагаются педагогические формы, методы, средства приобщения детей и молодежи к традиционной танцевальной культуре обских угров в современных условиях.

Ключевые слова: традиционная народная танцевальная культура, носитель традиционной культуры, этнопедагогические технологии.

Одной из самых древних форм духовно-практического освоения действительности является народная танцевальная культура. В национальных танцах нашли свое отражение глубоко укоренившиеся традиции, тяготение народа к раскрытию переживаний личного и общественного характера, темперамент, широта натуры, гуманизм и оптимизм. Танец в культуре северных народов не выделяется как отдельный вид искусства, но является неотъемлемым компонентом духовной культуры и выполняет ряд важнейших функций.

Танцы исполнялись в обряде «Медвежьих игрищ» и выполняли, прежде всего, *культовую функцию*. Вера в фратриальных, генеалогических, семейных духов, духов природы (священных деревьев, рек, территорий и т.п.), промысловые культы обских угров представляет наиболее древние формы мифологического сознания и ритуальной практики. Ритуалы «Медвежьего праздника» направлены на общение с духами с целью примирения с душой убитого медведя и его воскрешения. В обряде праздника значительную часть составляют священные танцы, обращенные к божествам верхних миров и «заслоняющие танцы», выполняющие охранную функцию, призывающие удачу.

При сборе фольклорного материала и непосредственном общении с носителями традиционной культуры Р.М. Потпот, М.Ф. Рябовой, Н.Я. Тарлиным и др. на практическом семинаре «Традиционная культура обских угров» под руководством Фаины Павловны Иштимировой, а также в этнографической экспедиции со студентами педагогического колледжа в п. Казым в марте 2008 года, было зафиксировано: в танцах используется множество своеобразных положений и движений рук, которые условно можно разделить на три основных позиции – уровня: движения направленные вниз, движения на уровне плеч, движения руками выше головы. Это соответствует представлениям обских угров о сферическом устройстве мира: верхний мир (небо), средний (земля, уровень человека) и нижний (подземный). В своих исследованиях известный хантыйский ученый, носитель традиционной культуры и языка Т.А. Молданов отмечает, что каждый присутствующий на празднике хотя бы один раз должен протанцевать. Существует убеждение: «Танец, посвященный медведю, тот кладет в свой ненаполняемый кузов, который затем возвращается охотнику в виде охотничьей удачи, а женщинам – в виде огня в очаге, благополучия в семье, здоровья детей; танцуют и для того, чтоб медведь «за два дерева обходил, за три дерева обходил» [1, с. 162]. Непременными участниками в танцевальных импровизациях, были не только взрослые, но и дети, начиная с 3 – 4 лет. Это обязательный ритуал, иначе медведь может напугать в лесу во время сбора ягод. Дети танцуют, а взрослые их хвалят. Что нашло отражение в фольклорной традиции, пословицах и поговорках: «Этот человек так мастерски танцует, словно рыба без костей плещется в воде».

Хореография, как уникальное искусство (сложный синкретический комплекс, органически связанный, с пением и игрой, музыкой, костюмом, календарно-обрядовыми праздниками) является ярким и неповторимым источником познания образа жизни, колорита, духовного содержания любой эпохи. В танце представляется трудовая деятельность народа, его мировоззрение, утверждение культурных ценностей, всегда современное понимание действительности, которые отра-

жаются средствами издавна сложившегося танцевального языка, доступного, понятного народу, любимого им. *Познавательной* функции танца придается большое значение с античных времён. «Ритм – высшее выражение порядка человеческого духа, внедряется в него при последствии движения тела, и что только через пляски можно познать мир» [2, с. 267]. Изучение истории с помощью искусства является глубоким и основательным, так как приводит в движение всю систему эмоционально-насыщенного, конкретно-образного мышления.

Развивающая функция состоит в совершенствовании физических сил людей, включая мышечные и нервные системы, психические процессы. Движения под музыку способствуют интеллектуальному, умственному развитию человека. Многие танцы носят имитационно-подражательный характер. В женских танцах доминируют повороты корпуса вправо, влево, вокруг себя, своеобразные положения и движения руками с платком создают образ красивой величественной птицы лебедя. Мужские танцы исполняются энергично, резко, в них демонстрируется ловкость, сила, выносливость исполнителя – качества необходимые для охотников, рыболовов, для выживания в суровых природных условиях.

Танец выполняет важнейшую *социальную функцию*. Танцевальная культура в традиционном обществе является зримой иллюстрацией и демонстрацией определенных социальных отношений в обществе, например, фратриально-родовое устройство. У обских угров живущих на севере выделяют две фратрии Пор и Мось. У восточных ханты и южных манси выделяют три группы: Лося, Бобра, Медведя. В.Н. Черников описывает танцы предков отдельных родов. [3, с. 102–103]. Так, передок рода Сампильтановых, имеющих облик лося, выходит опираясь руками на две палки, которые изображают передние ноги лося. Во время социально значимых ритуалов исполнение танцев соответствовало статусу человека, исполнять сакральные танцы могли лишь люди, чей авторитет, опыт, мудрость и нравственные качества высоко ценились в обществе.

Еще в самые древние времена танец был одним из первых языков, которыми люди могли выразить свои чувства. Танец – форма *коммуникации*, между представителями разных категорий традиционного общества. Через танец первобытный человек выражал свои чувства, танец служил средством общения людей с окружающим миром. Русский исследователь танца XIX в. С.Н. Худяков утверждал, символика танца подсказала пути формирования человеческой речи. Танец наиболее ярко раскрывает непосредственность и искренность эмоционального порыва, происходит духовное сближение людей. Традиционные периодические и спорадические праздники служили удобным поводом для встречи людей в этих малонаселенных местах. Ханты и манси съезжались из далека до семи и более родов (генеалогических групп), встречались, общались, радовались, веселились. Неформальное общение в танце – наиболее доступная форма познания мира окружающих людей.

Танец в обрядах и традиционных праздниках обских угров несет *рекреационную функцию*. Во время коллективного танца возникает состояние радости и духовного единения. Происходит восстановление и развитие физических и духов-

ных сил. Это объясняется присущие многим танцам вращения, принципы чередования медленного и быстрого темпа, повторы комбинации движений (обычно семь раз), раскачивание, тряска, что приводит к эмоциональному расслаблению и/или возбуждению, в состояние близкое к экстазу. Почти полностью выключаются все механизмы восприятия и отражения действительности, особое психофизическое состояние выражается в отрешенности, в глубоком проникновении в образ персонажа, изображаемого в танце. «Очнувшись, они чувствуют себя так, будто и они, и весь миропорядок рождены заново, то есть происходит нечто вроде катарсиса» [4, с. 117]. Каждый ритуал в традиционном фольклоре заканчивается танцем-очищением.

В представлениях коренного населения Сибири, танцу придается *оздоровительное* значение. М.Ф. Рябова в своем исследовании танцевальной культуры белоярского района отмечает: «Многие из информантов утверждают, что движения рук над головой, за голову, спереди, внизу, за спину означают защиту танцующего человека от нехороших мыслей, от нечистой силы, сглаза, «чтобы душа очищалась и радовалась» [5, с. 6].

На протяжении веков народ создает в танце идеальный образ, современное представление о прекрасном, к которому он стремится и который утверждает в эмоциональной и художественной форме. Искусству танца доступно идейное, нравственное и эстетическое воспитание. *Воспитательная функция* заключается в формировании эстетического сознания, художественного вкуса – умения увидеть, почувствовать, понять подлинно прекрасное или безобразное, трагическое или комическое, и верно оценить его. Система воспитания подрастающего поколения у народов Севера носит интегративно-синкретический характер, понимается как физическое, интеллектуальное, нравственно-эмоциональное взросление.

В традиционной культуре обских угров не принято поучать, наставлять кого-либо из членов семьи. Нравственные законы общества, нормы поведения постигались детьми опосредованно, невербально, через приобщение к традиционному образу жизни, ритуалы и праздники. Среди факторов педагогического воздействия особое место занимает пример – идеал и система установок-запретов [6, с. 28]. Носителями идеалов являются духи хранители рода, духи предков, герои эпоса и сказок, символический смысл несут народные песни, природа. На «Медвежьем игрище» множество духов – покровителей в своем танце, сопровождающемся героической песней, рассказывают о своих великих деяниях: защите от врагов, спасение от голодной смерти в тяжелые зимы, помощь в рождении сильного потомства; желают людям здоровья, счастья, удачи в делах, на охоте, рыбной ловле, показывали как надо вести себя в лесу, на воде и других местах.

Действенной воспитательной формой являются бытовые танцы-пантомимы «Тулыглап», исполняемые мужчинами (юношами) в масках, где в комической форме изображаются различные пороки, недостатки людей: жадность, трусость, неряшливость, глупость и др. представления и критика адресованы всем присутствующим. Обижаться на выступающие маски не полагалось, а замечание следовало принять к сведению и исправиться. В настоящее время такие представления играют не только на «Медвежьем игрище», они также популярны и широко используются в детских этнографических стойбищах.

В индивидуальных танцах участвовали как мужчины, так и женщины, как правило, они сопровождалась песнями. Когда исполнитель выходил на танец, певец начинал петь, для каждого танцующего исполняется только его вариант песни: представление (чем занимается, откуда родом), просьба к медведю, похвала в адрес исполнителя танца. В личных песнях народов ханты и манси отразились национальные черты характера, присущие им нравственные ценности – представление о добре, красоте, правде, верности и т.д. Как поэтически описания родного края, сколько удивительных эпитетов. Особое место в песнях занимает уважительное отношение к труду, восхищение мастерством человеческих рук. Попу-

лярны и любимы среди местного населения бытовые танцы: «Танец охотников», «Рыбачки», «Мастерицы». В танце исполнители передают жизненный опыт молодежи, происходит преемственность поколений.

Таким образом, традиционная танцевальная культура обских угров является самобытным социокультурным, этнопедагогическим явлением, характерными чертами которого являются: 1) преемственность поколений, передача социального опыта, духовно-нравственных ценностей, норм индивидуального и общественного поведения; 2) связь человека с универсальной целостностью мира в единстве мысли и чувства посредством эмоциональных образов, основываясь на неосознаваемой, подсознательной сфере психики. Такой путь целостного осознания жизни доступен даже ребенку (в отличие от философии, где требуются глубокие знания конкретных наук и владение развитым абстрактным мышлением); 3) доступность для широкого круга людей, творцом народного искусства является не отдельный автор, а сам народ.

К глубокому сожалению, многие педагоги, руководители танцевальных коллективов отмечают: интерес детей, молодежи к традиционной танцевальной культуре, сохранению традиций, языка, культуры своих предков выражен слабо. «Мы являемся свидетелями того, что техногенная жизнь по своему менталитету не приемлет традиционную, считая последнюю более низкой ступенью исторического развития. Поэтому все проявления традиционности ценятся молодежью невысоко» [7, с. 36]. В условиях изменения социальной среды, форм хозяйственной деятельности важным является поиск образовательной (этнопедагогической) технологии – средств, форм и методов, при помощи которых возможно обеспечить преемственность поколений, трансляцию основ традиционного уклада жизни, духовных ценностей, и вместе с тем, позволяющих взаимодействовать с другими культурами полиэтнического пространства России, так чтобы этническая культура сохраняла свою самобытность.

Таким образом, приобщение молодежи к традиционной танцевальной культуре будет более эффективным только при условии, если: 1) изучение танцевальной культуры происходит в контексте национальных традиций, опираясь на знания фольклора, истории, духовного уклада, своеобразие географических и климатических условий, то есть всего того, что составляет духовное единство нации; 2) педагогические средства, формы и методы будут адаптированы для широкого круга молодежи, независимо от наличия танцевальных данных и физической подготовки и ориентированы на потребностно-мотивационную сферу личности.

Для реализации поставленных задач была разработана авторская программа, которая апробирована на базе студенческого ансамбля народного танца «Вечорки» и детской хореографической студии «Эксклюзив».

Программу наших занятий составляют пять компонентов:

- 1) знакомство с традиционной народной танцевальной культурой, овладение первоначальными навыками индивидуального и ансамблевого исполнительства;
- 2) знакомство с народной музыкальной культурой: особенностями инструментальной и вокальной музыки, сопровождающей национальные танцы;
- 3) знакомство с традиционным костюмом его символикой, региональными особенностями;
- 4) знакомство с народными играми, приобщение к устному народному творчеству;
- 5) знакомство с традиционными обрядовыми праздниками.

Изучение первого компонента мы начинаем с *беседы*. Это творческая встреча с носителями традиционной культуры, в живом общении с которыми формируется представление об особенностях танцевальной культуры, ее месте и значении в жизни коренных народов Севера. На первом занятии выдается весь практический материал раздела, все движения при изучении раскладываем на простейшие элементы: шаг, приседание, прыжок, поворот и т. д., повторяем несколько раз, постоянно

усложняя до законченной формы (концентрический метод). Все движения в конечном итоге составляют комбинации, которые объединяются в танцевальную композицию. Это позволяет создать целостный образ. У учащихся создается впечатление, что за один урок они выучили целый танец. Доступность и возможность в короткое время увидеть результат своей работы стимулирует интерес учащихся.

Традиционной формой обучения, совершенствования знаний, умений и навыков в нашем ансамбле стало участие в проведении ежегодных *мастер-классов* по танцевальной культуре обских угров на базе детского этнографического центра «Лылым союм», театра обско-угорских народов «Солнце», творческого объединения «Культура», Центра искусств для одаренных детей Севера. Такие занятия имеют положительную эмоциональную окраску. Здесь происходит встречи с носителями культуры не только старших поколений, но и сверстниками. Интересный практический семинар был подготовлен участниками ансамбля «Вечорки». Один из студентов (танцует в семейном ансамбле) подготовил мастер-класс «Традиционная танцевальная культура казымских ханты». Другие студенты готовили сообщения о культуре, костюме, традициях этого народа. Практические семинары, мастер-классы позволяют собирать и накапливать фольклорный материал, обобщают теоретические и практические знания, развивают коллективное творчество студентов, самостоятельность и ответственность.

Большинство танцев народов ханты и манси имитационно-подражательные. Добиваться от исполнителей осмысленности в движениях, актерской выразительности, создания целостного образа на *тренировочных занятиях* (совершенствование исполнительских навыков) помимо метода воспроизводящего упражнения, помогают такие методы как драматизация, метод творческого упражнения, игры. Образно-пластические упражнения и музыкально-ритмические этюды легче воплощаются в групповом исполнении. Овладения простыми подражательными элементами в группе позволяет перейти к развитию навыков индивидуальной импровизации, самовыражения в танце.

Танцы в культуре обских угров могут исполняться как с музыкальным сопровождением, так и без него. Сам процесс исполнения танцев имеет культовый смысл. В связи с этим, значительная часть известных танцев исполняется с ритуальными атрибутами, которые, в тоже время, выполняют функцию и музыкальных инструментов: стрелы в танце «Нё лен як», платок с бубенчиками (танец богини Калташ), колокольчики в танце «Ай Вэрта», бубен и др. Исполнение танцев без специального музыкального сопровождения, требует максимального сосредоточения, внутреннего «слышания» музыки. Добиться ритмической организации, динамики в движениях позволяют упражнения, в которых танцевальные элементы выполняются с пением (на основе традиционных ритмо-слов). Групповые и индивидуальные танцы в периодических и спорадических обрядах, а также бытовые и детские танцы могут сопровождаться песней или инструментальным наигрышем. В подготовительной части урока – в разминке – мы используем фонограммы: лучшие образцы вокальной и инструментальной музыки (из фондов творческого объединения «Культура»). Наш ансамбль активно взаимодействует со студенческим ансамблем национальных инструментов «Истоки», с вокальным ансамблем «Цветок Сибири». Отдельные учащиеся посещают курсы по обучению игре на санквылтапе, «лебеде», тумране. Это способствует более глубокому восприятию, знакомству с содержанием, особенностями музыкальной культуры; психологически настраивает на занятие, развивает эмоциональной отзывчивости на музыку.

Танец часто связан с игрой. Традиционные игры народов ханты и манси охватывают разнообразные сферы жизнедеятельности. Национальные игры – это своеобразная школа выживания, эффективно нейтрализующая влияние экстремальных условий среды. Это универсальная комплексная система педагогического, психологического, физического воздействия: где прививаются нравственные и духовные ценности,

нормы поведения, формируется характер, культура общения, воспитывается умение преодолевать неудачи, разделять успех, развиваются жизненно важные двигательные способности, укрепляется здоровье, происходит профессиональная подготовка. Большинство игр связано с традиционными промыслами, имитируют серьезные занятия взрослых (бросание тынзяна в цель, охоту, сбор ягод и т.д.), подражание повадкам животных: «Деревянные рога», «Охотник», «Тайга-болото-озеро», «Скачки стерха», «Куропатки и ягодки» и др. В народных играх много юмора, шуток, соревновательного задора. Национальные игры не требуют специальных дорогостоящих приспособлений, безопасны. Как жанр устного народного творчества традиционные игры народов Севера являются национальным богатством.

При разработке программы по дисциплине «Основы национального танца с методикой обучения» для студентов педагогического отделения музыкально-фольклорным играм мы посвятили целый раздел. На занятиях в детском ансамбле национальные игры мы используем на каждом занятии. Среди наиболее любимых игр у детей: «Рыбак», «Медведь и ягодники», «Куропатки и ягодки», «Гнездо», «Перетягивание палки», «Прыжки через нарты» и др.

Особое внимание хочется обратить на традиционный костюм. Это не только чисто внешняя форма танца. Он органически связан с содержанием танца, является его «визитной карточкой». Костюм и народный танец находятся в постоянной зависимости друг от друга и сопровождают человека в течение всей его жизни. По орнаменту, цветовой гамме, особенностям кроя можно определить местожительство, родовую принадлежность, пол, межродовые связи, ценностные ориентации, а так же статус (девушка или замужняя женщина, шаман и т.д.). Традиционный костюм, как определенная знаковая система, является одним из средств передачи духовного опыта предшествующих поколений. Этнографический костюм – это праздничный костюм, который художники берут за основу, создавая сценический. Он был своего рода «сценическим», так как предназначался для праздников, гуляний в нарядном украшенном доме, на фоне природы, где его «декоративным фоном» были луг или опушка леса, заснеженные просторы, и это определяло колорит, цветовые сочетания костюма и связывалось с эстетическим представлением народа о своём национальном облике. Обских угров отличает высокий художественный вкус, любовь к рукоделию.

Традиционные праздники – не только своеобразный итог проведенной работы по усвоению фольклорного материала, но и мощный фактор положительного воздействия на эмоциональную сферу учащихся. Традиционные праздники у манси и ханты связаны с религиозными обрядами. Так известная исследовательница традиционных праздников и обрядов, носитель языка и культуры С.А. Попова считает «Обряд возник как защищенный социальный механизм, в его основе заложен воссоздающий и объединяющий заряд, направленный как на отдельного человека, так и на коллектив» [8, с. 5] Фольклорные праздники – возможность для каждого проявить свои творческие способности. Здесь мы можем проследить единство и преемственность поколений, их тесную взаимосвязь. «Тайные знания закодированы в символике празднично-обрядовой деятельности. Периодическое их исполнение (циклическость) закрепляет (пусть даже в переосмысленном виде) установленные предками правила и обычаи и дает возможность их передачи следующему поколению» [8, с. 126].

Условия материальной и духовной жизни, как показывает развитие цивилизации, могут изменяться, но накопленные человечеством неоспоримые духовные ценности, такие как народное искусство, обычаи и традиции вечны. Этнопедагогические технологии актуальны в наше время и востребованы обществом. Ведь сохранение и развитие традиционной национальной культуры, приобщение к ней молодежи является основополагающим фактором для сохранения генофонда нации, осознания своей самобытности, через осознание уникальности и неповторимости культуры своего народа, приводит к вос-

приятно ценностей других народов, к высшим общечеловеческим ценностям.

Библиографический список

1. Молданов, Т.А. Песни, сопровождающие индивидуальные хантыйские танцы // Народы Северо-Западной Сибири / под ред. Н.В. Лукиной. – Томск: Изд-во ТГУ, 2002. – Вып. 9.
2. Голейзовский, К.Я. Образы русской народной хореографии. – М.: Искусство, 1964.
3. Черницов, В.Н. Периодические обряды и церемонии у обских угров, связанные с медведем // Congressus secundus Internationalis fenno-ugristarum. - Helsinki, 1965. - Paris II. 23-28/ 5102-III.
4. Лукина, Н.В. Фольклор в культуре обских угров // Народы Северо-Западной Сибири / под ред. Н.В. Лукиной. – Томск: Изд-во Тгу, 2002. – Вып. 9.
5. Золотое наследие предков: метод. пособие по хореографии народа ханты Белоярского района / под ред. Н.Б. Костылевой. – Белоярский: ООО «Квадра», 2009.
6. Лапина, М.А. Этические традиции в воспитании детей обско-угорских народов // Обские угры (ханты и манси) на пороге третьего тысячелетия: сборник ст. – № 5 / Сост. Е.А. Немысова; под ред. К.А. Афанасьевой, Е.А. Немысовой. – Ханты-Мансийск: ГУИПП «Полиграфист», 2001.
7. Песикова, А.С. Традиционное воспитание детей сургутских ханты // Обские угры (ханты и манси) на пороге третьего тысячелетия: сборник ст. – № 5 / сост. Е.А. Немысова; под ред. К.А. Афанасьевой, Е.А. Немысовой. – Ханты-Мансийск: ГУИПП «Полиграфист», 2001.
8. Попова, С.А. Мансийские календарные праздники и обряды. – Томск: Изд-во ТГУ, 2008.

Статья поступила в редакцию 03.02.10

УДК 372.016:53

И.С. Пономарева, соискатель ЮГУ, г. Ханты-Мансийск, E-mail: o11@mail.ru

РОЛЬ ФИЗИКИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО СТИЛЯ МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассматривается педагогическая проблема формирования экологического стиля мышления в процессе обучения физики, её общие теоретические и частные практические аспекты, перечисляются принципы формирования экологического стиля мышления, согласующиеся с дидактическими принципами, определяются конкретные пути его формирования, обосновывается особая роль физики в экологическом образовании.

Ключевые слова: экология, экологический стиль мышления, экологическое образование, физика, обучение физике.

Экология, возникшая более века назад как учение о взаимосвязи организма со средой, прошла несколько этапов развития, оформившись в чрезвычайно разветвленную современную отрасль научного знания. Распространено понимание экологии как биологической науки:

– экология – одна из биологических наук, изучающая организацию и функционирование надорганизменных систем различных уровней: популяций, видов, биоценозов (сообществ), экосистем, биоценозов и биосфер [1, с. 127];

– экология (от греч. oikos – дом, место обитания и logos – учение), наука, изучающая проблемы взаимоотношений биологических сообществ между собой и с окружающей средой [2, с. 136].

Однако тщательное исследование её содержания позволяет определить экологию более широко, как междисциплинарную область: она не ограничивается только биологическими знаниями, ибо нельзя исключить его приложения к небологическим природным объектам, к обществу, человеку. Сегодня проблемы, возникшие во взаимоотношениях природы и человека, оказывают большое влияние на развитие цивилизации. В этих условиях нужно формировать мышление людей, способное противостоять глобальным катастрофам. В нашем исследовании формулируется педагогическая задача формирования экологического стиля мышления в процессе обучения и воспитания учащихся школ и студентов колледжей на занятиях по физике.

В учебном процессе в содержание экологии входит изучение взаимоотношений живых организмов с окружающей средой, общих закономерностей взаимодействия природы и общества, вопросов охраны окружающей среды и целесообразного использования природных ресурсов [3, с. 88]. Иногда её преподают и как отдельный учебный предмет. Одним из важнейших мотивов введения в учебный процесс экологических аспектов является необходимость формирования экологического стиля мышления.

Мышление – психический процесс, относящийся к познавательной активности; особая форма отражения объективной действительности [4, с. 203]. Мышление – процесс решения проблем, выражающийся в переходе от условий, задающих проблему, к получению результата. Мышление предполагает активную конструктивную деятельность по переструк-

турированию исходных данных, их расчленение, синтезирование и дополнение [5, с. 626].

В чём состоит исходная потребность? Известно, что в настоящее время, чтобы сохранить планету для своих потомков, каждый человек должен заботиться об обеспечении здоровой окружающей среды для потомков; постоянно защищать природный мир, воздух, воду и почву от вредных последствий своей собственной деятельности. Современная экология, изучающая взаимоотношения общества и природы, человека и среды его обитания требует стиля мышления, ориентирующего научное познание на целостное постижение объекта, на включение человеческой деятельности в объект научного рассмотрения, на те радикальные изменения, которые в настоящий период происходят не только во взглядах на природу, но и на общество. Стиль (греч. stylos – стержень для письма) – основанный на определенных закономерностях способ, образ жизни и действий [6, с. 368].

Большинство исследователей понимают стиль мышления как систему принципов логического построения научной теории. Часто он сводится к рассмотрению внутринаучных процессов, к постулированию той или иной теории, или научной дисциплины (чаще всего физики) в качестве эталонной для науки в целом. Работами современных исследователей науки установлено, что стиль мышления нельзя рассматривать как постоянно действующую модель, меняется эпоха – меняется стиль мышления. Специфика экологического стиля мышления в переориентации исследований на постижение глобальных последствий деятельности человека, глубины и широты его связей с природой. Экологический стиль мышления становится господствующим, а экология может рассматриваться не как наука (не только как наука), а как специфический общенаучный подход к изучению различных объектов природы и общества.

В педагогической практике процесс формирования экологического стиля мышления сталкивается со многими трудностями. Большинство учащихся и студентов не подготовлены к жизни и деятельности в условиях надвигающегося экологического кризиса: для одних «кризис» вообще не существует, для других кризис есть только на экранах телевизоров и трибунах официальных источников, для третьих (и этих большинство) кризис – это слухи и сплетни массо-

вого обывательского сознания, не имеющие к науке никакого отношения, искажающие точные научные данные. Подобное положение дел во многом является следствием недостаточности научных знаний, изъянами общего миропонимания, ошибочности системы ненаучных (обыденных, мифологических, религиозных, мистических и др.) ценностей, желанием добиться сиюминутной выгоды без учета отдаленных последствий очередной «победы над природой».

Главным элементом формирования экологического стиля мышления выступает побуждение студента (учащегося) к прогнозированию любого взаимодействия с природной средой. Экологическая составляющая образования актуальна для всех слоёв общества, поскольку вступающие в современные производственные отношения молодые люди могут, если они не обладают экологическим стилем мышления, в погоне именно за сегодняшней выгодой нанести невосполнимый ущерб природе. Новое поколение обязано быть цивилизованным, прежде всего – экологически грамотным. Стиль мышления формируется в процессе обучения, он не возникает самостоятельно.

В последнее время уже произошла определённая экологизация учебных предметов, а в школах, ссузах и вузах накоплен большой практический опыт экологического образования и воспитания учащихся. Одна из трудностей вызвана тем, что воспитывать студентов приходится чаще всего на отрицательных, а не на положительных примерах. Ведь экологические проблемы развиваются быстро, быстрее, чем реализация мер по защите природы, многие постановления об охране окружающей среды часто не выполняются. Вокруг местных предприятий ребята видят, как правило, мусор, отходы. Все это создаёт неблагоприятный «педагогический фон», усиливающий тем, что оказались разрушенными позитивные народные традиции наблюдения за природными явлениями и согласования с ними своей жизни, традиции, ведущие к рациональному природопользованию.

Другая трудность обусловлена многоаспектностью экологического образования. Оно затрагивает все формы миропонимания: естественнонаучное, политическое, правовое, нравственное, эстетическое и др.. Оно связано с многосторонними семейными, общественными, производственными, межличностными отношениями людей. В школе (колледже, институте) оно несёт междисциплинарный характер, и потому учителя физики зачастую не уделяют ему должного внимания, считая экологический материал на своих уроках дополнительным, иллюстративным, а значит, необязательным, второстепенным.

В основе процесса формирования экологического стиля мышления лежит ряд принципов, с одной стороны, отражающих его специфику, а с другой, – хорошо согласующихся с общими принципами дидактики:

- принцип гуманизации (отражает идею формирования нового типа мышления, ориентированного на сохранение жизни на Земле, на обеспечение достойных человека условий существования без ущерба природной среде, на развитие экологически целесообразной деятельности людей; этот принцип предполагает раскрытие оптимальных путей взаимодействия общества и природы, развитие гуманных черт личности - доброты, отзывчивости, со страдания, гражданской ответственности и др.);

- принцип интеграции (воплощает взаимосвязь философских, естественно-научных, политических, экономических, правовых, нравственных и практических аспектов экологического образования путем междисциплинарного подхода к его реализации);

- принцип взаимосвязи теоретических знаний и практической деятельности (применительно к экологическому образованию еще раз подчеркивает тот факт, что содержательная сторона тех или иных действий должна основываться на естественнонаучных и общественно-гуманитарных знаниях и на умениях применять соответствующие знания на практике, в данном случае – для анализа состояния окружающей среды, точной его оценки и определения мер улучшения экологиче-

ской ситуации, реализация названного принципа требует упорядочения в практических действиях);

- принцип совместного раскрытия глобальных, государственных и краеведческих факторов среды (направлен на формирование целостного представления о причинах возникновения экологических бедствий разного масштаба, на понимание их динамики: наступление кризиса в экологической ситуации сначала на небольшой территории, затем распространение его на обширные районы и, наконец, превращение во всепланетарный, а также влияние глобальных экологических процессов на локальные (местные); реализация этого принципа связана с всемирным учетом местных условий, с анализом экономики своего региона и его производственной базы, порождающих экономические проблемы, с участием студентов колледжа в разрешении этих проблем при опоре на местные, национальные и историко-культурные традиции во взаимоотношениях населения с природой; в результате студенты должны быть приучены «мыслить глобально, а действовать локально»);

- принцип непрерывности и систематичности (предусматривает организацию экологического образования на всех этапах обучения и его преемственность на этих этапах, т.е. разработку системы экологического образования: содержание экологических знаний на каждом этапе обучения, соответствующих методов преподавания, форм организации практической деятельности учащихся).

Общая цель формирования экологического стиля мышления подрастающих поколений стоит перед всеми учебными предметами. Но особую роль среди них играет физика, в рамках которых представляется возможным выделить нижеследующие пути формирования экологического стиля мышления.

1. Усвоение в процессе обучения физике ведущих идей, основных научных фактов, понятий, законов и теорий, на базе которых определяется оптимальное воздействие человека на природу сообразно с её законами.

2. Понимание многосторонней ценности природы как источника материальных и духовных сил общества.

3. Овладение прикладными знаниями, практическими умениями, и навыками рационального природопользования, развитие способности оценивать состояние окружающей среды, принимать правильные решения по её улучшению, предвидеть возможные последствия своих действий и не допускать негативных воздействий на природу во всех видах общественно-трудовой деятельности.

4. Сознательное соблюдение норм поведения в природе, исключая нанесение ей вреда, загрязнение или разрушение природной среды.

5. Развитие потребности в общении с природой, в ее облагораживающем воздействии, стремления к познанию окружающей природы в единстве с нравственно-эстетическими переживаниями.

6. Активизация деятельности по улучшению природной и преобразованной среды, нетерпимое отношение к действиям людей, причиняющим ей вред, пропаганда природоохранительных идей.

Изучение физики дает студентам (учащимся) представление о целостности природы, взаимосвязанности и взаимообусловленности, происходящих в ней процессов, причинно-следственных связей природных явлений, источниках «физического» загрязнения окружающей среды. Формирование научной картины мира и понимания необходимости регулирования взаимодействия общества и природы с целью сохранения между ними равновесия и предотвращения негативных последствий научно-технического прогресса позволяет рассмотреть со студентами пути преодоления конкретных экологически кризисных ситуаций, показать им возможности науки и техники в этом отношении.

Эффективность формирования экологического стиля мышления на занятиях по физике может быть повышена за счет применения разнообразных активных методов преподавания физики. Среди них важное место занимают проблемное обучение, диалоговое изложение материала, дискуссии, экс-

курсии в природу, предметнообразное описание окружающей среды, ролевые игры, экспериментально-практические работы студентов (учащихся) в природных условиях и др. Полезен прием целенаправленного рассмотрения экологических ситуаций, когда описывается конкретная угроза природе, вызванная, например, физико-техническими причинами, а ученикам предлагается «принять» личное решение (найти такой природоохранный выход из экологически неблагоприятной ситуации, который был бы обоснован с научной точки зрения, экономически целесообразен и нравственен). Этот прием обогащает студентов (учащихся) опытом принятия экологически грамотных решений на основе нравственного выбора, развивает интерес к изучаемому материалу, показывая его жизненную значимость, позволяет почувствовать сложность и неоднозначность оценки складывающихся на практике ситуаций, важность предвидения динамики их развития и возможных последствий.

Физика играет важнейшую роль в правильном понимании многих экологических проблем, возникающих в качестве побочного эффекта научно-технического прогресса. Она служит научной основой тех технических средств, которые создаются для нейтрализации пагубного воздействия жизнедеятельности человечества, применяемых технологий на природу. Поэтому последовательное раскрытие соответствующих аспектов экологического образования на протяжении всего курса физики и выработка у студентов на этой основе экологического стиля мышления должны стать сегодня приоритетными в преподавании физики.

Вообще главное условие успешности формирования экологического стиля мышления – использование приемов и методов обучения, в максимальной степени приближающих их к жизненной практике, включающих их в непосредственное решение экологических проблем, приобщающих студентов к

практической природоохранительной деятельности. Лишь накопление запаса личных впечатлений от общения с природой (а не только знаний о ней) создает богатую эмоциональную основу для осознания её ценности, появления чувства личной заинтересованности в её сохранении, выработки «правил поведения», не позволяющих наносить ущерб окружающей среде – ни большой, ни малой. Вот почему нельзя ограничиваться только уроками, необходимо организовывать и специальные, имеющие целью воспитание у студентов экологической культуры, внеклассные занятия, факультативные курсы, общественные работы по сохранению местных объектов природы.

Учитывая многоаспектность и междисциплинарный характер экологического образования необходимо взаимодействовать с преподавателями других школьных предметов (биологии, химии, специальных дисциплин и др.), чтобы объединить, обобщить весь экологический материал, изучаемый на разных уроках. С этой целью желательно организовать циклы лекций, согласованных по общей программе и читаемых учителями смежных дисциплин, проводить совместно уроки решения задач, семинары на экологические темы и т.п.

В итоге у обучающихся должно сложиться четкое представление о том, что существование экологических проблем – социальная реальность современной жизни, в которую им предстоит вступать по окончании школы, что практическая их деятельность будет в дальнейшем связана с решением этих проблем на основе оптимизации взаимоотношений с природой, что такая оптимизация вполне осуществима с точки зрения науки и техники, а потому каких-либо веских причин для пессимизма пока нет. Судьба людей в их руках, надо лишь энергично, со знанием дела, ответственно заниматься защитой окружающей среды.

Библиографический список

1. Усова, А.В. Воспитание учащихся в процессе обучения физике / А.В. Усова, В.В. Завьялов. – М.: Просвещение, 1984.
2. Большая энциклопедия: в 62 т. – М.: ТЕРРА, 2006. – Т. 60.
3. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М.: Высш. шк., 2004. 4. Большая энциклопедия: в 62 т. – М.: ТЕРРА, 2006. – Т. 31.
5. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Ин-т философии РАН, Нац. общ.-науч. Фонд; научно-ред. совет: предс. В.С. Степин. – М.: Мысль, 2001. – Т.2.
6. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В.А. Мижериков; под общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004.
7. Протасов, В.Ф. Экология, здоровье и охрана окружающей среды в России: учеб. и справ. пособие. – М.: Финансы и статистика, 2001.

Статья поступила в редакцию 03.02.10

УДК 378

А.Б. Иванова, зам. директора Института молодежи ЧелГУ, г. Челябинск, E-mail: Ivanova-ab@yandex.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АКТИВИЗАЦИИ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ИХ ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье анализируются теоретические аспекты проблемы активизации лидерского потенциала личности студентов, выявляется структура лидерского потенциала студента вуза, рассматривается содержание процесса его активизации в процессе внеучебной воспитательной деятельности, описываются условия, обеспечивающие эффективное формирование лидерских качеств.

Ключевые слова: лидерский потенциал, лидерские качества, активизация лидерского потенциала студентов вуза, внеучебная деятельность студентов вуза.

Современное российское общество характеризуется с одной стороны, нестабильностью экономических отношений, возрастающей конкуренцией на рынке труда, а с другой, – расширением и качественным изменением международного сотрудничества в области образования, присоединением России к Болонскому процессу. В этих условиях, возрастает спрос на компетентных и активных специалистов, способных самостоятельно и осознанно принимать решения, умеющих правильно строить взаимоотношения с другими людьми, работать в команде, то есть проявлять лидерские качества. Это заставляет молодых специалистов быть готовыми самопрезентовать свои личные и деловые качества, развивать и совершенствовать свои потенциальные лидерские возможности. Особая роль в решении этих задач отводится образованию,

общенациональные интересы которого отражены в концепции его модернизации и связаны с ориентацией на качественные параметры в подготовке специалистов, применением инновационных технологий в обучении, компетентным подходом в оценке результатов образовательной деятельности вузов. В этом контексте особую *актуальность* приобретают вопросы активизации лидерского потенциала личности студента в процессе внеучебной деятельности вуза.

Влияние внеучебной воспитательной деятельности на активизацию лидерского потенциала заключается в том, что внеучебная воспитательная деятельность вуза является основным фактором, влияющим на развитие внутреннего потенциала личности студента, ориентирующим и преобразующим ее, способствующим развитию духовных и нравственных

качеств, позволяющим личности реально анализировать свою деятельность в соответствии с требованиями современного социума, ориентирующим на базовые ценности и традиции общества.

Исследуя данную проблему мы столкнулись с необходимостью разрешения *про-тиворечий* между:

- объективной социальной потребностью в специалистах с профессионально вос-требованным уровнем социальной активности, умением быстро реагировать на происходящие изменения, анализировать информацию и прогнозировать дальнейший ход событий, принимать соответствующие решения и действовать согласно им, способных осуществлять взаимодействие в соответствии с современными потребностями общества и недостаточным вниманием педагогической теории и практики к проблеме становления личности студента путем развития ее лидерского потенциала;

- осознанием педагогами вуза необходимости активизации лидерского потенциала личности студента и недостаточной разработанностью научно обоснованных педагогических стратегий активизации данного потенциала в вузе;

- имеющимся потенциалом внеучебной деятельности вуза, позволяющим повысить эффективность становления личности будущего профессионала с высокоразвитыми лидерскими качествами и недостаточной разработанностью методического обеспечения по организации данного процесса.

Учитывая актуальность проблемы, *идея* нашего исследования заключается в поиске и выборе педагогических возможностей, обеспечивающих активизацию лидерского потенциала личности студентов вуза в условиях внеучебной воспитательной деятельности.

Проведенный анализ психолого-педагогического понимания феномена лидерства и становления лидерских качеств у студентов позволил установить, что лидерство – это многоплановое явление. Как социально-психологический феномен, оно выступает в качестве элемента организации совместной деятельности и управления в системе межличностных отношений [1]. Феномен лидерства личности в условиях группы (коллектива) является результатом действия комплекса факторов как объективно-ситуационных (цели и задачи группы в конкретной ситуации), так и субъективных, личностных и социально-психологических (интересы и потребности, индивидуально-типологические особенности и ценностные ориентации контактной группы). Эти факторы объективно и субъективно обуславливают собой действия лидера как инициатора и организатора групповой деятельности и взаимодействия.

В этой связи потребовалось определить основополагающие понятия нашего исследования. К таким понятиям мы относим «*лидерский потенциал студентов*» и «*активизация лидерского потенциала студентов вуза*». 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.

Лидерский потенциал студентов, мы определяем как комплекс профессиональных и личностных качеств, включающих в себя взаимосвязанные и взаимообусловленные компоненты (мотивационный, когнитивный, рефлексивный), основой которых выступают ценностные ориентации на развитие лидерского потенциала. Такое понимание предопределило наши подходы к организации формирования ценностных ориентаций будущих специалистов по социальной работе в вузе: системно-синергетический, компетентностный, гуманитарно-культурологический, личностно-ориентированный, индивидуально-дифференцированный. Выбор данных научных подходов был обусловлен тем, что они позволяют выявить сущностную характеристику лидерского потенциала, выделить структуру, определить содержание и уровни его формирования; способствуют выявлению педагогических условий эффективного функционирования модели активизации

лидерского потенциала студентов в процессе внеучебной деятельности вуза и разработке методики их реализации.

Педагогическая сущность процесса *активизации лидерского потенциала студентов вуза* заключается в создании специально организованной социально-конкурентной среды в процессе внеучебной деятельности вуза и его психолого-педагогического сопровождения.

Научный поиск путей решения проблемы привел нас к идее создания такой организационной формы внеучебной воспитательной деятельности, которая позволила бы максимально реализовать содержательный и процессуальный потенциал внеучебной деятельности в активизации лидерского потенциала студентов вуза и объединить функции действующих традиционных форм. В качестве такой организационной формы внеучебной воспитательной деятельности вуза выступил Институт молодежи при Челябинском государственном университете.

Институт молодежи как структурное подразделение призван выполнять задачи развития морального сознания, лидерских качеств и стремления добровольного служения обществу у студентов. С этой целью в Институте молодежи предлагаются разнообразные программы для развития лидерских качеств как в форме специальных курсов так и путем вовлечения студентов в общественную деятельность.

Результаты, полученные в ходе исследования, выявили необходимость разработки модели активизации лидерского потенциала в процессе внеучебной деятельности вуза и поиск педагогических условий эффективной реализации модели. При этом мы выделяем по каждой из составляющей модели специалиста четыре группы качеств личности:

- 1) общепрофессиональные качества: высокая теоретическая и практическая подготовка, системное видение профессиональных проблем, способность к профессиональной адаптации, способность к прогностической деятельности, способность выполнять функциональные обязанности; владение методами управления коллективом, умение видеть ключевую задачу, умение распределять работу в коллективе;

- 2) качества творческой деятельности: широкий общий кругозор, творческое отношение к работе, владение методами творчества, высокая методическая подготовка;

- 3) социально-психологические качества: умение организовать продуктивные личностные контакты, внутриколлективное общение, умение учитывать индивидуальные особенности членов группы, требовательность к подчиненным, умение разбираться в людях, способность привлекать к себе людей, внушать доверие, способность оказывать воспитательное воздействие на членов группы личным примером, способность задавать бодрый, деловой тон в работе, умение убеждать других, уравновешенность, склонность к изучению людей, интерес к их нуждам;

- 4) социально-коммуникативные качества: умение отстаивать интересы своего коллектива, умение организовать контроль и стимулировать других членов группы, общительность, легкость вступления в контакты с людьми, психологический такт, ответственность, обязательность, честность и порядочность, нормальная эмоционально-психологическая возбудимость, правильность артикуляции, хорошая постановка голоса.

Субъектной основой данной модели являются, с одной стороны, преподаватели вуза, осуществляющие педагогическое содействие в процессе активизации лидерского потенциала студентов в процессе внеучебной деятельности вуза, а с другой стороны, студенты как будущие специалисты. Важно подчеркнуть, что и преподаватели и студенты в процессе активизации лидерского потенциала являются субъектами. Это происходит потому, что студенты в процессе активизации лидерского потенциала поставлены в активную деятельностную позицию, существенным признаком которой является осознанность каждым студентом ведущей роли выполняемой деятельности в процессе их профессионального становления.

Предложенная структурно-функциональная модель реализуется на каждом этапе активизации лидерского потенциала

студентов вуза и предполагает подбор содержания педагогических условий на протяжении всего образовательного процесса в соответствии с изменением уровня лидерского потенциала студентов. Особенности процесса активизации лидерского потенциала предопределили выделение следующих педагогических условий:

- формирование у студентов установки на развитие лидерского потенциала;
- вовлечение студентов в разнообразную, специально организованную деятельность Школы лидера при Институте молодежи, обеспечивающую их пребывание в роли лидера;
- организацию педагогического содействия активизации лидерского потенциала студентов в процессе внеучебной деятельности студентов.

Условия, определенные нами, опираются на возможности высшего образования как наиболее технологичной и подвижной части культуры, организующей наследование общечеловеческих ценностей, способствующих формированию личностных качеств, предопределяющих и формирование лидерских качеств [2].

Выделение первого педагогического условия продиктовано тем, что формирование лидерства – это процесс и результат развития структуры внутренней психологической организации личности в единстве их проявления в персональной организаторской и коммуникативной готовности личности к внешнему управлению общением и деятельностью членов группы и коллектива. При этом динамичное развитие лидерских качеств будущих специалистов зависит не только от социально-педагогических и организационно-педагогических условий организации деятельности и взаимодействия студентов в учебном коллективе, но и от условий активного саморазвития лидерских качеств самим студентом. Лидерские качества будущего специалиста развиваются наиболее успешно лишь в силу активного и заинтересованного включения студентов в функционально грамотное выполнение различных лидерских ролей в совместной групповой деятельности, что и позволяет на практике сложиться ведущим качествам специалиста как исполнителя, организатора и наставника. В связи с этим необходимо формирование установки студентов на развитие лидерского потенциала.

Выбор второго педагогического условия обусловлен тем обстоятельством, что только теоретические и практические знания в рамках вуза не позволяют осуществить связь знаний с практическими умениями и навыками, получаемыми в процессе самостоятельной социально-значимой деятельности. Особую роль в закреплении профессиональных умений и на-

выков, необходимых для осуществления человекотворческой, развивающей функций, играет практика, позволяющая проявить лидерские способности, сформировать нормы поведения, общения, ценностные ориентиры, индивидуальный стиль «направляемой и организуемой деятельности». Участие студентов в специально организованной деятельности Школы лидера Института молодежи – это дополнительная возможность обогащения личности студентов ценностями, усвоения основного образования, предметная ориентация, возможность реализации личностных профессиональных потребностей, коррекция личностных профессиональных потребностей и профессионально значимых качеств личности.

Третье педагогическое условие подчинено тому, что лидерский потенциал рассматривается нами как стержневое качество личности будущего специалиста, успешное развитие которого невозможно без целенаправленного участия и квалифицированной помощи педагогов. При этом, педагогическое содействие мы понимаем как психолого-педагогическую деятельность педагога по созданию во внеучебной деятельности вуза условий для активизации лидерского потенциала студентов. Если посмотреть на это с практической стороны, то это означает создание в образовательном процессе вуза таких условий, в которых у студентов при овладении лидерскими качествами формируются одновременно профессионально значимые мотивы, профессиональное самосознание, познавательная самостоятельность, устойчивое стремление к систематическому личностному саморазвитию и достижению ощущения удовлетворенности результатами своей деятельности.

Таким образом, данные педагогические условия представляют собой ориентировочную основу для выстраивания процесса активизации лидерского потенциала студентов в процессе внеучебной деятельности вуза. *Практическими результатами исследования* рассмотренной проблемы явились обоснованные научно-методические рекомендации по формированию лидерских качеств студентов, которые дают возможность педагогам наиболее эффективно разрабатывать и применять способы и средства организации процесса внеучебной воспитательной деятельности.

Все выделенные педагогические условия были проверены нами в опытно-экспериментальной работе. Анализ полученных результатов показал, что данные условия в полной мере обеспечивают эффективность процесса активизации лидерского потенциала студентов в процессе внеучебной деятельности вуза, задачи научного поиска решены, цель исследования достигнута.

Библиографический список

1. Котрухова, Р.И. Технологии развития лидерских качеств студенческой молодежи: метод. пособие. – Челябинск: ЧелГУ, 2009.
2. Мартынова, М.Д. Развитие лидерства и социальной активности молодежи в системе высшего образования как основание для формирования управленческих качеств будущих специалистов // Университетское управление: практика и анализ. – 2003. – № 5 – 6(28).

Статья поступила в редакцию 03.02.10

УДК 372.016

С.В. Камка, ст. преп. ИРПО, г. Екатеринбург, E-mail: svjusupova@rambler.ru; **Л.Н. Попов**, доц. РГППУ, г. Екатеринбург, E-mail: svjusupova@rambler.ru

СТИЛЕВЫЕ ДИАЛОГИ В ПРЕПОДАВАНИИ МИРОВОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА РУССКИХ СИМВОЛИСТОВ)

В статье рассматривается феномен синтеза искусств в русской культуре XIX-XX вв. с точки зрения преподавания мировой художественной культуры в современной школе.

Ключевые слова: стиль эпохи, стилиевой диалог, семантика стиля, модернизм, символизм, символ, методические приемы преподавания мировой художественной культуры.

В свете современных тенденций развития образования, важнейшей из которых является художественное развитие личности, формируются и требования к уровню подготовки учителя мировой художественной культуры (МХК). Ключевую роль приобретают умения учителя выделять культурные

доминанты эпохи, стиля, позволяющие концентрировать внимание учащихся на основных закономерностях мировой художественной культуры. Одной из таких категорий (культурных универсалий) является художественный стиль. В современном понимании художественный стиль предстает как

«специфическое проявление ценностного отношения человека к миру, способа его восприятия и интерпретации, т.е. оказывается универсальным и фундаментальным явлением, затрагивающим глубинные механизмы функционирования искусства в человеческом обществе» [1; 2].

В образовательном процессе целесообразен подход к освоению стиля с позиции «диалога культур», который отвечает задачам современной педагогики искусства: «опора на диалогизм как основное определение всякого мышления и педагогического в особенности; построение процесса обучения как целенаправленного постоянного спирального возвращения от искусства настоящего к искусству прошлого и обратно; включение в дискуссии, вырабатывающие лояльность и толерантность; стимулирование творческой активности; выработка собственного мнения учеников, оригинального и самобытного; гуманистическая позиция учителя как творческой личности, широко мыслящей и умеющей направлять школьника без подавления его воли и желаний» [3], то есть диалогизм «по вертикали» (настоящее и прошлое), «по горизонтали» (в границах одной или нескольких современных культур), формирование подлинного, личностного понимания стиля на этих и всех иных уровнях и направлениях стиливого взаимодействия (поведения).

Изучение стиливых концепций с позиции включения личности в диалог культур предполагает рассмотрение на занятиях примеров использования стиливой семантики изучаемой эпохи в произведениях последующих периодов культуры, в особенности, современного ее этапа. Стил как способ воссоздания смыслов, ценностей, контекстов различных культур является ключом как к осмыслению культуры прошлого с позиции наших дней, так и к пониманию процессов, происходящих в художественной практике современности.

Настоящая статья преследует цель проанализировать некоторые произведения разных видов искусства (литература, музыка, живопись), объединенных временем создания, темой, обращением их авторов к искусству «mascabre» с педагогической точки зрения. В статье предприняты попытки сформулировать общую стиливую концепцию «Danse mascabre» в творчестве символистов, выделить ее основные, наиболее яркие признаки на примере тех образных форм, в которых воплотился средневековой жанр «danse mascabre» в культуре рубежа XIX – XX веков: цикл стихотворений А. Блока «Пляски смерти» (1912 – 1914 гг.); цикл «Песни и пляски смерти» М.П. Мусоргского на слова А.А. Голенищева-Кутузова (1875 – 1877 гг.) – одно из наиболее популярных произведений в начале XX века, творчество К. Сомова (картина «Арлекин и Смерть», 1907 г.). При этом в системе занятий конкретные художественные произведения могут быть представлены как репрезентанты стиля, своеобразные стиливые модели, служащие опорой при изучении стиливой концепции изучаемой эпохи. Анализ произведения в качестве репрезентанта стиливой концепции, выстроенный на пересечении типичного и индивидуального, по выражению В.В. Бычкова, становится процессом осмысления стиля как «эстетического почерка» эпохи.

Одной из наиболее сложных тем для школьного изучения является искусство рубежа XIX – XX вв. Отличительной чертой того времени стала попытка «синтеза» разных видов искусств. Поиски нового творческого метода и стиля стали характерными для театрального и музыкального искусства, а также для живописи и литературы (отметим, что разнообразие формы синтеза искусств становятся ведущими и в современном искусстве). Это необходимо учитывать в учебном процессе.

Рубеж XIX – XX вв. – особый период в истории общественной жизни России как и всей Европы. В духовной жизни страны отразились и социальные противоречия эпохи, и противоречия русской общественной мысли. В сознание людей в то время проникало чувство катастрофизма времени, истощенности и завершенности классической культуры. Уникальным явлением в искусстве рассматриваемого периода был феномен «одновременности культур»: «Культура прошлого выступала не как предмет изучения, а как собеседник в живом

диалоге. Собеседник, от которого ждут ответа на вопросы сегодняшнего дня. Язычество и христианство, античность и средневековье, классицизм и романтизм участвовали в построении новой культуры, призванной обновить жизнь» [4, с. 83].

Кризис морали и религии вызвал ощущение «разрыва», «бездвременья» в сознании человека конца XIX века. Крах старого мира и тоска по новому, далекому будущему, которое должно было возникнуть после грандиозной катастрофы, и, как следствие, нарастание апокалипсических настроений, «кризис» веры, мучительный поиск пути – эти мотивы нашли отражение в русском искусстве переходного периода: «Одержимость мыслями об аде и дьяволе, темных силах хаоса, слепом случае и небытии была созвучна эпохе. Задолго до катаклизмов XX века уже давало о себе знать некое гнетущее чувство, росло ощущение тревоги. Ф.М. Достоевский определил это так: «Все подорвано», его ученик В. Розанов сформулировал схожую мысль: «Жизнь иссякает в своих источниках». Макс Нордау назвал это «легким нравственным подташниванием» [Цит. по: 5, с. 280].

Середина 90-х годов XIX века – время зарождения символизма как нового течения в русском искусстве. По мнению Д. Мережковского, главными элементами нового искусства явились мистицизм, обращение к символам и расширение художественной впечатлительности. Философские размышления античного философа Платона (а именно, идея о «двоемирии», суть которой заключается в существовании мира идей и мира вещей – их материальных «теней») и Вл. Соловьёва (ведущая идея «всеединства», заключающего в себя и материальный мир и его духовное начало, сосуществующих в гармонии и единстве) имели первостепенное значение для формирования символизма в русской культуре рубежа веков: «символы-намёки» призваны выразить это тайное соответствие всех миров (общих и индивидуальных, материальных и духовных, вечных и сиюминутных) призванных вести от «реального к реальному» (В.Иванов), то есть позволять проникнуть за «видимое» в «незримое очами» [4, с. 24].

При строительстве своей модели мироздания символисты обратились к образу-символу: «образ-символ – это такой образ, предметное содержание которого является лишь средством выражения отвлечённого и значительного явления. Сам символ конкретен, но значение его абстрактно, например, «Ты» в стихах А. Блока – это и любимая девушка, и весна, и прекрасная Дама, и Царевна, и Вечная Женственность, и родина» [4, с. 26]. Особую роль в создании образов-символов приобретает символика цвета.

Одним из характерных средств создания образа для поэтики символизма является звуко-символизм (звукоизобразительность), т.е. фоносемантика: «Звукоизобразительность (звуко-символизм) как содержание фонетической единицы – явление производного, «надстроечного» характера, явление, которое связано непосредственно с процессами восприятия, оценки и ассоциативной отнесенности звучащей формы фонетической единицы с двумя сторонами действительности: внешней (мир) и внутренней (психологический, сенсорный, образный мир человека)» [6, с. 216]. Как отмечает современный исследователь проблемы фоносемантики поэтического текста Ю. Казарин, «поэты и писатели вообще склонны усматривать в звуках (чаще речь идет о звукобукве как сложном фонографическом знаке) наличие двух типов ассоциативно-психологического значения: цветового – колористического (цветофоносемантика) и оценочного – эмоционально-оценочного (собственно психофоносемантика). Общеизвестен пример такой оценки звуков (звукобукв), которая содержится в сонете Артюра Рембо «Гласные»» [6, с. 243].

Нельзя не отметить, что с методической точки зрения выявление «скрытой программы» произведения, осмысление его темы в широком смысле слова – как идеи – может выступить в качестве проблемной ситуации, организованной преподавателем на занятии, с целью активизации учащихся в их восприятии закономерностей стиля рассматриваемой эпохи.

Известно, что в переходные моменты в истории культуры усиливается общая тенденция театрализации действитель-

ности: «Артистизм, театральность, как показывает исторический опыт, характерны для любого слома традиционного мировоззрения» [7; 8]. На рубеже XIX – XX вв. в искусстве символистов наблюдается всплеск интереса к средневековому жанру «danse macabre», а также к мотивам маски и маскарада, с которыми он тесно связан. И. Хейзинга относит возникновение слова «macabre», означающего липкий, леденящий страх смерти, к XIV веку. В наиболее древних изображениях пляски смерти живого сопровождал его двойник-мертвец: «неутомимый танцор – это сам живущий, каковым он остается еще на ближайшее время, пугающий двойник его собственной личности, его собственный образ, его зеркальное отражение, а не какие-то другие умершие ранее люди. Именно «это ты сам!» сообщало пляске смерти ее повергающую в дрожь жуткую силу» [9; 4]. Исследователи считают стихотворение А. Одоевского «Бал» началом в развитии темы «пляски смерти» в русской литературе, изобличающей мертвенность общества, враждебного душе героя. Эта тема звучала в стихотворении М.Ю. Лермонтова «1-е января», «Бал» Б. Слуцкого, в романе Ф. Сологуба «Творимая легенда». В творчестве почти всех символистов тема смерти разрабатывалась с помощью мотивов пляски и маскарада, Петербургская действительность часто изображается сквозь призму гротескового жанра «Danse macabre».

Темы смерти и апокалипсиса были настолько актуальны для искусства начала XX века, что в 1906 году журнал «Золотое руно» организовал конкурс на тему «Дьявол». «В литературно-художественном журнале «Золотое руно» активно сотрудничали «мирикусники» и символисты. В отделе критики работал А. Блок. Журнал привлекал представителей новых объединений – «Голубой розы», «Венка» и др., устраивал выставки русских и зарубежных художников-авангардистов («Салоны Золотого руна») [5, с. 524]. В начале XX века были популярны гравюры Гольбейна «Пляски смерти», вокальный цикл М.П. Мусоргского «Песни и пляски смерти» на слова А.А. Голенищева-Кутузова, рассказ Эдгара По «Маска красной смерти» [9, 4].

В.В. Иванов отмечает наличие в «русской культуре последних десятилетий XIX века ряд предтеч символизма или «предсимволистов» [10, с. 120]. Годы общественно-политического застоя отозвались в вокальных произведениях композитора 1870-х годов углублением психологических и трагических мотивов. Лиризм М.П. Мусоргского окрасился трагическими тонами, наметилось значительное изменение философской тематики, в своих поздних произведениях композитор обращается к образно-философской системе сложной музыкальной символики (цикл «Песни и пляски смерти»).

М.П. Мусоргский обладал бесценным даром раскрывать «гармонии стиха божественные тайны» (А.Г. Майков). Для него поэзия и музыка были равноправны. Музыкально окрашенная речь в творчестве Мусоргского является одной из характерных черт стиля композитора: «Предельная чуткость к музыкальной окраске и воспроизведения интонируемого слова, речи, говора – суть стиливой природы мелоса Мусоргского» [11, с. 6]. Важная характерная черта времени – театральность, прочно вошедшая во все сферы русского искусства второй половины XIX века. На почве взаимообусловленности художественных принципов между различными видами искусства и возникает «вокальный театр» М.П. Мусоргского. Обращение композитора к средневековому жанру «danse macabre» не случайно. В своих «Песнях и плясках смерти» он рисует современную ему русскую действительность, преждевременно губившую многие человеческие жизни. Тема смерти, трактованная именно в таком социально-обличительном плане, занимает видное место в русском искусстве того времени – в картинах В.Г. Перова, В.В. Верещагина, И.Н. Крамского, в стихотворениях Н.А. Некрасова «Мороз, Красный нос», «Орина, мать солдатская» и многих других.

Маскарадно-театральные мотивы, увлечение комедией масок составили существенную особенность русского живописного искусства на рубеже веков. Ярким подтверждением этому явилось творчество К.А. Сомова. Реальность для него не только принцип композиции, колорита, то есть формы, но,

прежде всего представление о зыбкости и обманчивости сущего, о вечном несовпадении «личины» и «лика» – тема времени. Кризисность мироощущения К.А. Сомова обостряется в период после поражения революции 1905 года. Переживания художника нашли отражение в цикле картин «Фейерверки», героями знаменитых «Фейерверков» художник избирает персонажей итальянской комедии масок, любимых искусством конца XIX – начала XX века: ловкого Арлекина, неудачливого и безвольного Пьеро, легкомысленную Коломбину. В цикле господствуют герои-куклы, герои-марионетки. Любовная комедия, которую они разыгрывают – намек на ложность, неискренность их чувства. Сознание обреченности придает особую остроту ощущениям. В изображении нервных, изломанных поз, неловких движений персонажей просматривается мысль о неминуемой гибели. Цикл становится своеобразным метафоричным отражением жизни общества, доживающего свои последние дни.

В следующем цикле картин – «Арлекинада» – появляется тема рока, которая надолго становится ведущей в творчестве художника. В 1907 году появилась гуашь «Арлекин и смерть», титульный лист книги «Театр» («Лирические драмы А. Блока»), где в центре композиции изображен скелет позади двух женских фигур, символизирующих комедию и трагедию. В 1912 году создается рисунок «Смерть в костюме Арлекина». Темы рока и смерти в концепции художника неразрывно связаны с игровой культурой и изображаются художником через призму средневекового жанра «пляски смерти». Наиболее явно «Пляски смерти» представлены в картине «Арлекин и смерть» (бумага, акварель, гуашь, 17х12). Герой картины изображается в маске и костюме Арлекина – образе популярном также в творчестве поэтов-символистов А. Белого и А. Блока. По мнению исследователя творчества художника, «сомовские люди – это призраки, играющие в людей. Это мертвецы, пытающиеся вновь двигать застывшими членами, вновь думать и любить, потревоженные злой властью художника» [5, с. 30]. В картине К.А. Сомова «Арлекин и смерть» образ Смерти является зеркальным отражением героя. Смерть – двойник героя, его нравственная сущность, символ не физической смерти, а духовного омертвления, напоминание о неминуемой нравственной гибели в условиях «страшного», неестественного мира.

В поэзии А. Блока тема «пляски смерти» получает глубоко-личностное, трагически-экзистенциальное звучание; преобладающие чувства – разочарование, пессимизм, горькая самоирония. Мотивы маски-двойника, мертвенности, лживости жизни становятся многозначными символами: «Живым, живым казаться должен он». Если в эпоху средневековья картины «danse macabre» рисовались как напоминание человеку о реальной, будущей физической смерти и как напоминание о неизбежности конца человеческого бытия, с разными, в зависимости от конкретного исторического периода, целями, то поэт начала XX века создает картину духовного умирания человека современной эпохи, а также картину реального мира, в котором он существует, символом которого и становится Пляски смерти. Своеобразие модернистского восприятия, реальная историческая обстановка начала XX века, стремление к «синтезу» разных видов искусств, формирование нового типа культуры, поиски нового творческого метода нашли отражение и в использовании деятелями культуры средневекового жанра «danse macabre» как «тем времени».

Учитывая вышесказанное, в процессе преподавания МХК мы считаем необходимым давать художественным произведениям характеристику в аспекте рассмотрения структурных принципов и специфических подходов к освоению действительности, которые ярко выражены в данных произведениях как в представителях разных видов искусства стиливой концепции эпохи. Включение на занятиях подобного рода приемов характеристики художественных произведений формирует художественно-смысловые связи в пределах определенной эпохи, необходимые для создания целостного представления о ней, расширяет культурные ориентации обучающихся. В указанных целях используется весь арсенал педагогических приёмов, особенно актуальны: частично-поисковые,

проблемные, творческие методы работы с учебным материалом, так как это диктует природа самого искусства.

В результате проведенного выше краткого исследования разных произведений художников-символистов можно сделать следующие выводы:

1. Обращение художников Серебряного века к средневековому жанру «Danse macabre» обусловлено предчувствием катастрофического характера эпохи, а также стремлением к емким, философски-обобщенным образам-символам, вбирающим в себя богатую культурную семантику (не случайно наблюдается тяготение к циклическим формам, активизирующим не только подтекст, но и сверхтекст).

2. Значение и функции «плясок смерти» в культуре начала XX века изменялись, отражая общую динамику становления и развития русского символизма. Общий структурный принцип в обрисовке «плясок смерти», заимствованный из средневекового образа, но значительно усиленный русскими символистами, – принцип масочности. На уровне общей концепции мира он проявляется в замене карнавальности на маскарность, не утверждающую жизнь, но выявляющую смерть. На уровне жанра также можно отметить двойственность («двуличность»): наличие жанра – маски (колыбельная, серенада, марш, элегия, идиллия) и подчиненность глубинной сути художественного мира жанру «Danse macabre». На уровне субъектной организации нередко говорящий субъект пользуется речевой маской или скрывается за безличной формой повествования («двухголосость» присуща и картинам-стилизациям К.А. Сомова). Усложнению содержания средневекового прообраза служит контрапункт и полифония. Принцип маски организует и систему выразительных средств.

3. Тенденция к синтезу видов искусства, к чрезвычайной изощренности поэтики послужила обогащению содержания средневекового жанра «Danse macabre». Он универсализируется (выступая и темой, и символом, и мотивом, и фактором пафоса), характеризует и социальный мир, и душу человека, и жизнь в целом, приобретает статус стилиевой модели в творчестве русских символистов рубежа XIX – XX веков.

В современной молодежной массовой культуре на рубеже XX – XXI вв. наблюдается возрождение интереса к теме «маскабле», например, современные рок- и панк- группы «Король и шут», «Кукриниксы», «Агата Кристи» предлагают свои интерпретации этой темы, в текстах их песен звучат аллюзии к творчеству А. Блока и А. Белого, мотивам маски и маскарадных превращений, символизирующим «трагическую арлекинаду» современной действительности.

4. Учителю МХК необходимо знать и понимать скрытые символические смыслы искусства «маскабле», его жанрово-стилевые черты, особенности функционирования в истории культуры, тогда возможно общепринятая трактовка темы подростками (разочарование в жизни) получит другое – диалогично историческое, диалогично общественно-политическое, диалогично личностное и даже игровое звучание.

При этом освоение художественного стиля учащимися общеобразовательной школы может рассматриваться как один из способов освоения специфической содержательности искусства, обретения навыков соотнесения своего «я» с ценностями мира, отраженными в художественных образах. Педагогический аспект освоения стиля определяется в связи с тем, в какой мере он может служить средством включения личности в ценности культуры, в освоение духовного опыта поколений.

5. Становление стиля в сознании учащихся происходит в следующей логике: от ярких впечатлений к более детальному погружению в ткань произведения искусства, обобщению, выделению общих признаков для группы произведений из разных видов искусства, объединённых эпохой создания, темами, характерными для данной эпохи, способами художественного выражения, типичными героями, творческим методом и отличных от произведений других стилей. Данные знания необходимо дополнять знаниями о социально-культурной среде времени, биографии автора того или иного произведения.

Библиографический список

1. Куприна, Н.Г. Музыка в комплексе искусств на уроках МХК: метод. мат.-лы. – Екатеринбург: Ин-т развития регионального образования Свердловской области, 2009.
2. Медкова, Е.С. Принципы преподавания МХК в контексте актуальных философских идей // Педагогика искусства: электронный науч. журнал. – 2007. – № 1. – URL: <http://www.art-education.ru/AE-magazine/new-magazine-1-2007.htm>
3. Олесина, Е.П. Воображение как механизм активизации художественно-эстетического сознания школьников // Педагогика искусства: электронный науч. журнал. – 2006. – № 1. – URL: http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive /olesina_10-12-2006.htm.
4. Барковская, Н.В. Поэзия «серебряного века». – Екатеринбург: УрГПУ, 1999.
5. Пайман, А. История русского символизма. – М.: Республика, 1989.
6. Казарин, Ю. Поэтическое состояние языка (попытка осмысления). – Екатеринбург: УрГУ. – 2002.
7. Гринштейн, А.Л. Карнавал и маскарад в художественной литературе. – Самара: Изд-во СГАКИ, 1999.
8. Сомов, К.А. Письма, дневники, суждения современников. – М.: «Изобразительное искусство», 1979.
9. Барковская, Н.В. Трагическая арлекинада в лирике А. Блока и А. Белого. – Екатеринбург: УрГПУ, 2004.
10. Иванов, В.В. Избранные труды по семиотике и истории культуры. – М.: «Язык русской культуры», 2000.
11. Дурандина, Е.Е. Вокальное творчество Мусоргского: исследование. – М.: «Искусство», 1985.
12. Пружан, И.Н. Константин Сомов (1869 – 1939). – М.: «Изобразительное искусство», 1972.

Статья поступила в редакцию 03.02.10

УДК 374

Е.Г. Ульянова, директор Института дополнительных творческих педагогических профессий ЧГПУ, г. Челябинск,
E-mail: egu13@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В настоящей статье рассматривается взаимосвязь компетентностного подхода и качества образования, а также культурно-образовательная компетентность будущего педагога как профессиональная компетентность, способствующая качеству профессиональной деятельности и технология реализации базового акта формирования культурно-образовательной компетентности.

Ключевые слова: культурно-образовательная компетентность будущего педагога, дополнительное профессиональное образование, педагогическое событие.

Качество современного образования, будучи социальной категорией, определяется состоянием и результативностью процесса образования в обществе, соответствием образования

потребностям и ожиданиям общества в развитии личности. Качество образования определяется и заказом государства. Кроме того, качество образования – это еще и личностная

категория, определяемая степенью удовлетворения ожиданий различных участников образовательного процесса от предоставляемых образовательных услуг в системе образования. Зададимся вопросом: как же соотносятся интересы личности, общества, государства относительно качества образования, которое в современных условиях определяет в некоторой степени и качество жизни?

«Высокое качество жизни как цель, к которой стремятся все цивилизованные страны, может быть достигнута – разумеется, в той степени, в которой это зависит от качества образования – лишь в том случае, когда сфера образования обеспечит и в образовательном процессе, и в результатах образования динамическое равновесие личности, общества государства» [1, с. 12]. Эти требования показывают направление поиска интегрированных результатов современного образования. По мнению А.Г. Асмолова и М.В. Левита, ближе всего к подобным интегрированным результатам образования стоят личностные культурно-образовательные компетентности.

Термин «образовательная компетентность», впервые введен А.Н. Дахиным, применительно к основному образованию и определено им, как «уровень развития личности учащегося, связанный с качественным освоением содержания образования». «Образовательная компетентность – способность учащегося осуществлять сложные культуросообразные виды деятельности», которая в данном случае трактуется, как сложившееся личностное качество. Образовательная компетентность – реальна, относится к личности, существует «здесь и сейчас».

С культурологической точки зрения культурная компетентность личности определяется как степень социализированности и инкультурированности индивида в обществе проживания, которая позволяет ему свободно понимать, использовать и вариативно интерпретировать всю сумму обыденных и специализированных, но вошедших в обиход знаний, составляющих норму общесоциальной эрудированности человека в данной среде; как сумму правил, образцов, законов, обычаев, запретов, этикетных установок и иных регулятивов поведения, вербальных и невербальных языков коммуникаций; систему общепринятых символов, мировоззренческих оснований, идеологических и ценностных ориентации, непосредственных оценок, социальных и мифологических иерархий и т.п.

В культурной антропологии вариативного образования, рассматривая культурно-образовательную компетентность, представляют её как «компонент системы образованной личности, ее ресурс для саморазвития, ее потенциал для преобразовательной деятельности вовне, которая характеризуется авторской и соавторской позицией, предполагающей, вариативное присвоение, интериоризацию ценностей, целей и содержания образования непременно в солидарной и договорной деятельности с другими личностями». Эта точка зрения высказывается применительно к основному образованию, при этом любая ключевая компетентность выпускника школы – это культурно-образовательная компетентность и базовым актом её формирования является педагогическое событие.

Идея компетентностно-ориентированного образования – один из ответов системы образования на требования государства, общества и личности, связанные с повышением качества образования, который может привести к достижению высокого качества жизни. Соответственно современный педагог должен быть компетентным в организации и обеспечении такого образования.

Проблему формирования профессиональной компетентности будущего педагога изучали В.Н. Веденский, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, О.Е. Лебедева, Л.М. Митина и др. Большинство исследователей, дифференцируя структуру профессиональной компетентности, пошли по пути уточнения составляющих её компонентов. Анализ педагогической литературы, показывает что, во-первых, компетентность – это комплексное, системообразующее образование; во-вторых, несмотря на различия в терминологии (психолого-

педагогической, профессионально-педагогической) авторы сходятся во мнении о наличии в структуре профессиональной компетентности педагога трех компонентов или уровней: теоретического, практического, личностного. На сегодняшний день этапе применения компетентностного подхода к проблемам подготовки будущих педагогов, большинство исследователей подчеркивают роль личностного компонента в структуре компетентности. Это создает необходимость более тщательного исследования соотношения проблемы формирования компетентности и проблемы личностного развития будущего педагога.

В это же время, в психологических исследованиях компетентности отмечается, что описание компетентности через результативные проявления приводит к расширению списка её характеристик, которые в принципе представляются исследователям важными, но далеко не всегда четко определяются и типологизируются. Возникает необходимость в переходе от описания свойств компетентности к исследованию психического носителя этих свойств (Е.Ю. Артемьева, И.А. Зимняя, Е.Ю. Савин, М.А. Холодная).

Именно характеристика личностного компонента в профессиональной компетентности педагога, выявляет различия во мнениях специалистов. Одни из них, говоря о личностном компоненте, акцентируют внимание на педагогических способностях, и направленности личности; другие – подчеркивают важность мотивационно-целевого отношения к профессии, и личностных качеств, которые также в свою очередь понимаются и трактуются неоднозначно.

В контексте нашего исследования существенное значение имеет предложенное Т.В. Ежовой понятие «общекультурная компетентность педагога», определяемое ею как «профессионально значимое, интегративное качество личности, которое обеспечивает положительное оценивание педагогических явлений с опорой на социально и личностно значимые ценности» [2]. Следовательно, данная компетентность, обеспечивает единство общей и педагогической культуры, определяет способность субъекта включаться в педагогическую деятельность, помогает ориентироваться в современном социокультурном пространстве.

В процессе решения проблемы подготовки будущих педагогов в контексте требований повышения качества образования мы считаем необходимым, интегрировать понятия «профессиональная компетентность», «общекультурная компетентность», «лично-ориентированная компетентность» и «культурно-образовательная компетентность».

В контексте этой интеграции, мы считаем возможным выделить из профессиональной компетентности педагога компетентность культурно-образовательную, и предлагаем следующее определение. Культурно-образовательная компетентность будущего педагога – профессионально значимое, интегративное качество личности, проявляющееся как ресурс развития личности будущего педагога и как потенциал его профессиональной преобразовательной деятельности, которое обеспечивает единство общей и педагогической культуры, определяет способность субъекта включаться в педагогическую деятельность и помогает ориентироваться в современном социокультурном пространстве. В первой части определения мы опираемся на позицию А.Г. Асмолова и М.В. Левита, во второй – на мнение Т.В. Ежовой.

Учитывая, что базовым актом формирования культурно-образовательной компетентности является педагогическое событие, мы пришли к необходимости разработки технологии создания педагогических событий. Исходя из всего многообразия существующих на сегодняшний день технологий, мы опираемся на технологии формирования компетентности и технологии лично-ориентированного характера. Предлагаемую нами авторскую технологию можно определить как технологию организации педагогических событий в культурно-образовательном пространстве дополнительного профессионального образования будущих педагогов в учреждении высшего профессионального образования.

Реализация разработанной технологии осуществлена на базе Института дополнительных творческих педагогических профессий (ИДТПП) ГОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет». ИДТПП является структурой университета, обеспечивающей дополнительное профессиональное образование студентов, получаемого одновременно с базовым высшим профессиональным. С нашей точки зрения, именно дополнительное профессиональное образование, его специфика позволяют организовать такое культурно-образовательное пространство, которое обеспечит условия для создания педагогических событий. Разрабатываемая нами технология относится к группе личностно-ориентированных технологий, её суть – создание динамической сети педагогических событий разных видов в культурно-образовательном пространстве дополнительного профессионального образования.

Психолого-педагогическая феноменология события обозначена в ряде работ: событие-впечатление, событие-переживание, событие-событие (М.М. Бахтин), событие-проблемная ситуация (А.В. Брушлинский, А.М. Матюшкин), событие-впечатление при формировании научной картины мира (М.А. Холодная о В.Н. Вернадском; Дж. Грабер о Ч. Дарвине), событие как «встреча с чудом» (Г.С. Альтшуллер). Ф.Е. Ва-силюк, рассматривая проблемы психотехники выбора, отмечает, что любое событие происходит как во внешнем, так и во внутрипсихологическом плане. Оно объединяет эти два плана: событием может быть только то, что действительно произошло, но, вместе с тем, – только то, что имеет для человека какое-то значение, какой-то внутренних смысл [3].

При изучении моделирования образовательного пространства для развития творчества, используются понятия «познавательное событие» (Н.В. Маркина) и «символическое событие познания» (В.Г. Грязева-Добшинская). При этом дифференциация предметного содержания происходит с точки зрения тех познавательных ситуаций, которые в силу незавершенности, избыточности инициируют познавательную деятельность. Содержание понятия «символическое событие познания» раскрывается через со-пряженность феноменов «индивидуальность», «творчество», «культура».

«Образовательные события» как места концентрации нового социального, культурного, экзистенциального опыта и его рефлексии старшеклассниками в рамках одного пространства-времени» изучается в работах томской педагогической и психологической школ (В.Е. Ключко, Н.В. Муха). В качестве технологического обеспечения образовательных событий ими выбраны технологии проведения ролевых, деловых, имитационно-деятельностных, организационно-деятельностных игр, а также игр по решению креативных задач. А.М. Лобок подчеркивает, что образовательные события – это «...не «учебные события», а точнее не псевдособытия, тщательно спланированные и подготовленные учителем. Речь идет о подлинных событиях, в равной степени неожиданных и для учителя и для учеников. Задача педагога при этом заключается в том, чтобы создавать условия для такого рода незапланированных заранее образовательных событий и чтобы событие имело максимально значимые образовательные последствия, как для учащихся, так и для самого педагога» [4, с. 15].

Под **педагогическим событием** в дополнительном профессиональном образовании будущих педагогов, мы понимаем акт технологизированной коммуникации, мотивированной и нацеленной на личностный образовательный результат, который в свою очередь приводит к формированию культурно-образовательной компетентности. Педагогическое событие представляет собой неразделенное единство текста и действия, то есть собственно завершенный акт деятельности – от мотива до результата, и «рассказ» об этом акте «самому себе» и «другому» (рефлексия).

Наше понимание педагогического события, понимание особенностей процесса его создания, опирается на положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского, принципы культурологического подхода к воспитанию

(И.А. Колесникова Н.Б. Крылова), положения культурной антропологии вариативного образования (А.С. Асмолова, М.В. Левит).

В качестве структурных элементов нашей технологии выступают следующие блоки:

- блок актуализации личного опыта субъектов образовательного процесса;
- блок совместного целеполагания;
- блок проектирования совместной деятельности;
- блок реализации проекта совместной деятельности;
- блок включения нового опыта в деятельность.

При этом блок проектирования совместной деятельности и блок реализации проекта составляют традиционные этапы педагогического проектирования и предполагают обращение к методам и средствам различных проектных технологий. А блок актуализации личного опыта, блок совместного целеполагания и блок проявления компетентности наиболее значимы в контексте нашей проблемы, с точки зрения создания совместного бытия.

Завершение каждого из обозначенных блоков предполагает рефлексия, оценку и осознание личного опыта и опыта совместной деятельности. Более того, рефлексия завершающего блока – варианта проявления культурно-образовательной компетентности – представляет собой переход к первому блоку – блоку актуализации личного опыта субъектов, который в свою очередь и является результатом технологии. Этот переход осуществляется в контексте изменяющихся условий, в результате динамики социально-экономических и культурно-образовательных реальностей.

В ходе реализации авторской технологии исследованы эффекты личностной динамики будущих педагогов включенных в разные педагогические события в процессе дополнительного образования в ИДТПП ЧГПУ (Н.В. Маркина, Е. Потасеева, Е.Г. Ульянова, 2008). Для этого использовалась исследовательская технология выявления эффектов личностной динамики (В.Г. Грязева-Добшинская, 2004). Результаты показали, что педагогические события, в которых участвуют будущие педагоги неоднородные и имеют разные эффекты личностной динамики, которые в последствии проявляются в разных вариантах культурно-образовательной компетентности.

На основании этого мы пришли к пониманию необходимости дифференцировать педагогические события. За основу мы взяли типологию событийных общностей, разработанную Ю.В. Громыко, который выделяет три типа бытийных общностей: импринтинговые, экспликативные и личностно-образующие [5].

Входящая в **импринтинговую** общность личность прикрепляется к содержанию и формам, носителями которой является данная общность, как внешнему стимулу, в нашем исследовании – мы считаем, что данная общность может состояться на учебных занятиях, университетских мероприятиях.

В случае **экспликативной** общности, личность как бы обнаруживает и вскрывает для себя в более, развернутой и выявленной форме те фрагменты содержания и смысла, которые были ей известны, но не существовали для неё или не осознавались ею в полной мере. Более того, она одна и способна выработать подобные смыслы, для того ей и необходима данная общность. В нашем исследовании, мы предлагаем данное педагогическое событие определять как *образовательное событие* или *культурное событие* (которые могут состояться, в случае реализации всех блоков нашей технологии, кроме последнего).

В **личностно-образующей общности** личность в общении с другими членами общности впервые вырабатывает или вскрывает те смыслы и содержание, которые образуют основу её мира, её устройства. В этой общности для личности, как бы впервые, «вспыхивает» план реальности из которой она может черпать энергию собственного конституирования. В нашем исследовании этому соответствует педагогическое событие более высокого порядка, и оно будет определяться как *культурно-образовательное событие* (которое может состояться в

случае реализации всех блоков нашей технологии, в ходе реализации культурно-досугового проекта)

Поскольку событийная общность как объединение людей на основе общих ценностей и смыслов не организуется, а «выращивается», создается [6, с. 88] мы считаем, необходимым учитывать, то что, «одна и та же группа людей для человека может последовательно выступить импринтинговой, экспликативной и, наконец, личностно-образующей общностью» [5, с. 148].

Благодаря особенностям культурно-образовательного пространства дополнительного профессионального образова-

ния ИДТПП ЧГПУ, педагог имеет возможность организовать широкий спектр разнообразных педагогических событий и предъявить его будущим педагогам. Ответственность последних, по нашему мнению, должна быть связана с включенностью или не включенностью в каждое из предлагаемых событий и готовностью, пройти вместе с педагогом путь: «учебное занятие – образовательное событие – культурно-образовательное событие», «культурное мероприятие – культурное событие – культурно-образовательное событие»

Библиографический список

1. Асмолов, А.Г. Культурная антропология вариативного образования / А.Г. Асмолов, М.В. Левит // Наука и практика воспитания и дополнительного образования. – М.: Центр «Педагогический поиск». – 2007. – № 4.
2. Ежова, Т.В. Формирование общекультурной компетентности студентов в образовательном процессе вуза: дис... канд. пед. наук. – Оренбург, 2003.
3. Григорьев, Д.В. Создание воспитательного пространства: событийный подход // Современные гуманитарные подходы к теории и практике воспитания: сб. науч. статей / сост. и отв. ред. Д.В. Григорьев, ред. Е.И. Соколова. – Пермь, 2001.
4. Лобок, А.М. Вероятностное образование: екатеринбургский вариант // Школьные технологии. – 1997. – № 3.
5. Громыко, Ю.В. Выготский за рамками концепции Л.С. Выготского (к идее мышлительности антропологии). – М.: Пайдея, 1996.
6. Слободчиков, В.И. Событийная общность // Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. – М., 1995.

Статья поступила в редакцию 03.02.10

УДК 378

Т.А. Ларина, канд. пед. наук, доц. ААЭП, г. Барнаул, E-mail: larinfam@yandex.ru

ЦЕЛЬ И СОДЕРЖАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье выдвигается и обосновывается идея о том, что формирование интерактивной компетенции является основной целью обучения иностранному языку в нелингвистических вузах. Организация содержания интерактивного обучения рассматривается как создание условий, которые способствовали бы развитию у студентов интеллектуальной инициативы.

Ключевые слова: интерактивная компетенция, иноязычное сознание, управление познавательной деятельностью, речемыслительная деятельность, обучение в сотрудничестве, общение, стратегии коммуникативного взаимодействия.

Цель обучения иностранному языку – это осознанный и планируемый результат его преподавания и изучения. В педагогике цель рассматривается как важная социально-педагогическая и методическая категория и рассматривается в контексте социального заказа общества и государства по отношению к языковому образованию с учетом общеобразовательной концепции, принятой в обществе на определенном этапе его развития и развития системы высшего профессионального образования. Методическая составляющая понятия «цель обучения иностранному языку» заставляет учитывать основные положения теории и практики обучения. Таким образом, цель, с одной стороны, обусловлена объективными нуждами общества и государства, выражая их социальный заказ, с другой – она сама определяет всю систему языкового образования, ее содержание, организацию и результаты.

В настоящее время критерием уровня подготовки выпускника высшего учебного заведения является не только объем знаний по специальности. Отношение «выпускник – общество» выражаются понятиями «конкурентоспособность», «профессиональная компетенция», которые определяют успех в процессе профессиональной адаптации, социализации и самореализации личности. Востребованный специалист – это тот, который не только владеет и грамотно применяет приобретенные в вузе знания и профессиональные навыки, но и способен самостоятельно и творчески мыслить, обладает умениями корректного общения как на родном, так и на иностранном языках.

На основании теоретического анализа современных учебных программ и концепций иноязычного образования мы пришли к выводу о том, что главная и конечная цель обучения иностранному языку студентов нефилологических факультетов может быть сформулирована следующим образом: «Обеспечить активное владение иностранным языком как средством формирования и формулирования мыслей в области повседневного общения и соответствующей специально-

сти». Данная трактовка подразумевает интеграцию дисциплины «Иностранный язык» в общий курс профессиональной подготовки специалиста-нефилолога, вовлечение обучаемых в активную творческую деятельность по овладению иноязычной речью, использование опыта, полученного в курсе изучения специальных дисциплин, ориентацию на решение коммуникативных профессиональных задач.

Изучение иностранного языка на неязыковом факультете представляет собой этап в практическом овладении языком, специфика которого определяется характером последующей профессиональной деятельности. При этом в качестве основной задачи выступает не только практическое овладение иностранным языком, но и развитие навыков и умений, необходимых для выполнения будущей профессиональной деятельности в ситуациях межличностного общения (участие в переговорах, проведение презентаций, ведение деловой переписки). Связывая процесс интеграции иноязычных способностей в сферу профессиональной деятельности будущих специалистов с развитием умений выстраивать стратегии коммуникативной деятельности, мы считаем необходимым и правомерным выделение в качестве объекта обучения профессионально ориентированному иностранному языку формирования интерактивной компетенции.

Интерактивная компетенция определяется рядом ученых как способность использовать язык для передачи и получения аутентичных сообщений на основе восприятия, модификации и трансформирования их смыслового содержания [1; 2]. Процесс передачи смыслов рассматривается как «изменение и реструктурирование коммуникативного взаимодействия, при котором обучаемые или участники общения предвидят, осознают или испытывают трудности в понимании сообщения» [2, с. 494]. Это общение, при котором внимание участников сосредоточено на решении коммуникативных задач, а не на произвольном потоке обмена информацией. Интерактивная компетенция рассматривается нами как способность к профессиональному взаимодействию средствами иностранного

языка на основе единства предмета деятельности и направленности на решение производственной задачи, а также необходимости сочетать языковую компетенцию, профессиональные знания и социально-поведенческий контекст. Она характеризуется наличием навыков устанавливать, поддерживать и развивать взаимодействия с носителями иностранного языка благодаря использованию коммуникативных стратегий, установленных норм и правил общения, а также способностью к эффективному коммуникативному взаимодействию посредством восприятия, понимания и интерпретации смыслов иноязычного текста и его языкового выражения в условиях профессионального дискурса. С этих позиций профессионально ориентированное обучение иностранному языку понимается как процесс, направленный на приобретение специальных навыков, основанных на профессиональных и лингвистических знаниях. Иностраный язык выступает «средством повышения профессиональной компетентности и личностно-профессионального развития студентов и является необходимым условием успешной профессиональной деятельности специалиста» [3, с. 22].

Результаты ряда исследований показали, что степень развития иноязычной компетенции определяется не уровнем знаний, умений и навыков в области иностранного языка, а тем, насколько часто обучаемые бывают вовлечены в коммуникативный процесс, основанный на передаче и восприятии смысловых структур. На этом основании можно утверждать, что интерактивная компетенция должна стать объектом формирования в процессе обучения профессионально ориентированному иностранному языку в нелингвистических вузах, так как она обеспечивает активное владение иностранным языком как средством межкультурной профессиональной коммуникации.

Формирование интерактивной компетенции как цель обучения профессионально ориентированному иностранному языку имеет социальную направленность и включает 4 компонента: учебный (лингводидактическое содержание цели), познавательный (лингвострановедческое содержание цели), развивающий (психологическое содержание), воспитательный (педагогическое содержание). Реализация образовательной цели предполагает формирование у студентов правильного представления об иностранном языке как общественном явлении, способствует развитию логического мышления. Ориентация на аутентичность учебного материала и его страноведческая тематика способствуют расширению профессионального кругозора студентов и выработке у них умений анализировать излагаемую в иноязычных источниках информацию. Достижение развивающих целей заключается в гармоничном развитии личности обучаемых, что включает в себя развитие интеллектуальной активности, творческих способностей, мышления, совершенствование умений самостоятельно логически и критически мыслить; развитие и совершенствование всех видов памяти, внимания, воображения, речевых коммуникативных возможностей. Развивающая функция обучения рассматривается как «особый дидактический объект, отражающий такой ракурс проблемы связи обучения и развития, в соответствии с которым устанавливается устойчивая зависимость хода и результатов интеллектуального развития в обучении от качества компонентов дидактической системы обучения» [4, с. 48].

Социально обусловленные инновации в теории и практике профессионально ориентированного обучения иностранному языку приводят к необходимости решения проблемы отбора и презентации содержания обучения. Деловое взаимодействие, основанное на единстве общения и деятельности, предполагает необходимость учета определенных категорий и моделей чужой культуры и адекватного пользования ими в профессионально ориентированной коммуникации, так как одни и те же понятия у носителей различных культур могут иметь свои специфические особенности и оттенки значения. Речь в данном случае идет о культурном минимуме в обучении иностранному языку, который охватывает единицы, определяющие вербальное поведение в сфере делового общения.

Обновление содержания обучения учебной дисциплине «Иностранный язык» рассматривается в контексте интеллектуализации образования в целом, сущность которой заключается в развитии интеллектуально-творческой направленности личности, формировании системы знаний, высоком уровне познавательных ориентиров, развитии механизмов мышления, связанных с постановкой целей и выработкой концепции ее достижения, со способностью к оценочным действиям. Организация содержания интерактивного обучения рассматривается как создание условий, которые способствовали бы развитию интеллектуальной инициативы: самостоятельному видению проблемы, гибкости и критичности мышления, широты переноса усвоенных образцов деятельности в новую ситуацию, легкости ассоциирования посредством формирования элементов языкового сознания. Обучение понимается как «управление развитием личности, расширением ее возможностей, а не воздействие на нее» [5, с. 61].

Успешная реализация интерактивных навыков и умений обучаемых возможна в условиях, которые складываются из двух основных компонентов: внешнего – «иноязычного окружения», то есть аутентичных ситуаций общения, и внутреннего – «иноязычного сознания», характерного для данной языковой культуры. Это значит, что обучаемый должен воплощать с помощью лексико-грамматических форм те языковые образы, которые хранятся в его языковом сознании и адекватно (с точки зрения носителя языка) отражают действительность. Таким образом, «иноязычное сознание служит базой для овладения иноязычной речью» [6, с. 27] и важнейшим условием формирования интерактивной компетенции. Психологический аспект процесса формирования иноязычной интерактивной компетенции позволяет рассматривать содержание обучения иностранному языку в неразрывной связи с теорией формирования вторичной языковой личности и картины мира через овладение иностранным языком. Сформировать иноязычное сознание – это значит способствовать развитию умения оценивать и отражать компоненты действительности с позиции носителя языка, с точки зрения его «языкового мира». Поэтому иноязычное сознание формируется не за счет усвоения лексико-грамматических форм иностранного языка, а, прежде всего, за счет овладения особыми формами языкового отражения действительности. В языковом сознании также выделяются языковой уровень – уровень языковых знаков, правил их комбинирования и значений, и когнитивный уровень – уровень смыслов, то есть намерений определенного выбора и комбинирования языковых знаков. Поэтому организация содержания обучения иностранному языку предполагает приобщение обучающегося через новый язык к новой картине мира. В условиях, когда обучение иностранному языку ориентируется на овладение языковым материалом, осмысление иностранного языка осуществляется по аналогии с представлением о родном языке. По мере усложнения языкового материала смысловые структуры иностранного и родного языков вступают в противоречие, обусловленные несоответствием формы и содержания, и тогда иностранный язык начинает представляться чем-то нелогичным и недоступным для понимания.

Содержание обучения иностранному языку, целью которого является формирование интерактивной компетенции, должно быть организовано таким образом, чтобы студент мог понимать представления, заключенные в формальной структуре языка, уяснить, как осознаются носителями изучаемого языка те вещи, которые в родном языке представляются иначе или совсем не выделяются. Задача правильного усвоения таких представлений решается путем анализа и сопоставлений с аналогичными явлениями в родном языке, обобщений и выводов, в результате которых складываются представления, закрепленные за формальными языковыми средствами коммуникации. Однако усвоение той или иной лингвистической категории происходит не только за счет формирования знаний ее понятийной и прагматической составляющих, но и посредством формирования умений и навыков их совместного использования в процессе коммуникативно-познавательного

процесса: реализации коммуникативных намерений (построение высказывания) и извлечения информации (восприятие высказывания).

Основной вид деятельности, которым студент овладевает на занятиях по иностранному языку, является коммуникативно-познавательная, которая ведет к речемыслительному развитию. На этом основании правомерно говорить о проблемной организации содержания обучения иностранному языку. Проблемно-развивающее обучение рассматривается как особый тип обучения, который основан на определенных принципах, при котором используются свои методы, и реализуется особая схема взаимодействия преподавателя и обучаемых. Для него характерна система приемов, обеспечивающих управление познавательной деятельностью и активизацию самостоятельности и творчества студентов путем создания проблемных ситуаций, постановки и решения проблемных задач. Главное управляемое звено в проблемном обучении – продуктивные процессы, обеспечивающие формирование психических новообразований и субъективное открытие нового. Условием для возникновения таких процессов является наличие проблемной ситуации, то есть такого типа учебной или профессиональной деятельности, при котором у человека появляется потребность в усвоении (открытии) нового знания или способа деятельности.

Опора на исследовательский рефлекс в значительной степени повышает мотивацию изучения иностранного языка, а интенсивное использование репродуктивного типа обучения гасит у студентов интерес к этому предмету. Согласно Р.П. Мильруду «при традиционной практике обучения получение речевой информации не всегда носит проблемный характер и не требует мыслительных усилий для переработки полученных сведений. Главным считается принять и передать информацию, для чего не редко предлагается готовое содержание и форма» [7, с. 7]. Основным мотивом речемыслительной деятельности является осознание проблемы и способа её решения речевыми средствами. Преподаватель специальными средствами ведет целенаправленную работу по формированию мыслительных способностей и познавательных потребностей, которые развиваются в процессе усвоения и применения знаний и выполнения коммуникативных действий.

Помимо когнитивной теории содержание интерактивного обучения профессионально ориентированному иностранному языку опирается на аффективный подход к организации учебного процесса, «поскольку всякое учение, а изучение иностранного языка в особенности, есть опыт эмоциональный, и настроение, которое вызывает у обучаемых учебный процесс, в конечном итоге определяет успех или неудачу учения» [8, с. 46]. Сущность такой организации содержания обучения состоит в том, что практически все обучаемые оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность понимать и высказывать свои мысли по поводу того, что они знают и думают. Совместная деятельность студентов в процессе познания, освоения учебного материала означает, что

каждый вносит свой особый индивидуальный вклад, идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивает саму познавательную деятельность, переводит ее на более высокие формы кооперации и сотрудничества. Сочетание когнитивного и аффективного факторов делает содержание обучения более целостным, что проявляется в выборе учебного материала и заданий, побуждающих студентов к деятельности на иностранном языке.

Интерактивная деятельность на занятиях предполагает организацию и развитие диалогового общения, которое ведет к взаимопониманию, взаимодействию, к совместному решению общих, но значимых для каждого участника учебного процесса задач. В этой связи организация содержания обучения иностранному языку предполагает использование возможностей ролевых игр; проблемных ситуаций и мыслительных задач как арсенала средств, обеспечивающих возможность моделировать действительность; индивидуальной, парной и групповой работы; исследовательских проектов; работы с документами и различными источниками профессионально значимой информации; творческих заданий.

С помощью перечисленных выше методов и технологий формируются способности выстраивать стратегии речевой деятельности. В отличие от речевых навыков, они имеют творческий характер и позволяют студенту «правильно выбрать стиль речи, подчинить форму речевого высказывания задачам общения, употребить самые эффективные (для данной цели и при данных условиях) языковые (да и неязыковые) средства» [9, с. 222]. Помимо этого развивается продуктивное мышление, формируются и воспитываются креативные способности, обеспечивается самостоятельное решение новых проблем, глубокое усвоение знаний, быстрый темп овладения ими и перенос в относительно новые условия.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что интерактивная компетенция производит суммарный эффект, который выражается в том, что на фоне адекватного программы освоения знаний у студентов формируется:

- способность активно владеть иностранным языком как средством формулирования мыслей в области повседневного общения и соответствующей специальности;
- умение выстраивать стратегии коммуникативного взаимодействия с иноязычными источниками информации;
- коммуникативная компетентность, которая характеризуется способностью изменять стиль общения, преодолевать барьеры общения, стремлением к взаимопониманию в процессе решения профессиональных задач;

Таким образом, известная формула «обучение общению в процессе общения и через общение» трансформируется в обновленную формулу – «обучение общению от взаимодействия, осуществляемого средствами общения, до высшего уровня взаимодействия — сотрудничества».

Библиографический список

1. Pica, T. Language Learning through Interaction. What role does gender play? // Studies in Second language Acquisition. – 1991. – № 13.
 2. Pica, T. Research on negotiation: What does it reveal about second language learning conditions, processes and outcomes? // Language Learning. – 1994. – № 44(3).
 3. Образцов, П.И. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: учебное пособие. – Орел: Изд-во ОГУ, 2005.
 4. Селивестрова, Е.Н. Развивающая функция обучения // Педагогика. – 2006. – № 4.
 5. Белошицкий, А.В. Становление субъектности студентов в образовательном процессе // Педагогика. – 2006. – № 5.
 6. Коржачкина, О.М. Соотношение сознательного и бессознательного при обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 2.
 7. Мильруд, Р.П. Основные способы стимулирования речемыслительной деятельности на иностранном языке // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 6.
 8. Поляков, О.Г. Роль теорий учения и анализа потребностей в проектировании профильно-ориентированного курса английского языка // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 3.
 9. Леонтьев, А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: избранные психологические труды. – М.; Воронеж: Моск. псих.-соц. ин-т НПО «МОДЭК», 2001.
- Статья поступила в редакцию 03.02.10

УДК 378.095

*Е.Н. Борисова, преп. Российской академии музыки им. Гнесиных, г. Москва, E-mail: t202@mail.ru***СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ (НА ПРИМЕРЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ)**

В работе рассматривается проблема совершенствования компетентностного подхода в профессиональном музыкально-педагогическом образовании, реализуемого в рамках процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции педагогов-музыкантов.

Ключевые слова: компетентностный подход, иноязычная коммуникативная компетенция, педагог-музыкант, метакачество, коммуникация, творчество, саморазвитие, интеграция.

Главным конкурентным ресурсом в современном мире становится не информация, а творчество, способность «производить знания, развиваясь личностно» [1]. В связи с этим, тенденция модернизации российского профессионального образования закономерно ориентирует научно-педагогические исследования на разработку и внедрение различных подходов в практику подготовки специалистов в зависимости от поставленных задач, целей, результатов образования и квалификаций обучаемого специалиста. Нам представляется, что в современном профессиональном образовании педагогов-музыкантов наиболее оптимальным является интеграция нескольких подходов в компетентностный подход.

Квалификации выпускников музыкальных вузов включают в себя две составляющие: квалификацию по музыкальной специальности и квалификацию педагога. Квалификационные характеристики, установленные государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования, предъявляют определенные требования к каждой музыкальной специальности. Например, выпускники по специальности «Вокальное искусство» должны иметь подготовку к деятельности в области театра оперы и балета (музыкального театра, театра оперетты и музыкальной комедии), ансамбля песни и пляски, вокально-хореографического коллектива, хоровой капеллы и других концертно-театральных учреждений. Квалификационная характеристика выпускника по специальности «Дирижирование» предполагает подготовленность специалиста для творческой деятельности в сфере профессионального искусства как дирижера (руководителя) исполнительского коллектива (оперного, симфонического, военно-духового оркестров, академического хора, фольклорного ансамбля). Исполнитель-инструменталист должен уметь применять на практике свои знания и умения в качестве солиста-инструменталиста, исполнителя концертных программ на избранном музыкальном инструменте, артиста, выступающего в составе различного типа ансамблей, оркестранта. Выпускник по специальности «Музыкальное искусство эстрады» должен уметь применять на практике свои знания и умения в качестве солиста-импровизатора, концертного исполнителя, артиста, выступающего в составе различных эстрадно-джазовых ансамблей (оркестров), работать с вокалистами, вокально-инструментальными группами (квалификация 01), а также в качестве концертного певца, солиста ансамбля (квалификация 02). Квалификационная характеристика выпускников музыкальных вузов в рамках квалификации «преподаватель» предполагает подготовленность будущего специалиста к преподаванию всего комплекса дисциплин специального цикла в профессиональных музыкальных учебных заведениях в сфере избранной специальности [2]. Из квалификационных характеристик выпускников музыкальных вузов, имеющих в государственном образовательном стандарте «на выходе» два направления деятельности - *музыкальное и педагогическое* - следует, что специалистам музыкальных специальностей необходимо иметь не только определенный набор знаний, умений, навыков, способов и опыта деятельности, но и определенные профессиональные и личностные качества,

которые позволят им развивать свое *профессиональное музыкальное и педагогическое мастерство*. В связи с вышеизложенным, проблему профессионального образования будущих педагогов-музыкантов представляется целесообразным рассматривать с позиции доминирования компетентностного подхода. Основная идея данного подхода заключается в том, что главный результат образования - это «не отдельные знания, умения и навыки, а способность и готовность человека к эффективной и продуктивной деятельности в различных социально-значимых ситуациях» [3, с. 72]. Компетентностный подход представляет собой приоритетную ориентацию на цели - векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализацию, социализацию, развитие индивидуальности, и является важным фактором обеспечения государственных образовательных стандартов [4]. В качестве конкретных целей профессионального образования выступают такие концепты как *компетентность, компетенция и метакачество*. Под компетенцией мы понимаем «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним». [5, с. 17]. *Компетенция*, в отличие от умения или навыка, имеющего линейную, процессуальную форму, понимается как нелинейный, структурный объект, возникающий на множественных стыках индивидуальных, социальных, организационных, функциональных порядков. Компетенции связываются с некоторыми инфраструктурными моментами (самоопределение, ориентация в материале, коммуникация со специалистами) [6]. Это означает, что реальным результатом образования становится не академическая норма оценки качества обучения, а внешняя оценка социально-профессиональной компетентности будущего специалиста. Мы согласны с позицией А.И. Субetto, что компетенция является главной категорией компетентностного подхода для экспликации качества профессионального образования, а компетентность – производной категорией. *Компетентность* – актуализированный комплекс компетенций, динамическое качество человека и формируется, главным образом, за пределами учебного заведения по мере накопления опыта в соответствующей профессиональной деятельности [7]. *Метакачества* – это способности, качества, свойства личности, обуславливающие, определяющие продуктивность широкого круга учебно-познавательной, социальной и профессиональной деятельности человека [4]. Согласно опросу, проведенному в 2009 году среди студентов среднего и высшего звена Российской академии музыки им. Гнесиных (факультет народных инструментов, историко-теоретико-композиторский, вокальный, оркестровый, фортепианный, дирижерско-хоровой факультеты, факультет музыкального искусства эстрады), к метакачествам педагогов-музыкантов можно отнести такие качества как ответственность, организованность, стремление к реализации способностей, коммуникативность, творческое мышление, способность к импровизации, способность к интерпретации, наблюдательность, готовность вовлекать эмоции в процесс

деятельности, уверенность в себе, способность к совместной работе ради достижения цели, способность слушать других людей и принимать во внимание то, что они говорят, использование внутренних и внешних ресурсов, готовность использовать новые идеи и инновации, способность разрешать конфликты и смягчать разногласия, инициативность, социально-профессиональная мобильность (адаптивность к различным ситуациям, творческое преобразование ситуаций) толерантность (терпимость по отношению к различным стилям жизни других людей, других культур), эмпатия, рефлексивность, готовность и способность учиться самостоятельно, поиск и использование обратной связи, самостоятельность мышления, критическое мышление, отсутствие фатализма. При этом самым главным в своей жизни 64% опрошенных считают «творчество в работе» и лишь 31% превыше всего ставят достижение материального благополучия и 5% - продвижение по службе. 98% респондентов считают наиболее важной способность уважительно относиться к культурным ценностям (сохранение национальной культурной самобытности и, одновременно, умение свободно впускать в нее «ценности других культур, причем без всяких заградительных или предупреждающих знаков, а такими, каковы они есть» (М.Н. Эпштейн) [8, с. 21], эмоциональное сближение на основе постижения ценностей культур различных народов, активное межкультурное взаимодействие). Из опроса следует, что механизм функционирования компетенций и компетентностей у специалистов музыкального профиля приводится в движение духовно-нравственными, этическими, эстетическими, ценностными ориентирами, творческим мышлением и деятельностью. Следовательно, для успешного процесса и результатов профессионального музыкально-педагогического образования необходимо осуществлять интеграцию «специального музыкального образования, творческой педагогической подготовки и гуманитарной науки» [9] и личностно-профессионального саморазвития. Мы полагаем, что данная интеграция в процессе профессиональной подготовки педагогов-музыкантов эффективно осуществляется при дополнении компетентностного подхода акмеологическим, аксеологическим, культурологическим и индивидуально-творческим подходами.

Акмеологический подход (Акме – др.-греч. ακμή - высшая точка, вершина) позволяет сосредоточиться на закономерностях, условиях, факторах и стимулах, содействующих или препятствующих самореализации творческих потенциалов зрелых людей в процессе их движения к вершинам профессионализма и продуктивности созидательной деятельности, воплощаемой в социально - значимых продуктах культуры, искусства, литературы, науки, техники, образования, а также в самом человеке (А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан, В.Н. Максимова, В.Н. Тарасова, В.А. Сластенин, С.В. Смирнова).

Аксиологический, или ценностный, подход выступает своеобразным «мостом» между практическим и познавательным подходами человека к окружающему миру. В рамках данного подхода одной из важнейших принципов образования как компонента культуры является отношение к человеку как субъекту познания, общения и творчества, равнозначность традиции и творчества, равноправие философских взглядов и межкультурный диалог в рамках единой гуманистической системы ценностей при сохранении культурных и этнических особенностей (Е.В. Бондаревская, Б.С. Гершунский, Н.Б. Крылова, Н.Д. Никандров, З.И. Равкин, В.А.Сластенин, И.П. Смирнов.).

В *культурологическом подходе* (Е.В. Бондаревская, А.П. Валицкая, Г.-Г. Гадамер, С.И. Гессен, Г.Л. Ильин, Н.Б. Крылова, К.Д. Ушинский) образование рассматривается как социокультурный феномен. Культура рассматривается как естественная среда жизни и образования человека, «растящая и питающая личность» (П. А. Флоренский), и включает в себя

не только знания, но и идеалы, нравственность, традиции, опыт (Д.С. Лихачев). Цель высшего образования – обращение к человеку через культуру; формирование «человека культуры». Образование рассматривается как культура личности, а обучающееся поколение как будущий носитель состоявшихся культурных ценностей и как творец нового содержания культуры.

Основное назначение *индивидуально-творческого подхода* состоит в создании условий для самореализации личности, выявлении и развитии ее творческих возможностей, учете ее потенциальных характеристик в форме целей, стремлений, идеалов, смыслов жизни, разных по дальности перспектив и возможностей их развития. (В.В. Грачев, И.Ф. Исаев, С.А. Минюрова, Л.Л. Редько, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов). Современное общество заинтересовано в развитии творческой индивидуальности специалиста музыкальной культуры - профессионала высокого уровня, обладающего способностью к коммуникации с окружающим миром: от человека с творческой позицией он получает значительно больше, чем от человека с "нормативной" позицией. Сегодня в российском профессиональном музыкально-педагогическом образовании все четче обозначаются противоречия между творческим характером деятельности музыканта-педагога и преимущественно репродуктивным характером его профессиональной подготовки в вузе. Развитие личности педагога в музыкально-педагогическом образовании должно ориентироваться на музыкально-эстетическое, творческое развитие студента, на взаимодействие с миром, искусством, учениками и на самореализацию в этом процессе [10].

Данные подходы позволяют наполнить профессиональную компетентность педагогов музыкантов более полным смысловым образовательным содержанием. Большинство из вышеуказанных метакачеств педагогов-музыкантов формируются в процессе коммуникации. В связи с этим мы рассматриваем проблему совершенствования компетентностного подхода в музыкально-педагогическом образовании в рамках коммуникативной компетентности, являющейся одним из основополагающих компонентов любой модели профессиональной компетентности специалиста. Именно коммуникативная среда формирует аспекты профессиональной деятельности педагогов-музыкантов (педагогический, исполнительский, творческий, организаторский, просветительский, инновационный). Результаты опросов студентов среднего и высшего звена и педагогов Российской академии им. Гнесиных показали, что одной из главных трудностей на пути к успешной профессиональной деятельности абсолютное большинство респондентов считают трудности в общении. Руководители педагогических практик некоторых российских музыкально-педагогических заведений отмечают наиболее часто встречающиеся недостатки студентов-практикантов: недостаточное владение устной речью (преобладание монологической многословной речи, недостаточное умение отобрать основное и преподнести доступно); невысокий уровень эрудиции; недостаточно развитое чувство эмпатии, толерантности; неумение или нежелание реализовать свою индивидуальность в педагогической деятельности, предпочтение действия «по предписанию»; редкое использование на занятиях различных (кроме исполнения и слушания) видов деятельности; отсутствие интеграции музыкально-исполнительского и педагогического творчества и т.д. [12]. Социально-психологическая и общекультурная неподготовленность педагогов-музыкантов в сфере коммуникативных отношений негативно сказывается на всех аспектах профессиональной деятельности. Государство как социальный заказчик должно это понимать. Тем не менее, сегодня в образовательных программах российских музыкально-педагогических вузов недостаточно внимания уделяется проблемам языка и коммуникации. Возьмем в качестве примера коммуникативный аспект музыкального мышления как процесса моделирования системы отношений человека к реальной действительности (В.М. Подуровский, Н.В.

МОЛОДЕЖНЫЕ ОБЩЕСТВЕННЫЕ ОБЪЕДИНЕНИЯ: ТРАДИЦИИ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ, СОСТОЯНИЕ, ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

В статье рассматриваются различные формы общественной активности молодежи, определяется сущность молодежного движения, дифференцируется деятельность политизированных и неполитизированных молодежных объединений, дается социологическая статистика, фиксирующая отношение населения и молодежи к данным общественным формированиям.

Ключевые слова – молодежные общественные движения, гражданская активность, лидерство, политические молодежные организации, волонтерские объединения молодежи

В научной литературе по социально-культурной деятельности рассматриваются различные формы активности молодежи: «молодежное общественное движение», «молодежная организация», «молодежное сообщество», «молодежное общественное объединение», «молодежное общественное объединение». Исследователи отмечают, что молодежных общественных объединений разных типов и видов, форм существует много, а организаций молодежной общественной направленности, особенно федерального уровня, значительно меньше. Еще меньше среди молодежных общественных объединений таких, которые можно отнести к молодежным движениям с просоциальными (позитивными) целями, поскольку последние двадцать-тридцать лет в России не ослабевает развитие деструктивных, асоциальных объединений и движений молодежи (криминальные группировки, секты, националисты и т.д.).

Общезвестно, что общественные объединения, развивающиеся в рамках молодежного движения, имеют высокий уровень развития самоорганизации. Исследователи отмечают, что участники молодежного движения самоорганизуются, начиная от этапа постановки задач до подведения итогов и определения перспектив деятельности своего объединения, общественного формирования.

Общественные объединения имеют ряд конкретных характеристик:

- безусловная добровольность членства;
- возможность самостоятельно (без вмешательства извне) определять и реализовывать принципы своей жизнедеятельности, содержание и формы своей деятельности;
- гуманистический (уважительный, внимательный по отношению к человеку) стиль отношений в объединении;
- развитая система традиций, символики, ритуалов, правил и норм жизни, что создаёт неповторимый облик объединения [1].

По нашему мнению, именно высокий уровень самоорганизации данных объединений в сочетании с позитивной общественной и личностной мотивацией духовно-альтруистического, бескорыстного содержания со стороны членов этих организаций, а также большой масштаб охвата конструктивной социальной деятельностью различных целевых аудиторий молодежи является сущностью просоциальных молодежных движений.

Масштабные общественные объединения могут стать социальным институтом. Обращаясь к историческим фактам становления и развития СССР, мы отмечаем один из главных социальных институтов этого периода – мощную общественную организацию Всесоюзный ленинский коммунистический союз молодежи (ВЛКСМ), которая вела активную работу с молодежью, вовлекая ее в различные направления позитивной деятельности на основе тотальной общественно-государственной поддержки.

Исследователи отмечают, что ВЛКСМ тесно взаимодействовала с органами государственной власти, профсоюзами и, безусловно, влияла на все стороны жизни молодого поколения. Среди позитивных дел этой общественной организации значатся: ударные стройки, комсомольско-молодежные бригады, конкурсы профессионального мастерства, школы молодых ученых и специалистов, научно-техническое творчество, молодежные жилищные комплексы, студенческие строительные отряды, походы по местам боевой и трудовой славы, фестивали молодых талантов, детские спортивные клубы, шефская работа на селе, в армии и во флоте. По инициативе комсомола принимались законы и поста-

новления партии и правительства по важнейшим вопросам жизни, труда, учебы и отдыха молодежи, обеспечивающие ее социальные права и культурное развитие [2]. Но с годами деятельность ВЛКСМ излишне формализовалась, превратилась в идейный и организационный диктат по отношению к низовым комсомольским организациям на местах. И с распадом СССР комсомол практически прекратил свою деятельность.

Начало 90-х годов XX века является новым периодом в развитии молодежного и детского движения в стране, в том числе и в Тамбовской области. Поддержка деятельности молодежных общественных объединений – одно из приоритетных направлений государственной молодежной политики. Базой правового регулирования деятельности молодежных объединений являются федеральные законы «Об общественных объединениях» (19.05.95), «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений» (28.06.95). В этих нормативно-правовых документах установлены основы правового статуса молодежных и детских общественных организаций, закреплена обязанность государства осуществлять на постоянной основе меры по их поддержке. Следовательно, к молодежным общественным объединениям могут быть причислены различные детские сообщества, в том числе и клубы, и школьные советы, и многое другое. Но лишь в том случае, когда все вышеназванные характеристики общественного объединения присутствуют и достаточно выражены.

Педагогическая проблема заключается в том, что сохранить и развить, а тем более создать действительно оригинальное общественное объединение весьма сложно, тем более сложно вырастить его до рамок общественного движения.

Исследователи отмечают, что современное молодежное общественное движение может развиваться на нескольких организационно-содержательных основах:

- первая группа объединений: молодежные общественные формирования и клубы, кружки, находящиеся под определённой опекой вышестоящих организаций (вуз, центр творчества, клубное учреждение); (заметим, что уровень самостоятельности этих объединений невысок);
- вторая группа объединений: профильные молодежные объединения, имеющие выраженную позитивную общественную направленность деятельности (социальная помощь, добровольчество, экология и т.д.) и черты самодеятельности; (здесь уровень самостоятельности значительно выше);
- третья группа объединений: молодежные общественные объединения, которые строят свою жизнедеятельность на любой стратегической системе ценностей (религиозные, националистические, политизированные и др.); (у этих объединений наивысший уровень самоорганизации, самодеятельности и наибольшие возможности для того, чтобы стать молодежным движением).

Современным молодежным движениям не обойтись без поддержки государства, а молодежному общественному движению – без общественной поддержки. Именно поэтому в 1995 г. Государственная Дума РФ приняла Закон «О государственной поддержке детского и молодежного общественного движения». Но действие этого документа распространилось лишь на организации федерального уровня, а региональные законы, аналогичные Федеральному Закону РФ, имеются не везде. Существующие решения Министерства образования и ряда других ведомств регулируют отношения государственных систем и молодежных движений. Следует отметить, что в

современном мире многое в деятельности общественных организаций зависит от позиции политических сил. Нынешние политики это понимают, поэтому практически у каждой партии есть свое молодежное направление, среди них: «Соколы Жириновского», «Молодая Гвардия Единой России». Так происходит политизация деятельности молодежных общественных объединений.

Следует отметить, что большая часть россиян не осведомлена о существовании в России множества молодежных политических организаций. Среди молодежи известными политизированными объединениями являются: скинхеды и национал-большевики; более многочисленные – «Наши» (в настоящее время – «Все вместе»); «Молодая Гвардия Единой России» и «Соколы Жириновского». К сожалению, молодежные политические организации в российской политике играют весьма незначительную роль – об их существовании знает только половина населения [3]. Это доказывают результаты социологического опроса.

Автором статьи был проведен социологический опрос и на вопрос, какие политические молодежные организации вы знаете, была получена следующая статистика. Почти половина опрошенных подростков и молодежи (48%) ничего о существовании таких объединений не знала, поэтому затруднилась дать ответ. Между тем многие респонденты политические молодежные организации отнесли к маргинальным структурам. Антифашистское движение «Наши» – известно 25% респондентов. Это движение на втором месте по популярности. На третьем месте находится молодежная организация «Молодая Гвардия Единой России» – ее назвали 13% тамбовчан. Интересно то, что наибольшей известностью среди тамбовчан пользуется неполитизированное волонтерское движение. Его назвали 32% опрошенных (первое место в рейтинге популярности).

Хотя о существовании молодежных политических организаций не знает почти половина жителей Тамбовской области, большая часть респондентов согласилась, что существует опасность, что «какие-то политические силы» могут воспользоваться молодежными организациями в своих интересах, создав из них опасные отряды юных погромщиков, штурмовиков. Такой точки зрения придерживаются 57% респондентов. Около 21% опрошенных уверены, что такой опасности нет, и еще 22% затруднились дать свой прогноз.

Среди молодежи известна организация «Молодая Гвардия Единой России». Если говорить об истории создания «Молодой Гвардии», то нельзя не сказать о всероссийской общественной организации «Молодежное единство», поддерживающей идеи партии «Единой России», поскольку она являлась первоначальной базой данной общественной организации.

Проведенный нами анализ позволил раскрыть проблему в молодежной политике, касающуюся решения вопроса: «Что делать с лидерами после их обучения в вузе?». Многие теоретики и практики едины во мнении, что лидеров молодежи необходимо поддерживать. Для этого существует много методик и практических приемов, которые способствуют расширению их кругозора – помощь в самообразовании, повышении квалификации. Это необходимо постольку, поскольку сегодняшняя Россия нуждается в грамотном политике, в общественном деятеле, в высокообразованном и разностороннем специалисте, в менеджере. Стране необходимы молодежные лидеры для принятия активного, личного участия в развитии страны, способные помогать в эффективном управлении экономикой, обществом, культурой.

В связи с этим основная цель «Молодой Гвардии» – воспитать достойную молодежь, которая могла бы занять многие руководящие посты, грамотно решала различные проблемы, справлялась с трудными ситуациями и умела работать в коллективе. «Молодежь в политику!» – лозунг организации. «Молодая Гвардия» в воспитании, в работе с молодежью делает основной упор на развитие у участников объединения

честности, твердости духа, самодостаточности, конкурентоспособности, т.е. всего того, что формирует у личности лидерские позиции.

По проведенному социологическому исследованию мы выявили, что вся молодежь Тамбовской области считает, что политические молодежные организации должны создаваться старшими, так считает 51 %. Молодежь понимает, что для того, чтобы заниматься политикой, необходимо учиться у старших. Большое значение имеет, конечно, и какое политическое направление выбирает молодой человек, вступая в ту или иную политическую организацию, какие цели она преследует.

Молодежь Тамбовской области вступает в объединения, занимающиеся различными направлениями социально значимой деятельности. Рассмотрим подробнее степень участия молодежи в общественных организациях.

Большее всего в Тамбовском регионе молодежные движения занимаются социальным направлением деятельности, т.е. оказывает помощь социально ослабленным категориям населения. Так ответило 56% опрошенных респондентов. Социальное направление в Тамбове развито, так как существует большое количество волонтерских отрядов (волонтерский отряд «Бумеранг» ТГУ имени Г.Р. Державина, отряд волонтеров «Весна», волонтеры, принимающие активное участие в деятельности «Всероссийской организации молодых инвалидов» по Тамбовской области и других). Второе место (34 %) занимают молодежные объединения политической направленности.

Чем руководствуется молодежь при выборе той или иной организации с точки зрения личной цели, своего интереса?

Александр, 19 лет: «Мое мнение, что каждый человек руководствуется своими интересами, кто корыстными, личной выгодой, кому-то это интересно».

Екатерина, 18 лет: «А я думаю, что помимо личных целей, которые преследует каждый человек и своих интересов на молодежь оказывает влияние и давление, различные внешние субъекты, а также стечение определенных обстоятельств».

Светлана, 21 год: «Лично я пошла в организацию «Молодая Гвардия Единой России» с целью поближе познакомиться с политикой, увидеть ее изнутри, а не так, как нам показывают в средствах массовой информации. Я мечтаю стать депутатом, и это одна из ступеней моей карьеры».

Андрей, 19 лет: «Я пришел в эту организацию с целью найти друзей. Здесь все такие разные, интересные. Я занимаюсь туризмом, а здесь нашел единомышленников, которые ходят теперь со мной в поход, прыгают с парашюта и многое другое».

Любой организации для привлечения молодежи необходим стимул. Какими средствами стимулируют тамбовскую молодежь общественные организации?

95% респондентов ответили, что поощрения есть и у каждой организации они свои. Так, в молодежном антифашистском движении «Наши» главный стимул – поездки в другие города, отдых на Селигере и Черноморском побережье (43 % опрошенных). Тамбовское отделение «Молодой Гвардии Единой России» раздает бесплатные билеты на дискотеку (20 %). Волонтерский отряд «Бумеранг» имеет возможность и отдохнуть и организовать досуг отдыхающих на базах отдыха ТГУ имени Г.Р. Державина. Активисты неоднократно награждались путевками в санаторий. Волонтерам выдают поощрительные дисконтные карты на посещение бассейна и тренажеров в спорткомплекс «Антей» [4]. Таким образом, каждая организация привлекает молодежь различными способами.

К чему стремится молодежь в молодежных движениях? Как уже было выяснено, каждый преследует свои цели, но есть и конечный общий результат.

Каждый молодой человек стремится самореализоваться (56%), попробовать себя во многих направлениях, в том числе, связанных с получением работы (25%), а этого он может

добиться только в кругу единомышленников, поэтому молодые люди склонны к участию в различных организациях.

Интересным, на наш взгляд, являлся вопрос: «Молодежная политика, проводимая, в советское время была очень действенной, поэтому, считает ли современная молодежь, что необходимо заимствовать этот опыт работы, и если да, то какой?». Так, Александр, 19 лет отметил: «Я думаю, что надо воспользоваться старыми методами работы с молодежью, правда, необходимо их усовершенствовать, перевести на новый уровень, хотя не все методы подойдут».

Многие уверены, что нужно заимствовать советский опыт, но вот какой? Так, 37% респондентов считают, что необходимо организовывать летний отдых, как в период советского времени; 31% считает, что надо заняться организацией досуга, при этом замечают, что сейчас появилось множество кружков и студий, но большая часть из них платная, и не все могут себе позволить в них заниматься. 12% респондентов ответили, что необходимо из советского опыта позаимствовать налаживание работы по трудоустройству и воспитанию молодежи.

В каждом период времени у молодежи были проблемы, которые они пытались решить. В нынешнее время, одна из главнейших проблем это безработица: 39% респондентов сказали, что это основная проблема современной молодежи, 25% опрошенных своей главной проблемой считают материальные трудности. Кроме того, сейчас еще одной проблемой молодежи является проблема, где провести свободное время. Мест отдыха сейчас очень много, но это дорогостоящий досуг. И все же на вопрос, как вы проводите свободное время 52% опрошенных ответили, что посещают места развлечения и отдыха, 31% проводит время за компьютером.

Социологический опрос показал, что молодежь Тамбовской области интересуется проблемами общества и своими проблемами. Она вступает в различные общественные организации и объединения, готова сотрудничать с несколькими организациями, и все это делается для того, чтобы реализовать себя. Но для этого, как считают 89% респондентов, необходимо развить свои лидерские качества, а это они можно сделать только в условиях молодежных объединений.

Лидерство становится одним из главных навыков в меняющемся мире. Лидерство тесно связано с возможностями развития собственных уникальных способностей и получения доступа к глубинным состояниям творчества. Поэтому не случайно в вузах, сузах, школах отмечается существование множества программ и проектов: «Я – лидер», «Хочу быть лидером» и другие. Так, в волонтерском отряде «Бумеранг» существует программа «Я – лидер», курируют которую сами участники, и построена она на навыках самоуправления. Формами развития лидерских навыков являются мастер-классы, круглые столы, игротерапия с развитием интеллектуальных способностей и навыков, рекреационная терапия. Курирует программу студентка 5 курса Будкова Юлия. В Тамбовском региональном отделении Всероссийской общественной организации «Молодая Гвардия Единой России» реализуется программа Е. Любогощинской «Хочу быть лидером», которая доказала свою действенность. Молодой человек, прошедший

этот курс – это лидер, способный организовывать и управлять целевой аудиторией, в зависимости от того, какие идеи и цели он преследует.

Как отмечают участники организации, у них появилась уверенность. Вот мнение респондента Ирины, 17 лет: «... я раньше всегда боялась выступать на публике, вроде готовишься, все знаешь, а выходишь и забываешь, как тебя зовут. Теперь я уверенный в себе человек, я не боюсь высказывать свои идеи и предложения в незнакомой компании. Тренинги, которые я прошла, мне очень помогли». Максим, 18 лет: «...а меня научили такой вещи, как написание проектов. У меня всегда было много идей, но как их реализовать, я не знал. Теперь я умею писать проекты и работать со спонсорами. Я смогу реализовать свои идеи и заинтересовать спонсоров в том, что бы они дали на это средства».

Таким образом, проведенное нами социологическое исследование выявило, что в регионе существует большое количество общественных объединений, представляющих различные направления, в которых молодой человек может проявить себя, выбрав ту организацию и то направление, которое ему интересно. Жители Тамбовской области больше знают о неполитизированных молодежных объединениях, к которым относятся добровольческие организации. Сама молодежь охотно становится участником как политизированных, так и неполитизированных объединений, если там реализуются ее цели, стимулируется социальная активность.

Подводя итоги статьи, необходимо определить, что же может дать молодому человеку и обществу организованное и обеспеченное поддержкой молодежное общественное движение? Мы согласны с исследователями, что:

- молодежное общественное движение поможет включить участников в общественную жизнь, разнообразную социальную деятельность, а значит, может служить средством становления личности;
- в молодежном объединении проще добиться удовлетворения ряда важных прав, потребностей и интересов молодых людей (например, в общении, в самоутверждении, в реализации своих способностей); проще организовать передачу некоторых специфических знаний, которые трудно формируются и передаются в учебном заведении, например, организаторских;
- молодежное общественное формирование помогает целенаправленно вводить ребят в общественную жизнь, адаптировать их к современной жизни;
- молодежное общественное объединение часто служит важной формой защиты прав, достоинства, интересов молодых людей, защиты, в том числе от негативного влияния социальных явлений [4].

Кроме того, организованное самоуправляемое молодежное общественное движение гуманистической, социальной направленности может способствовать появлению в обществе, во-первых, критически мыслящей, во-вторых, активной, в-третьих, инициативной и творческой молодежи, имеющей к тому же своего рода «социальный иммунитет» ко многим негативным явлениям современного социума.

Библиографический список

1. Создание общественных объединений в образовательных учреждениях начального профессионального образования. – М., 2003.
2. Тетерский, С. Педагогический потенциал детско-молодежных общественных объединений // Педагогика. – 2001. - № 6.
3. Три года перемен. О положении в области и основных направлениях ее социально – экономического развития. Сообщения главы администрации Тамбовской области О.И. Бетина на 17 заседании Тамбовской областной Думы 27 марта 2003 года.
4. Технология волонтерской деятельности в социальной сфере: учебно-методический комплекс / под ред. С.Н. Малявина. – СПб., 2008.

Статья поступила в редакцию 15.12.09

УДК 37.037.1:378.147

В.Н. Рыбаков, соискатель БЮИ МВД РФ, г. Барнаул, E-mail: onir@altgaki.org

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ КУРСАНТА ВУЗА МВД РОССИИ

В статье раскрываются социально-педагогические условия и рекомендации по формированию социально-нравственной направленности личности курсанта. Приведенные результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют об эффективности предлагаемых условий, методов и средств. Раскрываются направления эффективной организации воспитательной работы как в учебное, так и во внеучебное время, используемые в профессиональной подготовке учреждений МВД России.

Ключевые слова: социально-нравственная направленность личности, социально-педагогические условия, методы и средства воспитания, профессиональная подготовка в вузах МВД России.

Интересы возрождения России требуют существенно поднять уровень подготовки государственных служащих, способных самостоятельно и творчески организовывать свою профессиональную деятельность и управлять социальными процессами. Для решения этой задачи в процессе профессиональной подготовки следует актуализировать формирование социально-нравственной направленности личности.

В таких условиях к профессиональной подготовке сотрудников ОВД предъявляются повышенные требования. Их реализация проявляется в подготовке социально значимой, общественно полезной, высоконравственной, профессионально подготовленной личности, выступающей в качестве творческого субъекта профессиональной деятельности.

Современное состояние российского государства характеризуется снижением его роли в различных социальных процессах, в том числе как инструмента обеспечения интересов общества, что в свою очередь влияет на реализацию его жизненно важных функций, таких как социальная защита, социальная адаптация, доступность медицинского обслуживания, достойное материальное обеспечение, выплата средств за выполненный труд, эффективное противодействие росту преступности.

В процессе демократических преобразований нашего общества можно выделить ряд особенностей, которые связаны с низким уровнем развития гражданского сознания. К ним относятся снижение заинтересованности людей в общественных проблемах, стремление ограничить жизненные интересы семейным кругом, общением в малых группах, утрата доверия к государству, социальная незащищенность, плюрализм в определении сущности морали, патриотических и гражданских чувств, наличие эмиграционных настроений среди определённой части населения.

Одним из направлений обновления общества в целом является внесение корректив в стратегию воспитания государственных служащих с учетом существующих реалий. Социально-нравственная направленность сегодня, на наш взгляд, становится одной из воспитательных задач в процессе профессиональной подготовки сотрудников ОВД. Социально-нравственная направленность – это обобщенное понятие, реализующее несколько направлений воспитания. Содержание социально-нравственного воспитания включает: духовное, правовое, этическое, патриотическое, трудовое [1]. В свою очередь каждое из этих направлений включает: формирование духовных начал человека, его стремления к познанию себя и своего места на земле; нравственное просвещение в вопросах морали, этики; развитие механизмов нравственного самовоспитания, самообразования, самообучения, саморегуляции поведения; воспитание чувства свободы и ответственности за нее.

В основе содержания социально-нравственного воспитания лежат понятия духовность и нравственность. Духовность – это совокупность всех явлений духа, которая включает в себя не только сферу психического, но и все то, что выходит за рамки психики как свойства высокоорганизованной материи. По мнению Л.А. Полищук, «духовность – это такое состояние человека, которое характеризуется полной гармонией его тела, души и духа» [2]. Духовность в светском понимании это высшее качество личности, которое проявляется в способности человека осмысливать свою историю в единстве с историей своего народа, понимать свое жизненное назначение, нести ответственность за судьбы близких людей, выполнять свой нравственный и гражданский долг.

Одним из критериев эффективности социально-нравственного воспитания выступает достигнутый уровень нравственной культуры личности – культуры, которая не сводится только к знанию норм межличностных отношений, но предполагает прежде всего усвоение личностью принципов и идеалов нравственности, а также умению применить их в каждом конкретном поступке.

Уровень нравственной культуры личности тем выше, чем богаче ее моральные потребности, чем активнее заявляет она о себе в различных сферах общественной жизни (В.А. Горшевский, Л.И. Рувинский, А.И. Титаренко, И.Ф. Харламов). Личность, достигшая высокой нравственной зрелости, испытывает чувство ответственности не только за свое поведение, но и за поведение окружающих его людей.

Нравственная культура личности многогранна, ее нельзя ограничить какой-либо узкой стороной моральной жизни индивида, она включает в себя духовно-нравственную воспитанность человека, единство моральных позиций, знаний и убеждений, согласованность слова и дела, целей и средств, глубину нравственных чувств и переживаний, душевную тонкость и тактичность в общении, развитое чувство гражданской ответственности, критичность самооценки, способность к самоконтролю и последовательность в поведении. Тем самым нравственная культура личности является важным показателем ее социального развития, она – постоянный процесс возвышения человека.

Следовательно, социально-нравственная культура личности – целостная система элементов (и в то же время это подсистема общей культуры), охватывающая культуру этического мышления («способность морального суждения», умение пользоваться этическим знанием, различать добро и зло, в каком бы облики они ни выступали, применять нравственные нормы к особенностям сложившейся ситуации и т.д.); культуру чувств, способности человека к «моральному резонансу», сочувствию, сопереживанию; культуру поведения, характеризующую конкретный образ осуществления в моральной практике помыслов и чувств, степень их превращения в повседневную норму поступка; этикет как уровень приверженности к правилам, регламентирующим форму, манеры поведения личности в общении.

Социально-нравственная культура личности – это не только знание общих моральных принципов, но и способность «переплавить» их в глубоко прочувствованные убеждения, умение применять нормы поведения, находить адекватную им форму поступка [4]. Усвоение всех ее элементов способствует формированию социально-нравственной направленности личности. Высший уровень развития личности можно характеризовать как «нравственную мудрость», способность реализовывать социально-значимую и общественно-полезную деятельность, готовность к достойным поступкам в любых профессиональных и бытовых ситуациях.

Рассмотренные положения определяют необходимость разработки и практического осуществления соответствующей линии социально-нравственного воспитания как одной из основных целей социализации. Общество нуждается в деятельной и мыслящей личности госслужащего, которая ощущает ответственность за развитие государства, за события, в нем происходящие, не отделяя своего будущего и будущих поколений от перспектив страны. В современных условиях развитие социально-нравственной направленности имеет особое значение для сотрудников ОВД, решающих задачу правового регулирования общественных отношений, что определя-

ет важность и своевременность разработки предложенной темы.

Эффективность формирования социально-нравственной направленности детерминирована степенью собственной активности личности, содержанием и способом организации деятельности, в которую она включена, мотивами участия в деятельности и характером педагогического руководства [4]. Для формирования социально-нравственной направленности личности курсанта в основных компонентах педагогической системы предлагается реализовать ряд социально-педагогических условий [5]. В целевом – формирование социально-нравственной направленности личности как одной из основных целей воспитательной работы в вузе МВД. В содержательном – развитие гуманистических ценностных ориентаций и духовных потребностей в процессе профессиональной подготовки. В дидактическом – внедрение личностно ориентированного, деятельностного и квазипрофессионального подходов. В коммуникативном – реализация субъект-субъектного взаимодействия преподавателя и курсанта. В организационном – целенаправленное педагогическое воздействие как в учебное, так и во внеучебное время.

Методика развития социально-нравственной направленности личности курсанта основана на комплексном внедрении личностно ориентированного, контекстного и деятельностного подходов, которые реализуются на активных видах занятий, при этом в учебно-воспитательном процессе спроектирована социально значимая (оптимальное сочетание потребностей личности и общества), общественно полезная деятельность (деятельность для других), а также осуществляется стимулирование нравственного поведения и гуманистических отношений.

Выделим основные методы развития социально-нравственной направленности личности курсанта: формирование гражданского сознания; организация коллективной общественно полезной деятельности; стимулирование нравственного поведения и гуманистических отношений; самовоспитание профессионально значимых качеств [6]. При этом в нашем исследовании были реализованы следующие формы: индивидуально-личностные (беседа, задания, поручения, заслушивание отчетов); социально-коллективные (общее собрание сотрудников, торжественные ритуалы, празднование памятных дат, вечера вопросов и ответов, диспуты, тематические вечера, викторины, научные, практические и читательские конференции, экскурсии, стенная печать), общественно-массовые (общественно-государственная подготовка, информирование), а также формы проведения учебных занятий: деловые игры, командно-штабные учения, групповые упражнения, дискуссии, тренинги, групповые беседы.

В социально-нравственной направленности личности курсантов мы выделили уровни развития – недопустимый, критический, допустимый, оптимальный. Недопустимый уровень социально-нравственной направленности характеризуется отсутствием социальных мотивов деятельности, не выраженными гуманистическими ценностными ориентациями и духовными потребностями. Критический уровень социально-нравственной направленности характеризуется невыраженностью общественно-полезных мотивов деятельности; ситуативными социальными мотивами и интересами; неосознанностью целей деятельности и несовпадением личностных и учебных целей. Допустимый уровень социально-нравственной направленности характеризуется наличием мотивов, отражающих потребности в общественно полезной деятельности; ситуативного социально значимого интереса, не в явной степени связанного с ценностными ориентациями личности; положительным отношением к профессии. Оптимальный уровень социально-нравственной направленности характеризуется наличием развитых социально значимых мотивов деятельности; устойчивыми общественно полезными интересами; наличием связи личных планов с реальным содержанием профессии и осознанием ее важности и значимости. Данный уровень социально-нравственной направленности есть та качественная особенность структуры личности, которая устанавли-

вает соответствие между внутренними стремлениями личности и социальными требованиями. Разная степень различной степени сформированности социально-нравственной направленности от недопустимого к оптимальному уровню указывает на возможности реально воздействовать на её развитие у курсантов в учебно-воспитательном процессе вуза МВД.

Оценка степени развития социально-нравственной направленности осуществлялась по разработанным квалиметрическим характеристикам, по анкетным данным, аттестациям, самооценке, по взаимооценке в группе и по оценке со стороны преподавателей, кураторов, командиров. Достижение наивысших уровней социально-нравственной направленности курсантов оценивалось также по развитию чувств: патриотизма, долга, чести, совести, достоинства; качеств курсантов: ответственности, альтруизма, коллективизма, трудолюбия, честности, толерантности и профессионализма. Наиболее эффективно реализация личностно ориентированного, деятельностного и контекстного подходов осуществлялась при применении деловых и имитационных игр, их особенностью было обеспечение социально значимого и общественно полезного характера учебно-воспитательной деятельности.

В процессе опытно-экспериментальной работы нами созданы контрольная и экспериментальная группы. Развитие социально-нравственной направленности оценивалось комплексно по указанным выше средствам диагностики и уровням. Основными показателями развития социально-нравственной направленности в исследовании выделены: гуманистические ценностные ориентации и социальные потребности.

Анализ результатов развития гуманистических ценностных ориентаций показал, что рост числа курсантов с высоким уровнем в экспериментальной группе по сравнению с контрольной составил 32%. Рост уровня развития социальных потребностей в экспериментальной группе составил 35%. Анализ итогового результата сформированности социально-нравственной направленности личности курсанта показал, что его рост в экспериментальной группе по сравнению с контрольной составил 29% с учетом оценки минимально возможного значения частных показателей для каждого испытуемого. Таким образом, проведенная опытно-экспериментальная работа подтвердила эффективность предлагаемых педагогических условий по развитию социально-нравственной направленности личности курсанта вуза МВД.

В работе уточнено, что социально-нравственная направленность личности курсанта – это интегративное свойство, которое проявляется через внутреннюю активность и субъектное отношение к социально значимой цели деятельности, проявляющееся в осознанном служении интересам своего государства и народа. Структура социально-нравственной направленности включает иерархию потребностей, где преобладают духовные и систему гуманистических ценностных ориентаций. Они формируются достаточно эффективно в специально организованном учебно-воспитательном процессе вуза МВД, при реализации государственно значимой ценности правоохранительной деятельности.

Таким образом, основными направлениями организации формирования социально-нравственной направленности личности курсанта вуза МВД являются:

- учебно-воспитательная работа во время учебных занятий через формы: личностно-индивидуальные, социально-коллективные, общественно-групповые и методы: формирования гражданского сознания; организации коллективной, общественно полезной деятельности; стимулирования нравственного поведения и гуманистических отношений, а также самовоспитания;
- воспитательная работа во внеучебное время, которая включает: управление процессом адаптации курсантов к учебе и службе в вузе МВД, формирование учебных (служебных) коллективов, руководство проведением социокультурных и спортивных мероприятий;
- самовоспитание социально-нравственной направленности личности курсанта вуза МВД, через самооценку, оценку

группы, руководства и включение механизмов самореализации и самоактуализации. Результатом которого является развитие субъекта социально значимой и общественно полезной деятельности, сотрудника правоохранительных органов, спо-

собного занять сознательную и активную жизненную позицию во всех основных сферах общественной жизни по служебному закону, своему государству и народу.

Библиографический список

1. Белухин, Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики. – Москва-Воронеж, 1996.
2. Полищук, Л.А. Нравственные потребности: специфика, современное состояние и тенденции развития. – М., 1991.
3. Тугаринов, В.П. Личность и общество. – Л.: ЛГУ, 1998.
4. Сухомлинский, В.А. Мудрая власть коллектива. – М.: Молодая гвардия, 1975.
5. Федулов, Б.А. Основы воспитательной работы с курсантами в вузах МВД России: монография / Б.А. Федулов, М.Б. Иванова. – Барнаул: БЮИ МВД России, 2001.
6. Турченко, В.Н. Россия: от экстремальности к устойчивости / В.Н. Турченко, Г.Ф. Шафранов-Куцев. – Тюмень: ТГУ, 2000.

Статья поступила в редакцию 13.01.10

УДК 37.091.321:374.7

Н.Г. Смирнова, канд. пед. наук, руководитель Центра непрерывного образования КемГУКИ, г. Кемерово,
E-mail: chno@kemguki.ru

ЛИЧНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК СУБЪЕКТ СОЦИАЛЬНО – КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

В работе личность педагога рассматривается не только как субъект педагогической, но и социально-культурной деятельности, характеризующейся предметностью педагогическим инструментарием, самоорганизацией, культурой.

Особенностью труда педагога как субъекта социально-культурной деятельности является социальное взаимодействие, межсубъектное общение.

Ключевые слова: социально – культурная деятельность, субъектность педагога, общая культура личности, социальное взаимодействие, мотивация, межсубъектное общение.

Целью настоящей статьи является рассмотрение труда педагога не только как субъекта педагогической деятельности, но и как субъекта социокультурной деятельности.

Разработка категорий субъекта в отечественной психологии связана с именами Б.Г. Ананьева, К.А. Абульхановой-Славской, А.В. Брушлинского, С.Л. Рубинштейна и др. Наиболее развернутая философско-психологическая концепция субъекта представлена С.Л. Рубинштейном в неопубликованной рукописи «Человек и мир» (Вопросы философии, 1969, №8).

В настоящее время рубинштейновская категория субъекта обнаруживает свои новые философские, методологические и конкретно-научные значения «... задача философии (онтологии)... задача раскрытия субъектов различных форм, способов существования, различных форм движения» [Цит. по 1, с. 124]. Анализ субъектов педагогической деятельности свидетельствует, что она включает в себя две взаимосвязанные ее формы: педагогическую и учебную, а стало быть, находится в русле как общепедагогической, так и конкретно педагогической задачи.

Категория субъекта позволяет раскрыть сущность связи субъективного и объективного. Идея субъектности человека означает «... свойство самодетерминации его бытия в мире» (В.А. Петровский). «Быть личностью... означает быть субъектом деятельности, общения, самосознания», – отмечает В.А. Петровский [Цит. по: 1, с. 127].

Проблема субъекта деятельности рассматривается в научной литературе многими отечественными учеными (К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, А.А. Вербицкий, Е.А. Климов, Л.Л. Кондратьева, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн и др.).

Несмотря на то, что отсутствует единая точка зрения по поводу сущности субъекта деятельности, представляет интерес определение К.А. Абульхановой-Славской как способа включения личности в деятельность, качество ее осуществления и разрешения различного рода противоречий. Е.А. Климов рассматривает субъект труда через активность личности, оцениваемую уровнем сознательного предвосхищения результата, достижения социально фиксированной цели, выбора, применения или создания орудий и средств деятельности. По мнению Л.Л. Кондратьевой, процесс и результат деятельности находятся в тесной взаимосвязи и взаимозависимости.

Нельзя не отметить, что «... деятельность – это система, имеющая строение, свои внутренние переходы и превращения, свое развитие» [2, с. 141].

Педагогическая деятельность имеет дело с деятельностью конкретных учеников, протекающей в условиях коллективности, в совместно со своими воспитанниками и во взаимодействии с ними, а также с окружающим предметным миром. Однако, принципиально важно подчеркнуть, что в каких бы условиях и формах не протекала педагогическая деятельность педагога, ее нельзя рассматривать вне общественных отношений, изъятую из жизни общества «... в обществе человек не просто внешние условия, в которых он должен приращивать свою деятельность, но что сами эти общественные условия несут в себе мотивы и цели этой деятельности, ее средства и способы» [2, с. 142].

Проблема вовсе не в том, чтобы констатировать, что человек есть природное и общественное существо. Это бесспорное положение указывает лишь на разные системные качества, проявляемые человеком и ничего еще не говорит о сущности его личности (А.Н. Леонтьев). Личность педагога создается и проявляется в жизненных отношениях, в педагогической деятельности. При этом педагогическую деятельность можно рассматривать как процесс, включенный в систему общественных отношений, а «система личности есть не что иное, как индивидуализированная система культуры, в которую включается человек в процессе его «аккультурации» [2, с. 192].

Иными словами, личность самого педагога сопрягается со своими воспитанниками и их родителями, коллегами, прежде всего, взаимоотношениями и культурными связями. При этом культура оформляет, «ограничивает» (И.М. Быховская) эти взаимоотношения в рамках нравственности и морали. По М.С. Кагану, культура – форма, социальное взаимодействие – содержание.

В этой связи, мы разделяем точку зрения Н.Н. Ярошенко, что механизмом качественного преобразования общественных отношений под воздействием культуры является педагогический по своему содержанию и характеру процесс. Социально-культурная деятельность может быть понята как особый вид педагогической деятельности, «как совокупность педагогических технологий, которые обеспечивают превращение культурных ценностей в регулятив социального взаимодействия, а

также технологично определяют социализирующие воспитательные процессы» [3, с. 298].

Если учитывать, что социально-культурная педагогика – это результат восхождения педагогики от задач социализации личности к задачам изменения качеств социального взаимодействия, то правомерно рассматривать личность педагога как субъекта социально-культурной деятельности. По Рубинштейну, деятельность человека как субъекта – это его практическая и теоретическая деятельность, а вовсе не психическая деятельность как таковая. Под деятельностью С.Л. Рубинштейн понимает такой процесс, посредством которого реализуется то или иное отношение человека к окружающему миру. Педагог, выступая как индивидуальный субъект педагогической деятельности, в то же время представляет собой социальный субъект – носитель общественных знаний и культурных ценностей. В результате в субъектной характеристике педагога всегда соединяются аксиологическая (ценностная) и когнитивная (знаниевая) плоскости. При этом важны и предметно-профессиональные знания, и общекультурные.

Социальная активность педагога, взаимоотношения, развернутые в предметном поле культуры в феноменологическом контексте, могут быть поняты как способы объективации потребности формирования культуросообразного качества социального взаимодействия. Целеполаганием социального взаимодействия в нашем случае является формирование общей культуры личности воспитанника в региональной системе непрерывного образования.

Представляется, что одним из условий формирования общей культуры является личность самого педагога как субъекта не только педагогической, но и социально-культурной деятельности. В настоящее время, когда усиливаются интегративные процессы, в результате которых энергично сближаются друг с другом культурная, образовательная и социальная сферы общественной жизни, педагогу в своей деятельности нужна не только педагогическая, но и социально-культурная «подпитка». Безусловно, педагог должен быть профессионально компетентным специалистом, но не менее важно то, как он организует свое свободное время, усваивает культурные ценности, умеет наладить семейно-бытовую сферу своей жизни.

В свободное время поведение педагога не детерминруется ничем, кроме его собственных желаний, потребностей, интересов и стремлений. Переключение из сферы профессионального и институционально ограниченного поведения в сферу любительских занятий сопровождается положительными переживаниями. «Любительская деятельность, по мнению Ю.А. Стрельцова и Е.Ю. Стрельцовой, – это деятельность, которая в значительной мере направлена на изменение самого субъекта деятельности» [4, с. 17]. Социокультурная деятельность оказывает плодотворное влияние на формирование типологических свойств личности, и прежде всего, на развитие ее творческих способностей; она способствует лучшему развитию педагога как субъекта общественных отношений. Педагогическая и социально-культурная деятельность характеризуются предметностью, педагогическим инструментарием, самоорганизацией и культурой (см. схему 1).

В структуре субъектных свойств личности педагога А.К. Маркова выделяет объективные характеристики: профессиональные и психолого-педагогические знания, умения, а также субъективные: психологическую позицию, мотивацию, «Я»-концепцию, установки, личностные особенности (качества), направленность, уровень притязаний, самооценку.

Безусловно, структура личности, в том числе и педагога, представляет собой относительно устойчивую конфигурацию главных, внутри себя иерархизированных, мотивационных линий. Иными словами, даже при наличии у человека отчетливой ведущей линии жизни она не может оставаться единственной. Вот почему избрание человеком главной целью жизни педагогическую деятельность вовсе не исключает и не поглощает других его жизненных отношений.

Таким образом, мотивационная сфера личности всегда является многовершинной. Соотношение главных мотиваци-

онных линий в целокупности педагогической и социально-культурной деятельности образуют тот «психологический профиль» личности педагога, который и требует постоянной внутренней работы (формы особого движения сознания, самосознания) как субъекта не только педагогической, но и социокультурной деятельности. Культура же выступает как мир «возделанных» личностей (А.Я. Флиер), как системный комплекс специфических и нормативных способов и форм социальной интеграции, организации и регуляции самого педагогического сообщества, средств познания, коммуникации, оценки и самоидентификации, интеллектуальных рефлексий и интерпретаций.



Схема 1. Структура взаимосвязи педагогической и социально-культурной деятельности

Субъект – это сознательно действующее лицо, субъект как жизни вообще, осознания мира и самого себя как сознательного существа, осознающего мир (С.Л. Рубинштейн). Следует обратить внимание на то, что субъект не только сознания, но и действия. У педагога действия порождают соответствующую педагогическую задачу и конкретную социально-педагогическую ситуацию. С.Л. Рубинштейн субъекта рассматривает со стороны его практического, действенного, чувственного соотношения с бытием. В качестве центрального вопроса при анализе субъекта он выделяет отношение к другому человеку, утверждение человеческого как гуманистического отношения к другому.

Для педагогической практики особенно значимой задачей является гуманистическое отношение к своему воспитаннику, которое проявляется в межсубъектном общении и социальном взаимодействии.

Труд педагога включает три основных взаимосвязанных стороны: собственно педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность учителя (А.К. Маркова) [6]. Более пятидесяти личностных свойств учителя (как профессионально значимых качеств, так и собственно личностных характеристик) выделяет Л.М. Митина [Цит. По 9, с. 223]. Однако в общем перечне свойств, составляющих психологический портрет идеального учителя мы не обнаружили такие, которые позволяют увидеть уровень его культуры (инкультурацию).

Анализируя теоретические и методологические основания социально-культурной деятельности (С.Б. Брижатова [7],

А.Д. Жарков, Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников, Е.Л. Кудрина, Ю.А. Стрельцов, В.Е. Триодин [8], В.В. Туев, Н.Н. Ярошенко и др.) мы пришли к выводу, что социально-культурная деятельность является одной из категорий педагогической науки.

По своим целям и функциям социально-культурная деятельность взаимодействует и взаимообогащает педагогическую деятельность. Вслед за Н.Н. Ярошенко мы отмечаем, что педагогический статус теории социально-культурной деятельности определяется ее нацеленностью на изучение закономерностей и условий воспитания субъекта культуры [3].

В процессе полноценной практической работы педагога-воспитателя совершается постоянное взаимодействие его как субъекта культуры, а поэтому, на наш взгляд, правомерно к схеме труда учителя, предложенной А.К. Марковой, включить такие составляющие, как культура и социальное взаимодействие.

Таким образом, сегодня в нашей стране начинает формироваться гражданское общество и в качестве основного средства регуляции поведения рассматривается общая культура личности, включающая «широкий кодекс норм» (Р.З. Богудинова), культурных ценностей, нравственно-этических правил, традиций, социализирующее воспитание, социальный опыт в целом. Поэтому, на наш взгляд, повышается роль учителя в современном обществе как носителя и транслятора культуры, приобретает важность его культурная компетентность. В канун Года Учителя (2010) актуализируются слова С.А. Рубинштейна: «Я живу на виду у людей: каждый мой поступок и каждый мой жест приобретают то или иное значение, в зависимости от того, чем он является для другого человека... Я для другого человека и другой для меня – является

условием нашего человеческого существования» [5, с. 369]. Основной задачей в этом плане является «культурное строительство» воспитанника и «самостроительство» самого педагога посредством культуры и социального взаимодействия, междисциплинарного общения.

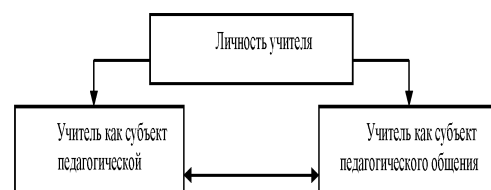


Схема 2. Учитель как субъект педагогического труда (по А.К. Марковой)

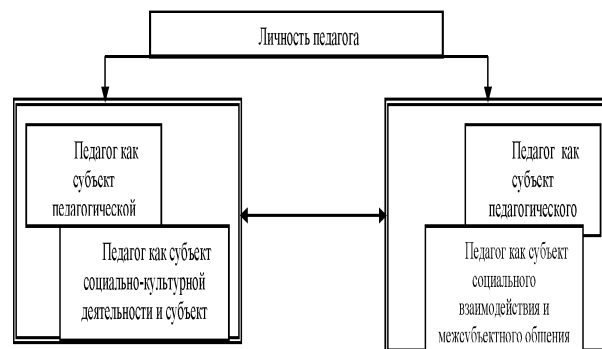


Схема 3. Педагог как субъект педагогического труда (наша интерпретация)

Библиографический список

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2000.
2. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2.
3. Ярошенко, Н.Н. История и методология теории социально-культурной деятельности: учебник. – М.: МГУКИ, 2007.
4. Стрельцов, Ю.А. Педагогика досуга: учеб. пособие / Ю.А. Стрельцов, Е.Ю. Стрельцова. – М.: МГУКИ, 2008.
5. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / отв. ред. Е.В. Шорохова. – М.: Педагогика, 1976.
6. Маркова, А.К. Психология труда учителя: кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1993.
7. Брижатова, С.Б. Технологии формирования региональных программ социокультурного развития в современной России. – Барнаул: Изд-во АлтГАКИ, 2008.
8. Триодин, В.Е. Педагогика клубной работы. – М.: Сов. Россия, 1984.
9. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2000.

Статья поступила в редакцию 16.12.09.

УДК 378.144+398.8(571.15)

И.Н. Соловьева, ст. преп. АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: altgaki@gmail.com

ЛОКАЛЬНЫЕ ПЕСЕННЫЕ ТРАДИЦИИ АЛТАЙСКОГО КРАЯ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПЕЦИАЛИЗАЦИЙ

В статье рассматриваются музыкально-стилистические признаки песенных традиций, бытующих на территории Алтайского края. Обобщаются сведения о деятельности специалистов по собиранию, обработке местного музыкального фольклора и использованию его в музыкальном воспитании студентов.

Ключевые слова: изучение региональных певческих традиций в вузе культуры и искусств, формирование певческой традиции, переселенцы, собирательская деятельность, музыкальное воспитание студентов.

В современной социокультурной ситуации, сложившейся в российском обществе, возрастает роль изучения национальных музыкальных традиций, которые лежат в основе менталитета русских людей. Русский менталитет с наибольшей полнотой проявляется через традиционную культуру, которая выполняет нравственно-регулятивную роль в обществе. Изучение местных традиций и выяснение причин, способствующих формированию региональных особенностей народного пения – одна из важнейших задач современной фольклористики. Без учета местных локальных явлений в народном музыкальном творчестве невозможно в полной мере охарактеризовать национальную народную культуру. Развитие певческих традиций и пропаганда народно-певческого искусства как в русле

сохранения традиционных форм бытования, так и создания концертных «транскрипций» возможны лишь на основе глубоких знаний этих традиций.

Своеобразие каждой отдельно взятой певческой традиции зависит от многих факторов: географическое расположение местности, исторические и этнографические особенности, различия в песенном репертуаре и стиле исполнения песен. Основную роль в формировании местных традиций сыграли процессы миграции населения. Изучением региональных народно-певческих традиций на протяжении XVIII - XX веков занимались многие русские и современные фольклористы. На основании научных трудов и исследований выделены основные географические зоны бытования народно-певческих тра-

дий: западнорусская, севернорусская, южнорусская, средне-русская, волжская, уральская, сибирская. В Сибирский регион входят: Восточная Сибирь (Иркутская, Читинская область, а также Красноярский край и Забайкалье). В Западную Сибирь вошли Новосибирская, Омская, Томская, Кемеровская области и Алтайский край.

Предмет нашего исследования – изучение и выявление отличительных стилевых основ песенных традиций русскоязычного населения Алтая как первоисточника национальной культуры и основы музыкального воспитания студентов. Прежде чем приступить к характеристике локальных песенных традиций, бытующих на территории Алтайского края, коснемся истории поэтапного заселения русскими людьми алтайских земель.

На русское заселение Алтая существенное влияние оказывало, с одной стороны, развитие горнорудной и металлургической промышленности и связанное с этим принудительное переселение крестьян, рабочих и мастеровых людей с Урала, Европейской части России и ранее освоенных мест Сибири, массовая приписка крестьян к заводам и рудникам. С другой стороны, добровольная колонизация алтайских земель беглыми (крепостными крестьянами, раскольниками и др.). По определению фольклористов-исследователей А.М. Мехнецова и В.М. Щурова, заселение делилось на два основных музыкально-этнографических слоя: старожильский и позднeperеселенческий. Старожильское население составили старообрядцы, переселившиеся с Русского Севера, казаки, горнозаводские рабочие. Группу переселенцев образовали выходцы из южнорусских и центральных областей России, Украины и Белоруссии. В.А. Липинская утверждает, что освоение алтайских земель начинается в XVI - XVII веках выходцами из ранее заселенных мест Кузнецкого и Томского уездов, Урала, Сибири и северных районов Европейской части страны. [1, с. 116]. Элементы материальной и духовной культуры первопоселенцев (которых впоследствии стали называть «старожилами»), сформировались в условиях севера России, Поморья (Архангельская, Олонецкая, Вологодская губернии), Приуралья (Пермская и Вятская губернии) и Зауралья (Тобольская губерния). Окончательное формирование старожильской традиции закончилось на рубеже XVIII-XIX веков. В результате на территории Верхнего Приобья сформировались локальные этнографические группы старожилов: чалдоны, казаки, сибиряки, вятские. Наиболее сложными по составу были староверы: «кержаки», поморы, «поляки», «каменщики», «самокресты» и т.д. Изучение традиции старожилов, выявление стилистических признаков связано с такими районами современного Алтайского края, как Шипуновский, Петропавловский, Чарышский, Краснощековский.

Для всей старожильской песенной культуры характерно стилистическое единство, которое выражается в особенностях ладоинтонационного строения, приемов формообразования, характером многоголосия песен, различной роли отдельных песенных жанров, формах их бытования и исполнительских приемов. Отличительной особенностью старожильской традиции является большая собранность, строгость, суровость. Голоса исполнителей песенного фольклора звучат в предельно низком, грудном регистре; песни выдержаны в медленном или достаточно умеренном темпе.

Черты стиля старожильской традиции хорошо прослеживаются в хороводных песнях – жанре, занимающем одно из ведущих мест в музыкальном фольклоре Алтайского края.

Хороводные песни разнообразны по своему содержанию, игровому и хореографическому оформлению и календарной приуроченности. Весенние хороводные песни отличаются сложной мелодикой, широким звуковым диапазоном, непрерывностью развития. Бытуют «улушные», «вешние», круговые песни. Вечерочные песни характеризуются наличием игровых сюжетов, в завершении которых часто присутствует поцелуй. Значительное место в старообрядческой песенной традиции занимают духовные стихи. Бытуют покаянные, исторические, лирические стихи. Этот жанр включен в систему повседневных бытовых и трудовых обрядовых действий.

Немаловажная роль в освоении Сибири принадлежит казакам. Первые крепости – Тюмень, Тобольск, Томск – были возведены после похода Ермака, на рубеже XVI-XVII веков. После присоединения Алтая к России, в 1717 году были основаны Белоярская и Чарышская крепости, чуть позже – Бийская и Ануйская. [2, с. 104]. В крепостях и укрепленных пунктах (форпостах, редутах, маяках) царское правительство размещало отряды служилых людей и казаков (выходцев с Дона), которые впоследствии составили основу сибирского казачества. Из-за достаточно замкнутого образа жизни некоторые казачьи станицы частично сохранили этнокультурную традицию до сегодняшнего времени, к таким относятся Петропавловская, Верх-Ануйская, Чарышская. В.М.Щуров указывает на то, что основу репертуара алтайских казаков составляют песни, имеющие много общего с казачьими песнями Дона, Урала. Песенный же стиль развивался, впитывая и синтезируя влияние музыкального фольклора разных регионов европейской части России. Исполнительский стиль алтайских казаков характеризуется степенностью, проникновенностью, особенно в прогоспальных песнях. [3, с. 43].

Казачьи песни имеют развитую многоголосную фактуру. При терцовом двухголосии количественное соотношение голосов в хоровой партитуре может быть различным. Вертикальная исполнительская структура представляет собой функциональное двухголосие с обособленным верхним голосом, противостоящим вариантногетерофонному «пучку» нижних голосов при синхронном произнесении поэтического текста. Горизонтальная структура песенной строфы опирается на чередовании сольного зачина и коллективного подхвата.

Широко представлен в казачьей традиции жанровый состав репертуара: свадебные, лирические песни, очень популярны «кадрилли» и «восьмерка». Значительную и самобытную часть репертуара составляют военные и походные песни. Из календарной обрядности в среде казачества было популярным празднование Масленицы, с присущим ей «взятием горodka».

В первой половине XVIII века в связи с развитием горнозаводского дела на Алтае начинается принудительное заселение территории Алтайского горнозаводского округа крестьянами. В этот период происходит интенсивное освоение Обского левого берега (бассейны рек Чарыш, Алей, Ануй). Еще до создания укрепленной казачьей линии в горных ущельях Алтая стали селиться приписанные крестьяне, горнозаводские рабочие, беглые солдаты и раскольники. Немаловажное значение в миграционном процессе имел Указ Екатерины II о поселении в Сибирь староверов из Польши. В 30-е годы XVIII века при горнорудных заводах Демидовых стали селиться старообрядцы разных толков и согласий. В 40-е годы в верховьях рек Бухтармы и Катунь староверы образовали новые поселения, получившие название «каменщики» (от выражения «бежать в камень» (горы)), так как их поселения располагались в труднодоступных ущельях. Большинство «каменщиков» принадлежало к числу сибирских старообрядцев-«раскольников», искавших легендарное Беловодье. История бухтарминских «каменщиков» – это история поисков сказочной страны Беловодья. Чуть позже, в 1765 году, из Польши в Сибирь была выслана значительная часть старообрядцев. Они селились изолированно от других старожилов, стойко сохраняя свою социально-конфессиональную обособленность и специфические черты быта и культуры. Часть переселенцев поселилась в деревнях Шемонаихе, Екатерининской. Крупным центром «поляков» стала деревня Староалейская. В конце XVIII века поселения «поляков» распространились на территории Убинской, Чарышской, Ануйской, Алейской волостей. Часть староверов переместилась в Забайкалье.

Вторая половина XVIII- начало XIX века относится к новосельскому музыкально-этнографическому слою. Огромную роль в этом сыграли отмена крепостного права, Столыпинская реформа и положение «О водворении в Алтайский округ государственных крестьян» в 1865 году, положившие начало делению русского населения на старожилов и переселенцев – «росейских». На территорию Алтайского края уст-

ремляются выходцы из Европейской части России: Тамбовской, Воронежской, Рязанской областей, Поволжья (русские, немцы, мордва, чуваш и другие носители не только славянской, но и германской, финно-угорской, тюркской культур) [1, с. 53]. Поселение выходцев из одной местности основывали улицы, «края» по земляческому принципу и развивавшиеся в новых условиях культурные традиции тех местностей, откуда переселились в Сибирь.

Вторая половина XIX- начало XX века характеризуется как поздний переселенческий музыкально-этнографический слой. Во второй половине XIX века на Алтае появляются первые украинские переселенцы. По разным причинам на территорию Алтайского края в течение XIX-XX столетий прибывают украинцы из Харьковской, Черниговской, Киевской, Херсонской, Полтавской и других губерний. Очагами этой культуры можно назвать Романовский, Завьяловский, Кытмановский районы. Украинские переселенцы пытались сохранить традиционный уклад семейной, хозяйственной и общественной жизни, но процесс проникновения культуры «сибиряков» был неизбежен. Тем не менее в этой культуре сохранились «корни» их прежней родины. Особенно четко выражен говор. Украинский язык для «хохлов» до сих пор является разговорным языком. Из жанров музыкального фольклора как наиболее сохранившиеся можно выделить песни свадебного обряда, лирические песни балладного типа, плясовые и шуточные песни. Для песен с движением характерно преобладание пунктирного ритма, подчеркивающего танцевальный характер. Календарный цикл представлен весьма разнообразно. Из зимнего периода – «колядки», «щедривки», «посівання», «Миланка». Весной исполняли веснянки, пасхальные славения и лирические песни; для летнего периода характерно исполнение «польови» - лирические песни, исполняемые женщинами во время полевых работ.

В отдельную певческую традицию выделены переселенцы из южных губерний: Воронежской, Курской. Элементы южнорусской певческой традиции прослеживаются в сохранении «акающего» говора, элементах народного костюма. Наиболее ярко традиция выражена в Солонешенском, Змеиногорском и ряде других районов Алтайского края. Большую часть жанрового состава южных переселенцев составляют свадебные, плясовые, игровые и хороводные песни с присутствием им «алилешными» припевами. Хороводные песни различны по своему назначению и форме исполнения и делятся на такие разновидности, как: проходные, круговые, игровые, вечерочные. Для песен с движением характерен полураспевный тип мелодики, четкий акцентированный ритм. Основой многоголосия является склад со «второй» и его разновидности. Для протяжных песен семейно-бытовой и любовной тематики характерно более сложное движение голосов с большими внутрислоговыми распевами, многочисленными огласовками, скольжениями, спадками, подъездами.

С 1906 года в Алтайском округе участки для переселенцев выделялись в предгорьях Алтая. Так, на берегу озера Селкачи был образован город Славгород, ставший уездным центром. Вошедшие за 50 лет (1865-1915 гг.) в население Алтайского края российские переселенцы составили преобладающую массу сельских жителей, среди которых старожилы остались в меньшинстве. В 40-е годы на Алтай выселяется значительная часть немцев с Поволжья. Современным центром немецкой культуры можно назвать Славгородский район, ныне Немецкий национальный район. Территория современного Алтайского края является зоной компактного проживания многих этнических и этнокультурных групп со своей самобытной материальной и духовной культурой. Каждая традиция на территории по-своему уникальна и имеет ярко выраженные стилевые признаки, которые можно определить по манере пения, диалекту, хореографии, элементам народного костюма. В советское время встала задача музыкально-этнографического изучения местных традиций русского народа. В связи с быстрыми темпами освоения Сибири, в том числе Алтая, перед учеными встала задача по выявлению связи приносимых переселенцами традиций с процессами оседания

и приживаемости новоселов, с практикой их адаптации бытовых традиций на новых местах. Одним из направлений деятельности ученых и исследователей-фольклористов стало проведение полевых наблюдений, исследования и публикации музыкального фольклора Алтайского края. В разные годы собиранием песенного фольклора Алтайского края и его изучением занимались С.И. Гуляев, Ф.Ф. Болонев, А.М. Мельников, А.В. Анохин, В.М. Щуров.

Качественно новым этапом в целенаправленном, последовательном изучении местной певческой традиции было открытие в Барнаульском музыкальном училище им. 40-летия Октября отделения по подготовке руководителей для народного хора, которое возглавил В.Е. Дятлов. Выпускники этого отделения продолжили обучение в высших учебных заведениях городов Москвы и Саратова и в настоящее время являются ведущими специалистами по сохранению и пропаганде традиционной культуры Алтайского края.

Начиная с 70-х годов XX века собирательскую деятельность по сбору, обработке и популяризации местного песенного фольклора вели В.Е. Дятлов, О.А. Абрамова, В. Бодрова, Ф.П. Пьянова, Н.И. Бондарева, О.С. Щербакова. Жанровая картина музыкального фольклора, бытующего на Алтае, и его локальные особенности систематизированы в трудах В. Пешняка, В.М. Щурова [5], О.А. Абрамовой, Н.И. Бондаревой [4], О.С. Щербаковой. Также накоплен большой опыт по анализу локальных песенных традиций Алтайского края в выпускных квалификационных работах студентов кафедры народного хорового пения Алтайской государственной академии культуры и искусств. Некоторые исследования выпускников стали основой для учебных и учебно-методических изданий.

Плановое, целенаправленное изучение и пропаганда местной традиционной культуры фольклористами и выпускниками академии привела к тому, что к концу 90-х годов XX века сформировалась многоуровневая система подготовки специалистов по народно-певческому исполнительству. Она охватывает широкую сеть воспитательно-образовательных учреждений. В нее входят дошкольные образовательные учреждения, лицеи, общеобразовательные школы, средние специальные и высшие учебные заведения. На различных уровнях, с учетом возрастных особенностей, происходит знакомство и глубокое изучение традиционной музыкальной культуры Алтайского края и других регионов России. Многоуровневая система подготовки специалистов позволяет последовательно пополнять теоретические и практические умения и навыки, необходимые молодым специалистам в деле сохранения и пропаганды традиционной музыкальной культуры Алтайского края.

Изучение и практическое исполнение народных песен Алтайского края оказывает влияние на развитие у студентов не только профессиональных музыкальных качеств студентов, но и на их понимание музыкальной культуры Алтая в целом. Посредством освоения музыкального фольклора в рамках учебного вокального ансамбля осуществляется воспитание художественного вкуса, эстетических и морально-этических взглядов будущих специалистов. На основе музыкально-теоретической подготовки студенты кафедры народного хорового пения получают потенциальные возможности для серьезной научно-исследовательской и концертно-творческой деятельности. Использование теоретических и практических знаний по традиционной музыкальной культуре Алтая позволяют студентам реализовать свои исполнительские и хореографические навыки. В учебном процессе студенты приобретают навыки исполнения музыкального материала локальных песенных традиций, бытующих на Алтае, движения в соответствии с характерными хореографическими особенностями, навыки воспроизведения фрагментов обрядовых действий. С помощью этих навыков формируются и закрепляются профессиональные качества будущих специалистов, уверенных в своих знаниях, подготовленных к будущей самостоятельной деятельности.

Неотъемлемой частью профессионального роста студентов – будущих руководителей вокально-хоровых коллективов

– является творческо-исполнительская деятельность. Достигнув определенного профессионального мастерства в стенах вуза, учебные коллективы, как правило, это курсовые ансамбли, начинают вести концертную деятельность. Музыкальный фольклор Алтайского края, представленный в местной песенной традиции во всем своем многообразии, способствует этому. Постепенно продвигаясь по пути освоения региональной специфики жанров музыкального фольклора, студенты накапливают репертуарный «багаж», необходимый для будущей профессиональной деятельности. В процессе совместного пения происходит накопление слухового опыта по тембровой многокрасочности звучания голосов, различных вокальных исполнительских приемов, которые создают особый колорит и своеобразное звучание ансамбля, позволяющее слышать и отдельного певца, и весь коллектив в целом. Этот принцип лежит в основе исполнительского аутентичного искусства.

Публичное выступление формирует у исполнителей целостное воплощение художественного замысла исполняемого произведения. Для того, чтобы достичь этого необходимы: предельная концентрация певческих навыков и таких качеств,

как собранность, точность и ясность выражения. Немаловажную роль играет психологическая свобода, раскрепощенность студентов в концертно-творческой деятельности, которая достигается только при твердом знании музыкального и поэтического текста, знании своего места расположения в мизансценах музыкальных номеров в процессе публичных выступлений перед зрительской аудиторией.

Плодотворная и целенаправленная учебная и концертно-творческая деятельность возможна в том случае, если у студентов развит интерес к художественно-творческому процессу. Владение методами и формами сценического воплощения музыкального фольклора, несомненно, будет вести к повышению качества подготовки студентов, станет крепким фундаментом для будущей продуктивной самостоятельной деятельности. Тщательный отбор песенного репертуара, органичная связь напева, слова и движения, своеобразно проявляющаяся в каждом музыкальном жанре, – не абстрактное понятие, а реальный комплекс средств, необходимый для реализации творческих замыслов будущих специалистов.

Библиографический список

1. Липинская, В.А. Старожилы и переселенцы. Русские на Алтае XVIII – нач. XX века. – М.: Наука, 1996.
2. История Алтая : учебное пособие. – Барнаул: Изд-во Алтайского университета, 1995. – Ч. I.
3. Щуров, В.М. Стилевые основы народной музыки. – М.: Моск. гос. консерватория, 1998.
4. Бондарева, Н.И. Песня в наследство: учебное пособие. – Барнаул: Диалог-Сибирь, 1998.
5. Щуров, В.М. О региональных традициях в русском народном музыкальном творчестве // Музыкальная фольклористика. – М., 1986. – Вып.3.

Статья поступила в редакцию 12.12.10

УДК 374.2:577.4

А.В. Стромова, аспирант ТГУ им. Г.П. Державина, г. Рассказово, E-mail: stromna@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКА

Рассмотрен педагогический потенциал формирования экологической культуры подростков средствами социально-культурной деятельности. Представлена модель формирования экологической культуры подростка средствами социально-культурной деятельности, которая качественно изменяет поведение подростка и проявляется в уровне развития его экологической образованности, экологической деятельности, экологической сознательности – составляющих частей экологической культуры.

Ключевые слова: экологическая культура, подростки, социально-культурная деятельность.

В настоящее время происходит процесс перехода от экологического образования к экологически-культурному воспитанию подрастающего поколения. Это сложная масштабная задача, но именно в этом видится новый смысл и цель современного социокультурного процесса. Данное обстоятельство актуализирует тенденцию обогащения содержания деятельности учреждений дополнительного образования и поиска новых культурно-досуговых технологий в работе с подростками. Основная социально значимая функция досуговых учреждений заключается в развитии социальной активности и творческого потенциала личности, организации разнообразных форм досуга и отдыха, создании условий полной самореализации личности в сфере досуга.

В рамках прежней образовательной парадигмы оказалось совершенно невозможным достижение новых целей социокультурного развития – формирование целостного мировоззрения, экологической культуры и ноосферного мышления. Поэтому предстоит выйти за пределы прежних образовательных моделей, создать новую экогуманитарную парадигму, способную проектировать экологическую культуру и ноосферное мышление личности подростка. Динамика нынешнего культурно-исторического времени изменяет приоритеты досуговой деятельности, дополнительного образования и культуры, направляя их к образности, множественности, вариативности, самоорганизации, поиску новых способов отражения действительности, творческому мышлению в условиях социально-культурной деятельности. В этой связи становится исключительно актуальным исследование феноменов соци-

ально-культурной деятельности (СКД) в общем контексте ее социальной природы.

По нашему мнению, процесс формирования экологической культуры подростка должен осуществляться на основе компетентностного подхода. Данный подход предполагает формирование у подростков не только знаний, умений и навыков в сфере экологии, но и готовности (мотивация) и ответственности в их применении. В качестве основ построения содержания социально-культурной деятельности могут быть выделены следующие базовые положения, ориентированные на формирование экологической культуры:

- на этапе перехода к устойчивому развитию социально-культурная деятельность приобретает приоритетный характер, выступая как средство формирования экологической культуры подростка;
- содержание социально-культурной деятельности должно способствовать формированию представлений подростков о процессах и явлениях окружающей среды, об объектах и роли подростка в обеспечении устойчивого развития;
- понимание ответственности за последствия собственной деятельности в сфере взаимодействия природы и общества;
- развитие подростка должно обеспечивать формирование мировоззренческих идеалов отношения к природе и целей социально-культурной деятельности, ориентированных на устойчивое развитие общества.

Компетентностный подход и базовые положения содержания социально-культурной деятельности послужили основанием для разработки авторской модели формирования эко-

логической культуры подростка средствами социально-культурной деятельности (Рис. 1.). В результате реализации данной модели, основанной на двух взаимосвязанных структурах: организации и реализации, целенаправленной природоохранной деятельности происходит качественное изменение

подростка, которое проявляется в уровне развития его экологической образованности, экологической деятельности, экологической сознательности – составляющих частей экологической культуры.

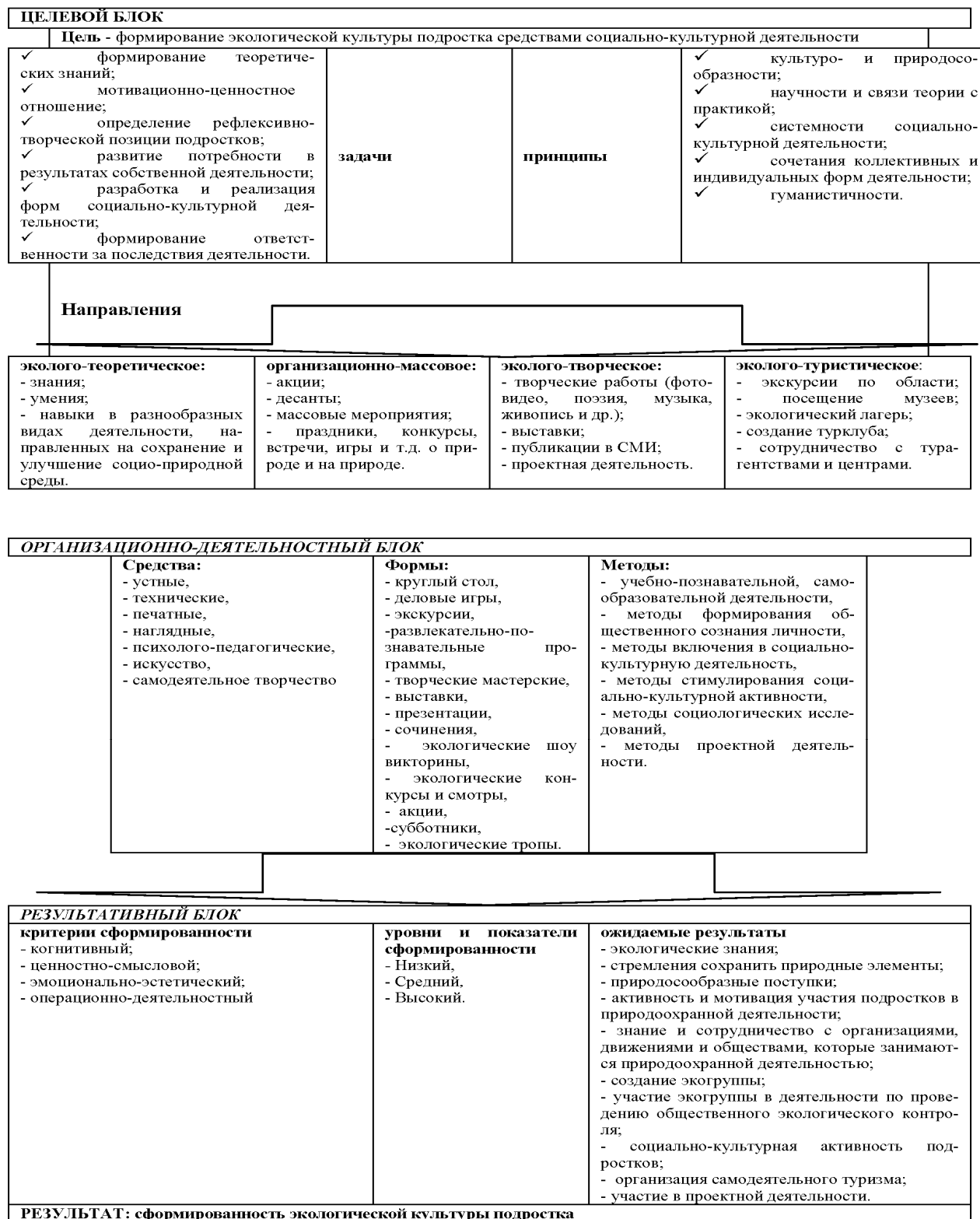


Рис. 1. Модель формирования экологической культуры подростка средствами социально-культурной деятельности

Рассмотрим более подробно направления целевого блока, а также организационно-деятельностный и результативный блоки модели.

Направления:

1. Эколого-теоретическое: формирование знаний о природе родного края; формирование навыков экологически грамотного и безопасного поведения в окружающем мире; формирование практических умений и навыков в разнообразных видах деятельности, направленных на сохранение и

улучшение социоприродной среды; приобщение детей к общественно полезному труду.

2. Организационно-массовое: организация и проведение экологических акций, десантов; организация и проведение массовых мероприятий; проведение литературных, музыкальных, художественных праздников, конкурсов, игр и т.д. о природе и на природе; встречи с городскими жителями, художниками, поэтами, композиторами, актерами, представителями природоохранных организаций; культурное общение; взаимодействие с природными объектами.

3. Эколого-творческое: создание собственных работ, фото-видео, литературных, музыкальных, художественных и др. произведений; организация выставок работ; подготовка материалов в газеты, на радио и телевидение; разработка и реализация проектной деятельности.

4. Эколого-туристическое: тематические автобусные и пешеходные экскурсии по области; связь с музеями области, обучение юных гидов-экскурсоводов, создание клубных краеведческих музеев; организация сезонного экологического лагеря для реализации природоохранных программ; создание турклуба; создание связей с турагентствами, туристическими станциями и центрами.

Для каждого направления характерно взаимодействие всех элементов, подсистем технологий социально-культурной деятельности, а также взаимодействие человека и природы или отношения экогруппы к окружающей среде. Для формирования экологической культуры отдельной личности необходимо включать познание, общение, самосовершенствование, свойства индивидуальности по созданию творческого продукта и преобразованию окружающей действительности. В связи с этим мы в своей модели определяем такие элементы и подсистемы, как развитие интеллектуальных и практических умений по изучению окружающей среды, развитие творческих способностей и воображения подростков.

Эту систему экологических компетенций мы рассматриваем с позиции воздействия человека на природу, саморазвития человека в гармоничном единении с природой, формирования у каждой личности любви к Тамбовскому краю, ответственности за родные места. По нашему мнению, это возможно лишь при эстетическом освоении подростками природных объектов и индивидуальных технологий природопользования, а также оценки состояния и поиска возможных способов улучшения окружающей среды своей местности при условии культурного общения, участия в месячниках и декадах, проведения экологических акций, пропаганды экологически-морального поведения, практической деятельности и создании условий для экологически-оздоровительного отдыха. По первому целевому блоку следует отметить, что только целостность всех направлений деятельности означает достижение положительно результата – всестороннее, гармоничное и целостное развитие экологической культуры личности.

Организационно-деятельностный блок предполагает использование функций организационной подструктуры, которые мы определили как руководящую, планирующую, обеспечивающую. В данном блоке предполагается использование выделенных нами технологий социально-культурной деятельности для формирования экологической культуры подростков. Данный блок включает реализацию личностно-ориентированного подхода с учетом индивидуальных особенностей подростков и внедрение проекта «Человек и его планета – нас тоже только двое во вселенной...». Основными этапами данного блока являются планирование, выбор программ, технологий и практическая деятельность. Согласно Т.Г. Киселевой и Ю.Д. Красильникову, структурными элементами технологии является концептуальность, системность, управляемость, эффективность и воспроизводимость, инструментарием технологий являются формы, методы и средства [5].

Дискуссионным является вопрос о применяемом в технологиях СКД комплексе средств данной деятельности. Формирование экологической культуры подростков с использова-

нием средств социально-культурной деятельности представляет собой сложный процесс. Так, исследователь Л.С. Жаркова к средствам социально-культурной деятельности относит технические, сенсорные, знаковые, динамические, модальные – источники и инструменты идейно-эмоционального воздействия на сознание, чувство и поведение подростков в условиях свободного времени [1]. По другой классификации, рассматривая средства социально-культурных технологий как инструмент достижения воспитательных, социально-значимых целей выделяются: живое слово, сценическую речь, литературу, игры, развлечения, зрелища, наглядные, технические средства, искусство и самостоятельное творчество печать, кино, радио, телевидение. Мы считаем, что средства социально-культурной деятельности – это «набор инструментов» идейно-эмоционального воздействия, которые мы используем для достижения поставленных целей, и такими средствами являются устные, технические, печатные, наглядные, психолого-педагогические, искусство и самостоятельное творчество. Использование всех возможных средств социально-культурной деятельности на практике успешно создают благоприятные условия на пути формирования экологической культуры подростков. Однако сам по себе весь этот «арсенал» средств социально-культурной деятельности еще не определяет успеха дела и не повышает эффективности воспитательного влияния на личность. Важно еще знать возможности каждого из этих и других средств, уметь ими сознательно и целенаправленно пользоваться, владеть методикой их практического применения в своей работе.

Комментируя содержание комплекса форм организационно-деятельностного блока, следует отметить, что попытки исследовать формы социально-культурной деятельности были предприняты разными авторами. Анализ публикаций, свидетельствует о том, что понятие «форма» в социально-культурной деятельности трактуется авторами неоднозначно [2].

Так, например, академик А.Д. Жарков рассматривает формы как: 1) выражение содержания культурно-досуговой деятельности; 2) структурное оформление отдельных документов (форма плана, форма сметы доходов и расходов, форма статистического отчета о деятельности учреждения культуры, форма афиши и т.п.); 3) способ организации культурно-досуговой деятельности [3, с. 219]. Он же отмечает, что «под формами-программами культурно-досуговой деятельности следует понимать способы и приемы организации людей в учреждении культуры, по месту жительства в целях доведения до них определенного содержания». Также В.Е. Триодин определяет форму клубной работы как «способ организации педагогического процесса в клубе» [4, с. 134]. Такая форма предусматривает решение самостоятельных педагогических задач и использование соответствующих способов организации деятельности людей. Следовательно, в культурно-досуговой деятельности она должна быть направлена и на пассивных школьников с целью вовлечения их в социально-культурную сферу, в том числе и для организации природоохранной деятельности. В этом случае форма может содержать художественно-публицистические, диалогические и игровые формы, в том числе – и в условиях стабильного досугового объединения: театрализованное представление, фестивали, аукционы, праздники, олимпиады, кружки, круглые столы, любительские объединения, занятость в секциях, консультации, беседы, интерактивные компьютерные игры, занятия в кружках.

Мы разделяем мнение ведущих теоретиков СКД о том, что «в самом широком виде досуговую программу или форму можно рассматривать как крупное, самостоятельное, законченное социально-педагогическое, социально-культурное действие, которое обусловлено социальным заказом, отражает социальную действительность и одновременно оказывает определенное влияние на нее. Программы и формы предусматривают решение самостоятельных педагогических задач и использование соответствующих способов организации деятельности людей (массовой, групповой, индивидуальной). Программы и формы базируются на использовании комплекса различных средств, методов, приемов, которые способствуют

наиболее эффективному решению социально-педагогических целей» [5, с. 104].

Выбор форм, их разработка и проведение – ответственная задача, т.к. формы социально-культурной деятельности обладают определенной самостоятельностью и могут оказывать как положительное, так и отрицательное воздействие на аудиторию. Так в нашей работе предложен ряд форм, которые необходимо использовать в рамках реализации данной модели: круглый стол, семинар, деловые игры, экскурсии, развлекательно-познавательные программы, творческие мастерские, выставки, презентации, сочинения, игры, экологические шоу-викторины, экологические конкурсы и смотры, акции, субботники, спортивные мероприятия, экологические тропы, экотуры. В теории социально-культурной деятельности существует положение о том, что именно средства и методы рожают формы СКД. В связи с этим рассмотрим методы нашей модели.

«Слово «метод» греческого происхождения и в переводе обозначает «способ познания, исследования или практического осуществления чего-либо». Методы социально-культурной деятельности применяются в работе учреждений культуры и досуга с целью эффективного использования популярных форм и средств организации свободного времени» [6, с. 6-32]. Методы социально-культурной деятельности применяются в работе учреждений культуры и досуга с целью эффективного использования популярных у населения форм и средств организации свободного времени. Существует большое разнообразие в подходе к классификации педагогических методов. Для социально-культурной деятельности представляет интерес классификация, предложенная профессором В.Е. Новаторовым. Он предлагает следующую структуру методов социально-культурной деятельности: методы учебно-познавательной, самообразовательной деятельности, методы формирования общественного сознания личности, методы включения в социально-культурную деятельность и формирования опыта общественного поведения, методы стимулирования социально-культурной активности, методы социологических исследований (мониторинг, эксперимент) [7].

Одним из новых методов СКД является метод проектов. Знакомя подростка с различными проявлениями красоты в мире природы, например, цветущими растениями, контрастами светотени, пейзажами в разное время года, взрослые развивают у подростка сферу эстетических чувств, эстетического восприятия природы: в природе красиво абсолютно все, что живет в полноценных (неиспорченных, неограниченных) условиях. Решению данной задачи полностью отвечает метод проектов или технология проектной деятельности.

В основе метода проектов находится развитие познавательных интересов учащихся; умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве; развитие критического мышления. Этот метод всегда ориентирован на самостоятельную деятельность подростков – индивидуальную, парную или групповую, которую дети выполняют в течение определенного промежутка времени. При организации работы над проектами используются различные виды экологически ориентированной деятельности подростков, такие как познавательная, эстетическая, преобразовательная, коммуникативная. В соответствии с доминирующим методом, лежащим в основе организационной деятельности, различают исследовательские, творческие, приключенческо-игровые, информационные и практико-ориентированные проекты.

Так, исследовательские проекты имеют четко продуманную структуру, которая практически совпадает со структурой реального научного исследования. Исследовательские проекты – одна из наиболее распространенных форм данного вида деятельности. Это различные работы, выполняемые в рамках внешкольного экологического мониторинга. Творческие проекты не имеют детально проработанной структуры совместной деятельности участников. Результатом таких проектов может быть газета, сценарий праздника, видеофильм, стихи. Это самые интересные и необычные проекты, которые дети

выполняют с большим удовольствием. Приключенческо-игровые проекты используются в практике экологической деятельности довольно редко, поскольку требуют большой подготовительной работы, однако такие проекты дают прекрасную возможность получения детям опыта принятия решений в игровой ситуации. Дети делятся на группы, каждая из них получает определенный материал по разным направлениям деятельности и пытается создать проект экологически чистого дома или квартиры, который они потом защищают. Информационные проекты направлены на сбор информации о каком-либо объекте, явлении. Эти проекты, так же как и исследовательские, требуют четко продуманной структуры. Формой представления результатов может быть статья, реферат, доклад, видеофильм, круглый стол. Практико-ориентированные проекты отличаются четко обозначенным с самого начала характер результата деятельности участников. Этот результат должен быть обязательно ориентирован на социальные интересы самих участников.

Очень часто все виды проектов можно объединить, работая над одной экологической проблемой. Именно так возникают комплексные проекты. Понятно, что таких проектов много быть не может. В результате работы над проектом подростки овладевают системой проектировочных умений и приобретают новое интеллектуальное качество – способность учиться на собственном опыте и опыте других. Работая над любым проектом, связанным с экологической проблемой, важно:

1. направлять активную деятельность подростков на осознанное сохранение природы;
2. воспитывать в них гуманно-ценностное отношение к природе, любовь к животному и растительному миру;
3. формировать у подростков экологические знания, экологическую воспитанность и экологическую культуру.

Следовательно, соблюдение последовательности основных этапов работы, а также научно обоснованный подход к выбору средств, форм и методов социально-культурной деятельности подростка обуславливают эффективность решения проблемы формирования экологической культуры подростков. В нашей работе эти методы используются в тесном контакте между собой, так как направлены на решение одних и тех же проблем. Итак, методами социально-культурной деятельности являются пути и способы воздействия на подростков, при которых наиболее эффективно достигается желаемый результат. Изучение средств, форм и методов социально-культурной деятельности, систематизированных и организованных в качестве технологии СКД, позволило нам прийти к следующим выводам:

1. Современная технология социально-культурной деятельности характеризуется большим разнообразием средств, форм и методов организации досуга.
2. Приоритет учреждений культуры и досуга сегодня направлен на развитие региональной культурной политики и целенаправленную поддержку культурных инноваций, в том числе – и в сфере экологического воспитания.
3. Технологические инновации обладают огромным педагогическим и культурологическим потенциалом; будучи воплощенными конкретными методами и содержательными формами социально-культурной деятельности они способствуют не только развитию личности, но и противостоять деvaluации культуры.

Следующий блок модели – *результативный блок*, который предусматривает достижение подростками среднего и высокого уровня сформированности экологической культуры, проявляемой в экологической образованности, сознательности и активности в природоохранной деятельности. Мы расширили критерии сформированности экокультуры подростков до четырех компонентов и представили в следующей таблице:

Наименование критерия	Характеристика критерия
-----------------------	-------------------------

Когнитивный компонент	Теоретические экологические, нравственно-эстетические знания, представления, умения, навыки.
Эмоционально-эстетический компонент	Интерес к природоохранной деятельности, стремление к участию в конкретной работе по охране окружающей среды, потребность в собственной творческой проективной деятельности.
Ценностно-смысловой компонент	Экологические ценности, ответственное отношение к природному миру, экологическая сознательность.
Операционно-деятельностный компонент	Экологические поступки, участие в экологических мероприятиях, экологическая активная авторская деятельность.

Таблица 2. Критерии сформированности экологической культуры подростков

На основании этого нами было выделено три уровня развития экологической культуры: низкий, средний, высокий.

Подросток с *высоким уровнем* развития экологической культуры, как правило, имеет широкий кругозор, более полные знания по экологии, т.к. много читает дополнительной литературы. Такой подросток способен к объективной оценке поступков товарищей в природе, самокритичен к собственным действиям, активно участвует и сам организует природоохранную деятельность. Отмечается общительность и легкость общения со сверстниками. Подросток со *средним уровнем* развития экологической культуры, как правило, отличается по степени полноты знаний в области экологии. Активно участвует в мероприятиях, но не умеет самостоятельно разрабатывать и реализовывать проектную деятельность. Подчас он необъективен в оценке своих поступков в природе. Подросток с *низким уровнем* развития экологической культуры имеет узкий кругозор, знания по экологии носят фрагментарный характер. Полностью отсутствует самокритичность. Такие учащиеся не знают основных норм поведения в обществе, проявляют грубость в общении с другими людьми. Не принимают участия в мероприятиях, посвященных экологическим проблемам.

К сожалению, в настоящее время подростки имеют бессистемные экологические знания, у них не сформированы ценностные экологические ориентации, очень узок комплекс практических природоохранительных умений и навыков, отсутствует потребность постоянного общения с природой, недостаточен уровень убежденности в необходимости охраны природы, сознания своей причастности к этому важному государственному делу. Подростки Тамбовской области слабо вооружены знаниями в области экологических взаимодействий разного уровня (человек – человек, человек – природа). Недостаточно развита мировоззренческая культура, творческое мышление.

Все это препятствует восприятию экологических проблем как личностно значимых. Одна из важнейших причин этого – недооценка педагогами возможностей социально-культурной деятельности в формировании экологической культуры подростков.

Ожидаемые результаты результативного блока модели:

- повышение экологической образованности подростков;
- изменение характера ответственности подростков за природу;
- формирование устойчивого интереса к родному краю и его природе;
- развитие творческих способностей, интереса к познавательной и исследовательской экологической деятельности, участие в научной работе подростков;
- проявление активности подростков в природоохранной деятельности, участие в экологических акциях, деловых играх, экологических конкурсах и смотрах, выставках, вечерах, а также других мероприятиях природоохранной деятельности;
- активное включение в процесс самореализации и саморазвития;
- создание активной команды – экогруппы, способной продолжить работу в будущем.

Подводя итоги данной статьи, следует отметить, что, природоориентированный характер экологического воспитания подростков обуславливает использование в педагогической практике не только обучающих, развивающих технологий, но и экологических, то есть технологий изучения, освоения и охраны природной среды и природных ресурсов в процессе досуга. Это способствует целенаправленному приобщению подростков к природе, «возвышению» их духовных потребностей, формированию ценностных ориентаций экологического содержания.

Задачами экологического воспитания в теории и практике СКД становятся:

1. информирование подростков об экологической ситуации в городе, области, мире и влиянии ее на здоровье людей;
2. формирование у детей экологических знаний, экологической культуры;
3. развитие у подростков гуманно-ценностного отношения к природе, любовь к животному и растительному миру, направление активной деятельности подростка на осознанное сохранение природы.

Таким образом, научно-обоснованный подход по выявлению педагогического потенциала социально-культурной деятельности в формировании экологической культуры подростка основан на развитии у подростков гуманного отношения к природе. Это предполагает участие их в труде по уходу за растениями и животными; освоение ими норм поведения в природном окружении и навыков защиты окружающей среды; проектирование и реализацию экологических акций. Использование данной модели позволяют решить не только проблему информированности родителей о работе образовательного учреждения по экологическому воспитанию подростков, но и стимулировать активность родителей в формировании экологического сознания детей, выработать принципы экологического воспитания ребенка в семье.

Библиографический список

1. Жаркова, Л.С. Культурно-досуговая деятельность: теория, практика и методика научных исследований: учеб. пособие / Л.С. Жаркова, А.Д. Жарков, В.М. Чижиков. – М.: МГУК, 1994.
2. Социально-культурная деятельность: поиски, проблемы, перспективы: сб. статей / под научной ред. Т.Г. Киселёвой, Ю.А. Стрельцова, Б.Г. Мосалёва. – М.: МГУКИ, 2000.
3. Жарков, А.Д. Технология культурно-досуговой деятельности: учеб. пособие для студентов вузов культуры и искусств. – М.: МГУКИ, 1998.
4. Триодин, В.Е. Педагогика клубной работы. – М.: ВПШК, 1984.
5. Киселёва, Т.Г. Основы социально-культурной деятельности / Т.Г. Киселёва, Ю.Д. Красильников. – М.: МГУКИ, 1995.
6. Современные технологии социально-культурной деятельности: учеб. пособие. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2002.
7. Новаторов, В.Е. Социально-культурная деятельность: поступление, обучение, карьера. – Омск: ОмГУ, 2002.

Статья поступила в редакцию 21.12.09

УДК 159.9

Т.Л. Ударцева, психолог Реснаркодиспансера, соискатель НГПУ; **И.О. Бадырғы**, главный врач Реснаркодиспансера; **Ч.К. Монгуш**, зам. гл. врача Реснаркодиспансера, г. Кызыл, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ АЛКОГОЛЬНОГО ПОТРЕБЛЕНИЯ У ТУВИНЦЕВ

Рассматриваются психологические и этнические стереотипы алкогольного потребления у тувинцев. Показаны психологические и конституционно-биологические предпосылки, модифицированные и усиленные влиянием традиций и микросоциальных обычаев, которые формируют модальность отношения к алкоголю тувинской нации в целом.

Ключевые слова: этнопсихология, психологические факторы алкоголизации, аккультурация, тувинцы.

В эпоху научно-технического прогресса (урбанизация, создание территориально-промышленных комплексов, резкое изменение среды обитания, переход к оседлому образу жизни) и происходящей в последние годы социально-экономической перестройки общественной жизни возрастает удельный вес психотравмирующих переживаний и конфликтов, имеющих высокую социокультуральную избирательность и приобретающих зачастую макросоциальный характер, т. е. оказывающих влияние не на отдельного индивида, а на популяцию в целом. Речь идет в первую очередь о ломке сложившегося веками жизненного (в том числе производственного) уклада, социокультуральных традиций, утрате прежних промыслов и приобретении профессий, не соответствующих типологическим свойствам аборигена, отрыве с детских лет от семейного очага и т. д. Отсюда происходят частые психодезадаптационные состояния, приводящие затем к длительным, стойким пограничным и аддиктивным расстройствам [1]. В этой связи появляется морально-этический аспект транскультуральной психологии: насколько оправдана экспансия НТР в культуру этноса? Какой ущерб понесет этнос в результате социокультуральных преобразований? Эти вопросы возникают при анализе наркологической ситуации в Республике Тыва.

Тувинцы, как этнос, представляют собой естественно сложившийся коллектив людей, отличающийся своеобразным стереотипом поведения и чувством единства, которые должны передаваться от поколения к поколению, с определенными обычаями и обрядами, связанными с употреблением алкогольных напитков. Как показал анализ, тувинские подростки уже почти не знают национальные обычаи и практически не знакомы с национальными традициями, хотя среди взрослых тувинцев выявляется большая осведомленность. Именно тувинская молодежь и подростки выступают наиболее уязвимой категорией в отношении формирования аддиктивного и девиантного поведения. Выявлено падение значимости духовных и нравственных ценностей, национального самосознания, утеря культуральных и семейных традиций, а эти процессы лежат в основе нравственной и интеллектуальной деградации [2]. Налицо нарушение связи поколений, пренебрежение традициями. Не удивительно в таком случае, что социально-психологический анализ употребления алкоголя тувинцами выявил до 70% жителей, систематически употребляющих алкоголь, что существенно превышает аналогичные показатели в репрезентативных группах русских жителей того же региона. Такое распространение алкоголизации среди тувинцев делает алкоголь депопуляционным фактором.

В Республике Тыва проведены исследования наркологической ситуации, с акцентом на психологические особенности тувинцев. В основу методического подхода был заложен принцип комплексной психологической оценки личности, выявления социальных, психологических и этнических факторов, способствующих и сопутствующих употреблению спиртных напитков на этапе эпизодического и систематического пьянства. В соответствии с целью исследования для анализа особенностей личности, было применено психологическое интервью, с участием психологов, владеющих тувинским языком. Интервью включало вопросы, касающиеся религиозных верований пациентов, их представлениям о смысле жизни, о Боге, о месте человека в мире, о болезни, о месте алкоголя в их жизни.

Наше внимание психологическим особенностям личности определяется значением их в формировании модальности отношения к алкоголю. Спиртные напитки обладают биполярным действием. С одной стороны, они редуцируют эмоциональное напряжение, с другой – создают эйфорию. Экспериментально установлено, что алкоголь, подавляя импульс

страха, беспокойства, улучшает адаптацию к ситуации. Уменьшение напряжения и тревоги приемом алкоголя, равносильное дезактуализации психической травмы, способствует закреплению привычки пить. Некоторую роль при этом играют особенности личности, связанные с эмоциональными девиациями, способствующие фиксации влечения к алкоголю.

Особое внимание уделялось молодому поколению. Анализ уровня социального здоровья, конкурентоспособности, способов и степени адаптации молодежи к современным условиям обнаружил слабую мотивировку выбора своей профессии и отсутствие дальнейших жизненных планов. Известно, что заниженная самооценка негативно отражается на процессах выхода из проблемных ситуаций. Все это ведет к затруднениям для значительной части молодежи в овладении своим профессиональным и жизненным пространством. Та или иная форма девиантного поведения может возникать не только в том случае, когда молодой человек наблюдает реальные формы девиантного поведения (например, у своих родителей или близких знакомых), как это предписывается в теории социального научения А. Бандуры, а также в том случае, если он строит такую субъективную картину окружающего (прежде всего социального) мира, в которой девиация вытекает из общей логики функционирования этого мира. У подростка на основании его опыта общения формируется некая интегральная «картина мира». В зависимости от особенностей данной «картины мира» оценивается то или иное локально возникающее событие, строится поведение и осуществляется обратная связь в отношении результатов возникающего на этой основе взаимодействия. К сожалению, в картине мира тувинского подростка алкогольное потребление занимает не последнюю роль.

Возникает возможность интегрировать взгляды Мертона на девиацию как адаптацию к «большому обществу». При таком подходе несомненна большая роль позитивных формирующих коррекционных воздействий, которые могут быть в принципе оказаны на молодого человека – в этой связи необходимо искать действенные пути изменения его субъективной картины мира.

При изучении психологических особенностей тувинских подростков было выявлено, что для них свойственно образно-чувственное восприятие мира. Типологические особенности тувинского подростка в значительной степени обусловлены развитием первой сигнальной системы – ощущений, восприятий и представлений, получаемых непосредственно из окружающей среды в результате раздражения органов чувств, и меньшим развитием второй сигнальной системы – способности к отвлечению и обобщению с последующим анализом и синтезом этих новых обобщенных сигналов. Снижение интегративной функции сознания является результатом еще несформировавшейся личности. Подросток недостаточно адаптирован, так как переживает период, промежуточный между детством и взрослостью. Богатое воображение детского возраста, непосредственность восприятия и самовыражения, волшебство, магия, зачарованность, стремление восхищать других, способность к интуитивному и сенситивному постижению, нереальность желаний и безответственность, – все это свойственно личностям эмоционально незрелым. Распределение в среде тувинских подростков по павловским «специально человеческим» типам произошло следующим образом: мыслительный тип (с преобладанием второй сигнальной системы) – 19 %, художественный (с преобладанием первой сигнальной системы) – 58 %, средний (уравновешенность сигнальных систем) – 23 %. Среди русских подростков г. Кызыла это распределение выразилось следующим образом: мыслительный тип – 11 %, художественный – 15 %, средний – 74 %. Извест-

но, что при художественном типе мышления, для которого характерна яркость и образность представлений, склонность к художественному творчеству, хорошая память на лица и образы и худшая – на термины, определения и общий смысл, – преобладает функциональная активность правого полушария головного мозга, которое наиболее уязвимо к действию алкоголя. Правополушарность является психофизиологической характеристикой, конституционально-обусловленной, врожденной, и может оказывать влияние на поведенческие проявления, влияя на степень социальной адаптированности. Так, правополушарным малочисленным народам Севера легко дается адаптация к суровым условиям Заполярья и с большим трудом – адаптация к социальным условиям мегаполисов. По данным М. Г. Чухровой и соавт., у подавляющего большинства тувинцев преобладают правосторонние показатели функциональной сенсомоторной асимметрии, как и у большинства коренных жителей экстремальных северных и приравненных к ним территорий [3]. Правополушарность, по данным тех же авторов, способствует большей потребности в измененных состояниях сознания и благоприятствует ускоренному формированию алкогольной и наркотической зависимости.

Правополушарность привносит еще один важный психологический смысл: у правополушарных лиц при ситуации, вызывающей агрессию, преобладают агрессивные тенденции, направленные внутрь, на себя, идеи вины, самообвинения, самонаказания. Аутоагрессивность – это качество, присущее любому пациенту, страдающему алкогольной зависимостью. По мнению Ю. Р. Вагина, аутоагрессия как свойство личности, лежит в основе авитальной активности – аутодеструктивного драйва, свойственного всем аддиктивным личностям – неосознанное нежелание жить, влечение к смерти, медленное самоубийство с помощью алкоголя [4].

Не исключено, что причина систематического употребления алкоголя тувинцами кроется в архетипически выработанном уважительно-почтительном отношении к араге, священному алкогольному напитку, связанному со многими национальными обрядами тувинцев, а также в их особой психофизиологической организации. При этом тувинцы переняли все обычаи русских, связанные с употреблением алкоголя, все русские праздники. В этой связи нельзя не вспомнить теорию этногенеза Л. Н. Гумилева, согласно которой этносы, однажды зародившись, не должны смешиваться с другими народами, иначе произойдет вырождение одного из этносов и его исчезновение [5]. Традиционно спиртные напитки у тувинцев могли употреблять мужчины, достигшие зрелого возраста, т. е. после 30 лет, женщинам вообще не рекомендовалось употреблять алкоголь. Но после рождения ребенка в особо торжественных случаях муж или старейшина могли позволить ей выпить вина, что почиталось высшим благом. Эти традиции передавались из поколения в поколение и закрепились, по Юнгу, в архетип, став, таким образом, подсознательной нормой поведения. С тех пор изменились социально-психологические условия жизни, и архетип, не подкрепляемый сознательным поведением, претерпел изменения или ушел из подсознания. Как показывает наш анализ, тувинцы-подростки и тувинцы-взрослые плохо знают историю своего народа и тувинские традиции в отношении спиртного, и запреты на употребление алкоголя у них не существуют.

Как показали результаты патопсихологического тестирования взрослых тувинцев, характеристики лиц с различной частотой употребления алкоголя существенно различаются, не только в абсолютных значениях, но и в возрастном аспекте. Обобщенно это слабоволие, конформность, стремление избегать трудностей, потребность в сочувствии, затруднения в самоактуализации. Независимо от степени употребления алкоголя у тувинцев в структуре личности достоверно чаще, чем у русских, встречаются высокие показатели дефицитарной агрессии и деструктивного страха. У тувинских подростков, признающих регулярное употребление алкоголя, присутствует скрытая агрессивность, которая проявляется в состоянии опьянения. Этим можно объяснить более высокий уровень «пьяной» преступности в Туве по сравнению с Россией.

Кроме агрессивности, для тувинских подростков оказались закономерными страх и тревога, более выраженные у воспитывающихся в интернатах и у родственников. Положение в Республике Туве таково, что происходит быстрая миграция населения из села в город. Сложилась ситуация, при которой полноценное образование на сегодняшний день можно получить только в городе, поэтому при любой возможности родители отправляют детей в город к родственникам или в интернат. Другая, незнакомая социальная среда с другим типом отношений, свойственных урбанизированному городу, отрыв от родителей, ощущение отчужденности от родных, людей, жизни создают тревогу и страх у подростков перед будущим. Наличие же таких черт облегчает формирование алкогольной зависимости. Хотя русские подростки раньше знакомятся с алкоголем в среднем на 2 года, инициаторами знакомства у них чаще всего выступают родители, и алкоголизация не носит такого злокачественного характера; у тувинских подростков это происходит позже, но инициаторами чаще бывают друзья и знакомые, а последствия более плачевными. У тувинских подростков, как и у взрослых, в алкогольном опьянении часто наблюдаются аффективные вспышки, брутальность, агрессивность, аутоагрессивные действия, противоправные поступки.

На основании проведенного психологического тестирования можно предполагать, что тувинцы предрасположены к алкоголизации и уязвимы к действию алкоголя, что необходимо учитывать в профилактической работе. Особые психологические и конституционально-биологические предпосылки, модифицированные и усиленные влиянием традиций и микросоциальных обычаев, формируют модальность отношения к алкоголю тувинской нации в целом. Представляется возможным объяснить сложившееся положение также с точки зрения ригидности алкогольных установок, которые традиционно считались нормой и входили в традиции тувинского народа.

Нейрофизиологические предпосылки ускоренного формирования алкогольной зависимости у тувинцев, связанные с преобладанием амбидекстрии и левосторонних показателей функциональной асимметрии мозга [3], подтверждаются психологическим тестированием подростков, для которых преобладающей типологической особенностью является правополушарный тип мышления.

Комплекс личностных особенностей, облегчающий развитие алкоголизма, нами рассматривался как конституционально-личностная предрасположенность к алкоголизму, которая сказывается уже на стадии систематического употребления алкоголя и бытового пьянства, когда происходит болезненная деформация личности. Это выражается в ослаблении волевых качеств, в выявлении алкогольных установок, расширении диапазона приемлемости алкогольного потребления, в изменении алкогольных мотиваций и поведения. Слабоволие, конформность, стремление избегать трудности, потребность в сочувствии, затруднения в самоактуализации, входящие в структуру конституционально-личностной предрасположенности к алкоголизму, облегчают формирование алкогольной психической зависимости. Уровень эмоционального напряжения, или тревожности, измеренный по шкале Тейлор, у тувинцев, систематически употребляющих алкоголь, составлял $28,5 \pm 2,4$ усл. ед., а у лиц, алкоголь не употребляющих, – $12,7 \pm 1,8$ усл. ед. ($p < 0,01$).

Организм может побуждаться к приему алкоголя не только в силу сформированной метаболической потребности, но и вследствие прогнозирования специфического эмоционально окрашенного состояния, достигаемого при действии алкоголя. Так, у человека в состоянии хронического психоэмоционального напряжения (в котором пребывает большинство тувинцев-алкоголиков), возникает стремление к употреблению алкоголя, которое выглядит как попытка купирования напряжения [3]. Выявленные особенности могут быть связаны с **большим** стремлением к измененным состояниям сознания у правополушарных личностей в современном социуме, в связи с необходимостью в **большом** подавлении эмоций. По-

давление эмоций приводит к неудовлетворенности в межличностном общении и усиливает стремление к изменению сознания, что непосредственно связано со склонностью к употреблению алкоголя.

Возникшие сложные биопсихосоциальные конфликты должны преодолеваются, по мнению В.Я. Семке и соавт., как эволюционным, так и революционным путем (включая возврат к наиболее значимым для данного этноса элементам патриархального уклада жизни и традиционным промыслам) [1]. Охрана психического здоровья коренного населения региона

должна строиться с учетом этноса природной среды и особенностей адаптации к новым, неустойчивым общественным образованиям, чутко реагируя на изменения демографической ситуации (миграция, брачность и разводимость, создание новых популяций) и негативные последствия социально-экономической перестройки. Это диктует необходимость разветвления государственных программ в области этнопсихологии и этнонаркологии с акцентом на разработку методов как индивидуальной, так и популяционной психопрофилактики и превенции.

Библиографический список

1. Семке, В.Я. Психическое здоровье коренного населения Восточного региона России / В.Я. Семке, М.Г. Чухрова, Н.А. Бохан [и др.]. – Томск: Новосибирск: ООО «Альфа Виста», 2009.
2. Семке, В.Я. Транскультуральная аддиктология / В.Я. Семке, Н.А. Бохан. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 2008.
3. Чухрова, М.Г. Патопсихологические и психосоматические аспекты потребления алкоголя в Туве / М.Г. Чухрова, С.А. Курилович, В.П. Леутин. – Новосибирск: Изд-во СО РАМН, 1999.
4. Вагин, Ю.Р. Авитальная активность (злоупотребление психоактивными веществами и суицидальное поведение у подростков). – Пермь: Изд-во ПРИПИТ, 2001.
5. Гумилев, Л.Н. География этноса в исторический период. – М., 1990.

Статья поступила в редакцию 10.02.10

УДК 159.9+616.89-006-036.8-07

М.Г. Чухрова, проф. НГПУ; **Т.Г. Опенко**, науч. сотрудник ГУ НИИ терапии СО РАМН; **С.В. Корепанов**, канд. мед. наук, врач-онколог, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ СОСТОЯНИЯ И ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРИ РАКЕ

Проведен сравнительный анализ личностных психологических качеств больных злокачественными новообразованиями с различными сроками выживания после установления диагноза рака и специального лечения. Высокая личностная тревожность, депрессивное состояние, ангедония, алекситимия, ригидность и чувство вины ухудшают прогноз выживания. Описаны психологические кризисы в течении онкологического заболевания.

Ключевые слова: психосоматика, психоонкология, психологические кризисы при раке.

Психоэмоциональная сфера человека является наиболее чувствительным механизмом, который первым реагирует на любые экзо- или эндогенные воздействия. Наличие психогормональных и психовегетативных взаимоотношений при соматической, в том числе при онкологической, патологии является доказанным фактом [1]. Как раздел психологии более 30 лет назад появилась психоонкология, однако важность изучения психоэмоциональной сферы больного раком и в настоящее время принимается далеко не всеми [2].

В настоящее время существуют крайние точки зрения на природу злокачественных новообразований. Одна из них полностью игнорирует психологический аспект в образовании, развитии опухоли и выживании пациента (традиционный взгляд), справедливо считая канцерогенез многостадийным процессом, который является результатом прямого воздействия на человека внешней среды и образа жизни, генетических, гормональных и иммунологических факторов и их сочетаний [3], и возлагает на химические канцерогены до 90% ответственности за возникновение рака [4]. Другая рассматривает раковую болезнь как психосоматическую патологию и пренебрегает ролью известных онкологам факторов риска [5]. Некоторые проведенные исследования показывают, что существует определенная зависимость между положительными и отрицательными эмоциями, тревожностью, стрессом, ситуационным контролем у пациента, а особенно – наличием у него признаков депрессии, и долговременной выживаемостью [6; 7]. Такие факты требуют дальнейшего изучения.

Актуальность исследования состоит в том, чтобы еще раз показать существование дополнительных важных предикторов долговременной выживаемости больных раком. По нашему мнению, они связаны с психоэмоциональным состоянием больного и его личностными особенностями, в частности, реагированием на заболевание, алекситимией, склонностью к депрессиям.

Цель исследования: изучение психоэмоциональных состояний и личностных характеристик больных раком в связи с их долговременным выживанием.

Методы исследования. Исследование было проведено в период 1998-2006 г. Под наблюдением районного врача-онколога Искитимского района Новосибирской области (138 тысяч жителей) в течение этих лет находились все впервые выявленные больные злокачественными новообразованиями. Из них 136 пациентов не позднее 1 месяца после установления диагноза рака с их согласия были подвергнуты дополнительному психологическому тестированию (1998-2001 годы). Обследованная группа включала 60 мужчин и 76 женщин, в возрасте от 34 до 60 лет, 16 клинической группы, имеющих впервые выявленный диагноз рака молочной железы, желудка, толстой и прямой кишки, легкого. Оценивались показатели психосоциального стресса по шкале Ридера, реактивная и личностная тревожность (шкала самооценки тревожности Спилбергера – Ханина), уровень депрессии (опросник CES-D), индивидуально-личностные качества по методике многофакторного исследования личности Р. Кэттелла (опросник 16PF), диагностировали тип отношения пациентов к болезни и лечению по личностному опроснику Бехтеревского института (ЛОБИ) [8]. Все пациенты после установления диагноза подвергались специальному лечению в условиях Областного онкологического диспансера и в других лечебных учреждениях Новосибирска. Через пять лет (2003-2006 годы) мы сравнили исходные психологические характеристики, разделив этих больных на группу выживших (52 человека) и умерших (84 человека).

Результаты. При сравнении исходных психологических характеристик у выживших более 5 лет (1 группа) и умерших (2 группа), было выявлено, что уровень психосоциального стресса по шкале Ридера был в момент установления диагноза одинаковым, поэтому можно считать, что пациенты по уровню стресса находились в равных условиях (табл. 1). Шкала содержит все потенциально стрессогенные стороны жизни:

работу, семью, межличностные отношения, самооценку индивидуально-личностных качеств, самооценку собственного самочувствия, активности, работоспособности. Шкала позволяет не только оценить реальный уровень психосоциального стресса, но также дает представление о восприятии стрессоров личностью испытуемого. По нашим данным, наблюдалась лишь некоторая статистически незначимая тенденция к более высокому уровню стресса у пациентов 2 группы.

Таблица 1

Уровень психосоциального стресса в двух группах онкологических пациентов

Утверждения	1 группа Выжившие N=52	2 группа Умершие N=84
1. Пожалуй, я человек нервный	2,1 ± 0,27	2,3 ± 0,31
2. Я очень беспокоюсь о своей работе	1,8 ± 0,25	2,0 ± 0,18
3. Я часто ощущаю нервное напряжение	3,1 ± 0,22	3,2 ± 0,21
4. Моя повседневная деятельность вызывает большое напряжение	3,3 ± 0,31	3,4 ± 0,28
5. Общаясь с людьми, я часто ощущаю нервное напряжение	2,6 ± 0,26	2,8 ± 0,31
6. К концу дня я совершенно истощен физически и психически	2,7 ± 0,28	2,9 ± 0,30
7. В моей семье часто возникают напряженные отношения	3,1 ± 0,22	3,2 ± 0,21

Результаты определения типов реакций на болезнь с помощью ЛЮБИ показало, что в первой группе пациентов лишь у 17 человек (32,6 %) была диагностирована нарушающая социальную адаптацию реакция на болезнь. Был выявлен сенситивный тип реакции на болезнь в сочетании с тревожным или обсессивным, или тревожно-обсессивным, эйфорическаноногностический, сенситивно-эргопатический типы. У 27 человек (51,9 %) выявлен гармоничный и у 8 человек (15,4 %) смешанный типы. Во 2 группе гармоничный тип реакции на болезнь не был обнаружен. В то же время, нарушение социальной адаптации в связи с болезнью у больных второй группы было отмечено у 68 человек (81%). У них преобладал неврастенический тип реагирования на болезнь в сочетании с обсессивным, тревожным, эгоцентрическим и ипохондрическим, что характеризуется изменением социальных отношений «врач – больной» и «больной – родственник» в зависимости от течения болезни. У 17 человек (19 %) тип реакции на болезнь в этой группе не определялся. По шкале Спилбергера-Ханина у всех пациентов 2 группы при постановке на учет онкологу выявлены высокие показатели личностной тревожности - $65,3 \pm 2,18$ баллов, и в большинстве случаев повышенные показатели по шкале ситуативной тревожности - $42,6 \pm 1,66$ баллов, что вполне закономерно. В 1 группе эти значения составляли $48,3 \pm 1,76$ баллов для личностной тревожности и $40,3 \pm 1,38$ для ситуативной ($p < 0,05$).

У выживших (1 группа) исходно были более благоприятные показатели по депрессии. Легкая степень (до 19 баллов по CES-D) была выявлена у 36 человек (69,2%), депрессивное расстройство у 12 человек (23,1%), и выраженная депрессия у 4 человек (7,7%). Во 2 группе соответственно легкая степень депрессии - 19 человек (22,6%), средняя - 42 человека (50,0%) и выраженная - 23 человека (27,4%).

Следует отметить, что депрессивное состояние, выявленное у наших пациентов при постановке их на учет у онколога, не было реактивным образованием, поскольку оно развивается в течение определенного времени, и опросник CES-D это учитывает.

По результатам использования личностного опросника Кеттелла (рис. 1), у пациентов 2 группы были повышены значения факторов, характеризующих алекситимический ради-кал, т.е. А, F, G, I, M, Q3, что определяет ограниченную способность к осознанию своих эмоций и их вербализации, позволяет характеризовать их как алекситимиков, у которых неотрагированные эмоции замыкаются на соматическом уровне. Для них в большей степени, чем в 1 группе, была характерна ангедония, т.е. неспособность получать удовольствие от жизни, мрачность и пессимистичность характера, низкий энергетический уровень, стремление избегать перемен, ригидность установок. Выраженное чувство вины у пациентов 2 группы подтверждало присутствие у них аутоагрессивности.

Профиль личности по методике Кеттелла у онкологических больных

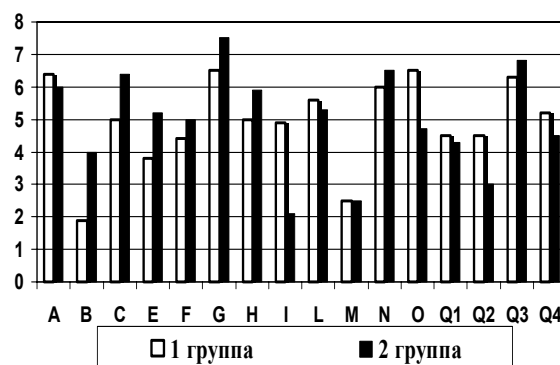


Рис. 1. Личностные особенности онкологических больных

Тревожно-депрессивные расстройства выявлялись у пациентов обеих групп. У выживших пациентов эти расстройства чаще носили ситуативный характер, а у умерших – в большей степени личностный. У них не столько депрессия была связана с ситуацией, сколько ситуация «притягивалась» для объяснения депрессивного состояния. Мы считаем это отличие между личностными характеристиками пациентов с разным сроком выживаемости существенным и предлагаем рассматривать тревожно-депрессивное личностное расстройство в качестве предиктора низкой эффективности противоопухолевого лечения. Реактивное тревожно-депрессивное расстройство, по нашему мнению, не имеет утяжеляющей прогноз значимости.

Это положение подтверждает также анализ факторов блока B, M, Q1, характеризующих когнитивный стиль, указывающий на то, что в первой группе перед операцией в большей степени актуализируются когнитивные элементы тревоги, а во второй группе тревожно-депрессивное состояние носит характер коморбидного расстройства, возможно, патогенетически связанного с основным заболеванием.

У всех наблюдаемых больных в течении заболевания выявлялось от 2 до 4 психологических кризисов, связанных с осознанием и развитием онкологической патологии. *Первый кризис* был связан с диагностикой рака. Пациент испытывает стресс при установлении диагноза этого заболевания. Реакция на стресс может быть различной, она тесно связана с личностными особенностями и социально-психологической ситуацией, в которой находится больной. Это реакция горя, отрицания болезни, тревожно-мнительные состояния, стремление к получению вторичной выгоды (отказ от работы, от социальных контактов и т.п.), - или мобилизация, «принятие» болезни, адаптация к ней и стремление сохранить свой социальный статус. *Второй кризис* связан с прохождением специфической противоопухолевой терапии: операции, химиотерапии, радиолечения, которая приводит в ряде случаев к полной или частичной инвалидизации больного, изменению его внешности, появлению увечья, необходимости изменить жизненный ук-

лад. Этот психологический кризис и связанный с ним стресс также зависит от личностных особенностей, наличия социальной поддержки. *Третий прогнозируемый кризис* связан с появлением метастазов или рецидива заболевания. Остро возникший рецидив обладает большей стрессогенностью, чем постепенное ухудшение состояния. Изменения психологического состояния могут быть даже более выраженными, чем при первом психологическом кризисе, что также зависит от личностных особенностей. Часто встречается нарушение осознания болезни, «блокада эмоций». *Четвертый психологический кризис* связан с осознанием бесперспективности лечения, приближающейся смертью, и наступает незадолго до смерти.

В процессе развития онкологического заболевания тесно взаимодействуют и чередуются психогенные, соматогенные и личностные факторы. Можно выделить 3 варианта психосоматических циклов: преимущественно психогенный (первый кризис), преимущественно соматогенный (второй кризис), психогенно-соматогенный (третий и четвертый кризис). Психогенное и соматогенное поочередно выступают то в форме причины, то в виде следствия. Наличие депрессивного состояния утяжеляет течение основного заболевания, значительно ухудшает прогноз. По нашему мнению, депрессия при онкологической патологии – это не коморбидное заболевание, а состояние, имеющее общие патогенетические механизмы с основным заболеванием. Наличие депрессии снижает «психосоматический иммунитет» [9; 10]. Вероятной представляется

гипотеза, согласно которой сознательные и бессознательные конфликты отрицательно действуют на иммунную систему, по механизмам психонейроиммуномодуляции, что способствует развитию раковых заболеваний. Согласно теории иммунологического надзора Бернета, раковые клетки, которые постоянно образуются в организме, перестают уничтожаться иммунной системой. Если смотреть на проблему с этих позиций, то становится понятной необходимость психологической диагностики при установлении диагноза рака и назначение антидепрессантов на всех этапах лечения онкологического заболевания.

Заключение. Изучение психоэмоционального состояния и личностных характеристик онкопациентов, психогенно-соматогенных взаимоотношений при онкопатологии интересно не только в теоретическом, но и в практическом аспекте, поскольку указывает направление для разработки новых реабилитационных психологических программ, способствующих улучшению качества жизни больных. Анализ психологических личностных характеристик больных раком и своевременная психокоррекция позволит улучшить прогноз выживаемости. По нашим наблюдениям, стресс, который испытывает пациент при выявлении у него рака, оказывает такое большое травмирующее действие на его психику, что нуждается в обязательной коррекции. С другой стороны, психогенные факторы, вне всякого сомнения, играют важную роль в возникновении и развитии злокачественного новообразования.

Библиографический список

1. Симаненков В.И. Онтогенетическая концепция психосоматических расстройств: сборник тезисов 1 Международного конгресса 8-9 июня 2006 г. – СПб, 2006.
2. Holland J. C. History of Psycho-Oncology: Overcoming Attitudinal and Conceptual Barriers. *Psychosomatic Medicine* 64:206-221 (2002).
3. Заридзе, Д.Г. Эпидемиология, механизмы канцерогенеза и профилактика рака // Проблемы клинической медицины. - 2005. - №2.
4. Белицкий Г.А. Химический канцерогенез // Проблемы клинической медицины. - 2006. - №1.
5. Менегетти, А. Психосоматика // Издательство ННБФ «Онтопсихология». - Москва, 2005.
6. Brown, K.W. Psychological Distress and Cancer Survival: A Follow-Up 10 Years After Diagnosis / K.W. Brown, A.R. Levy, Z. Rosberger, L. Edgar.. *Psychosomatic Medicine* 65:636-643 (2003).
7. Bernard, H.F. The Psychological Epidemiology of Cancer Incidence and Prognosis. *Chronic diseases in Canada*, 1995. - Vol. 16. - No.1.
8. Seligman, M.E. Helplessness: on depression, development and death. San Francisco: Freeman, 1975.
9. Райгородский, Д.Я. Практическая психодиагностика. - Издательский дом "Бахрах", 1998.
10. Девойно Л.В., Ильющенко Р.Ю. Нейромедиаторные системы в психонейроиммуномодуляции. – Новосибирск, 1993.
11. Семке, В.Я. Клиническая психонейроиммунология / В.Я. Семке, Т.П. Ветлугина, Т.И. Невидимова, С.А. Иванова, Н.А. Бохан. – Томск: ООО «Изд-во «РАСКО», 2003.

Статья поступила в редакцию 10.02.10

УДК 159.9

М.Г. Чухрова, проф. НГПУ; **Л.В. Джулай**, канд.мед.наук, врач-невролог, г. Новосибирск,
E-mail: valery.gafarov@gmail.com

ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРИ ХРОНИЧЕСКИХ БОЛЯХ В СПИНЕ

Описаны психологические состояния пациентов с вертеброгенными болями и их личностные особенности, высказывается предположение о патогенетическом единстве хронических болей и репрессивно-депрессивного синдрома.

Ключевые слова: психосоматика, ангедония, репрессивно-депрессивный синдром, хронические боли в спине (low back pain).

Боли в спине, или вертеброгенные боли, (low back pain), распространенность которых в развитых странах достигает 50-80%, представляют серьезную проблему современной медицины. В основе боли в спине у большинства пациентов лежат морфо-функциональные мышечно-скелетные причины, которые касаются межпозвонковых дисков, тел позвонков, межпозвонковых фасеточных суставов (остеохондроз, спондилоартроз и другие дегенеративные заболевания позвоночника). В последние десятилетия отмечен значительный рост хирургической активности при вертебральной патологии. Однако при хирургическом лечении болевые ощущения в ряде случаев остаются практически без изменений, приобретают хронический характер и мало поддаются симптоматической терапии. Качество жизни таких пациентов не улучшается, несмотря на хирургическое вмешательство. Интерес представляют клинические наблюдения, когда болевой синдром

остается практически без изменений после безупречного по технике оперативного вмешательства. Исследования не находят морфологического субстрата для болевого синдрома. Причины данного типа болей могут лежать в психологическом профиле пациентов, когда под маской поясничных болей скрывается депрессивное состояние, маскируется под вертеброгенный болевой синдром. Причем депрессивное состояние вовсе не исключает остеохондроз позвоночника, а часто сопутствует ему. Роль психологических факторов в патогенезе хронических болей в спине на сегодняшний день малоизучена.

Цель исследования: изучение психологических характеристик пациентов с хроническими болями в спине после оперативного вмешательства (Failed Back Surgery Syndrome).

Методы исследования. Под наблюдением находились 106 пациентов, которые были обследованы психологом до и

после операции по поводу хронических болей в спине. Среди обследованных было 58 мужчин и 48 женщин в возрасте от 23 до 62 лет ($44,6 \pm 5,23$). Выраженность болевого синдрома оценивали по 10-балльной визуально-аналоговой шкале (ВАШ), которую заполнял сам больной. Изучение психологического статуса пациентов включало оценку эмоционального состояния и личностных особенностей. Уровень ситуативной (реактивной) и личностной тревожности изучали с помощью «Шкалы Спилберга-Ханина». Данный опросник позволяет оценить тревожность как личностное свойство пациента, что подразумевает устойчивую характеристику, отражающую предрасположенность личности к тревоге, и как эмоциональную реакцию на стрессовую ситуацию, характеризующую субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Изучение индивидуально-психологических особенностей пациентов проводилось с помощью методики многофакторного исследования личности Р.Кэттелла (16 PF).

Результаты. Из 106 пациентов, прооперированных по поводу вертеброгенного болевого синдрома, через 7-10 дней болевой синдром по данным ВАШ уменьшился незначительно или практически не уменьшился в 14 случаях (13,2%), из них было 8 женщин (возраст от 35 до 56 лет) и 6 мужчин (возраст от 43 до 62 лет). Через 30 дней после операции у этих пациентов болевой синдром оставался в пределах 70-80% от исходного, измеренного до операции. Табл. 1. Все эти пациенты были подробно обследованы с помощью рентгенологического, магниторезонансного, неврологического методов, проведена детальная клиническая оценка неврологического статуса. Патоморфологического субстрата для хронических болей не выявлено.

По шкале Спилберга-Ханина у всех пациентов из 1 группы со стабильным болевым синдромом выявлены высокие показатели по шкале личностной тревожности – $62,4 \pm 4,15$ баллов, при нормальных показателях по шкале ситуативной тревожности – $32,6 \pm 3,67$ баллов. Для сравнения во 2 группе эти значения составляли $46 \pm 4,23$ и $28 \pm 4,76$ баллов соответственно. В отношении показателей личностной тревожности между двумя группами различия статистически достоверны при $p < 0,05$.

Таблица 1
Болевой синдром по ВАШ

Группы	До операции	Через 30 дней после операции
Группа 1 - незначительное снижение боли (14 чел.)	$8,5 \pm 2,3$	$7,1 \pm 2,1$
Группа 2 - значительное снижение боли (92 чел.)	$7,42 \pm 2,1$	$2,9 \pm 1,4$

По данным личностного опросника Кеттелла, у пациентов 1 группы удалось выявить констелляции личностных факторов, сопутствующих болевому синдрому. По блоку факторов В, М, Q1 это преимущественно низкие значения, характеризующие конкретность и ригидность мышления, склонность к эмоциональной дезорганизации мышления, практичность, добросовестность, ориентация на внешнюю реальность и общепринятые нормы, некоторая ограниченность и излишняя внимательность и придирчивость к мелочам; консервативность, неприемлемость новых идей, морализаторство, отрицательное отношение к переменам. По блоку личностных факторов, характеризующих эмоционально-волевые особенности – С, G, I, O, Q3, Q4, - это высокая нормативность поведения, следование запретам, ригидность установок, низкая толерантность по отношению к фрустрации, склонность к лабильности настроения, раздражительность, утомляемость, невротичность, ипохондрия. Это суровость и черствость по отношению к окружающим, низкая способность к сопереживанию, сочувствию, пониманию как своих чувств и эмоций, так и других

людей. Тревожность и ранимость, основанная на ломке стереотипов и ригидных установок. Хороший контроль эмоций и поведения, связанный с дефицитом эмоциональных проявлений. Напряженность, фрустрированность, взвинченность, наличие возбуждения и беспокойства, которые проецируются на соматическую сферу. Состояние фрустрации, которое характерно для пациентов 1 группы, связано не столько с болевым синдромом, сколько с внутренней неудовлетворенностью стремлений, повышенной мотивацией и неадекватностью самооценки. В отношении коммуникативных свойств и особенностей межличностного взаимодействия (факторы А, Н, F, E, Q2, N, L) - это необщительность, замкнутость, безучастность, ригидность и излишняя строгость в оценке людей, скрытая враждебность. Скептическое настроение, холодность по отношению к окружающим и своим близким, завышенные требования к ним, связанные с ригидностью установок, не уверенностью в своих силах, повышенной чувствительностью к угрозе. Склонность все усложнять, постоянная озабоченность и тревожность, пессимистичность, ожидание неудач. Чопорность, скучность и вялость в сочетании с экстрапунитивными тенденциями, эгоцентричностью, ревностью, завистью, подозрительностью. Недоброжелательность, обращение интересов только на самого себя, заиканность на соматическом здоровье и телесных ощущениях, бедный внутренний мир и закрытость для окружающих.

В социальном статусе пациентов 1 группы выявились неблагоприятные тенденции, которые самими пациентами трактовались как «непереносимые», «трудные», «тяжелые»: это завышенные требования среды, неспособность справиться с ситуацией, необходимость ухода за больными родственниками, внуками, конфликтные ситуации на работе и т.п. У всех пациентов 1 группы выявлялась неосознанная желательность болезни как средство ухода от проблем и социально приемлемого решения ситуации.

В целом профиль личности по методике Кеттелла позволяет заподозрить у пациентов 1 группы выраженный алекситимический радикал, когда из-за ограниченного осознания эмоций и когнитивной переработки аффекта происходит замыкание неотрагированных эмоций на соматическом уровне, что в конечном итоге приводит к усилению физиологических реакций на психологические стрессоры и развитию психосоматических заболеваний. Для них же была характерна ангедония - неспособность получать удовольствие от жизни, мрачность и пессимистичность как черта характера, низкий энергетический уровень. Высокий уровень тревоги, достигающий степени клинически выраженного тревожно-депрессивного состояния. Это объяснимо с точки зрения нейрофизиологии, поскольку ангедония и тревожно-депрессивный синдром связаны с обменом серотонина, который известен не только как «медиатор счастья», дефицит которого приводит к ангедонии, но и способен провоцировать отдельные виды личностной тревоги [1; 2]. Серотонинергические агенты модулируют гендоническое поведение, играя роль уникального биологического триггера, переключая мозг в режим «напряжение» или «удовольствие», вызывая в первом случае повышенную тревожность, соматоформные синдромы и социальную дезадаптацию, а во втором случае – состояние счастья. Все зависит от установки, которая в данном случае срабатывает против самого больного.

Нам представляется, что 1 группа пациентов представляет психосоматический вариант вертеброгенного болевого синдрома – как вариант выражения чувств в телесных иннервациях, закрепившийся в силу ситуативных совпадений с определенными переживаниями, либо как неспецифический акт, не связанный с переживаниями и выполняющий функцию разрядки напряжения.

В процессе психологического интервью особый акцент был сделан на особенностях психологического климата и стиля воспитания в семьях пациентов с хроническими болями в спине. У всех без исключения пациентов 1 группы были выявлены специфические установки запретов на двигательную активность, на торможение психомоторного возбуждения в

детстве, на формирование комплекса забот, обязанностей, гиперответственности, на подавление выражения эмоций с акцентом на высокие моральные принципы. Репрессивное воспитание, активное подавление и торможение агрессивных и сексуальных импульсов, а также наличие чрезмерно развитого Суперэго формирует малоадаптивный психологический защитный механизм – репрессию. Этот защитный механизм предполагает сознательное вытеснение беспокоящего материала (негативных эмоций, в т.ч. тревоги, агрессии) в область подсознательного, что в свою очередь способствует возникновению и нарастанию ангедонии и депрессии, которые проявляются особенно ярко у пациентов 1 группы.

Таким образом, психоэмоциональное состояние пациентов с вертеброгенным болевым синдромом, которым оперативное вмешательство не принесло улучшения, складывается из следующих основных признаков: это ощущение постоянного напряжения вследствие механизма подавления, который препятствует свободному выходу психической энергии; это нарастание внутренней, «скрытой» агрессивности и враждебности в сочетании с ангедонией – хроническим, многолетним дефицитом удовольствия, это депрессия – целый комплекс ощущений и чувств, из которых наиболее характерны низкая самооценка, чувство вины и ощущение груза забот.

Все эти негативные эмоциональные состояния, которые можно охарактеризовать как репрессивно-депрессивный синдром, при длительном существовании способны вызвать изменение активности серотонинергической и дофаминергической нейромедиаторных систем, что вместе с обнаруженным у этих пациентов эмоционально зависимым напряжением в паравертебральных мышцах (вследствие постоянно подавляе-

мого психомоторного возбуждения) может служить психосоматическим компонентом вертеброгенного болевого синдрома и предсказывать возможную неэффективность оперативного вмешательства.

Заключение

Психосоматические взаимоотношения играют ведущую роль при формировании болевого синдрома в нижней части спины. Психометрически определяемые особенности пациентов с хронической вертеброгенной болью, для которых оперативное вмешательство неэффективно, нельзя определять как вторичные, возникшие в результате болезни. Эти особенности специфичны для данного рода пациентов и определяют, формируют, провоцируют болезнь. Выраженность болевых ощущений в области позвоночника не всегда соответствует степени органических изменений, но коррелирует с личностными особенностями. Болевой синдром сопровождается изменением эмоционального состояния вследствие неразделенности сенсорного и эмоционального компонентов психической реакции. Болевые ощущения связаны с тягостным эмоциональным фоном настолько тесно, что остаются в сознании даже тогда, когда исчезает материальный субстрат для их возникновения. Патогенетические механизмы хронической боли и выявленных психопатологических состояний могут быть сопряженными. Существует необходимость внимательного анализа психологического состояния пациентов с вертеброгенным болевым синдромом, которым показано оперативное вмешательство, с целью выявления скрытого репрессивно-депрессивного синдрома, который помешает достигнуть хорошего результата вследствие операции.

Библиографический список

1. Биохимия мозга / под ред. И.П. Ашмарина. - М., 1999.
2. Калусев, А.В. Мозговые системы подкрепления и авersions или единый адаптивный континуум? // Материалы XI Междунар. симп. «Эколого-физиологические проблемы адаптации». – М.: Изд-во РУДН, 2003.

Статья поступила в редакцию 10.02.10

УДК 159.97(075.8) + 316.6(075.8)

М.П. Сутырина, соискатель НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И КОММУНИКАТИВНЫЕ СПОСОБНОСТИ У СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Приводятся данные по изучению социального интеллекта и коммуникативных способностей у глухих и слабослышащих студентов ВУЗа, по сравнению со здоровыми сверстниками. Показано, что значимые различия имеются по отдельным составляющим социального интеллекта и коммуникативным способностям.

Ключевые слова: сурдопсихология, социальный интеллект, коммуникативные способности, социализация личности.

Условия, в которых происходит социализация людей с ограниченными возможностями, например, глухих и слабослышащих, зачастую неблагоприятны вследствие ограниченной способности устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. Поэтому вопросы изучения факторов, способствующих успешной социально-психологической адаптации людей с нарушениями здоровья остаются открытыми и требуют дальнейшего изучения. Социальный интеллект является показателем не только успешной адаптивности человека, он является индикатором качества социализации личности, наряду с коммуникативными способностями личности. Коммуникативные способности индивида, его коммуникативная компетентность, как составляющие части социального интеллекта, формируются и развиваются в процессе его жизни в обществе, однако предпосылки этих способностей являются биологически обусловленными. Ведущими психологическими факторами в социальном интеллекте и коммуникативных способностях являются чувствительность, отзывчивость, умение оценивать эмоциональное состояние другого человека, коммуникабельность; физиологическими факторами – реактивность и лабильность нервной системы, доминирование первосигналь-

ных функций. В коммуникативных способностях также существует параметр невербальность - вербальность. «Ядром» коммуникативных способностей, если воспользоваться исследованиями и терминологией А.А. Бодалева, является «восприятие и понимание человека человеком» [1].

Под коммуникативной компетентностью понимается способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. В состав компетентности включают некоторую совокупность знаний и умений, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса, в частности, сумму языковых навыков и знаний.

Цель исследования заключалась в выявлении уровня социального интеллекта и коммуникативных способностей у студентов с нарушениями слуха (глухих и слабослышащих).

Материал и методы исследования. В исследовании принимали участие 50 человек, в возрасте 20-25 лет, из них 25 человек – студенты Института социальной реабилитации НГТУ с различными нарушениями слуха, экспериментальная группа, и 25 человек - студенты НГТУ, не имеющие нарушений здоровья, контрольная группа.

Отдельные компоненты социального интеллекта изучались с помощью методики Гилфорда – Саливена [2], которая

включает четыре субтеста: «Истории с завершением», «Группы экспрессии», «Вербальная экспрессия», «Истории с дополнением». Три субтеста составлены на невербальном стимульном материале и один субтест, третий – вербальный. Субтесты диагностируют четыре способности в структуре социального интеллекта: познание классов, систем, преобразований и результатов поведения. Успешность выполнения теста не зависит от пола обследуемого. Стимульный материал представляет собой набор из четырех тестовых тетрадей. Каждый субтест содержит двенадцать – пятнадцать заданий. Время проведения субтестов ограничено. Общий уровень развития социального интеллекта (интегрального фактора познания поведения) определяется с помощью композитной оценки.

Коммуникативные функции изучались с использованием опросника формально-динамических свойств индивидуальности (ОФДСИ) [3], который позволяет наиболее полно и точно оценивать как отдельные формально-динамические свойства индивидуальности, так и устойчивые структуры (индексы, типы), отражающие различную степень их интеграции в психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной сферах поведения человека. ОФДСИ опирается на теоретическую модель, вытекающую из специальной теории индивидуальности В.М. Русалова. Согласно данной модели, имеется определенное эволюционно целесообразное количество фундаментальных формально-динамических свойств индивидуальности, а именно 12 (эргичность, пластичность, скорость и эмоциональный порог в трех сферах поведения: психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной). Формально-динамические свойства рассматриваются как ведущие детерминанты устойчивости индивидуальных различий между людьми, при этом сами формально-динамические свойства выступают как результат системного обобщения инвариантных биологических компонентов, которые вовлечены в функциональные системы поведения. ОФДСИ позволяет исследовать следующие параметры:

1. Коммуникативная эргичность - уровень потребности в социальных контактах, жажда освоения социальных форм деятельности, стремление к лидерству, общительность, вовлеченность в социальную деятельность.

2. Коммуникативная пластичность - степень легкости переключения в процессе общения с одного человека на другого, склонность к разнообразию коммуникативных программ, разнообразию количества готовых (неосознаваемых, импульсивных) форм социального контакта.

3. Коммуникативный темп (скорость) - скоростные характеристики двигательных актов в процессе общения (скорость речи при общении и т.д.)

4. Коммуникативная эмоциональность - эмоциональная чувствительность в коммуникативной сфере: чувствительность к неудачам в общении, к оценкам окружающих людей.

Результаты и их обсуждение. Данные применения методики Гилфорда – Саливена приведены на рис. 1. Большинство студентов с нарушениями слуха по субтесту № 1 показали результат средний или выше среднего. Таким образом, у студентов с нарушениями слуха способность понимать и прогнозировать поведение людей соответствует норме. Они способны предвосхищать дальнейшие поступки людей на основе анализа реальных ситуаций общения, предвидеть события, основываясь на понимании чувств, мыслей, намерений участников коммуникации. Люди с высокими показателями субтеста № 1 умеют неплохо выстраивать стратегию собственного поведения для достижения поставленной цели, достаточно хорошо ориентируются в общепринятых нормах и правилах поведения. Успешное выполнение субтеста предполагает умение ориентироваться в невербальных реакциях участников взаимодействия и знание нормо-ролевых моделей и правил, регулирующих поведение людей.

Среднеарифметический показатель субтеста № 2 в экспериментальной группе соответствует результату чуть ниже среднего. На основании проведенного субтеста можно сказать, что способность понимать состояния, чувства, намерения

людей по невербальным проявлениям (позам, мимике, жестам), умение улавливать смысл невербальных реакций общения, у студентов контрольной и экспериментальной групп, сходны.

На основании проведенного субтеста № 3 можно сказать, что в экспериментальной группе способность понимать характер человеческих взаимоотношений и интерпретировать слова собеседника в зависимости от контекста ситуации общения развита не достаточно. Такие люди часто «говорят невпопад» и ошибаются в интерпретации слов собеседника.

Данные по субтесту № 4 - «истории с дополнением» показали среднеарифметический результат на границе среднего и низкого, это указывает на то, что обследуемые испытывают некоторые трудности в анализе ситуаций межличностного взаимодействия и как следствие, у них могут возникать трудности адаптации к различным системам взаимоотношений между людьми.

Анализ данных в контрольной группе (рис. 1) показал, что студенты, не имеющие нарушений здоровья, хорошо понимают связи между поступками людей и их последствиями, их ориентация в общепринятых нормах и правилах поведения находится на высоком уровне. Они способны предвосхищать дальнейшие поступки людей на основе анализа реальных ситуаций общения (семейного, делового, дружеского), предсказывать события, основываясь на понимании чувств, мыслей, намерений участников коммуникации. Их прогнозы могут оказаться ошибочными, если они будут иметь дело с людьми, ведущими самым неожиданным, нетипичным образом. Такие люди умеют четко выстраивать стратегию собственного поведения для достижения поставленной цели.

Обследуемые хорошо распознают различные смыслы и оттенки, которые могут принимать одни и те же вербальные сообщения в зависимости от характера взаимоотношений людей и контекста ситуации общения. Они обладают высокой чувствительностью к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений, что помогает им быстро и правильно понимать то, что люди говорят друг другу (речевую экспрессию) в контексте определенной ситуации, конкретных взаимоотношений. Такие люди способны находить соответствующий тон общения с разными собеседниками в разных ситуациях, и имеют большой репертуар ролевого поведения, то есть они проявляют ролевую пластичность.

Сравнительный анализ показателей экспериментальной и контрольной групп показал отличия по данным разных субтестов (рис. 1). В показателях по первому субтесту отличия незначительные. Способность предвидеть дальнейшие поступки людей на основе реальных ситуаций общения у студентов с нарушениями слуха немного ниже, чем у студентов, не имеющих нарушений здоровья. И та, и другая подгруппа хорошо ориентируется в невербальных реакциях участников взаимодействия, и знают правила регулирующие поведение людей.

Отличия показателей по второму субтесту также незначительны.

Существенными являются различия в показателях по третьему субтесту. У студентов с нарушениями здоровья, они достоверно ниже, чем у студентов не имеющих нарушений здоровья (при $p = 0,05$). Они также ниже среднего значения. Третий субтест направлен на выявление способности через вербальные оттенки улавливать настроение и состояние говорящего. Очевидно, что люди со стойкими нарушениями слуха не могут в полном объеме воспринимать не только оттенки речи, но и саму акустическую речь. Это и повлияло на общий результат по третьему субтесту.

Показатели по четвертому субтесту отличаются незначительно. У студентов с нарушениями слуха они несколько ниже среднего значения. Следовательно, нарушения слуха отрицательно влияют на способность тестируемых анализировать сложные ситуации взаимодействия людей, понимать логику их развития, чувствовать изменение смысла ситуации при включении в коммуникацию различных участников. Им сложнее достраивать не известные и не достающие звенья в

цепи этих взаимоотношений. Можно предположить, что причина этого кроется в том, что студенты с нарушениями слуха испытывают недостаточность социального опыта и социальных связей, они несколько отгорожены от «внешнего мира» и не имеют достаточного опыта общения с людьми вне своего микросоциума и опыта взаимодействия с окружающими в рамках принятой большинством нормы.

Показатели композитной оценки, определяющей общий уровень социального интеллекта, а следовательно и социальной адаптации у студентов с нарушениями слуха несколько ниже, чем у студентов, не имеющих таких нарушений. Хотя и в той и в другой подгруппе они близки к норме. Следовательно, слабослышащие студенты испытывают незначительные трудности в прогнозировании и понимании людей, что не-

сколько усложняет взаимоотношения и снижает возможности социальной адаптации.

Результаты исследования коммуникативной сферы по опроснику ОФДСИ приведены на рис. 2. При исследовании коммуникативной эргичности получены результаты, которые достоверно не отличаются в группах студентов с нарушенным слухом и нормой слуха, т.е. группы практически идентичны. Данные соответствуют высокому значению, т.е. у студентов обеих групп высокая потребность в общении, тяга к людям, стремление к лидерству. В отношении со студентами с нарушенным слухом можно рассматривать мотивационный аспект коммуникации - это наличие потребности во взаимодействии с обществом: «Я хочу».

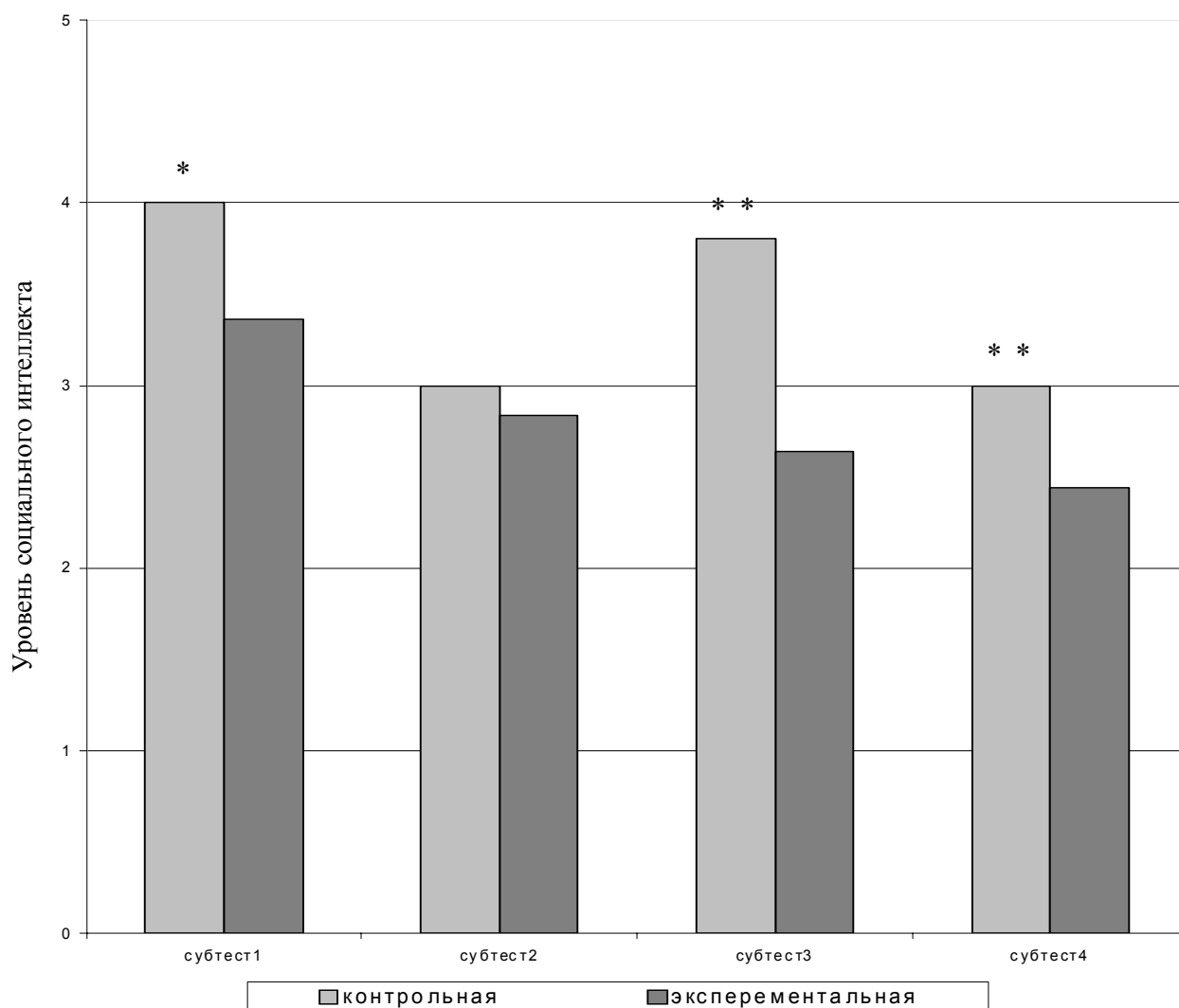


Рис. 1. Сравнительные данные обследования социального интеллекта по субтестам в контрольной и экспериментальной группе: Субтест №1. «Истории с завершением». $P = 0,016$. Субтест №2 «Группы экспрессии». $P = 0,35$ Субтест №3. «Вербальная экспрессия <>». $P = 0,001$. Субтест №4 «Истории с дополнением». $P = 0,005$.

Активное взаимодействие со средой (обществом слышащих) возможно лишь при наличии, в первую очередь, мотива и цели. Возникновение осознанной потребности, которая становится мотивом поведения, определяет направленность, величину усилий, прилагаемых глухими и слабослышащими, в процессе сближения и интеграции в общество слышащих. Этот вектор организует всю систему психических процессов и состояний лиц

с нарушениями слуха, формирующихся и развертывающихся в ходе включения в общество слышащих.

Полученные данные свидетельствуют о наличии осознанной потребности в коммуникации со слышащими, в желании установить глубокие, стабильные, полноценные связи. Но узкий круг общения, трудности в социальных контактах, поверхностные, непрочные связи лиц с дефектами слуха со слышащими не всегда позволяют занять им активную позицию для решения этой проблемы.

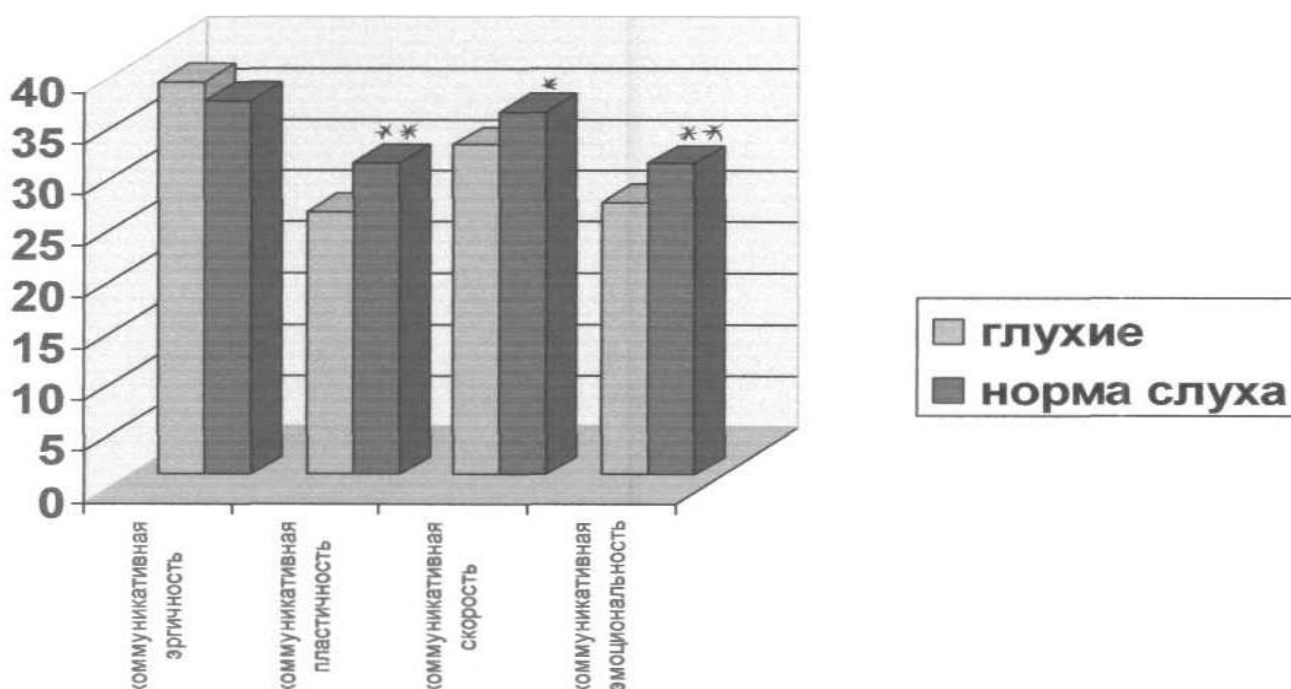


Рис. 2. Результаты исследования коммуникативной сферы в контрольной и экспериментальной группе (12-25 – низкий уровень, 26-34 – средний, 35 и выше – высокий уровень показателя)

При исследовании коммуникативной пластичности получены результаты, которые достоверно отличаются в группах студентов с нарушенным слухом и нормой слуха. Полученные данные в группе студентов с нарушенным слухом соответствуют низкому значению, т.е. у этих студентов низкий уровень готовности к вступлению в новые социальные контакты, недостаточное продумывание своих поступков в процессе социального взаимодействия, стремление к поддержанию однообразных контактов. Если у плохослышащего мотив не формируется, то у него возникает чувство неопределенности, нерешительности, что, в конечном итоге, приводит к сокращению контактов или отказу от общения со слышащими людьми.

Полученные данные в группе студентов с нормой слуха соответствуют высокому значению и означают легкость вступления в новые социальные контакты, легкость переключения в процессе общения, импульсивность в общении, широкий набор коммуникативных программ.

При исследовании коммуникативной скорости получены результаты, которые достоверно различаются в группах студентов с нарушенным слухом и нормой слуха. Полученные данные в группе студентов с нарушенным слухом соответствуют низкому значению, т.е. это низкая речевая активность, медленная вербализация, речевая заторможенность. Владение вербальными средствами общения не на должном уровне. И это объясняется более поздними сроками овладения словесной речью и менее благоприятными условиями ее развития. Полученные данные в группе студентов с нормой слуха соответствуют высокому значению, т.е. легкая и плавная речь, быстрая вербализация, высокая скорость речевой активности.

При исследовании коммуникативной эмоциональности получены результаты, которые достоверно отличаются в группах студентов с нарушенным слухом и нормой слуха. В группе студентов с нарушенным слухом данные соответствуют низкому значению, т.е. низкая эмоциональная чувствительность к неудачам в общении с другими людьми. По нашему мнению, это яв-

ляется своеобразным защитным механизмом в психологической функции лиц с нарушенным слухом. Полученные данные в группе студентов с нормой слуха соответствуют высокому значению, т.е. высокая чувствительность (ранимость) в случае неудач в общении, ощущение постоянного беспокойства в процессе социального взаимодействия; неуверенность, раздражительность в ситуации общения.

Полученные в исследовании результаты могут быть использованы практическими психологами при проведении коммуникативных тренингов у лиц с нарушенным слухом, а также для учета сильных и слабых сторон их коммуникативной компетенции, при разработке новых тренингов общения. В современном обществе коммуникативные способности играют огромную роль. Будучи студентами специализированного ВУЗа, неслышащие находятся «среди своих», но им предстоит, выйдя из института, столкнуться с трудностями общения, войти в новый профессиональный коллектив и начать самостоятельную жизнь в большом макросоциуме. Необходимо найти выход из этой ситуации и сделать так, чтобы максимально уменьшить непонимание между слышащими и глухими и максимально повысить уровень их коммуникативной и речевой компетенции.

Выводы

1. Студенты с нарушениями слуха имеют особенности социального интеллекта и коммуникативных качеств.
2. Нарушения слуха влияют как на общий уровень социального интеллекта, так и на компонентный состав социального интеллекта. Среди студентов с нарушениями слуха по показателю социального интеллекта есть как высокоинтеллектуальные, так и низкоинтеллектуальные лица.
3. Стойкие нарушения слуха отрицательно влияют на некоторые составляющие социального интеллекта, а именно: способность прогнозировать последствия поведения, способность понимания вербальных реакций и смыслов, понимания логики развития ситуаций взаимодействия.
4. Потребность в общении у студентов с нарушенным слухом немного выше, чем у студентов с нормой слуха. Здесь можно рассматривать мотивационный параметр, который определяется коммуникативными потребностями и занимает

центральное место. Стимулом для коммуникативной деятельности служит потребность сообщить что-то или получить необходимую информацию. Мера мотивированности определяется силой потребности.

5. У студентов с нарушенным слухом по сравнению со студентами с нормой слуха низкий уровень готовности к вступлению в новые социальные контакты, менее тщательное продумывание своих поступков в процессе социального взаимодействия, стремление к поддержанию однообразных контактов.

6. Речевая активность у студентов с нарушенным слухом ниже, чем у студентов с нормой слуха. Также у них медлен-

ная вербализация, речевая заторможенность. Запас речевых средств и вербализация ниже, чем сама речевая активность.

7. Студенты с нормой слуха более чувствительны к неудачам в общении, а студенты с нарушенным слухом менее чувствительны к неудачам в общении. Это является их защитным, адаптивным механизмом.

8. Студентам с нарушениями слуха необходима целенаправленная длительная систематическая работа по сопровождению адаптационных процессов в виде социально - психологических тренингов.

Библиографический список

1. Бодалев, А.А. Общая психодиагностика. – М.: МГУ, 1987.
2. Батаршев, А.В. Диагностика способности к общению. - СПб.: Питер, 2006.
3. Русалов, В.М. Опросник формально-динамических свойств индивидуальности. – М., 1997.

Статья поступила в редакцию 10.02.10

УДК 159.97(075.8) + 316.6(075.8)

М.П. Сутырина, соискатель НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Показано, что уровень развития интеллекта у студентов со стойкими нарушениями слуха совпадает с уровнем развития интеллекта нормально слышащих людей, а структура интеллекта у глухих и слабослышащих студентов отличается от таковой у лиц с нормальным слухом.

Ключевые слова: сурдопсихология, интеллект, способности.

Проблема способностей лиц с нарушениями слуха до сих пор остается мало разработанной не только в детской сурдопсихологии, но и в психологии взрослых глухих. Актуальность исследований этой проблемы определяется ее значимостью для практики обучения, воспитания, образования, в том числе и профессионального, лиц со стойкими нарушениями слуха. На каждом этапе развития человека формирование его способностей зависит не только от обучения, но и от внутренних условий – анатомо-физиологических задатков способностей, психофизиологических структур, складывающихся на их основе в онтогенезе, уровня развития способностей, достигнутого к данному этапу.

Л.С. Выготский и другие психологи (Н.С. Лейтес, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, А.Н. Леонтьев, Б.М. Теплов) отмечали, что компоненты способностей могут быть взаимозаменяемыми [1]. Взаимозаменяемость компонентов, составляющих способности, служит основой компенсации, что необходимо принимать во внимание при исследовании нарушенного развития, например при глухоте и тугоухости. Взаимозависимость компонентов способностей свидетельствует о том, что существуют определенные индивидуальные различия одних и тех же способностей. Наличие способности определяют качество овладения новыми знаниями, умениями, навыками.

Изучение таких интегральных образований в структуре личности как вербальный, невербальный, общий интеллект, понятийное мышление, коммуникативные способности, социальный интеллект, дает представление о взаимосвязи отдельных характеристик с содержанием значимых в профессиональной деятельности компетенций и способностей, а также способствует наиболее полному раскрытию основных закономерностей психологического развития индивида, раскрытию интеллектуального потенциала.

В исследованиях способностей глухих и слабослышащих студентов мы руководствовались подходом к проблеме способности, который сложился в отечественной психологии. Способности рассматривались нами как интегральные свойства личности, имеющие сложный, многокомпонентный состав, который может быть представлен разными составляющими в индивидуальном варианте развития. В структуре каждой способности наряду с общими компонентами имеются специ-

фические образования, составляющие ядро той или иной способности [2].

Способности человека – это прижизненное образование личности, они развиваются под влиянием социальных факторов. Любые способности, как общие, так и специальные являются социальным приобретением – это касается, прежде всего, тех способностей, для развития которых важным является воспитание в соответствующей социокультурной среде. Любые задатки, прежде, чем они превратятся в способности проходят большой путь развития. В этом процессе выделяются ряд этапов. Для того, чтобы некоторые способности поднялись на более высокий уровень, необходимо, чтобы они были оформлены на предыдущем. Этот последний уровень по отношению к более высокой ступени развития и выступает в виде своеобразного биологического плана задатков. Биологическая основа способностей не может считаться точно установленной. Полагают, что условиями их развития являются обстоятельства жизни человека. Культурно-социальная среда, в которой воспитывается индивидум, существенно влияет на формирование и развитие способностей. У человека с рождения нет жесткой запрограммированности поведения, а структуры мозга в процессе развития обладают большой восприимчивостью к социальному обучению и воспитанию, профессиональному образованию [3].

Отдельные способности человека существуют не как изолированные элементы, их развитие взаимосвязано и объединено в определенных и в то же время подвижных структурах. Эти структуры способностей являются взаимодополнительными, что обеспечивает не только уникальность, но и универсальность возможностей человека. В индивидуально-своеобразных особенностях личности существенное место занимают интеллектуальные особенности, по структуре которых можно опосредованно судить о возможных профессиональных способностях. Эта идея единства структур способностей послужила основой многих интеллектуально-профессиональных тестов, в частности, теста структуры интеллекта Р.Амтхауэра [4; 5].

Целью исследования было экспериментальное изучение структуры интеллекта студентов с нарушениями слуха с использованием методики Р.Амтхауэра. При исследовании

способностей определялись общие и специфические образования в структуре способностей у глухих и слабослышащих студентов.

Материал и методы исследования. В исследовании принимали участие 130 человек, в возрасте 18-20 лет, из них 66 человек – студенты Института социальной реабилитации НГТУ с различными нарушениями слуха, экспериментальная группа, и 64 человека - студенты НГТУ, не имеющие нарушений здоровья, контрольная группа.

Структура интеллекта изучалась с помощью одноименного теста, разработанного Р.Амтхауэром (Amthauer Intelligenz-Struktur-Test, IST) [4]. Первоначально тест IST предназначался для дифференцированного отбора кандидатов на разные виды профессионального обучения и для профессионального отбора. Тест предназначен для испытуемых практически любого возраста (от 13 до 60 лет). Тест Амтхауэра - это высокоинформативная методика, обладающая текущей и прогностической валидностью, с помощью этой методики можно за короткое время оценить: уровень развития общего интеллекта (IQ), уровень развития вербального интеллекта, уровень развития невербального интеллекта, уровень развития теоретического интеллекта, уровень развития практического интеллекта, уровень развития счётно-математического интеллекта, уровень развития мнемического интеллекта, структуру интеллекта по профилю успешности выполнения отдельных субтестов. Тест состоит из 9 групп заданий (субтестов), ориентированных на исследование составляющих вербального и невербального интеллекта (лексического запаса, способности к абстрагированию, способности к обобщению, математических способностей, пространственного воображения, способности к кратковременному запоминанию наглядно-образной информации).

Полученные данные подверглись статистической обработке: параметрическая статистика по критерию Стьюдента; непараметрическая статистика по критерию Манна - Уитни; факторный анализ.

Результаты и их обсуждение. При анализе результатов исследования структуры интеллекта студентов с нарушениями слуха в сравнении со структурой интеллекта нормально слышащих студентов выяснилось, что они принципиально различны (табл. 1).

Анализ количественных значений факторов интеллекта показал статистически значимые различия между экспериментальной и контрольной группами по конкретному мышлению, логике, запоминанию, вычислениям и трёхмерному мышлению. При этом конкретное мышление, логика и вычисления в экспериментальной группе оказались достоверно меньше развиты, чем в контрольной. Этот результат можно интерпретировать так: развитие конкретного мышления и логики требуют в условиях современной школы хорошей работы слухового анализатора, т.к. информация, стимулирующая эти функции, подается вербально. Задания, предполагающие применение операции вычислений, формулируются также словесно (проговариваются учителем вслух, либо предоставляются в виде напечатанного текста).

Функции запоминания и трёхмерное мышление развиты у неслышащих студентов выше. Данный результат демонстрируется явлением компенсации у студентов с нарушениями слуха: так как восприятие вербальной информации у них отражено, то сильнее развиты функции, не требующие работы слухового анализатора (в данном случае - трёхмерное мышление). А высокие результаты по запоминанию могут объясняться хорошим развитием оперативной, механической памяти у студентов с нарушениями слуха (такое предположение подтверждается достоверно более низким развитием у них конкретного мышления, а значит и осмысления информации в целом).

Вместе с тем, функции анализа, синтеза, экстраполяции, двухмерного мышления, а также суммарного показателя IQ между двумя группами статистически значимых различий не показали. Это можно объяснить следующим образом. При анализе вербального и невербального, а также теоретического

и практического интеллекта выяснилось, что невербальные и практические способности у студентов с нарушенным слухом развиты слабее, чем у нормально слышащих студентов, а вербальные и теоретические - хуже. Такой перепад в «наполняемости» показателей и привёл к подобному уравниванию всех показателей в суммарном факторе интеллекта - IQ. Важно то, что среди лиц с нарушениями слуха можно выделить тех, которые по результатам развития интеллекта не отличаются от слышащих. Это свидетельствует о больших возможностях компенсации интеллектуального развития таких лиц (особенно детей в условиях адекватного специального обучения и воспитания).

Также статистически значимые различия показали значения по вербальному, невербальному, теоретическому и практическому интеллекту, а именно: у студентов с нарушениями слуха лучше, чем у нормально слышащих развиты невербальные и практические способности, а вербальные и теоретические способности развиты хуже.

Вербальный интеллект (при интерпретации результатов под вербальным интеллектом понимались: конкретное мышление, логика, анализ, синтез, запоминание) и теоретический интеллект (конкретное мышление, логика, анализ, синтез) развиты у студентов с нарушенным слухом достоверно слабее, чем у студентов с нормальным слухом. Невербальные (вычисления, экстраполяция, двухмерное и трёхмерное мышление) и практические (запоминание, вычисления, экстраполяция, двухмерное и трёхмерное мышление) способности развиты у слабослышащих студентов достоверно сильнее, чем у нормально слышащих студентов.

Анализ качественной характеристики входящих в структуру интеллекта параметров показал, что структура интеллекта студентов с нарушениями слуха принципиально отличается от структуры интеллекта нормально слышащих студентов. Это выражается в ином порядке и тесноте связи отдельных интеллектуальных операций в структуре их интеллекта.

В экспериментальной группе структура интеллекта представлена следующим образом: основными являются два фактора взаимосвязанных операций, вокруг которых выстраиваются остальные интеллектуальные процессы:

I фактор - тесная связь синтеза, вычислений, экстраполяции. Данный фактор включает в себя как операции вербального характера, так и невербального.

II фактор - тесная связь двухмерного, трёхмерного мышления и запоминания. Этот фактор также включает в себя вербальные и невербальные операции интеллектуальных процессов.

Все остальные интеллектуальные процессы представлены в общей структуре интеллекта студентов с нарушениями слуха обособлено.

Структура интеллекта нормально слышащих студентов (контрольная группа) представлена тремя факторами:

I фактор - тесная связь запоминания, логики, анализа и синтеза (т.е. очень тесная связь операций вербального интеллекта в целом).

II фактор - тесная связь экстраполяции, вычислений, двухмерного и трёхмерного мышления (взаимосвязь выступает как интегрированное образование невербального интеллекта).

III фактор - конкретное мышление (уровень общей осведомлённости об окружающем мире).

Интеллект экспериментальной группы представлен двумя факторами и отдельными (слабо связанными с другими) интеллектуальными операциями, в то время как интеллект контрольной группы представляет собой объединение трёх факторов. Данный факт объясняется, по нашему мнению, недостаточным развитием некоторых компонентов интеллекта у студентов с нарушениями слуха в условиях слуховой недостаточности: конкретного мышления, общей осведомлённости об окружающем мире. При этом в структуре интеллекта нормально слышащих студентов такого явления не наблюдается: все показатели интеллекта взаимосвязаны и представляют

собой три фактора (вербальный интеллект, невербальный интеллект и конкретное мышление). Данное обстоятельство можно интерпретировать как факт законченного становления структуры интеллекта у нормально слышащих людей к 18-20 годам.

Кроме того, факторы, образующие интеллект у студентов с нарушениями слуха, имеют качественное отличие от таковых у нормально слышащих студентов. Так, факторы, составляющие основу интеллекта лиц с нарушениями слуха, состоят одновременно из компонентов вербальных и невербальных, т.е. отсутствует их специализация для определённого вида выполняемого задания. Это можно объяснить, на наш взгляд, явлением компенсации (т.е. функции в структуре интеллекта объединены именно таким образом для преодоления слуховой неполноценности и направлены на максимальное восприятие, понимание и осмысление речевой информации). При этом в

структуре интеллекта у контрольной группы студентов факторы чётко сформированы и специализированно объединены для решения различного рода задач: вербальных, невербальных и требующих общего осмысления информации.

Таким образом, структура интеллекта студентов с нарушениями слуха имеет особую организацию, отличающуюся от организации интеллекта людей с нормальным слухом. Такая структура обусловлена слуховой депривацией лиц с нарушениями слуха. Слуховая недостаточность изменяет взаимодействие анализаторов, в силу чего происходит перестройка связей, и при формировании речи и высших психических функций они включаются в иную систему связей, чем у нормально слышащих. Своеобразие компенсаторного развития выражается в образовании новых связей в ансамбле психических процессов и интеллектуальных качеств у студентов с нарушениями слуха.

Таблица 1

Средние значения показателей по методике структуры интеллекта Р. Амтхауэра у экспериментальной (66 чел.) и контрольной (64 чел.) групп

Показатели по методике Р. Амтхауэра	Средние значения показателей		Стандартное отклонение		Достоверность по критерию Стьюдента (параметрическая статистика)	Достоверность по критерию Манна-Уитни (непараметрическая статистика)
	Экспериментальная группа (слабослышащие студенты)	Контр. группа (студенты с нормальным слухом)	Экспериментальная группа (слабослышащие студенты)	Контр. группа (студенты с нормальным слухом)		
Конкрет. мышл.	93,4	98,8	7,5	6	0,000054 **	0,000096**
Анализ	95,5	97,3	9,6	8,5	0,259712	0,322379
Логика	95,8	101,1	9,1	9	0,000515 **	0,000564**
Синтез	95,3	95,8	11,2	10,1	0,801843	0,730390
Запоминание	105,8	99,4	15,3	13	0,009064 **	0,007011**
Вычисления	87,3	92,3	9,7	9	0,004327 **	0,000786**
Экстраполяция	92,6	96	16	12,4	0,141215	0,055923
2-мерное мышлен.	97,9	99,9	9,8	9,4	0,243270	0,429915
3-мерное мышлен.	99,8	96,9	12,4	9,4	0,131829	0,040234**
IQ	93,4	95,7	10,8	7,7	0,159435	0,127812
Вербальн. интелл.	97,2	102,4				0,004432**
Невербал. интелл.	98,5	95,1				0,000780**
Теоретич. интеллект	95,1	100,2				0,000064**
Практич. интеллект	100,3	97,4				0,009232**

** статистически достоверные различия показателей экспериментальной и контрольной группы при $p < 0,05$

В процессе экспериментального исследования выяснилось, что по уровню развития конкретного мышления, логики, вычислений, а также теоретического и вербального интеллекта студенты с нарушениями слуха отстают от нормально слышащих. Однако по уровню развития запоминания, трёхмерного мышления, практического и невербального интеллекта студенты с нарушенным слухом превосходят здоровых. При этом различий между двумя группами студентов (экспериментальной и контрольной) не выявилось между суммарным показателем интеллекта (IQ). Интересным результатом также являются различия в организации - структуре - интеллекта студентов с нарушениями слуха. Их интеллект состоит из взаимосвязи двух факторов, включающих в себя одновременно вербальные и невербальные операции, и не связанных между собой отдельных интеллектуальных операций (в отличие от нормально слышащих студентов, структура интеллекта которых представлена в форме трёх факторов, интегрированных в вербальный комплекс, невербальный комплекс и фактор общей осведомлённости).

Учитывая знания о том, что определенные компоненты в структуре интеллекта студентов с нарушениями слуха имеют тесную взаимосвязь, а другие представлены почти обособленно, целесообразно разработать развивающую программу, включающую специальные блоки заданий. Такие задания должны быть направлены на максимальное взаимодействие

анализаторных систем и умственных операций в процессе обучения слабослышащих студентов. Речь идёт об интенсификации интеллекта (В.Д. Паронджанов) - совокупности интеллектуальных приёмов и средств, изменяющих режим функционирования человеческого мозга в благоприятном направлении, чтобы использовать его возможности на «полную проектную мощность». Такие средства специально конструируются таким образом, чтобы одновременно улучшать работу ума за счёт повышения продуктивности мозга и облегчать умственный труд путём минимизации интеллектуальных затрат на единицу получаемых результатов.

Подобные меры помогут обеспечить более интегрированное, связанное развитие структур интеллекта: оптимизировать и повысить эффективность процесса обучения студентов с нарушениями слуха; повысить уровень профессионального самоопределения и расширить возможности личностной и профессиональной самореализации данной категории людей; обеспечить более полную, успешную адаптацию и активную интеграцию людей с нарушенным слухом в общество.

Также целесообразно организовывать для студентов с нарушенным слухом возможность их интегрированного обучения с нормально слышащими студентами, поскольку в этих условиях для них открываются широкие перспективы самореализации, как личностной, так и профессиональной.

Исходя из знания о том, что развитие интеллекта студентов с нарушениями слуха находится на одном уровне с нормально слышащими сверстниками, хочется ещё раз указать на актуальность изучения данной категории лиц. Необходимо стремиться к осознанию специалистами, что студенты с нарушенным слухом выступают на равных конкурентных началах со здоровыми людьми в современных условиях рынка труда. Поэтому уровень их профессиональной подготовки должен быть не только ниже, но даже выше, чем у здоровых лиц. Это цивилизованное, гуманное решение сложнейшей проблемы социальной интеграции лиц с нарушениями слуха в общество нормально слышащих.

Выводы

1. Уровень развития интеллекта у студентов со стойкими нарушениями слуха совпадает с уровнем развития интеллекта нормально слышащих людей.

2. Конкретное мышление, логика и операция вычислений развиты у студентов с нарушениями слуха слабее, чем у нормально слышащих сверстников.

3. Трёхмерное мышление и запоминание развиты у студентов с нарушениями слуха сильнее, чем у слышащих.

4. Анализ, синтез, операция экстраполяции и двухмерное мышление развиты у студентов с нарушениями слуха так же, как у нормально слышащих студентов.

5. Вербальный и теоретический интеллект у студентов с нарушениями слуха развиты достоверно хуже, чем у здоровых студентов, а развитие невербального и практического интеллекта находится у них на более высоком уровне.

6. В структуре интеллекта студентов с нарушениями слуха все операции соединены в форме двух факторов (1: синтез + вычисления + экстраполяция, 2: двухмерное мышление + трёхмерное мышление + запоминание), а также не связанных между собой функций анализа, логики и конкретного мышления.

7. В структуре интеллекта студентов с нарушениями слуха не наблюдается тесной взаимосвязи между всеми составляющими его функциональными процессами.

8. Факторы интеллекта людей с нарушенным слухом, состоящие из тесной связи нескольких процессов, представляют собой связь вербальных и невербальных компонентов.

Библиографический список

1. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии. - М., 1995.
2. Боскис, Р.М. Глухие и слабослышащие дети. - М., 2004.
3. Брянкин, С.В. Проблемы оценки способностей. - М., 1978.
4. Анастаси, А. Психологическое тестирование. - М., 1982.
5. Туник, Е.Е. Тест интеллекта Амтхауэра. - СПб., 2009.

Статья поступила в редакцию 10.02.10

УДК 159.9

О.А. Кожемякина, соискатель НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ И ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК ДЕПРИВИРОВАННЫХ ПОДРОСТКОВ

Проблема психологической реабилитации депривированных подростков предполагает комплексный подход в решении психологических проблем личности. Выявление особенностей депривированных подростков одна из задач специальной психологии. Была выявлена и описана специфика эмоциональных состояний и личностных характеристик депривированных подростков.

Ключевые слова: эмоциональные состояния, личностные характеристики, депривированные подростки.

Наблюдения показывают, что в условиях сиротства или воспитания детей в ситуациях семейного неблагополучия, неудовлетворение основных потребностей (органических, потребностей в принадлежности и любви, в безопасности, в новых впечатлениях) и сужение на ранних этапах онтогенеза социального поля активности влекут формирование депривированной личности (состояния психической депривации) со специфическим отношением к миру, деятельности, окружающим, себе. При этом отягощенная и часто неясная наследственность, неблагоприятное протекание внутриутробного созревания организма, тяжелые условия жизни в раннем детстве повышают риск возникновения у детей из неблагополучной ситуации развития психических расстройств и соматических заболеваний. Соматические и нервно-психические болезни сопровождаются астеническими и церебрастеническими состояниями; искажение или задержка развития затрудняют процессы усвоения знаний, формирования школьных и трудовых умений и навыков, и осложняют процесс адаптации к среде [1].

По данным многих авторов (Дубровиной И.В., Божович Л.И., Лисиной М.И., Прихожан А.М., Толстых Н.Н., Басиловой Т.А. и др.) 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 обна-

руживаются, помимо прочих условий, вне зависимости от сезонных изменений [2].

Депривированных подростков характеризует большая неустойчивость настроений, поведения, частая смена самочувствия, ранимость, неадекватность реакций. Личная нестабильность порождает противоречивые желания и поступки. Личностное развитие подростка характеризуется двумя основными потребностями: с одной стороны потребностью в самоутверждении, с другой — потребностью в общении со стороны сверстников, ибо ведущая деятельность в данном возрасте — интимно-личностная. Эти потребности и образуют основные характеристики личности подростка. Одной из главных личностных характеристик можно считать личностную нестабильность подростка, проявляющуюся в аффективных эмоциональных состояниях. Важным фактором, влияющим на эмоциональное состояние подростка, является такая характеристика личности как самооценка. Старшие подростки с низкой самооценкой подвержены депрессивным тенденциям. Эмоционально неблагополучный подросток в зависимости от психической структуры личности может испытывать как тревогу, так и страх.

Цель исследования: выявление взаимосвязи между личностными характеристиками и эмоциональными состояниями депривированных подростков.

Гипотеза исследования: эмоциональные состояния имеют определенный характер взаимосвязи с личностными характеристиками депривированных подростков, обусловленные активностью, социальной зрелостью, умением общаться, психической устойчивостью.

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 36 подростков, из них 20 мальчиков и 16 девочек. Группа испытуемых подростков была исследована с помощью ниже описанных методик на проявление личностных характеристик и эмоциональных состояний. После чего была проведена математическая обработка результатов исследования, сравнительный анализ на корреляцию переменных с помощью критерия Спирмена.

Методики исследования:

1. Опросник Р. Кеттелла (в адаптации А. Ю. Панасюка, 1978, подростковый вариант). Назначение теста: Для психодиагностики основных личностных характеристик подростков 15-18 лет. Тест состоит из 142 вопросов, направленных на оценку выраженности основных факторов личности.

2. Методика самооценки эмоциональных состояний (А.Уэссман и Д.Рикс). Шкалы: спокойствие - тревожность, энергичность - усталость, приподнятость - подавленность, уверенность в себе - беспомощность. Назначение теста: Самооценка эмоциональных состояний.

3. Шкала субъективного благополучия

Шкалы: напряженность и чувствительность, психоэмоциональная симптоматика, изменения настроения, значимость социального окружения, самооценка здоровья, удовлетворенность повседневной деятельностью.

Назначение теста: Шкала субъективного благополучия представляет собой скрининговый психодиагностический инструмент для измерения эмоционального компонента субъективного благополучия (СБ) или эмоционального комфорта (ЭК). Определение субъективного благополучия включает три критериальных признака.

4. Экспресс-диагностика склонности к аффективному поведению (В.В.Бойко).

Назначение теста: Диагностика склонности к аффективному эмоциональному состоянию.

Результаты исследования.

На основе описанных методик было проведено психодиагностическое обследование участников эксперимента, выявлены особенности их эмоциональной сферы. Результаты исследования специфики эмоциональных нарушений у депривированных подростков показали следующее

Таблица 1

Средние результаты диагностики личностных характеристик подростков по опроснику Р. Кеттелла (n = 36)

Факторы	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	Q1	Q2	Q3	Q4
Среднее	8,9	2,4	7,0	9,1	9,9	9,5	8,5	8,3	9,8	8,4	13,3	9,3	10,6	12,1

По результатам исследования выявлено, что 28 % подростков характеризуются низкой способностью к общению, холодностью, формальностью в общении, для них затруднителен контакт с людьми, они скорее всего избегают коллективных мероприятий.

31 % - характеризуются как неспособные управлять своими эмоциями, находить им адекватное объяснение и реалистическое выражение.

22 % имеют недостаточную активность, характеризуются пассивными людьми.

36 % - имеют недостаточный уровень ответственности.

42 % - характеризуются как личности с неустойчивостью поведения в условиях стресса, застенчивые, осторожные, сдержанные в общении.

31 % - имеют повышенную чувствительность.

36 % имеют высокий уровень тревожности, склонности к самообвинению и страху, проявляют напряженность, возбуждение, выраженные явления фрустрированности.

Наиболее неблагоприятным является сочетание высоких оценок по факторам Q1 и Q4 с низкими оценками по фактору C у 8 подростков. Такой симптомокомплекс можно рассматривать, как проявление дезадаптации подростка, его эмоционального неблагополучия.

Таблица 2.

Результаты диагностики эмоциональных состояний старших подростков по методике самооценки эмоциональных состояний А.Уэссмана и Д.Рикса (n=36)

Шкалы	Спокойствие - тревожность	Энергичность - усталость	Приподнятость - подавленность	Чувство уверенности в себе - чувство беспомощности	Средняя оценка эмоц. состояния
Среднее	5,9	5,9	5,8	5,8	5,85

Сравнивая показатели диагностики из таблицы 1 и таблицы 2 можно увидеть, что подростки с такими характерными чертами личности как застенчивость, не умение общаться, холодность и формальность в общении, неактивность, напряженность, фрустрированность, низкий уровень социальной зрелости, не принимающие на себя ответственность, в то же

время склонные к самообвинению, не способные управлять своими эмоциями имеют определенные эмоциональные состояния, такие как неуверенность в себе, и своих способностях, подавленное и унылое настроение, нехватка энергии и лень, скованность, беспокойство, подавленность и страх.

Таблица 3

Средние результаты диагностики субъективного благополучия испытуемых старших подростков

Шкалы	Напряженность и чувствительность	Психоэмоциональная симптоматика	Изменения настроения	Значимость социального окружения	Самооценка здоровья	Удовлетворен. повседневной деятельностью	Общее эмоциональное благополучие	
	баллы	баллы	баллы	баллы	баллы	баллы	баллы	Стены
Среднее	12,1	11,7	8,8	11,5	11,7	11,7	67,6	6

Анализируя результаты диагностики субъективного благополучия испытуемых старших подростков по таблице 3 можно сказать следующее.

25% обследуемых подростков имеют уровень эмоционального благополучия ниже среднего и попадают в группу риска как неблагополучные дети.

Анализ результатов исследования с помощью экспресс-диагностики склонности к аффективному поведению по В.В.Бойко позволяет сделать вывод о том, что депривированные подростки склонны к аффективному поведению. Но среди

испытуемых также есть немало подростков (39%) тех, кому не свойственны дисфункциональные аффективные состояния.

Для подтверждения или опровержения выдвинутой нами гипотезы о том, что личностные характеристики взаимосвязаны с эмоциональными состояниями старших подростков мы провели корреляционный анализ переменных, полученных в ходе диагностики личностных характеристик и эмоциональных состояний 36 испытуемых старших подростков. Для этого была использована компьютерная программа SPSS 11.5 статистически-математической обработки результатов тестирования

ния на проверку корреляции по Спирмену. Корреляционный анализ подтвердил выдвинутую гипотезу.

Таким образом, личностные характеристики депривированного подростка, такие, как низкая активность, неумение общаться, формальность в общении, социальная незрелость,

неумение брать на себя ответственность, слабо развитое чувство коллективизма - тесно связаны с эмоциональным неблагополучием, а именно высоким уровнем тревожности, страха, подавленности, низким уровнем энергии, неуверенности в себе, склонностью к аффективному поведению.

Библиографический список

1. Назарова, И.Б. Дети-сироты// Россия: 10 лет реформ. Социально-демографическая ситуация / под ред. Н.М. Римашевской. - М., 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 10.02.10

УДК 159.9

А.А. Ярышева, соискатель НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: aliss1@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ САОМОТНОШЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ СТАТУСАМИ ИДЕНТИЧНОСТИ

В статье представлены результаты теоретического анализа и экспериментального исследования особенностей самоотношения у подростков с различными статусами идентичности. Подростки с несформированной идентичностью склонны к негативному самоотношению.

Ключевые слова: самоотношение, идентичность, диффузия идентичности, мораторий, кризис идентичности.

Самоотношение личности – это отношение личности к собственному «Я». Особенности поведения, взаимодействия с другими людьми определяются самоотношением личности. При этом очень важен аспект самопринятия: положительное или отрицательное отношение к себе. В научной литературе существует множество понятий – элементов, которые составляют характеристику самоотношения личности. Сюда относят самоуважение, самооценку, симпатию и др., как позитивные составляющие; самообвинение, самоунижение, самонедовольство и т.д., как негативное отношение к себе. Столин В.В. определяет три аспекта положительного самоотношения: симпатия, уважение, близость [1].

Изучение самоотношений многими исследователями проходит в форме самоотчетов, самоописаний. Пантеев С.Р. считает, что самоотчет, самописание рассчитаны на другого человека и их характер зависит от тактики самоподачи, самопрезентации. «Самоотчет является собой пример интроспекции и как таковой не может считаться объективным показателем...» [2, с. 7]. Пантеев С.Р. понимает самоотношение как выражение смысла «Я» для субъекта.

Изучать самоотношения, по мнению многих исследователей, нужно с точки зрения «группового семантического пространства» самоотношения. В таком пространстве, по мнению Петренко В.Ф., личностные смыслы, отношения, эмоции сливаются, и мы можем говорить об особенностях самоотношений в специфической группе [3]. Психолог Эткинд А.М. считает, что если исследователю «нужен инструмент проникновения в объективную реальность, личностные смыслы, систему отношений испытуемых, то вряд ли какие-либо иные свидетельства окажутся более полезными, чем самоотчеты» [4, с. 105-113].

Наиболее полными и значимыми, на наш взгляд, являются методики изучения самоотношений личности, разработанные Столиным В.В. и Пантеевым С.Р. В основу этих исследований положено изучение самоотчета и факторный анализ структуры самоотношений. Это как бы «реконструкция пространства самоотношения» методами факторного анализа. Был использован универсальный список, перечень, который базировался на строгих процедурах построения статистически репрезентативного семантического словаря. В опроснике Столина – Пантеева выделено восемь шкал:

- открытость – закрытость;
- самоуверенность;
- саморукводство;
- отраженное самоотношение;
- самооценочность;
- самопринятие;
- внутренняя конфликтность;

- самообвинение.

Понятие самоотношение является составной частью идентичности личности. По Э.Эриксону «идентичность - это твердо усвоенный и личностно принимаемый образ себя во всем богатстве отношений личности к окружающему миру, чувство адекватности и стабильного владения личностью собственным «Я», независимо от изменений «Я» и ситуации, способность личности к полноценному решению задач, возникающих перед ней на каждом этапе ее развития». Идентичность – это, прежде всего, показатель зрелой личности [5, с. 12].

Проблема самоотношения в связи с развитием идентичности особенно важна для подростков. При благоприятном протекании кризиса идентичности у человека в этот период наблюдается позитивное самоотношение, самопринятие себя. Он более благополучен в психологическом плане. При неблагоприятном течении кризиса формируется спутанная идентичность: молодой человек не понимает себя, ему свойственны мучительные сомнения относительно самого себя, своего места в группе, в обществе, неясностью жизненных перспектив. Самоотношение к себе характеризуется негативными установками.

Результаты изучения самоотношения как обобщенного чувства субъекта в адрес собственного «Я», т.е. оценочного измерения идентичности [6, с. 442], могут дать данные для описания степени сформированности идентичности у молодого человека.

Эмпирическую базу исследования составили данные серийного изучения молодых людей 2008-2009 года. Были обследованы выпускники 11 классов двух Новосибирских школ и студенты 1 курса НГПУ, возраст обследуемых 17-18 лет. Всего было обследовано 251 человек. Для обследования были использованы методики изучения самоотношений Столина В.В., Пантеева С.Р. и тест эго-идентичности (минимизированный вариант, авторы Г. и Э. Амины) [6, с. 463].

«Тест эго-идентичности» (минимизированный вариант) состоит из 16 утверждений, по оценкам которых выделяется 4 шкалы: диффузная идентичность, мораторий на достижение идентичности, преддetermined идентичность и достигнутая идентичность. Коэффициенты корреляции минимизированного варианта с полным: диффузия – 0,94; мораторий – 0,93; преддetermined – 0,93; достижение идентичности – 0,96 [6, с. 445].

Методика изучения самоотношения предполагает анализ ответов по 9 шкалам: осознанность «Я»; самоуважение и уверенность в себе; саморукводство и последовательность «Я»; отраженное самоотношение; безусловное самопринятие; переживание ценности собственной личности, чувство прива-

занности к своему «Я»; непонимание себя; переживание конфликтности «Я»; чувство самообвинения. Эти шкалы в процессе анализа объединяют в три независимых фактора.

Первый фактор составили шкалы: внутренней честности, самоуверенности, саморукводства и отраженного самоотношения. Все эти шкалы выражают оценку собственного «Я» испытуемого по отношению к социально – нормативным критериям моральности, успеха, воли, целеустремленности, социального одобрения и т.д. Это дает основание интерпретировать данный фактор как самоуважение. Во второй фактор вошли три шкалы: самооценку, самопринятие и самопривязанность. Они отражают эмоциональное отношение субъекта к своему «Я» и могут быть интерпретированы как шкалы аутосимпатии. Третий фактор, содержащий шкалы внутренней конфликтности и самообвинения, связан с негативным самоотношением и рассматривается как фактор самоуничижения.

Анализ эмпирических данных показал, что у испытуемых преобладает предпрешенная идентичность (53,9%), кризис идентичности (диффузия и мораторий) переживают 24,6% (причем, в состоянии выбора находятся всего 7%) и уровень достигнутой идентичности показали 21,5%.

Диффузия идентичности характеризуется «отягощенностью отсутствием обязательств». Индивидуум с диффузией идентичности может переживать или не переживать кризис, но в любом случае здесь наблюдается минимум или даже отсутствие принятых ценностей или ролей, отсутствие заветной мечты. Предпрешенность – состояние человека, уже утвердившегося в своих основных ориентациях. Однако, при этом отсутствуют признаки (или их очень мало) того, что они пережили кризис. Статус моратория на идентичность предполагает, что человек находится в данное время в ситуации кризиса (выбирает между альтернативами), и его предпочтения слишком слабы и неопределенны. Статус достигнутой идентичности относится к людям, пережившим период кризиса и сде-

лавших определенный выбор в отношении профессиональных и идеологических целей и позиций [7, с. 241].

Результаты диагностики представлены в табл. 1.

Значимость различий в результатах исследования самоотношения в группах подростков с предпрешенной и достигнутой идентичностью и группах, находящихся в состоянии кризиса, была подтверждена с помощью использования критерия Фишера ($Y_{\text{эмп.}}=2,08$)

Результаты нашего исследования могут интерпретироваться следующим образом: низкие значения факторов у подростков, переживающих кризис идентичности говорят о неудовлетворенности собой, своими возможностями, сомнениями в способности вызывать уважение, отсутствии тенденции искать причины поступков и результатов в себе самом. Высокие значения факторов самоотношения в группе подростков с предпрешенной и достигнутой идентичностью наглядно демонстрируют отсутствие переживания кризиса, колебаний относительно выбора профессии, идеологии, анализа собственного «Я».

Таблица 1

Распределение значений факторов самоотношения у подростков с различными статусами идентичности

	Предпрешенная идентичность	Достигнутая идентичность	мораторий	Диффузия идентичности
Фактор самоуважения	18	23	13	11
Фактор аутосимпатии	18	19	9,8	9,1
Фактор самоуничижения	12	12,7	6,1	7

Библиографический список

1. Столин, В.В. Познавание себя и отношение к себе в структуре самосознания личности: дисс. ... д-ра психологических наук. - М., 1985.
2. Панталеон, С.Р. Методики исследования самоотношения. - М., 1993.
3. Петренко, В.Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном самосознании. - М., 1983.
4. Эткинд, А.М. Эмоциональные компоненты самоотчетов и межличностных суждений // Вопросы психологии. - 1983. - № 2.
5. Эрикссон, Э. Идентичность: юность и кризис. - М., 1996.
6. Короленко Ц.П. Идентичность. Развитие. Перенасыщенность. Бегство / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева [и др.]. - Новосибирск, 2007.
7. Хелл, Л., Зиглер Д. Теории личности / Л. Хелл, Д. Зиглер. - СПб., 2007.

Статья поступила в редакцию 10.02.10

УДК 378: 371.1

Т.Г. Орлова, соискатель НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПРОЦЕСС В СИСТЕМЕ РЕГУЛИРОВАНИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

В статье анализируется социально-педагогическая деятельность, направленная на профилактику и коррекцию девиантного поведения у подростков, даются определения и обоснования отдельных составляющих процесса.

Ключевые слова: девиантное поведение, профилактика девиантного поведения, социально-педагогическая деятельность.

Девиантное поведение, как социально-психологическое явление, возникающее в результате нарушения процесса социализации личности, приводит к нарушению ее целостности и функционирования, и проявляется в виде специфических способов самовыражения, либо в массовых формах человеческой деятельности, отклоняющихся от сложившихся в данном обществе социально-психологических, нравственных и других культурных норм и ценностей. Социально-педагогическая деятельность, направленная на социокультурное регулирование девиантного поведения, имеет следующую направленность:

1. Социально-педагогическая профилактика явлений деадаптации (социальной, психологической, педагогической), которая предшествует девиантному поведению), рассматриваемая нами как система организационно-воспитательных

мероприятий, направленных на предупреждений или нейтрализацию основных причин и условий, вызывающих социальные отклонения негативного характера в поведении детей и подростков.

2. Повышение уровня социальной адаптации детей и подростков, как психологического механизма развития личности, с помощью которого происходит активное приспособление индивида к определенным условиям, нормам, ценностям социального среды.

3. Социально-педагогическая коррекция, целью которой является компенсация недостатков дошкольного развития, восполнение пробелов предшествующего обучения, преодоление негативных особенностей эмоционально-личностной сферы, нормализация и совершенствование учебной деятельности учащихся, повышение их работоспособности, активиза-

ция познавательной деятельности, социально-трудовая адаптация. Сюда же можно отнести психологическую коррекцию как деятельность, направленную на исправление (корректировку) тех особенностей психологического развития, которые по принятой системе критериев не соответствуют оптимальной норме. Психолого-педагогическая коррекция – это совокупность психолого-педагогических воздействий на личность педагогически запущенного ребенка с целью его восстановления в качестве субъекта общения, деятельности, самосознания.

4. Социально-педагогическая ресоциализация направлена на лиц с различными видами дезадаптации и отклоняющимся поведением с целью восстановления их социального статуса, утраченных либо несформированных социальных навыков, переориентации их социальных установок и референтных ориентаций за счет включения в новые позитивно-ориентированные отношения и виды деятельности педагогически организованной среды.

5. Социально-педагогическая реабилитация, как система мер, направлена на восстановление разрушенных или утраченных ребенком связей, вследствие нарушения здоровья со стойкими расстройствами функции организма (детинвалиды), изменение социального статуса ребенка (сирота) и отклоняющегося поведения ребенка (ребенок-беспризорник, ребенок-девиант, ребенок-правонарушитель и т.д.) [1].

Все эти виды социально-педагогической деятельности в системе реабилитации включают как непосредственную индивидуальную работу с ребенком, так и непосредственную деятельность во взаимоотношениях ребенка со средой, способствующих его социокультурному становлению и развитию.

Для проектирования реализации социальнопедагогической технологии необходимо коснуться основных направлений социально-педагогической реабилитации с девиантными детьми, которая представляет из себя систему государственных, общественных, социально-медицинских организационно-воспитательных мероприятий, направленных на предупреждение, устранение или нейтрализацию основных причин и условий, вызывающих различного рода социальные отклонения в поведении детей и подростков. Так как социальные отклонения могут быть вызваны различными причинами, можно выделить несколько типов профилактических мероприятий: это нейтрализующие, компенсирующие, предупреждающие возникновение обстоятельств, способствующих социальным отклонениям; устраняющие эти обстоятельства; контролирующие проводимую профилактическую работу и ее результаты. Эффективность профилактических мероприятий может быть обеспечена при условии включения направленности на искоренение источников дискомфорта, как в самом ребенке, так и в социальной и природной среде и одновременно при создании условий для приобретения несовершеннолетним необходимого опыта для решения возникающих перед ним проблем.

Профилактическими технологиями могут быть информационные технологии, направленные на информирование несовершеннолетних об их правах и обязанностях, о требованиях, предъявляемых государством и обществом, к выполнению установленной для данной возрастной группы социальных норм. Это можно осуществить через средства массовой информации, кино, театр, художественную литературу и другие произведения культуры, а также через систему социального обучения. Социально-профилактические технологии направлены на выявление, устранение и нейтрализацию причин и условий, вызывающие различного рода негативные явления. Эти технологии представляют собой систему социально-экономических, общественно-политических, организационных, правовых и воспитательных мероприятий, которые проводятся государством, обществом, социально-педагогическим учреждением, социальным педагогом для устранения или минимизации причин девиантного поведения. Сюда же относятся медико-биологические технологии, сущность которых состоит в предупреждении возможных отклонений в поведении от социальных норм целенаправленными методами ле-

чебно-профилактического характера, а также социально-психолого-педагогические технологии, которые предполагают систему предупредительных мер, направленных на своевременное выявление, диагностику, прогнозирование, устранение внешних причин, факторов и условий, вызывающих нарушение в социальном функционировании личности, а также на восстановление, коррекцию, развитие и формирование ее психокультурного потенциала, социальной компетентности и Я-системы.

Поскольку, социальная реабилитация – это социально-педагогический процесс, направленный на восстановление психокультурных потенциалов, статуса, переориентацию социальных установок личности девиантов за счет включения их в новые позитивно ориентированные отношения и виды деятельности педагогически организованной среды, то социально-педагогическую реабилитацию можно рассматривать как систему мер, направленных на решение задач социокультурного регулирования девиантного поведения широкого диапазона: от привития навыков социального функционирования до полной интеграции человека в общество.

В реабилитационных технологиях выделяют следующие виды реабилитации. В первую очередь, это медицинская реабилитация, направленная на полное или частичное восстановление или компенсацию той или иной утраченной функции организма ребенка, подростка или на возможное замедление прогрессирующего заболевания. Во вторую очередь (или параллельно с медицинской), это психологическая реабилитация, направленная на психологическую сферу подростка, включающая систему медико-психологических, педагогических и социальных мероприятий, направленных на восстановление, коррекцию или компенсацию нарушенных психологических функций, состояний, личностного и социально-трудового статуса больных и инвалидов, а так же лиц, перенесших заболевание, получивших травму психическую в результате резкого изменения социальных отношений, то есть лиц, ставших жертвами социальных условий среды. Затем включается профессиональная реабилитация, предусматривающая обучение или переобучение подростка доступным для него формам труда, поиск для него рабочего места с облегченными условиями труда и сокращенным рабочим днем; бытовая реабилитация, социальная реабилитация, как процесс восстановления способности подростка к жизнедеятельности в социальной среде, а так же самой социальной среды и условий жизнедеятельности личности, которые были ограничены или нарушены по каким-либо причинам; социально-экономическая реабилитация, включающая комплекс мероприятий, нацеленных на материальную поддержку и защиту законных интересов и прав подростка с девиантным поведением.

Социально-педагогическая реабилитация подростков с девиантным поведением реализуется в специализированных учреждениях (реабилитационных центрах), которые осуществляют профилактику безнадзорности, бродяжничества дезадаптированных детей и подростков; медико-психологическую помощь виктимным детям, ставшими жертвами социальных условий; формируют положительный опыт социального поведения, навыков общения и взаимодействия с окружающими людьми. Реабилитационные центры выполняют попечительные функции по отношению к тем, кто остался без попечения родителей или средств к существованию, осуществляют психологическую и педагогическую поддержку, способствующую ликвидации кризисных состояний личности, содействуют в возвращении в семью, помогают в обеспечении возможности получать образование, нормальное развитие и заботятся о дальнейшем профессиональном и бытовом устройстве [1]. Отсюда, основная цель деятельности таких учреждений – социальная защита и поддержка нуждающихся детей, их реабилитация и помощь в жизненном самоопределении.

При разработке и построении социально психолого-педагогической реабилитационной технологии с подростками девиантного поведения необходимо учитывать следующие положения. Прежде всего, это опора на положительные качества подростка, на сформированные психокультурные потен-

циалы его личности. Формирование их будущих жизненных устремлений путем коррекции и развития: самосознания, Я-концепции, интрасубъективного (динамического), интересубъективного (функционального), статусно-ролевого восстановления; конституционально-психологического факторов, а также психологических механизмов социального функционирования через медицинскую, психологическую, профессионально-бытовую, профессиональную, социально-экономическую и социально-педагогическую реабилитацию, которая предполагает своевременное выявление интересов, склонностей подростков, направленность личности на профессиональную деятельность: определение социальных установок и помощь в их формировании, определение мотивации выбора и ее структуры, формирование готовности к самоанализу и самооценке реального уровня притязаний. Необходимо определение выраженности и структуры способностей, определение уровня сформированности компонентов (факторов) структуры личности, их потенциалов и возможности их реализации в профессиональной деятельности; осуществление профессионального подбора; определение степени соответствия личности подростка профессиональным требованиям, внесение корректив в профессиональные намерения; проведение занятий с учащимися по курсу «Основы выбора профессий». Особенно важным является интеграция несовершеннолетних с девиантным поведением в общественно-полезную деятельность, значимую для подростка. При этом необходимо соблюдать глубокую доверительность и уважение во взаимоотношениях с подростком.

В процессе реабилитационной социально-педагогической деятельности с девиантными детьми и подростками специалист выполняет следующие функции:

диагностическую, направленную на выявление психокультурного потенциала личности подростка с девиантным поведением, его проблемного поля, индивидуально-психологических и личностных особенностей, на постановку социального диагноза, на выявление причин отклоняющегося поведения детей и подростков, на диагностику виктимогенных факторов среды; прогностическую функцию, направленную на программирование и прогнозирование социального воспитания по мере восстановления, развития и формирования социально значимых качеств личности ребенка или подростка с девиантным поведением, необходимых ему для полноценного функционирования в социальной среде, для успешной социализации; воспитательную функцию, предполагающую восстановление, ресоциализацию психокультурных потенциалов, статуса; переориентацию социальных установок девиантов за счет включения их в новые позитивно-ориентированные отношения и виды деятельности педагогически организованной среды; обучающую функцию, направленную на передачу ребенку социальных знаний на формирование у него социальных умений и навыков, на освоение ребенком ценностей культуры; коррекционную функцию, направленную на исправление, компенсацию недостатков развития, воспитания, на восстановление пробелов предшествующего обучения, на нормализацию учебной деятельности, на восстановление статуса девиантов, на повышение их учебной и познавательной и рефлексивной активности, на восстановление потребностей подростка в самосовершенствовании, самовоспитании, на исправление всех воспитательных влияний (семьи, школы, социальной среды); организационно-коммуникативную функцию, которая способствует включению общности, населения микрорайона в воспитание детей с девиантным поведением; компенсирующую функцию, которая заключается в формировании у подростка стремления исправить те или иные качества личности, путем включения его в общественно-полезную деятельность, в активизации его потребностей и в самосовершенствовании на основе рефлексии своих поступков, в выработке самокритичного отношения к себе, в выборе идеала для подражания; в принятии системы определенных нравственных ценностей и критериев для оценки своего поведения.

Работая с девиантными подростками, педагог, психолог обязан руководствоваться следующими принципами:

1. Принимать подростка таким, каким он есть.
2. Использовать на протяжении всей деятельности положительное подкрепление позитивных сторон личности подростка, доверие, взаимопонимание.
3. Работа с подростком в ролевой позиции «Взрослый-Взрослый», пристройка «Наравне», сотрудничество.
4. Вступление в контакт с подростками через доступные для их понимания способы общения, речь, мимику и жесты.
5. Быть образцом мужского или женского поведения в группе в зависимости от своего пола, уметь воспроизводить любые упражнения, игры, то есть быть эталоном поведения.
6. Проводить рефлексии происходящего на занятиях, включая в этот процесс себя.
7. Поиск и предоставление информации для работы с проблемной информацией.
8. Использование различных форм, методов, приемов и игровых средств для стимулирования активности.
9. Конфиденциальность в системе отношений.
10. Разумная требовательность к подросткам с девиантным поведением.

Взаимодействие психолога с детьми и подростками девиантного поведения разворачивается в шесть стадий:

1. Расположение к общению.
2. Поиск общего интереса.
3. Выявление предполагаемых положительных для общения и демонстрируемых качеств.
4. Выявление опасных для общения и демонстрируемых качеств.
5. Адаптивное поведение партнеров.
6. Установление оптимальных отношений.

На каждой стадии используется специфическая тактика взаимодействия, и решаются конкретные задачи.

Исходя из этой методики, нами была разработана и апробирована технология проведения психолого-педагогического консультирования, основанная на сотрудничестве и контактном взаимодействии, которая наиболее эффективна при использовании следующей структуры действий:

1. Расположение к общению.
2. Введение консультируемого в ситуацию.
3. Поиск общего интереса.
4. Выявление предполагаемых положительных качеств.
5. Выявление предполагаемых опасных качеств.
6. Описание проблемы и реконструкция внутреннего мира ощущений и мыслей.
7. Смена ролей.
8. Анализ и выделение главной проблемы.
9. Выбор цели действий.
10. Разработка путей достижения цели.
11. Принятие решения, планирование и подготовка его осуществления.
12. Психолого-педагогическая поддержка консультируемого подростка.

Эти действия эффективно можно осуществлять при соблюдении определенных условий. Для консультирования выбирается удобное время, не провоцирующее торопливость в работе. Консультант и консультируемый занимают удобное положение в комфортном помещении. Проводится точное распределение ролей. Задача консультанта – перевести консультируемого подростка к осознанию своих проблем и планированию конкретных действий по их решению.

Методика проведения контактного взаимодействия в психолого-педагогическом консультировании на каждом этапе действий имеет свою задачу, содержание, тактику, результаты.

К основным методам профилактики девиантного поведения Р.В. Овчарова относят четыре группы:

1. Стимулирование и мотивация учебно-познавательной деятельности:

«обучающие образовательные программы и курсы»; познавательные игры; создание ситуации эмоционального напряжения; создание ситуации заинтересованности; создание ситуации опоры на жизненный опыт; создание ситуации успеш-

ха в учебно-познавательной и игровой деятельности; творческие задания и т.д.

2. Организация жизни и деятельности детского воспитательного коллектива:

коллективные игры; выработка коллективно-единых требований; коллективные соревнования; коллективное самообслуживание; «игры, танцы, художественная самодеятельность».

3. Общение и взаимодействие в различных ситуациях: уважение; педагогическая требовательность; убеждение; осуждение; понимание; доверие; побуждение; сочувствие; анализ поступка; решение конфликтной ситуации.

4. Психолого-педагогическое воздействие и стимулирование активности ребенка: пример, разъяснение; ожидание радости; снятие напряжения; обращение к самолюбию, самоуважению; обращение к любви, состраданию, стыду и чувству прекрасного; требование внушения [2].

Методы психологической коррекции Р.В. Овчарова классифицируют по объекту (запущенный ребенок, его воспитательный микросоциум), по предмету (индивидуально-психологические особенности; свойства субъекта общения; нарушения учебной деятельности; нарушения развития самосознания). К методам психокоррекции индивидуально-психологических особенностей личности педагогически запущенного ребенка относятся методы развития произвольности в двигательной, познавательной, эмоциональной сферах, поведении и общении (психологические методы), методы когнитивной тренировки вербального интеллекта и методы терапии средствами искусства (арттерапия, музыкотерапия, библиотерапия, логотерапия, куклотерапия); психокоррекция свойств субъекта общения проводится с помощью метода игровой коррекции поведения в группе сверстников (игровая терапия), методы позитивного общения: социально-психологический тренинг, тренинг конструктивного общения, гештальттерапия, моритатерапия, поведенческая психотерапия; методы рассматривания позитивных ролей и статусного перемещения детей (социально-психологический тренинг), метод свободных словесных ассоциаций, игровая терапия, коммуникативный тренинг; нарушения учебной деятельности можно корректировать с помощью методов снижения значимости учителя на уроке, снижения потребностей, связанных с внутренней позицией школьника, методы чувствительности к оцениванию, формирование адекватной самооценки школьных достижений (методы, используемые на фоне релаксации и отреагирования школьных страхов) поведенческая психотерапия, моритатерапия; нарушения развития самосознания запущенного ребенка требуют применения таких методов как психологический массаж, идентификация, зеркальное отражение, подтверждение уникальности ребенка, развитие позитивного восприятия других. Техника: самовнушение – «Я хочу», «Я могу», «Я буду».

Средства профилактики и коррекции социально-педагогической запущенности разнообразны по объекту,

предмету, цели и содержанию. Их целесообразное сочетание в иерархической деятельности педагогов и психологов, направленность на восстановление психокультурного потенциала личности ребенка, улучшение условий его обучения и воспитания могут дать положительные результаты.

Эффективность реализации реабилитационных программ возможна при соблюдении высокой мотивации всех участников программ: подростка, родителей, специалистов, работающих с девиантными подростками, психолого-педагогической компетентности (подготовленности) всех специалистов и руководителей, занимающихся этой деятельностью, координацией деятельности различных государственных и негосударственных учреждений.

При построении психолого-педагогических коррекционных программ необходимо учитывать следующие принципы:

1. Обучение отдельным психологическим понятиям, которые необходимы для успешной социализации (характер, темперамент, способности, воля, эмоции, мотивация общения), психодиагностика (изучение себя) под руководством психолога, анализ основных психологических характеристик личности подростка.

2. Блок «разминок» и психогимнастических упражнений, направленных на снятие эмоциональных зажимов, свободное проявление эмоций, спонтанное поведение.

3. Установление различного по степени сложности вида коммуникаций на эмоциональном, поведенческом и когнитивном уровне с использованием игры.

4. Распознавание, моделирование эмоциональных состояний в разных ролевых ситуациях с использованием технических и дидактических средств.

5. Обучение обратной связи через вербальные и невербальные упражнения, рефлексия.

6. Проигрывание разнообразных ролевых ситуаций для обучения адекватному поведению в конфликтах и других сферах социальной жизни.

7. Анализ различных ситуаций и обучение адекватному поведению в семейных подсистемах.

8. Упражнения на развитие психологических механизмов, обеспечивающих социальное функционирование личности, механизмы психического отражения (ощущение, восприятие, мышление, память); механизмы проектирования будущего (внимание, эмоции, воображение, воля); механизмы опредмечивания психических образований (деятельность, психомоторика).

9. Домашнее задание на закрепление полученных навыков для переноса в микросреду, освоение ряда психологических приемов (оперативная программа.)

Все это возможно осуществить через целостный социально-педагогический процесс, включающий социально-педагогическую деятельность, социальное обучение и образование.

Библиографический список

1. Социальная педагогика: Курс лекций / под ред. М.А. Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.
2. Овчарова, Р.В. Технологии практического психолога образования: учеб. пособие. – М.: Т.Ц. «Фера». – 2000.

Статья поступила в редакцию 10.02.10

УДК 37.011.33

С.В. Сидоров, канд. пед. наук, доц. ШГПИ, г. Шадринск, E-mail: serwsi@yandex.ru;

А.Г. Гаврилов, ассистент, соискатель ШГПИ, г. Шадринск, E-mail: allekx555@mail.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

В статье проведен структурно-содержательный анализ и определены теоретические предпосылки проектирования рефлексивной компетентности. Уточнено понятие и выявлена структура рефлексивной компетентности. Определены проектируемые элементы рефлексивной компетентности.

Ключевые слова: компетентность; рефлексия; рефлексивная компетентность.

Проблема преодоления характерной для российского образования разобщенности теоретических знаний и опыта их практического применения обусловила разработку в теории и практике современной отечественной педагогики компетентного подхода. Главная особенность компетентного подхода состоит в том, что он предполагает не усвоение отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе (А.В. Хуторской). При компетентном подходе в основу отбора и конструирования содержания образования положена структура компетенций. В результате формируется интегративное качество личности: компетентность.

В современных психолого-педагогических исследованиях одним из элементов компетентности либо фактором ее развития выступает рефлексия (В.А. Металева). Важность рефлексии в образовательном процессе обусловлена потенциалом ее влияния на процессы самообразования, самовоспитания, саморазвития. Будучи включенной в структуру педагогического взаимодействия, рефлексия определяет личностную направленность образования, способствует его индивидуализации и наиболее полному раскрытию личностного потенциала участников образовательного процесса. Поэтому в современном образовании существует потребность научного проектирования рефлексивной компетентности, что приводит к необходимости изучения теоретических предпосылок проектирования рефлексивной компетентности.

Дифференцируя понятия «компетенция» и «компетентность», исследователи (Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова, Б.И. Хасан, А.В. Хуторской и др.) считают, что компетенция – совокупность требований, отражающих научные представления об идеале (о современном цивилизованном человеке, о специалисте, студенте, ученике, родителе, и т.д.), тогда как компетентность представляет собой уже имеющиеся у индивида качества. В частности, Б.И. Хасан указывает, что компетенция – это то, что человек должен знать и уметь, чего он хочет достичь, а компетентность – то, чего он достиг, что он знает и умеет. Таким образом, «компетентность есть мера освоения компетенции» [1, с. 11].

Обобщая наиболее признанные научно-педагогической общественностью трактовки компетенции, мы понимаем под компетенцией научно обоснованную, заранее спроектированную норму, которая отражает социальное требование к образовательной подготовке, необходимой для эффективной деятельности личности в определенной сфере.

В отличие от компетенции, компетентность личности – это владение личностью соответствующей компетенцией или совокупностью компетенций. Помимо усвоенных знаний, умений и навыков, компетентность обязательно должна включать в себя личностное отношение к ним и к предмету деятельности. Следовательно, компетентность – это совокупность качеств личности, обусловленных опытом её деятельности в определенной сфере. К таким качествам обычно относят убеждения, знания, умения и навыки, способности и т.д.

Опираясь на современные представления о структуре компетентности, считаем целесообразным в качестве основных компонентов компетентности выделить ценностно-смысловые ориентации, знания, умения и навыки. Под ценностно-смысловыми ориентациями в структуре компетентности мы понимаем устойчивые убеждения в том, что деятельность в сфере данной компетенции имеет личностную и общественную значимость, вследствие чего усваиваемые личностью знания, умения и навыки приобретают для неё особую ценность. Знания в данном контексте – это совокупность теоретических положений, необходимых для проектирования и осуществления эффективной практической деятельности. Умения и навыки отражают соответственно минимальный и максимальный уровень владения практическими действиями.

Выявленные нами сущность и структурные компоненты компетентности универсальны, на их основе можно проектировать компетентность личности в различных сферах деятельности. Вместе с тем, содержание и структура компетентности в сфере рефлексии нуждается в дальнейшем проясне-

нии.

В общей психологии под рефлексией понимается процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний, а также способность человеческого мышления, направленная на осознание мира и самого себя. Рефлексия в социальной психологии – это процесс осознания субъектом (лицом или общностью) того, как он (они) в действительности воспринимаются и оцениваются другими индивидами или общностями. Таким образом, рефлексивная деятельность может охватывать следующие позиции субъекта: субъект, каков он есть в действительности; субъект, каким он видит самого себя; субъект, каким он видится другим.

Рефлексия обеспечивает «осмысление прошлого и предвосхищение будущего» [2, с. 28], позволяет взглянуть на себя со стороны, проанализировать свои мысли, чувства, действия, а при необходимости – скорректировать свои знания и представления, ценностные ориентации, деятельность и взаимодействие с другими субъектами. Б.Г. Богин указывает, что «выход в рефлексивную позицию» заключается в том, что индивид перестает осуществлять практическую (внешнюю) деятельность и как бы «выходит за пределы» этой деятельности, начинает смотреть на нее со стороны, что позволяет «увидеть» ее по-новому и начать анализировать [3].

Вышесказанное приводит к мысли, что рефлексия как аналитическая деятельность в структуре самоуправления личности: а) основывается на некоторой вводной информации; б) обеспечивает переработку и применение информации во внешней (предметной) деятельности; в) упорядочивает структуру предметной деятельности субъекта благодаря введению в активное пользование новой информации.

Продуктивность рефлексии у разных людей может существенно отличаться, влияя на внешние результаты деятельности. При одинаковом уровне способностей к некоторой предметной деятельности в ней больше преуспеет тот, кто лучше умеет организовать процесс рефлексии, у кого выше уровень рефлексивной компетентности.

Понятие рефлексивной компетентности сформировалось в акмеологии (от греч. акме – вершина и logos – учение) – научном направлении на стыке естественных, гуманитарных, общественных и технических дисциплин, изучающем феноменологию развития человека, его творческие достижения на этапе зрелости (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Н.А. Рыбников и др.). Однако в акмеологии рефлексивная компетентность преимущественно рассматривается в контексте рефлексивной психологии и методологии профессионально-личностного развития, нас же интересует общепедагогический смысл этого термина.

Анализ современных трактовок понятий компетентности и рефлексии позволяет определить рефлексивную компетентность как совокупность личностных качеств, обеспечивающих продуктивную рефлексивную деятельность. Рефлексивная компетентность обусловлена имеющимся у субъекта опытом рефлексивной деятельности. В этом контексте рефлексивной компетентностью является научно обоснованная, заранее спроектированная норма, которая отражает социальное требование к подготовке, необходимой для эффективной рефлексии личности в определенной сфере.

В трудах Г.П. Щедровицкого рефлексия определяется как механизм развития мыслительности, реализуемой в двух основных формах: индивидуальной и коллективной. Следовательно, рефлексивная компетентность может проявляться как на индивидуально-личностном уровне (в сфере взаимодействия с самим собой как саморазвивающейся личностью), так и в сфере межличностного взаимодействия (например, при участии в обсуждении совместно прожитой ситуации). Благодаря коллективной форме рефлексии возможности личностного развития расширяются за счет того, что индивид учится не только на своем, но и на чужом опыте.

Характеризуя компетентность, исследователи (Дж. Равен, Б.И. Хасан, А.В. Хуторской и др.) отмечают у нее такое существенное свойство как наличие минимального опы-

та деятельности в заданной сфере. В общей педагогике о наличии минимального опыта деятельности свидетельствуют соответствующие умения.

Данное положение реализуется в дифференциации и определении содержания ключевых компетенций. Например, Советом Европы (1996 г.) примерный перечень ключевых компетенций определен как группы умений осуществления следующей деятельности: изучать, искать, думать, сотрудничать, приниматься за дело, адаптироваться. Хотя в этом перечне нет отдельной группы рефлексивных компетенций, тем не менее, они присутствуют в различных группах компетенций, например: «уметь извлекать пользу из опыта», «уметь решать проблемы», «раскрывать взаимосвязь прошлых и настоящих событий», «уметь находить новые решения». Это закономерно, поскольку основой для развития компетентности «являются ответственность, самостоятельность, толерантность, способность к диалогу, умение формировать и высказывать критическую оценку, самоактуализация, самообразование» [4, с. 57] и другие качества, формирующиеся в результате рефлексии.

Дж. Равен среди ведущих компонентов компетентности называет несколько десятков качеств личности, которые помогают человеку достигать личностно значимых целей на основе рефлексии. К таким качествам относятся, например: умения эмоциональной саморегуляции, способность самостоятельно обучаться, способность видеть ценность нового и использовать инновации для достижения целей, способность разрешать конфликты, терпимость по отношению к различным стилям жизни окружающих и т.д. [5].

А.В. Хуторской на основе отечественных тенденций осуществления компетентного подхода в образовании выделяет следующие ключевые компетенции: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, компетенции личностного самосовершенствования. Очевидно, что в блоке компетенций личностного самосовершенствования рефлексивные компетенции представлены наиболее полно. Однако рефлексивные компетенции присутствуют и в других блоках, поскольку каждый блок компетенций объективно требует от личности умений самоанализа, самоограничения, самоопределения и т.п.

Исследуя структурно-содержательные характеристики компетенций, нетрудно заметить, что различные компетенции неравнозначны по своей иерархии в жизнедеятельности человека и общества. Так, А.В. Хуторской предлагает разделить все компетенции «в соответствии с разделением содержания образования» [6, с. 59] на общие метапредметные (ключевые), общепредметные (относящиеся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей) и предметные (формируемые в рамках конкретных учебных предметов). На наш взгляд, подобная иерархия неприменима к рефлексивным компетенциям, которые «пронизывают» структуру любой компетентности, придавая ей динамику саморазвития.

В связи с этим особого внимания заслуживает рассмотрение рефлексии в контексте профессиональной компетентности. Исследования в этой области показывают прямую связь между развитием рефлексии и профессионально-личностным развитием специалиста независимо от профессии и специальности [7]. Безусловно, профессиональная рефлексия имеет свои особенности, однако они проявляются главным образом в предмете рефлексии (который во многом зависит от предмета труда, специфики трудовой деятельности и трудовых отношений) и в профессионально обусловленной степени интенсивности рефлексии (например, педагогическая профессия требует высокой интенсивности рефлексивного процесса). В целом же психологический механизм рефлексии одинаков по своему влиянию на развитие и саморазвитие личности.

Основываясь на работах О.С. Анисимова, В.А. Метаевой, И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова, А.В. Хуторского, в качестве одного из определяющих свойств рефлексии мы выделяем её метакомпетентностный характер. Данное свойство выражается в том, что рефлексивная компетентность способствует эффективному развитию всех других видов компетентности, а

потому её развитие играет решающую роль в образовательном процессе любого уровня сложности, на любой ступени образования и самообразования.

Действенность компетенций, их ориентированность на практическое применение позволяет предположить, что определение рефлексивных компетенций личности возможно при выявлении способности субъекта к рефлексивным действиям. В данном контексте под способностью к рефлексивным действиям мы понимаем интегральную характеристику, отражающую некоторый уровень сформированности у субъекта совокупности основных компонентов рефлексивной компетентности:

- ценностно-смысловых ориентаций в сфере самоопределения личности;
- знаний рефлектирующего субъекта о себе как развивающейся личности, о рефлексии как психологическом процессе, о предмете рефлексии;
- умений и навыков рефлексивной деятельности.

И.Н. Семеновым и С.Ю. Степановым описано четыре основных типа рефлексии: интеллектуальная, личностная, коммуникативная, кооперативная [8]. Реализация каждого типа рефлексии основана на соответствующих способностях к рефлексивным действиям. Итак, в проектируемой рефлексивной компетентности выделяется четыре блока компетенций.

1. Рефлексивно-личностные компетенции ориентируют рефлектирующего субъекта на постоянное личностное саморазвитие:

- способность анализировать себя (свои чувства, интеллект, настроение, устойчивые привычки, способности и т.д.), адекватное самовосприятие;
- способность определять и анализировать причины своего поведения;
- способность оценивать последствия своих поступков, определять свои ошибки и успехи.

2. Рефлексивно-интеллектуальные компетенции связаны с саморазвитием познавательных процессов и индивидуальной предметной деятельности:

- способность определять основания деятельности (цели и задачи, ценностно-смысловые приоритеты и т.д.);
- способность оценивать собственную позицию в деятельности (степень активности, заинтересованности, своё отношение к объекту деятельности и т.д.);
- способность прогнозировать ход действий;
- способность оценивать правильность выбранной последовательности действий, способов и средств их реализации;
- способность анализировать и оценивать результаты деятельности.

3. Рефлексивно-кооперативные компетенции обеспечивают продуктивное партнерство в предметной деятельности:

- способность самоопределения в ситуации совместной деятельности;
- способность принимать коллективную задачу, интерпретировать ее применительно к своей миссии в общем деле;
- способность принимать ответственность за происходящее в группе;
- способность осуществлять пошаговую организацию деятельности;
- способность соотносить результаты с целью деятельности.

4. Рефлексивно-коммуникативные компетенции определяют эффективность межличностных и внутриличностных коммуникаций:

- способность «встать на место другого», почувствовать его эмоциональное состояние, понять причины действий другого субъекта в процессе взаимодействия;
- способность участвовать в коллективном анализе прожитых ситуаций;
- способность учитывать действия других людей в своем поведении;
- способность осмысливать свои качества в настоящем

в сравнении с прошлым, прогнозировать перспективы развития.

Проведенный нами структурно-содержательный анализ рефлексивной компетентности позволяет выделить следующие теоретические предпосылки ее проектирования в образовательном процессе.

1. Рефлексивная компетентность является метакомпетентностью, выступая одним из ключевых факторов личностного и профессионального развития в различных сферах человеческой деятельности.

2. Под рефлексивной компетентностью личности следует понимать усвоенную субъектом в результате опыта рефлексивной деятельности совокупность личностных качеств, обеспечивающих продуктивную рефлексию.

3. К основным структурным компонентам рефлексивной компетентности относятся: ценностно-смысловые ориентации личности в сфере самоопределения; знания субъекта о себе, о процессе и предмете рефлексии; умения и навыки рефлексивной деятельности.

4. Содержание рефлексивной компетентности раскрывается в комплексе рефлексивно-личностных, рефлексивно-интеллектуальных, рефлексивно-кооперативных и рефлексивно-коммуникативных компетенций.

5. Способность личности к рефлексии на различных уровнях овладения рефлексивными компетенциями целесообразно использовать в качестве интегральной характеристики отдельных рефлексивных компетенций.

Библиографический список

1. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы. Понятия. Инструментарий: учеб.-методич. пособие / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова. – М.: АПКИПРО, 2003.
2. Бодрова, Е.В. Исследование генезиса механизмов рефлексивной саморегуляции познавательной деятельности / Е.В. Бодрова, Е.Г. Юдина // Новые исследования в психологии. – М., 1986.
3. Богин, В.Г. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности / В.Г. Богин // Современная дидактика: теория – практике / под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. – М.: ИТПИМИО РАО, 1993.
4. Метаева, В.А. Рефлексия как метакомпетентность // Педагогика. – 2006. – №3.
5. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. – М.: КОГИТО-ЦЕНТР, 2002.
6. Хуторской, А. Ключевые компетенции. Технология конструирования // Народное образование. – 2003. – №5.
7. Анисимов, О.С. Рефлексивная акмеология: учебно-метод. пособие / под ред. А.А. Деркача. – М.: РАГС, 2007.
8. Семенов, И.Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – № 2.

Статья поступила в редакцию 12.02.10

УДК 376

О.Ю. Цвирко, канд. пед. наук, доц., с. н. с. АлмГПА, г. Барнаул, E-mail: ol-tsvirko@yandex.ru

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ СМЫСЛЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛОГОПЕДА

Профессиональная деятельность логопеда рассматривается в статье как гуманитарная практика. Показано, что непреложными ценностями для логопеда являются сам ребенок и взаимодействие с ним. Определена основная цель и гуманитарные возможности логопедической деятельности.

Ключевые слова: аксиологические смыслы, ценностные ориентации, гуманитаризация и цель деятельности логопеда, гуманитарные возможности логопедической деятельности.

Есть только одна подлинная ценность – это связь человека с человеком.

А. де Сент-Экзюпери

Значимость логопедической деятельности обусловлена социальной сущностью речи и ее основного средства – языка, исключительной важностью самой речи, как интегративной психической функции, возможностью в процессе педагогического взаимодействия с ребенком оказать ему помощь и поддержку в преодолении той ограниченности, которую накладывает на него речевое расстройство.

Выявление ценностных ориентиров логопеда является актуальным с учетом изменившихся социально-экономических и нравственно-психологических ориентаций общества, изменений, происходящих в логопедии и соответствии им логопедической практики. Проявляется это в понимании неразрывности интеллектуального и нравственного развития личности; реализации принципов гуманитаризации [1] (другодоминантность, диалогичность, понимание, рефлексия, метафоричность) логопедического образования, формах и методах обучения детей. Соответствующим современным тенденциям в специальном образовании является смещение установки педагога с сугубо коррекционной деятельности, мишень которой «дефект речи» или «диагноз» на деятельность специальной психолого-педагогической поддержки с актуализацией личностной сферы ребенка. Целью логопеда, как с полным основанием утверждал Б.М. Гриншпун, никогда не является только устранение нарушений речи, это всегда формирование речевой способности, полноценной речевой коммуникации, полноценной речевой личности [2].

Аксиологические смыслы, выявляемые логопедом в собственной профессиональной деятельности, связаны с рефлексией ее основной цели. Поэтому в целях, сформулированных специалистом, обнаруживаются его ценностные ориентации и масштаб профессиональной культуры.

На протяжении ряда лет (2003–2010 г.г.) мы проводим опрос логопедов-практиков – студентов заочного отделения педагогических университетов и слушателей курсов повышения квалификации. На вопрос «Что является главной целью вашей профессиональной деятельности» не менее 70% респондентов отвечают: исправление нарушений речи, коррекция, а если невозможно, то компенсация. В этой же логике логопеды речевого детского сада (очень хорошего детского сада) принимают на педсовете решение, поддержанное всем педагогическим коллективом: полная логопедизация жизни детей в саду. Это значит, что теперь каждый, кто работает в этом образовательном учреждении, должен помнить, что сюда ходят не просто дети, а дети с нарушениями речи. И поэтому отныне, чем бы дети ни занимались в саду, их деятельность должна быть подчинена одной главной задаче – коррекции речи. Даже в современной методической литературе мы встречаем высказывания в русле тех же представлений: «Логопедические инструкции должны отличаться четкостью и точностью и предполагать однозначный изначально запланированный специалистом ответ ребенка» [3, с. 131].

Перечисленные примеры показывают, что в настоящее время существует значительный разрыв между теорией логопедии, где четко обозначена гуманитарная составляющая коррекционного взаимодействия, и практикой коррекционной

работы, традиционно реализующей субъект-объектные отношения в модели «логопед – дефект речи», а не субъект-субъектные отношения в модели «логопед – ребенок, имеющий речевые затруднения». Логопедическая практика по-прежнему «дефектоцентрична», а не «детоцентрична», хотя очевидно, что ребенок всегда больше, чем его речь и уж, тем более, чем его речевая недостаточность. То есть, эта проблема продолжает существовать сегодня в практике, как и в 20-х годах прошлого века, когда она была поставлена Л.С. Выготским, который предупреждал об опасности фиксации профессионального сознания на «дефекте» [4].

Дело в том, что особенностью профессионального мышления логопеда является постоянный анализ речи ребенка. Она для логопеда-практика является ценностью настолько значимой, что часто превышает и заслоняет ценность самого ребенка, выступает в роли сверхценности, что вступает в противоречие с гуманитарной сущностью его профессии.

Одна из основных операций профессиональной деятельности логопеда – сличение наличной ситуации развития ребенка (его речи, в частности) с эталоном, «нормой». Вследствие такого сличения возникает доминанта в профессиональном сознании логопеда – выявление отличий, т.е. обнаружение недостаточности, «дефекта» во всех его подробностях. В силу этого «дефект» речи ребенка становится для логопеда своеобразной мишенью, а профессиональное сознание определяет процесс его устранения как ценность. Так структура дефекта и диагноз, его обозначающий, оказываются в фокусе профессионального зрения логопеда. Сличение с нормой означает и стремление подстроить ребенка под ожидаемый результат коррекционной работы – реальных детей под прокрустово ложе среднестатистической нормы. А ведь среднестатистического ребенка, как известно, не существует.

«Диагностическая заданность» связана с традиционной рефлексией собственного профессионального предназначения логопедом в сугубо «коррекционных» рамках: у ребенка – нарушение речи, у меня – знание и практика применения методик коррекции этих нарушений. Это сужает угол его профессионального зрения, которому, напротив, необходим широкий охват.

В широко распространенной практике инструментальное развертывание процесса педагогического взаимодействия оказывается низведенным до рамок именно директивного воздействия на ребенка, когда отношения задаются целью – коррекция нарушения речи и принципиально выстраиваются в вертикальной плоскости «субъект-объект», что отражено в схеме 1. Парадокс в том, что изначально в данном случае логопед ориентирован на помощь ребенку – это его мотив, ценностная ориентация.

Понимание гуманитарного значения собственной профессиональной деятельности позволяет логопеду принять личностно-ориентированную, «горизонтальную» субъект-субъектную позицию по отношению к ребенку, признать коррекцию, компенсацию и реабилитацию целями тактического, подчиненного уровня, средствами, инструментирующими достижение главной, стратегической цели – личностного становления ребенка, понимания его и выстраивания значимых для обоих участников взаимодействия отношений, в результате которых будет и максимально возможное преодоление речевых затруднений ребенка. Такое взаимодействие логопеда с ребенком представлено в схеме 2.

Результатом педагогической встречи «логопед – ребенок» является предмет совместной деятельности. Поскольку предмет – это то, на что направлена деятельность, то он будет различен в ситуациях, отраженных на схеме 1 и схеме 2. В первом случае предмет уже задан до начала деятельности, это – дефект речи. Во втором случае предмет возникает, появляется из совместной деятельности логопеда и ребенка как результат взаимодействия культур, обращения к духовному опыту ребенка и заключается в обнаружении новых смыслов.

Тогда коррекция речевого расстройства из цели превращается в частное средство развития ребенка.

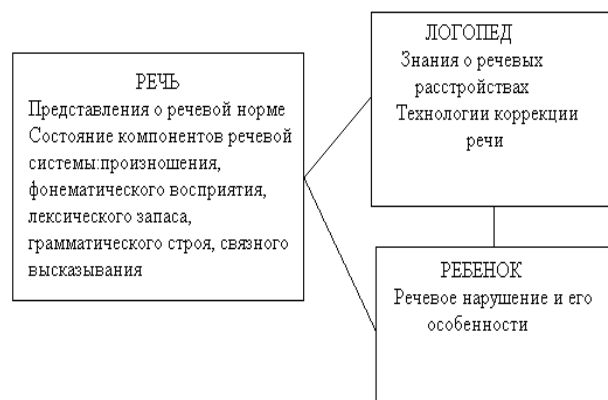


Схема 1. Директивное субъект-объектное воздействие «логопед-ребенок», опосредованное сверхценным отношением к речи ребенка и целью – коррекция нарушения речи.

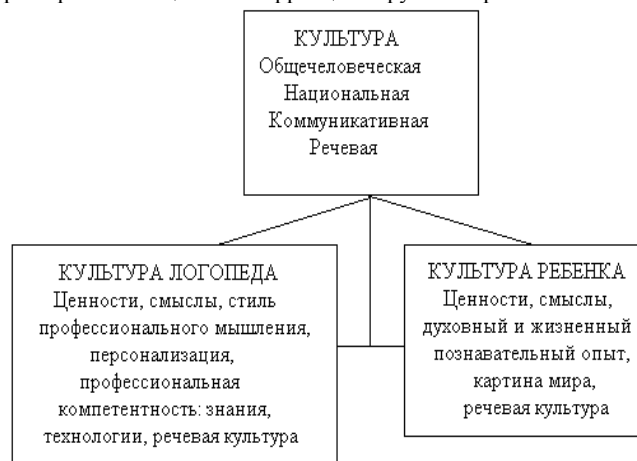


Схема 2. Педагогическое субъект-субъектное взаимодействие «логопед-ребенок», опосредованное различными культурами и целью, заданной гуманитарной сущностью логопедической деятельности.

Таким образом, безусловная ценность в деятельности логопеда – это ребенок и принципиальная ориентация на оказание ему помощи.

Итак, всего лишь нюансы профессионального мышления логопеда, когда ребенок выступает как бы подразумеваемым фоном, а коррекция и компенсация выходят вперед меняют аксиологическое содержание логопедического взаимодействия. Однако стоит лишь внимательнее взглянуть и тогда, как в знаменитых фигурах Рубина, фигура начинает меняться местами с фоном, и вот уже вместо совершенно очевидного очертания вазы (в нашем контексте, речевого нарушения) на первый план выходят лица двух людей, внимательно смотрящих друг другу в глаза.

Логопед в процессе занятий с ребенком формирует индивидуальный образ этого ребенка в мире, и образ мира в сознании ребенка, способствует вхождению его в культуру и выявлению уникальной индивидуальности этого ребенка, которая изменит, обогатит эту культуру [1; 5]. Поэтому логопед – прежде всего человек интеллигентный, понимающий и принимающий, сочувствующий и отдающий, эти профессиональные качества обуславливают профессиональную пригодность человека, вступившего на данный путь, а не только его профессиональные знания, умение критически мыслить, анализировать совокупность симптомов и интерпретировать их как некий синдром.

Ценностными смыслами профессиональной деятельности для логопеда выступают: принятие ребенка, речь ребенка, прогресс в развитии ребенка и обретение им собственной уникальной индивидуальности, профессиональная компетентность, которая позволяет понимать механизмы нарушения и компенсаторных перестроек, профессиональная, творческая самореализация.

В данном контексте логопед выполняет светлую миссию – содействует, помогает, убирая налет патологии, ошибки, неточности с речи ребенка, становлению, среди множества граней его личности, такой его грани как «языковая личность», которая выступает как индивидуальность человека, «выраженная в слове» [2; 6].

Существует опасность утраты ряда ценностных ориентиров – трансляция агрессии, включая речевую агрессию, в СМИ; широкое распространение речи низкого качества, от стилистических и произносительных недочетов до несенционных выражений, воспринимаемых как речевые образцы; дегуманизация и деперсонализация в общении, в том числе и педагогическом, отчуждение от личностных смыслов и формальный подход; под маской свободы личности пропаганда эгоизма и эгоцентризма при неуважительном отношении к окружающим. Спецификой логопедической деятельности является возможность значительное время уделять индивидуальной форме работы с ребенком, что позволяет при реализации педагогом личностно-обращенной модели профессионального взаимодействия, заданного культурным полем (в том числе и высоким уровнем речевой культуры), значительно противодействовать размыванию традиционных социокультурных ценностей.

«Детоцентричная» ориентация профессионального сознания логопеда, признание самого ребенка высшей ценностью логопедической деятельности способствует реализации широкого спектра возникающих гуманитарных возможностей [7], таких как:

- личностная обращенность в процессе педагогического взаимодействия, ценностью выступает сам процесс общения с ребенком, а не предмет, по поводу которого организовано общение;
- психоэлевационная модель общения с ребенком – восприятие его в идеальном, улучшенном виде, как будто он уже достиг желаемого уровня;
- повышение мотивации ребенка к занятиям, которая основана не на понимании «важности исправления дефекта», а на желании взаимодействовать с конкретным педагогом, получать радость от общения с ним и результатов собственной деятельности;
- стимуляция активности самого ребенка, которая, в конечном счете, определяет успешность работы и прочность результатов;
- предоставление достаточно большой свободы ребенку в выборе видов игр и форм занятий – ребенок как бы ведет специалиста, указывая ему путь наиболее благоприятного собственного развития, а педагог интерпретирует «подсказанное» направление в целях индивидуального развития ребенка;

- стимуляция ответственности ребенка за результаты собственных достижений, отказ от традиции «вытягивать» образовательный процесс за счет педагога – обязанности делат сам ребенок, его родители и педагоги;

- уход от лидирующей позиции специального педагога, отказ от модели воздействующего влияния на ребенка и его родителей, положения над ними, принятие модели равного, партнерского взаимодействия в коррекционно-педагогическом процессе;

- повышение значения предметно-развивающей среды, ее изменение, обновление в целях стимуляции самостоятельной деятельности детей, игровой, творческой фантазии; недерективное руководство такой деятельностью;

- стимуляция различных видов общения ребенка: со взрослым, сверстниками, младшими и старшими детьми, так как общение – наиболее интенсивное средство, развивающее и нормализующее речь ребенка;

- стимуляция в первую очередь коммуникативной функции речи, создание условий для возникновения самостоятельных высказываний ребенка и поощрение их;

- создание атмосферы принятия, понимания, доброжелательности, позитивного настроя, рабочего настроения, удовлетворения от процесса и результата учебной и продуктивной деятельности;

- гармонизация развития в целом через привлечение внимания к одаренности ребенка, ее стимуляции, а не только через уменьшение недостаточности;

- содействие овладению речью на высоком уровне культуры, отбор для занятий речевого материала высокого качества, в каждом индивидуальном случае нахождение оптимального баланса между содержательной и формальной сторонами речи;

- противостояние нивелированию традиционных социокультурных ценностей.

Успех логопедической работы определяет взаимодействие логопеда с ребенком, которое задано основной целью его профессиональной деятельности – содействие личностному становлению ребенка, вхождению его в культуру, в том числе и речевую, выявлению его индивидуального образа в процессе преодоления речевой недостаточности, а также обусловленность этого взаимодействия широким культурным контекстом, гуманитарной значимостью логопедии и профессиональной культурой логопеда.

Осознание аксиологических смыслов собственной профессиональной деятельности, включая принятие ребенка, как высшей ценности, а также самостоятельной ценности педагогического взаимодействия с ним, позволяет творчески самореализоваться не только личности логопеда в разнообразных видах педагогической работы, но и самореализоваться личности ребенка с речевой недостаточностью, что предполагает переориентацию его в сторону повышения активности, самостоятельности, уверенности в собственных возможностях (в том числе, и речевых возможностях), эмоционально-положительной вовлеченности в педагогическое взаимодействие с логопедом.

Библиографический список

1. Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. – М.: Академия, 2000.
2. Глухов, В.П. Основы психолингвистики. – М.: АСТ: Астрель, 2005.
3. Гаркуша, Ю.Ф. Отбор речевого материала для закрепления звукопроизносительных навыков дошкольников с нарушениями речи / Ю.Ф. Гаркуша, А.А. Харитончикова // Дети с нарушениями речи. Технологии воспитания и обучения / под ред. Ю.Ф. Гаркуши. – М.: В.Секачев, НИИ Школьных технологий, 2008.
4. Выготский, Л.С. Собр. соч. в 6 томах. Основы дефектологии. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5.
5. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология. – М.: Педагогическое общество России, 2005.
6. Волков, А.А. Шестая мировая загадка / А.А. Волков, И.А. Хабаров. – М.: Советская Россия, 1984.
7. Цвирко, О.Ю. Гуманитарный потенциал дополнительного образования детей с отклонениями в развитии // Гуманитарные основы непрерывного образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Барнаул: Алтайский ГУ, 2007.

Статья поступила в редакцию 12.02.10

УДК 377.44

*Н.С. Радевская, канд. пед. наук, доц., в. н. с. Института образования взрослых РАО, г. Санкт-Петербург,
E-mail: nsrad@yandex.ru*

НАКОПИТЕЛЬНАЯ СИСТЕМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И МАСТЕРОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассматриваются вопросы подготовки преподавателей и мастеров производственного обучения в области информационно-коммуникационных технологий на основе разработки и внедрения накопительной системы, позволяющей дифференцировать процесс обучения и включить его в систему непрерывного образования.

Ключевые слова: Система непрерывного образования, накопительная система, система оценки качества образовательного процесса, кредит-система, повышение квалификации, начисление кредитов, дескриптор уровня кредита.

В проекте доклада «О развитии образования в Российской Федерации», представленного 23 марта 2006 г. Государственным советом Российской Федерации, непрерывность образования определена как основа жизненного успеха личности, благосостояния нации и конкурентоспособности страны. Такая система должна обеспечивать три главных условия:

1) преемственность образовательных стандартов и программ различных уровней общего и профессионального образования;

2) возможность временного прекращения и возобновления обучения, изменения его формы, выбора индивидуальной образовательной траектории, повышения квалификации, переподготовки и т.д. с целью поддержания, как высокого уровня общего образования, так и профессиональной конкурентоспособности, соответствия запросам рынка труда;

3) отсутствие образовательных программ, учебных заведений, направлений и видов образования, которые не дают возможности продолжить как общее, так и профессиональное обучение [1].

Развитие системы непрерывного образования – одно из важных направлений инновационной образовательной деятельности, предполагающее непрерывность процессов в системах общего среднего, начального, среднего, высшего, послевузовского и дополнительного профессионального образования. Эффективность и возможность образовательной деятельности определяются прямыми и обратными системными связями между различными стадиями инновационного цикла, производителями и потребителями услуг; фирмами, рынком, государством и другими социальными партнерами, включая зарубежных. Непрерывное образование может рассматриваться как формальная часть структуры так называемого «обучения в течение всей жизни» и является одним из важных условий инновационной образовательной деятельности [2; 3].

Одной из наиболее перспективных среди инновационных форм и методов обучения, которые с успехом можно применять при повышении квалификации преподавателей и мастеров производственного обучения СПО в области информационно-коммуникативных технологий является накопительная система обучения. Накопительная система сфере повышения квалификации ставит своей целью создание условий для реализации преподавателями и мастерами производственного обучения, возможностей непрерывного образования, что позволит им самостоятельно конструировать образовательный маршрут с учетом своих профессиональных потребностей, проблем, выбирая приемлемые для себя сроки его реализации. Внедрение такой системы потребует существенных изменений, как в содержании обучения, так и в структуре и организации образовательного процесса, подходах к оценке качества подготовки учащихся.

Комитетом по образованию Правительства Санкт-Петербурга было принято распоряжение от 25 января 2005 года № 24-р «О повышении квалификации педагогических кадров Санкт-Петербурга и утверждении положения о накопительной системе повышения квалификации». Указанное положение о накопительной системе повышения квалификации педагогических кадров (далее по тексту – Положение) определяет основные цели, правила построения, порядок осуществления индивидуального образовательного маршрута

(образовательной программы) повышения квалификации педагогов, устанавливает систему и формы аттестации слушателей и порядок взаимодействия учреждений дополнительного профессионального педагогического образования, руководителей образовательных учреждений и самих педагогов в организации образовательного процесса [4].

Основой для создания накопительной системы в образовании стала концепция образовательных кредитов. Данная концепция, как и сам термин «образовательный кредит», возникли в США. Сейчас в американском образовании наиболее распространена система US Credit System (USCS), а в Европе – Европейская система зачетного перевода (European Credit Transfer System). Последняя принята за основу в реализации Болонского процесса [5; 6]. В литературе, посвященной проблемам кредит-системы, выделяются следующие понятия:

1. Кредит – credit (зачетная единица): числовой способ выражения объема и уровня знаний, основанный на достижении результатов обучения, а также соответствующей этому уровню трудоемкости, измеренной в единицах времени. Кредит также может быть зачтен слушателю после проверки достижения им установленных итогов обучения на определенном уровне, соответствующем трудозатратам проводимого обучения или ранее осуществленного обучения.

2. Накопление кредитов – credit accumulation: в накопительной системе кредитов для успешного завершения обучения в семестре, в учебном году или в целом по учебной программе необходимо получить (зачесть) определенное число кредитов, устанавливаемое требованиями данной программы. Кредиты зачитываются (и накапливаются) только после того, как успешное достижение слушателем итогов обучения подтверждается контролем знаний. Слушатели могут использовать накопительную систему кредитов для перевода или накопления кредитов, зачтенных по программам с предписанным трудоемкости или по другим программам в одном или разных образовательных учреждениях. Система накопления кредитов также позволяет им осваивать отдельные разделы курсов или модули без необходимости немедленного академического признания результатов обучения.

3. Система кредитов – Credit framework: система, способствующая измерению и сравнению итогов обучения в контексте различных квалификаций, образовательных программ и условий обучения, на основе трудоемкости учебной работы слушателя, измеренной в единицах времени.

4. Уровень («сложность») кредита – credit level: индикатор относительных требований к обучению или к степени свободы, предоставляемой слушателю, в данном разделе или модуле. Обычно этот индикатор связывается с глубиной и сложностью изучения, и иногда ассоциируется с годом (курсом) обучения и/или с особенностями содержания раздела [7].

Основные принципы начисления кредитов:

1. Кредит начисляется за достижение результатов обучения, то есть за соответствие сформулированным положениям о том, что учащийся должен знать, понимать и уметь продемонстрировать после завершения процесса обучения;

2. Результаты обучения выражены в двух параметрах: число кредитов и уровень обучения;

3. Число кредитов – определяется объемом обучения, выраженном в условном учебном времени, необходимым для

достижения результатов обучения (в данной системе 1 кредит = 10 условным часам учебного времени), уровень - требования, предъявляемые к слушателю на данном этапе обучения.

4. Критерий оценки - описание параметров, по которым преподаватель определяет, что слушатель действительно смог продемонстрировать достижение поставленных перед ним результатов обучения;

5. Условное учебное время - количество часов, которое слушатель (на определенном уровне) должен потратить в среднем для достижения утвержденных для этого уровня результатов обучения. Условное время включает: все обучение, имеющее отношение к достижению результатов на данном уровне, основную практическую работу, работу над проектом, самостоятельные занятия и время, которое затрачивается на оценку знаний;

6. Дескриптор уровня - формулировка, включающая описание тех требований, которые предъявляются к слушателю на каждом из кредит-уровней.

Например.

Уровень 6. Критически рассматривать, обобщать и расширять систематизированный и последовательный объем знаний. Критически оценивать новые идеи и доказательства из различных источников. Переносить и применять навыки диагностики и творчества, уметь дать обоснованную оценку по ряду ситуаций.

Уровень 5. Генерировать идеи через анализ концепций на абстрактном уровне, уметь пользоваться специализированными навыками, формулировать ответы на ясно изложенные и абстрактные проблемы.

Уровень 4. Разработать ясный, точный подход к приобретению обширной базы знаний. Использовать ряд специализированных навыков и оценивать информацию для того, чтобы суметь спланировать стратегию исследования. Находить решения для неожиданных проблем.

Уровень 3. Применять знаний и умения в ряде сложных видов деятельности, демонстрируя при этом понимание соответствующих теорий. Самостоятельно находить и анализировать информацию и делать обоснованные выводы, уметь сделать выбор из большого числа вариантов в знакомых и незнакомых контекстах.

Уровень 2. Применять знания с полным пониманием в нескольких областях и использовать ряд навыков в нескольких контекстах, некоторые из которых могут быть не обычными с точки зрения принятой практики.

Уровень 1. Использовать небольшой диапазон прикладных знаний, умений и базовое понимание в предсказуемых и структурированных контекстах, диапазон которых ограничен [8].

7. Поступление. Вспомнить и продемонстрировать элементарное понимание в нескольких (не многих) областях знаний. При этом уровень кредита не всегда совпадает с годом обучения. Программа может быть составлена так, что на втором году обучения, слушатель проходит предметы 3 или 4 уровня сложности;

8. Оцениваемая единица (модуль или юнита) - четко обозначенный набор логически последовательных результатов обучения, дополненный критериями их оценки, имеющий указание на число и уровень начисляемых за него кредитов.

Системы накопления и передачи кредитов предоставляют следующие возможности:

1. Обучающиеся могут переходить от изучения одной области знаний к изучению другой внутри одного учебного заведения.

2. Обучающиеся могут изучать дисциплины других учебных заведений в своей стране или за рубежом.

3. Накапливать кредиты за предшествующее обучение или навыки (APL-аккредитация предшествующего обучения), полученные как традиционным так и не традиционным путем, через обучение на рабочем месте (APEL - аккредитация предшествующего обучения методом эксперимента).

4. Использовать академические кредиты, как средство получения освобождения от экзаменов профессиональных агентств, и наоборот.

5. Сочетать обучение полного академического дня с обучением вечерним.

6. Продолжать обучение после перерыва.

В России предлагается ввести систему учета трудоемкости учебной работы в кредитах. За основу предлагается принять ECTS, сделав ее накопительной, способной работать в рамках концепции «Обучение в течение всей жизни».

Таким образом, основной смысл накопительной системы в рамках системы повышения квалификации заключается в накоплении педагогом или мастером производственного обучения в течение длительного периода (межаттестационного) соответствующего количества учебных часов, необходимых для зачета повышения квалификации. Повышение квалификации по накопительной системе базируется на суммировании (в рамках текущего контроля) результатов усвоения педагогом модулей, выбранных из образовательных программ, в совокупности образующих индивидуальную образовательную программу, индивидуальный образовательный маршрут.

Можно выделить несколько этапов.

1. Планирование. На этом этапе педагог или мастер производственного обучения знакомится с перечнем и содержанием предлагаемых образовательных программ. По согласованию с администрацией своего образовательного учреждения он конструирует собственную образовательную программу в соответствии со своими образовательными запросами и временем, которым он располагает. Консультативную помощь в составлении индивидуального образовательного маршрута слушателя оказывает выбранное учреждение повышения квалификации.

2. Формирование содержания индивидуальной образовательной программы. Индивидуальная образовательная программа рассматривается как совокупность отобранных слушателем в соответствии с определенным направлением (проблемой) модулей образовательных программ повышения квалификации, с указанием конкретных сроков их освоения. Ведущими принципами выступают проблемная интеграция, инновационная направленность содержания. Проблемная интеграция, в основе которой лежит сочетание блоков фундаментальных проблем развития современного образования, психолого-педагогической теории и нормативно-правовой базы, направлена на философское и методологическое осмысление педагогом современной социально-педагогической реальности. Модуль, рассматривающий данные проблемы, так или иначе, содержится в каждой образовательной программе повышения квалификации и является обязательным для слушателей. Инновационная направленность содержания индивидуальной образовательной программы предполагает отражение в ней изменений, происходящих в обществе, науке и педагогической практике, а также модификацию целей, задач, средств и способов изучения этих изменений. Предусматривается внутри единого смысло-предметного поля предусматривает не только взаимосвязь и взаимодополняемость содержания модулей образовательных программ повышения квалификации, составляющих индивидуальную образовательную программу, но и построение слушателем новых способов решения профессиональных задач, его творческое саморазвитие. Идеи гуманизации предусматривают конструирование программы с учетом профессиональных интересов личности, определяют условия образовательного процесса, включая уважение к личности слушателя, признание его права на изменение, корректировку индивидуальной образовательной программы в случае необходимости.

3. Определение формы организации повышения квалификации. Вариативность форм организации повышения квалификации: аудиторные, внеаудиторные, самостоятельные занятия, без отрыва от работы, сочетание различных видов учебной деятельности (коллективной, групповой, индивидуальной).

4. Создание условий, при которых у педагога или мастера производственного обучения происходит снятие одних профессионально-личностных потребностей и образовательных запросов и появление других. Преподаватель выступает не столько в роли посредника между слушателем и осваиваемым им знанием, сколько в роли консультанта проектировщика, формирующего ведущие принципы построения индивидуальной образовательной программы, а слушатель, осуществляя ценностно-профессиональное самоопределение, развивает умение формулировать свой образовательный заказ, выступает активным субъектом при разработке индивидуальной образовательной программы.

5. Дифференциация полномочий педагога (слушателя), администрации образовательного учреждения, учреждения повышения квалификации. Слушатель самостоятельно конструирует индивидуальную образовательную программу, согласовывая ее с администрацией образовательного учреждения, учреждения повышения квалификации. При этом слушатель несет ответственность за выполнение образовательной программы и представляет в соответствующие сроки итоговые

документы об освоении им отдельных модулей образовательных программ повышения квалификации. Учреждение повышения квалификации утверждает содержание индивидуальной образовательной программы, зачисляет слушателя в группу, обучающуюся по накопительной системе, проводит итоговую аттестацию, выдает соответствующий документ, исходя из общей суммы учебных часов, освоенных слушателем и успешного прохождения итоговой аттестации.

По нашему мнению, использование накопительной системы в рамках повышения квалификации педагогов и мастеров производственного обучения СПО в области ИКТ, позволяет наиболее полно учитывать специфику данной категории обучающихся, как по возрастному составу (наличие большого количества слушателей старшей возрастной группы), так и по уровню подготовки в области ИКТ (например, слушателей, которые вообще не имеют никакой подготовки в области ИКТ). Однако это потребует детальной проработки основных принципов начисления кредитов с учетом особенностей повышения квалификации в области ИКТ.

Библиографический список

1. <http://www.sci-innov.ru/gossovet/4924/>
 2. Сазонов, Б.А. Российское образование и тенденции мирового развития, зачетные единицы в ГОС нового поколения / Б.А. Сазонов, Н.И. Максимов, Е.В. Караева // Образовательная политика. – 2007. - № 2.
 3. Шадриков, В.Д. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования и Болонский процесс // Вопросы образования. - 2005. - № 4.
 4. <http://www.petersburg-edu.ru/Repository/24-r.doc>
 5. Белотов, В.А., Ефремова, Н.Ф. Система оценки качества образования: учебное пособие. - М., 2007.
 6. Чучалин, А., Боев, О. Кредитно-рейтинговая система / А. Чучалин, О. Боев // Высшее образование в России. – 2004. - № 3.
 7. <http://www.nkaoko.kz/files/accreditation/euro-glossary.doc>
 8. <http://www.inpro.msu.ru/PDF/kredit-in.pdf>
- Статья поступила в редакцию 12.02.10

УДК 378

Т.В. Кузнецова, доц. МГУКИ, г. Москва, E-mail: ktv-mguki @yandex.ru

ИНТЕГРАЦИЯ ОБЩЕГО И СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВУЗА КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ

В статье рассматриваются проблемы подготовки специалистов социально-культурной сферы, реализации потребности личности в самоопределении и самопознании через пространство культуры и посредством субъект-субъектных взаимодействий в коммуникативной деятельности. Процесс самоопределения и самопознания происходит непрерывно в течение жизни. Автор рассматривает непрерывное образование как интегративное, т.е. через призму общего и профессионального развития личности. Непрерывное образование рассматривается нами как необходимое условие самосовершенствования, роста образовательного потенциала личности и общества в целом, как способность к адаптации к рыночным отношениям, как среда, в которой наиболее эффективно формируется профессиональное мастерство, определяющее сознательное участие человека в образовательном процессе в разные периоды жизни.

Ключевые слова: интеграция, профессиональное развитие личности, творческая самореализация, непрерывное социально – культурное образование, соединение профессиональных компетенций с личностным началом.

Среди ведущих идей современной России выделяется идея интеграции общего и профессионального развития личности. Актуальность освоения этой научной концепции обусловлена необходимостью использования ее как стратегического ресурса вузов культуры и искусств. Важнейшими методологическими основаниями формирования личности в системе непрерывного социально-культурного образования являются триада единства общего и профессионального развития личности Ю.П. Азарова (технология – отношения – культура); аксиологический принцип («специалист социально-культурной деятельности призван отстаивать ценностные ориентации, спасающие человека от духовной нищеты и культурной ограниченности [1, с. 56 – 58.]. Исходя из этой концепции вузы культуры и искусств могут рассматриваться как инструмент совершенствования собственных профессиональных навыков у студентов и специалистов социально-культурной сферы.

В основе подготовки такого специалиста, следовательно, должен лежать подход, предполагающий системное целостное общее и профессиональное развитие личности с учетом интеграции разных видов художественно-творческой деятельно-

сти, а также раскрытия начал, мобилизующих творческую активность и мотивацию на постоянный рост профессионального мастерства.

Как показывают эмпирические исследования современного образовательного процесса в Московском государственном университете культуры и искусств, 36 % педагогов недостаточно осознают необходимость целостного процесса общего и профессионального развития личности. Как показало наше исследование, современное социально-культурное профессиональное образование требует интеграции различных областей знания, учебных курсов. Она не возникает на базе изучения отдельных предметов, а предполагает их интеграцию в глобальные проблемы современной цивилизации. Это и предполагает выработку новой мировоззренческой программы образования, позволяющей от процесса наполнения студента определенным минимумом знаний, освоения образовательного стандарта перейти к его погружению в проблемы взаимоотношения человека с природой и обществом, его социализации не в стенах вуза культуры и искусств, а в огромном мире новой цивилизации. Современные ученые, обратившиеся к изучению проблем подготовки будущих специалистов соци-

ально-культурной деятельности (М.А. Ариарский, А.Д. Жарков, Ю.А. Стрельцов, Л.М. Предтеченская и др.), в своих работах делают акцент на актуальности научной концепции Ю.П. Азарова, отмечая при этом, что современное образование отличается несформированностью целей, замыканием в системе профильных дисциплин на сугубо профессиональных задачах, отсутствием мировоззренческих ориентиров. «Рассмотрение наиболее распространенных идеологических ориентаций, борющихся в настоящее время в России, позволяет выявить следующий парадокс: каждая из них содержит некое рациональное зерно, однако ни одна не может быть принята в «чистом виде» как общенациональная идея, т.к. не способна создать продуктивного и привлекательного для большинства идеала. Подобное разномыслие характерно для общества, переживающего глубокую социокультурную трансформацию, борьбу нескольких типов мировоззрений и политических ориентаций за свое признание и приоритетность в обществе» [2, с. 27]. Поэтому и образовательный процесс в современном обществе оказался разорванным, а его различные элементы, условия и факторы (семья, школа, социально-культурная и информационная среда и т.д.) зачастую не только творчески не взаимодействуют, но зачастую противостоят друг другу, оказывая противоположные и даже взаимоисключающие воздействия на студентов вузов культуры и искусств. Противоречия между качественно тождественными элементами определяют «Уровень понимания специалистом факторов и условий проявления своего предназначения, продуктивного осуществления своей роли в профессии, ценности, целесообразности, полезности профессиональной карьеры в самом широком контексте профессио-, социо- и культурогенеза. Процесс профессиональной карьеры рассматривается человеком в органическом единстве с реализацией целостного жизненного пути, что требует его интеграции и синхронизации с динамикой развития других областей его жизнедеятельности. На данном уровне может наблюдаться парадоксальный – в смысле бесконфликтного сочетания профессиональной с личной, семейной, досуговой сферами – факт размывания границ между рабочим и нерабочим временем. Отношения на работе и за ее пределами осмысленно интегрируются, а в реализуемой деятельности наблюдается отказ от традиционных рамок и формальных норм» [3, с. 237].

В то же время в вузах культуры и искусства традиционных приемов развития у будущих специалистов профессиональных навыков недостаточно для пробуждения творческой инициативы, формирования у будущего специалиста коммуникативных и организационных способностей, необходимых для плодотворной, отвечающей современным запросам общества деятельности по созданию пространства общения средствами искусства (Ю.У. Фохт-Бабушкин) и творческого проявления личности.

С позиций современной гуманистической парадигмы общее и профессиональное развитие личности студента в вузах культуры и искусств результативное развитие личности понимается как интеграция общего и профессионального образования. Это явление детерминировало более интентное обращение ученых к интеграции личности. Интеграцию рассматривают на личностном уровне как состояние организма, когда все составляющие элементы индивида, его черты или качества действуют согласованно как единое целое (Х. Гартман, Ч. Райкрофт, Ж. Годэн), как подпроцесс индивидуализации (интеграция создает основу для индивидуализации (К. Юнг). Интеграцию рассматривают и как стадию развития, типичную для второй половины жизни, когда различные взаимодействия (сознания и бессознательного, мужской и женской составляющей личности и т. д.) достигают определенного равновесия. Как следствие интеграция может привести к чувству целостности в результате соединения воедино различных аспектов личности.

В современной литературе рассматривается педагогический аспект интеграций (Г.И. Шеменев, Г.Д. Гачев, В.В. Чешев, Б.М. Кедров). Интеграцию считают важнейшим

фактором сохранения единства духовной культуры, постижение целостности мира «ибо все вселено в него».

И.П. Яковлев раскрывает понятие «целостная личность», под которой он подразумевает личность с высокой активностью во всех видах деятельности и гармоничными отношениями между ними. «Целостная личность» формируется на основе принципа соответствия, дополнительности всех видов деятельности и их единства. В.С. Безруковой предложена продуктивная стратегия разработки тезауруса педагогической интеграции. В его состав введены понятия обозначающие: а) компоненты интеграции – интеграции наук, знаний, теории, познания, содержания образования, учебных дисциплин, научных направлений, практических подходов; б) предмет интеграции – процесс интеграции, ее масштабы, ступени, пути, формы, факторы, границы, пределы; в) типологические характеристики – локальная, региональная, межрегиональная, предметная, междисциплинарная, глобальная, специфическая. Данные группы понятий «связаны с характеристиками процесса интеграции». Наряду с ними выводятся «результатирующие показатели», фиксируемые в понятиях: интегративный (ое, ая, ие) фактор, процесс, аспект, характер, уровень, потенциал, взаимодействие, средство, свойство, функция, тенденция, система...

В ходе изучения педагогического потенциала интеграции общего и социально-культурного профессионального развития был выявлен следующий круг проблем в подготовке кадров: разрыв между отдельными профессиональными умениями и знаниями и развитием способности к целостному восприятию мира; противоречие между существующими запросами (требованиями) к профессиональной деятельности специалиста социально-культурной сферы и, зачастую, ограниченными узкопрофессиональными рамками; необходимостью овладения коммуникативной компетенцией, предопределяющей взаимосвязь профессиональной деятельности и личностно-культурного строя студента; разрыв в подготовке специалистов социально-культурной деятельности с потребностью личности студента в самоопределении и самопознании через пространство культуры и посредством субъект-субъектных взаимодействий в коммуникативной деятельности.

Нестабильность в сфере профессиональной занятости определяет необходимость несколько раз на протяжении жизни менять профессию, следовательно, профессиональное образование должно развивать способность каждого студента вуза культуры и искусств к смене специальности и к адаптации к профессиональной деятельности в различных типах учреждений культуры и искусств. Достаточно сказать, что в настоящее время в Российской Федерации насчитывается 2,2 тыс. государственных музеев, в которых сосредоточено более 60,2 млн. единиц хранения, фонд 51 тыс. массовых библиотек приближается к миллиарду книг, сотни миллионов историко-культурных документов хранятся в 2,5 тыс., государственных и муниципальных архивов, на государственной охране находится около 85-ти тыс. недвижимых памятников истории и культуры, в регионах функционирует более 50-ти тыс., клубов и домов культуры, около 600 театров и 250-ти концертных организаций, 64 цирка, 48 зоопарков, 18,3 тыс. киноустановок, 542 парка культуры и отдыха.

В сфере электронных и печатных средств массовой информации работают 43850 периодических печатных изданий и 1290 электронных периодических изданий, 7200 вещательных компаний, свыше 11000 издающих организаций, 6000 полиграфических предприятий.

За один год в театрах бывает более 30 млн., зрителей, или более 210 человек на 1000 жителей, музеи страны посещает около 80 млн., посетителей, или более 520 человек на 1000 жителей, годовой тираж книг и брошюр составляет почти 600 млн. экземпляров, годовой тираж журналов и периодических изданий составляет более 1 млрд., экземпляров, или более 8000 на 1000 жителей, число посещений киносеансов достигло 50 млн. человек, в библиотеках зарегистрировано около 60 млн. пользователей.

Наличие огромного разнообразия требуемых специалистов социально-культурной деятельности поставил вопрос о соответствии специализаций должностным функциональным обязанностям специалистов. Отсюда, в модернизации образования необходимо совершенствовать соответствующие образовательные структуры, законодательную базу, создать реальные социально-культурные проекты. Серьезным препятствием на этом пути выступает одномерная трактовка образовательного процесса. Образовательная деятельность в вузах культуры и искусства направлена, прежде всего, на преодоление тенденции сведения ее ценности к «инструменту» достижения жизненного успеха и властных позиций и обесценивания общего развития будущего специалиста социально-культурной деятельности, которое порой не имеет прямого практического приложения и не исчисляется в терминах прибыли. А технократический подход к образованию и культивирование задач подготовки только узкого специалиста ведут к деформации таких важнейших задач образования, как духовная независимость личности, ее способность к критическому усвоению информации, ответственному поведению в окружающем мире.

Именно интеграция общего и социально-культурного профессионального образования представляет собой новый тип организации образования, обеспечивающего индивидуальные траектории развития личности студента. Особую значимость призвано сыграть социально-культурное образование, которое дает возможность реализовать потребность личности студента в социальной идентификации, формировании индивидуальности, культурном обогащении, творчестве. В этом совпадают интересы прямых «потребителей» образования – человека, общества, государства. Интересы отдельной личности студента вуза культуры и искусств в непрерывном социально-культурном образовании воплощаются в участии в образовательном процессе, где он становится равноправным субъектом образовательной деятельности. Студент вуза культуры и искусств, осуществляя образование, получает возможность для полноценной самореализации себя в процессе прохождения практики, где на деле определяется его собственная жизненная позиция, происходит становление индивидуальности. В процессе общения студент как субъект деятельности, реализует способность не только присваивать мир предметов и идей, но и производить их, преобразовывать, создавать новые, принимать и понимать задачи, установившиеся на всех этапах ее осуществления, определяется в нравственном выборе в сложных ситуациях, обосновывает выбор внутри своего «Я». Анализируя интересы студентов факультета социально-культурной деятельности Московского государственного университета культуры и искусств, можно утверждать, что они сфокусированы на реализации принципов гуманизма, демократии и толерантности в образовании, именно тех позиций, которые непосредственно или опосредованно, влияют на целостный процесс общего и профессионального развития личности. Здесь надо учитывать, что интересы государства неизменны в том, что касается сохранения светского характера образования, придания ему целостности и системности. Пересечение интересов личности студента, общества и государства могут быть рассмотрены как теоретический базис, на основе которого можно выстраивать интеграцию общего и социально-культурного профессионального развития личности студента в условиях вузов культуры и искусств. Этот процесс всеохватывающий по полноте направленности, индивидуализированный во времени, темпам и, представляющее каждому возможность реализации собственных программ его получения. Интеграция общего и социально-культурного профессионального развития личности студента в условиях вузов культуры и искусств обусловлена и потребностью создания условий для развития студентов, готовых к множеству мнений и позиций, способных овладеть общей, профессиональной и мировоззренческой культурой. В этом случае одним из качественных показателей уровня образования становится соединение профессиональных компетенций с личностным началом, умением самостоятельно и целесооб-

разно распоряжаться своими знаниями. Полноценное образование служит импульсом духовного развития личности студента в соответствии с социальными и культурными реалиями, с учетом внутреннего потенциала и развития, самосовершенствования и самообразования. Интеграция общего и социально-культурного профессионального развития личности в процессе социально-культурного образования приводит к изменению приоритета, который проявляется в приобретении установки на самостоятельность решений во всех областях жизни, сочетающуюся с ответственностью за их результат не только перед самим собой, но и перед мини и максоциумом. В этом случае студент сможет претворить знания в процессе деятельности, стать самоуправляемой личностью, определить свою жизненную стратегию и одновременно влиять на жизнь общества. Значит, студентоцентрированность образовательной деятельности интегрируется в гуманистическую ориентированность, которая становится ведущим принципом его поведения на работе и в социуме.

Появление нового типа экономики, вызвавшее потребность в изменении требований к качеству подготовки выпускников социально-культурной деятельности во многом изменило содержание их труда и видов профессиональной деятельности, а интенсивное развитие информационных технологий и возрастающий приоритет творческих аспектов профессиональной деятельности и интеллектуального потенциала специалистов привело к ориентации деятельности на формирование компетенций у студентов.

По поводу интерпретации понятий «компетенция» на сегодняшний день нет единой точки зрения. К числу наиболее распространенных точек зрения можно отнести следующие.

Компетенция – это способность применять знания, умения, навыки и личностные качества для успешной деятельности в различных проблемных профессиональных ситуациях.

Понятие также имеет многочисленные трактовки. В частности, в работах отечественных и зарубежных исследователей можно встретить следующие формулировки.

Компетенция – это знание и понимание того, как действовать в различных профессиональных и жизненных ситуациях (проект TUNING – Настройка образовательных структур в Европе) [4, с. 38].

И.А. Зимняя считает, что компетенции – это интегрированные характеристики качеств личности, позволяющие осуществлять деятельность в соответствии с профессиональными и социальными требованиями, а также личностными ожиданиями [5, с. 46].

По А.В. Хуторскому, компетенции – это совокупность знаний, умений и навыков и способов деятельности, необходимых для качественной продуктивной деятельности после обучения [6, с.56].

Приобретаемые в процессе непрерывного социально-культурного образования такие качества личности студента как: самостоятельность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к любому делу, умение доводить его до конца и постоянно учиться, гибкость мышления, умение вести диалог, коммуникабельность, способность к сотрудничеству – характеризуют надпрофессиональные (универсальные) компетенции. Так И. Арановская рассматривает компетенции через призму ситуационного подхода, включая в содержание профессиональной компетентности три аспекта: проблемно-практический, т.е. адекватность распознавания и понимания ситуации, адекватная ей постановка и эффективное достижение целей, задач и норм; смысловой – адекватное осмысление ситуации в более общем культурном контексте; ценностный – способность к адекватной оценке ситуации, её смысла, целей, задач и норм с точки зрения собственных и общезначимых ценностей [7, с. 13]. Кроме того, компетентность специалиста, получившего образование в вузе культуры и искусств, характеризуется его адаптационными способностями к условиям многоуровневой профессиональной деятельности, в том числе способностью проектировать и осуществлять; личностно и профессионально самореализовываться; устанавли-

ливать межличностные, деловые, профессиональные, социальные связи и продолжать образование в течение всей жизни.

В настоящее время в вузах культуры и искусств сосредоточен огромный потенциал: материально-технологический, научно-теоретический, профессорско-преподавательский и студенческий. Для студентов создана современная обучающая среда, погружившись в которую они не только приобретают знания, но и учатся у самой жизни. Создание образовательной среды предполагает выстраивание такой системы отношений между всеми участниками образовательного процесса, которая бы гарантировала совместное продвижение к достижению одной цели – интеграции общего и профессионального развития личности. Профессорско-преподавательский состав Московского государственного университета культуры и искусств инициирует процессы, позволяющие сформировать у студентов устойчивой потребности в самообучении, желание жить и творить в этой образовательной среде. Сегодня главным в проектировании модернизации образования в вузах культуры и искусств России оказались не планы, а цели образования ориентированные на интеграцию с культурой. Интеграция общего и профессионального развития способствует формированию «человека культуры».

Сегодня пока не ясен реальный отрыв структуры ценностной иерархии студентов факультетов социально-культурной деятельности от сложившейся динамики изменения ценностного сознания молодого поколения в целом по стране. Закономерна, исторически и социально обусловлена динамика изменений сознания ближайшей сферой, где вопрос смысла деятельности для студента и имеет жизненно важное значение. Любая деятельность студента целенаправленна, конкретна, определена. И таковой она становится, когда на смену неопределенности и альтернативности в качестве действительной основы практических действий приходит определенность выбранных ориентиров, определенность ценностных ориентиров, ибо общее и профессиональное обнажает и проясляет себя прежде всего в ценностно-целевой сфере.

Анализ данных, полученных в Московском государственном университете культуры и искусств позволил нам выделить группы доминирующих ценностей у студентов.

Смысловые приоритеты ранжированы нами в порядке наибольшего предпочтения ценностей:

- ценности самосохранения – сюда включены представления о большой значимости личного и семейного благополучия – 53 % опрошенных, воспитания детей – 51,5 %, личного здоровья – 54 %;
- социально-значимые ценности – определяющиеся значением ценности социального устройства – 39 %, представление о социальной справедливости, личной свободе – 41,5 %;
- ценности потребления – товарное изобилие ценным признали 37 %, финансовую обеспеченность – 28 %, обеспеченность продуктами питания – 43 %;
- культурные ценности – включая ориентацию на ценности искусства – 15,5 %, морально-этические ценности – 15 %;
- патриотические ценности – включая и общечеловеческие ценности – 11,6 %, практическая деятельность, побуждаемая высокими и благородными мотивами сохранения мира, природы, материальных общечеловеческих ценностей.

Как видим, у студентов основная ориентация на ценности потребления, оттеснившая культурные и патриотические ценности, что на наш взгляд, имеет объективную социально-экономическую природу. Они прямо связываются с материальными трудностями, инфляционными процессами в экономике, социальным отчуждением.

Думается, что эта же ценностная ориентация, усвоенная подрастающим поколением, усугубила естественное стремление студентов к общению в группе себе подобных. В вузе культуры и искусств они чувствуют себя более защищенными. Нельзя также не заметить, что альтернативно переосмысляет самосохранение, превращая его из пассивной деятельности в активную – самоутверждение, самореализацию.

Это позволяет специалистам социально-культурной деятельности увидеть аксиологические источники тенденций, распространенных в студенческой среде и дает новое направление для поиска оптимальных социально-культурных структур, способных восстановить естественную и гармоничную преемственность современных и будущих поколений.

Кроме того нам удалось найти подтверждение предположения, о том, что в механизме преемственности семьи существуют и транслируются не только положительные отношения, с точки зрения общественной морали, но и отрицательные.

Результаты сопоставительного анализа двух срезов самооценок организаторских умений студентов предвыпускных и выпускных курсов после прохождения практик, сделан вывод о выраженной ориентации самооценки организаторских умений студентов выпускного курса к росту, что доказывает значимость практического совершенствования профессиональных умений как элемента структуры социально активности личности. По завершении данного этапа в экспериментальных группах заметно снизились показатели по низкому уровню с 33 % до 19 %; показатели по среднему уровню изменились в пределах значений с 36 % до 38 %; показатели по выше среднему уровню, также изменились в пределах значений с 20 % до 22 %; показатели по высокому уровню возросли в два раза.

Педагогические задачи интегрирующего этапа формирующего эксперимента сводились к реализации способов осуществления авторской рефлексии итогов производственных практик будущих специалистов как субъектов социально-культурной деятельности. Поэтому весь комплекс методов и организационных форм работы был нацелен на стимулирование процессов рефлексии и саморегуляции активности будущих технологов, социальных педагогов в социально-культурной деятельности. На данном этапе уделялось внимание овладению студентами умениями и навыками анализа разнотипных культурно-типовых ситуаций и конструированию стилей социокультурного взаимодействия в досуговой сфере (элементы внешней и внутренней структуры модели). Значительный результат получен был по низкому уровню, когда численность студентов с данным уровнем социально-культурной активности в экспериментальных группах сократилась на 21 %. Такая же тенденция оказалась свойственной и выборочной совокупности из контрольных групп, однако индекс прироста там оказался на порядок ниже. Если показатели по среднему уровню в контрольных группах изменились незначительно, то в экспериментальных группах прирост составил 3 %, по выше среднему уровню – 5 %. Продуктивность реализации системы работы по экспериментальному апробированию профессионального развития личности студента в вузах культуры и искусств просматривается по показателям высокого уровня, где динамика в контрольных группах составила 1 %, а в экспериментальных – 2 %. Численность студентов с высоким уровнем сформированности социально-культурного профессионального развития в контрольных группах не изменилась, в то время как в экспериментальных группах прирост составил 4 %.

Значимость представленной технологии состоит в том, что целенаправленно формируется личностное качество будущего специалиста социально-культурной сферы, востребованное современной системой образования. Данной технологией закладываются мотивационно-ценностная составляющая общего и социально-культурного развития студента.

Следовательно, интеграция общего и профессионального социально-культурного образования изменяет образовательную модель подготовки специалистов, бакалавров на личностно-центрированную, мотивационно-личностную, что привело к созданию новых стандартов высшего профессионального образования. Новые стандарты предстают как целевая программа или проект, обеспеченный ресурсами. Действие в рамках программно-целевого (проектно-ресурсного) подхода будет являться инициативным и восприниматься таким образом, «как если бы» оно являлось ресурсом (источником

сил и средств) дающим возможность изменения (развития) системы. Данное положение означает, что ресурсом инициативное действие всегда является избыточным по отношению к самому себе, оно никогда не соответствует самому себе и всегда превосходит нормы, ожидания и представления со стороны других. Именно в этом смысле инициативное, то есть инновационное действие может формировать ожидания, представления, требования, цели, нормы общего и профессионального развития личности.

Использование в подготовке студентов идей интеграции профессионального и личностного развития способствует глубокому взаимодействию в образовательном процессе психологических, социально-психологических и этических компонентов, акцентирует значимость развития интуитивно-образного способа познания мира, активизирует внимание к потенциалу импровизации, образного ассоциативного мышления, творческого воображения. Так создаются условия выработки основ профессионального почерка специалиста, появления в его деятельности неповторимых, особенных, только присущих ему качеств.

Таким образом, в Московском государственном университете культуры и искусств четко прослеживаются следующие направления организации социально-культурной среды в вузе культуры и искусства на основе интеграции общего и социально-культурного профессионального развития будущих специалистов: 1) многоуровневая интеграция предметов художественно-эстетического и гуманитарного циклов (традиционно в учебных планах вузов эти предметы разобщены, что приводит к неоправданному повторению курсов, их тематической и содержательной нестыковке, отсутствию взаимодополнения и, как следствие, они воспринимаются студентами как

некий ненужный им для профессиональной деятельности «балласт»); 2) разработка системы интегрированных спецкурсов, направленных на развитие образного мышления, творческой активности, эстетического сознания и готовности будущих специалистов к профессиональному и личностному росту как целостному непрерывному процессу; 3) осуществление преемственности между всеми ступенями образовательной системы; 4) создание условий реализации творческого потенциала студентов, связанного с процессом формирования и развития профессионального мастерства; 5) воспитание духовности в личности будущего специалиста социально-культурной сферы на основе поддержки индивидуальной культуры и её проявлений в процессе созидательной творческой работы.

В целом интеграция общего и социально-культурного образования в такой среде ориентирует будущих специалистов на сознательное и глубокое освоение ценностей культуры, понимание необходимости в своей профессиональной деятельности осуществлять «ценностное взаимодействие», которое связано, прежде всего, с культурой общения (М.С. Каган, Я.Л. Коломинский, А.В. Мудрик, А.В. Петровский). Сверхзадачей образовательного процесса становится создание условий для развития самосознания будущих специалистов. При этом ценности культуры являются точкой отсчета в определении своего «Я». Отсюда, становление профессионала становится неотъемлемой частью становления личности культуры. В этом случае профессиональная деятельность превращается в поле самореализации личности, полноценного раскрытия творческого потенциала и, безусловно, специалист, так воспринимающий свою работу, превращается в настоящего мастера в избранной им профессии.

Библиографический список

1. Азаров, Ю.П. Целостный процесс общего и профессионального развития личности // Дорогу талантам. – М.: Русский мир, 2005.
2. Смирнов, И.П. Социализация и цивилизация (проблемные ситуации современности) // Мир психологии. – 2005. – № 1.
3. Чернышев, Я.А. Моделирование профессиональной карьеры в концептуальных границах субъективности // Мир психологии. – 2009. – № 1.
4. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / под науч. Ред. В.И. Байденко. – М., 2007.
5. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2005.
6. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – № 2.
7. Арановская, И. Подготовка специалиста как социокультурная проблема // Высшее образование в России. – 2002. – № 4.

Статья поступила в редакцию 12.02.10

УДК 371.01

О.А. Вихорева, доц. ЧелГУ, г. Челябинск, E-mail: udj@74.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

В статье представлены теоретические аспекты проблемы исследовательской деятельности старшекласников в условиях дополнительного образования детей: выявлены социально-исторические предпосылки становления проблемы, представлена периодизация исследований проблемы, определены теоретико-методологические основания исследования.

Ключевые слова: исследовательская деятельность старшекласников, дополнительное образование детей, теоретико-методологические подходы, компетентность, исследовательская компетентность старшекласников.

Современное общество определяет стратегическую задачу образования как подготовку разносторонне развитой личности гражданина, способной к активной социальной адаптации и самостоятельному жизненному выбору, к началу трудовой деятельности и продолжению профессионального образования, к самообразованию и самосовершенствованию. Как подчеркивается в Послании Президента Федеральному собранию РФ в 2009 году, благополучие России будет напрямую зависеть от наших успехов в развитии рынка идей, изобретений, открытий, от способности государства и общества находить и поощрять талантливых и критически мыслящих людей, воспитывать молодёжь в духе интеллектуальной свободы.

Программный документ «Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях» конкретизирует приоритеты образовательной деятельности в новых социально-экономических условиях, а именно:

1) создание таких условий в современной образовательной практике, которые обеспечили бы замещение традиционного усвоения обучающимися готового знания на формирование культуры поиска и оценки информации; 2) обеспечение овладения школьниками фундаментальными умениями коммуникации, анализа, понимания, принятия решений; 3) формирование инновационных практик, заполняющих методические и содержательные разрывы между школами и вузами, поскольку профессиональное образование должно быть построено на широком участии обучающихся в исследованиях и разработках [1]. В целом, обозначенные образовательные приоритеты определяют необходимость модернизации образования на основе проектирования такого образовательного процесса, который расширяет возможности инновационного развития. Как показывает анализ имеющегося педагогического опыта, универсальным средством, направленным на реализацию дан-

ных задач, является исследовательская деятельность школьников, так как она обеспечивает формирование субъектности учащихся с позиций инновационной деятельности и выступает связующим звеном средней и высшей школы.

Анализ существующей исследовательской практики старшеклассников, реализуемой в образовательных учреждениях, показал, что она по большей части формируется стихийно без учета специфики ученического исследования. Поэтому существенные исследовательские результаты могут продемонстрировать лишь отдельные учащиеся. Анализ существующего образовательного опыта и научно-педагогической литературы позволил выявить проблему нашего исследования, заключающуюся в разрешении противоречий между:

- социальным заказом к содержанию образования, обеспечивающему готовность учащихся к осуществлению исследовательской деятельности, и недостаточной разработанностью средств его достижения в теории педагогики дополнительного образования детей;

- наличием образовательной практики организации самостоятельного исследования школьников и неполным использованием ее возможностей для формирования субъектности старшеклассников;

- потребностью учащихся старшего школьного возраста в участии в эффективной исследовательской деятельности, становящейся средством их самореализации, и отсутствием механизмов обеспечения данного процесса, а также неразработанностью критериальной основы его результативности.

Проведенный историко-педагогический анализ проблемы исследовательской деятельности школьников позволяет констатировать, что ее развитие определялось педагогической проблемой формирования самостоятельной познавательной позиции учащихся, на основании чего мы определили основные этапы ее становления, теоретического осмысления и практической реализации. Впервые эта проблема решается в педагогической деятельности Сократа. Педагогика эпохи Возрождения также выдвигает требование развития активности и самостоятельности ребенка, придавая большое значение его умственному развитию. Однако наиболее последовательное и систематическое решение данной проблемы на основе использования элементов исследовательской практики школьников необходимо отнести к XIX веку. Поэтому периодизацию развития проблемы исследовательской деятельности школьников в отечественном образовании мы конкретизируем с периода XIX века.

1 период – XIX век – нач. XX в. – разработка и применение обучающих методик, включающих использование отдельных исследовательских действий для развития самостоятельной познавательной деятельности школьников, а также как средство педагогической деятельности внешкольных учреждений («эвристическая форма обучения») П.Ф. Каптерева, эксперимент, наблюдение, опытничество).

2 период – 20-е гг. XX в. – разработка теоретических основ и широкая апробация исследовательской практики школьников в учебном процессе, используемой в различных системах обучения (дальтон-план, метод проектов, бригадно-лабораторный метод).

3 период – 30-е – 50-е гг. XX в. – отсутствие широкой практики применения и развития исследований при обучении школьников.

4 период – 60-е – 80-е гг. XX в. – последовательное и концептуальное психолого-педагогическое обоснование необходимости приобщения учащегося к проведению исследования, при этом рассматривается дидактическая ценность отдельных исследовательских действий с точки зрения изучения школьной программы и формирования учебных умений и навыков; широкое развитие организационных форм исследовательской деятельности старшеклассников на базе учреждений внешкольного воспитания (научные общества учащихся, малые ученические академии); в этот период обозначается социально-педагогический контекст исследовательской работы школьников, проявляющийся в организации всероссийских

слетов научных обществ учащихся, в привлечении их членов к участию в Выставке достижений народного хозяйства СССР; исследовательская деятельность рассматривается как средство развития социальной активности учащихся.

5 период – 90-е гг. XX в. – по настоящий момент – характеризуется становлением концептуальных моделей исследовательской деятельности школьников в условиях различных типов образовательных учреждений (лицейское и гимназическое образование, учреждения, обеспечивающие интеграцию основного и дополнительного образования и т. д.); широкие исследования проблемы развития одаренных детей обусловили изучение возможностей исследовательской деятельности как средства развития одаренных школьников и соответственно применение исследовательской практики при обучении одаренных учащихся; ученые определяют разработку моделей обучения как организации учебно-поисковой, исследовательской деятельности школьников как инновационный подход к образованию.

Концептуальное психолого-педагогическое обоснование необходимости приобщения учащегося к проведению исследования было представлено в трудах В.В. Давыдова. Опираясь на работы как отечественных, так и зарубежных психологов, философов, В.В. Давыдов доказывает, что в обучении необходимо передавать не сведения о предмете, а «живой ход мысли исследователя». Поэтому «...содержание и способ развертывания учебного материала должны быть подобными изложению результатов исследования» [2, с. 420]. Генетической основой применения исследовательской практики в процессе обучения можно считать использование проблемных ситуаций и решение учебных проблем: «проблемное обучение» (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин), «проблемно-развивающее обучение» (М.И. Махмутов). Таким образом, значительную роль в определении теоретических положений нашего исследования играет теория учебной деятельности, которая представлена в трудах В.В. Давыдова, В.И. Загвязинского, И.Я. Лернера, М.И. Махмутова, М.Н. Скаткина и др.

С середины 90-х гг. XX в. начались активные исследования возможностей исследовательской деятельности школьников для решения актуальных образовательных проблем, которые представлены в работах В.Г. Грязевой, Т.Г. Калугиной, А.В. Леонтовича, А.И. Савенкова, А.В. Хуторского и др.

На сегодняшний день разрабатываются психолого-педагогические основы организации исследовательской деятельности школьников в работах А.И. Савенкова, который рассматривает исследовательскую деятельность учащегося как «особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения» [3, с. 47].

Применение элементов исследовательской работы учащихся в рамках урока рассматривает в своих работах А.В. Хуторской. Им представлено образование как организованное взаимодействие ученика с окружающим миром и самим собой на основе самостоятельных исследовательских действий под руководством педагога [4].

При организации исследовательской работы школьников в процессе урока (В.В. Давыдов, А.В. Хуторской, А.И. Савенков) часто используются лишь отдельные элементы исследования, а само исследование имеет характер учебного. Его ценность определяется возможностью активизации познавательного потенциала учащегося, формированием его субъектной позиции и становлением внутренне мотивированной учебной деятельности. Такую модель организации исследовательской практики учащихся можно рассматривать как способ реализации учебно-исследовательской деятельности школьников.

Широкие возможности для осуществления исследовательской деятельности учащихся старшего школьного возраста предоставляет дополнительное образование детей, которое ориентировано на образовательный процесс, включающий различные виды деятельности, в том числе и исследовательскую. В нашем исследовании рассматривается

конструирование образовательного процесса в дополнительном образовании детей, обеспечивающего реализацию исследовательской деятельности старшеклассников. Мы опирались на концептуальные идеи в области дополнительного (внешкольного) образования детей, представленные в работах В.А. Горского, Е.Б. Евладовой, М.Б. Коваль, О.Е. Лебедева, Л.Г. Логиновой, С.Т. Шацкого и др.

Исследовательская деятельность старшеклассников в условиях дополнительного образования детей определяется возможностью ее реализации в научно-исследовательском контексте, то есть получения результата, характеризующегося объективной новизной. Принципиальным положением в условиях дополнительного образования детей является возможность включения учащихся старшего школьного возраста в реальную научно-исследовательскую работу на базе вуза для решения актуальных научных проблем, что позволяет вести учебно-познавательную работу в процессе научного поиска, создавая ситуацию включения учения в научную деятельность. Данный подход позволяет приобщать старшеклассников к способам освоения знаний, умений и навыков, характерным в образовательной среде вуза, создавая личностные установки у школьников на непрерывность образования и необходимость освоения универсальных способов деятельности и мышления. Исследовательская деятельность старшеклассников в условиях дополнительного образования детей понимается нами как вид интеллектуально-творческого труда учащихся старшего школьного возраста, объединяющего учебно-познавательную и научно-поисковую деятельность для решения научно-познавательных задач и получения исследовательского результата.

Рассмотреть процесс реализации исследовательской деятельности старшеклассников представляется возможным в рамках системного, деятельностного и компетентностного подходов. Системный подход выбран нами как общенаучная основа исследования. В качестве теоретико-методологической стратегии выступил деятельностный подход, а компетентностный подход использован как практико-ориентированная тактика исследования, что в совокупности определило нормы и методические предписания для изучения нашего предмета – исследовательской деятельности старшеклассников в условиях дополнительного образования детей.

На основе системного подхода мы строим в рамках концепции педагогическую систему исследовательской деятельности старшеклассников в условиях дополнительного образования детей, которая позволяет целостно рассмотреть не только исследовательскую деятельность учащихся, но и педагогическую деятельность, направленную на ее организацию. В целом, системный подход обеспечивает общее направление научного познания, не раскрывая особенностей содержания процесса реализации исследовательской деятельности старшеклассников, его структуры, а также характера взаимодействия педагога и учащихся в этом процессе. Поэтому необходимо предоставить следующий уровень методологии – теоретико-методологическую стратегию исследования, в качестве которой выступает деятельностный подход.

Взаимодействие человека с миром протекает в виде деятельности. В соответствии с принципом единства сознания и деятельности, разработанным С.Л. Рубинштейном, субъект не только обнаруживается в деятельности, он в ней создается: «...направлением его деятельности можно определять и формировать его самого. На этом только зиждется возможность педагогики...» [5, с. 106]. Таким образом, цель применения подхода определяется необходимостью рассмотрения педагогических процессов в логике всех основных компонентов деятельности, что является необходимым условием для изучения исследовательской деятельности старшеклассника.

Воспитательным смыслом обладает, прежде всего, деятельность ребенка как субъекта, а не педагогическое воздействие. Данное положение С.Л. Рубинштейна является гносеологической посылкой нашего исследования. Деятельность учащегося рассматривается как субъективный (внутренний) фактор развития его личности. Педагогическое воздействие

является лишь условием деятельности ребенка в процессе его личностного становления. При этом существенным условием является совместная деятельность педагога и учащегося (Л.С. Выготский, В.Д. Шадриков).

В нашем исследовании рассматривается педагогическая деятельность, которая направлена на организацию исследовательской деятельности старшеклассников, средством чего выступает совместная исследовательская деятельность педагога (ученого) и учащегося и специфические формы образовательного процесса в дополнительном образовании детей. Взаимодействие педагога (ученого) и учащихся определяется объективной потребностью обучения учащихся специфическим исследовательским операциям в процессе совместной деятельности. Деятельность старшеклассников представляет собой исследовательский процесс, осуществляемый на основе использования типичных исследовательских средств и обеспечивающий получение субъективно или объективно новых знаний как результата исследования.

Рассмотренный подход дает нам теоретико-методологическое основание для построения системы исследовательской деятельности старшеклассников в дополнительном образовании детей. Результат применения деятельностного подхода к изучению исследовательской деятельности старшеклассников заключается в следующем: в возможности рассмотреть основные компоненты исследовательской деятельности старшеклассников и тем самым выявить пути ее реализации; изучить специфические особенности деятельности всех субъектов образовательного процесса, направленного на реализацию исследовательской деятельности старшеклассников; выстроить педагогическую систему исследовательской деятельности старшеклассников в дополнительном образовании детей и разработать педагогическую технологию формирования исследовательской компетентности учащихся старшего школьного возраста в соответствии с компонентами деятельности.

В качестве практико-ориентированной тактики исследования нами определен компетентностный подход, что позволило выявить результаты образовательного процесса, направленного на реализацию исследовательской деятельности учащихся старшего школьного возраста, и сформулировать основные требования к его организации. Результативный компонент такого образовательного процесса определен нами как исследовательская компетентность старшеклассников. Компетентностный подход рассматривается нами как совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [6]. Компетентностный подход определяет в качестве результата образования готовность человека действовать в различных проблемных ситуациях, а уровень образованности характеризуется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Компетентностная концепция ориентируется на развитие потребности в самостоятельном решении проблем в различных сферах и видах деятельности. Реализация этой задачи основывается на использовании социального опыта, как общества, так и личности. Поэтому в нашем исследовании компетентностный подход позволил описать результаты образовательной деятельности, обеспечивающей реализацию исследовательской деятельности старшеклассников в дополнительном образовании детей с учетом специфики его содержания.

Компетентностный подход главное внимание обращает на формирование, развитие умения решать новые проблемы, находить более эффективные способы их использования на основе уже имеющихся знаний, а уровень образованности соответственно детерминирован умениями, позволяющими личности не только адаптироваться в изменяющемся мире, но и активно влиять на него. В этом случае знания не передаются в готовом виде, а они конструируются, добываются и используются личностью самостоятельно. Данный результат возможен только в том случае, когда образование рассматривается как совокупная деятельность, распадающаяся не только на

деятельности преподавания и учения, а на содержательные деятельностные линии, охватывающие ключевые жизненные стратегии. При этом компетенции рассматриваются как единство теоретического знания и практической деятельности [6; 7].

Таким образом, в контексте компетентного подхода образовательный процесс есть процесс приобретения опыта деятельности, в ходе которой происходит самостоятельное решение проблем. В этом случае исследовательская деятельность учащегося не является тождественной учебной деятельности, а определяет сегмент проблем, связанных с организацией индивидуального познания мира через их самостоятельное освоение при наличии педагогического руководства. В процессе такого познания осуществляется формирование знаний, умений и навыков, которые обеспечивают готовность к расширению познавательного пространства и накоплению новых знаний, умений и навыков. Результат подобной образовательной деятельности представляет собой исследовательскую компетентность старшеклассников. В итоге, мы можем

определить компетентность как совокупность личностных качеств (знания, умения, навыки, ценностно-смысловые ориентации), которые обусловлены опытом деятельности и обеспечивают эффективность самостоятельной деятельности. Таким образом, мы видим, что компетентность представляет собой интегративную характеристику результатов образования с позиций системного, деятельностного и компетентностного подходов.

Методологические подходы, использованные нами в процессе исследования, представляют собой единый методологический комплекс, обеспечивший решение поставленных задач. Таким образом, итогами данного этапа исследования стали историко-педагогический анализ, выявление социально-исторических предпосылок становления проблемы исследовательской деятельности школьников и обоснование теоретико-методологических подходов для изучения проблемы исследовательской деятельности старшеклассников в условиях дополнительного образования детей.

Библиографический список

1. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях: к IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1-3 апреля 2008 г. / под ред. Я. Кузьмина, И. Фрумина. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008.
2. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов. – М.: Пед. о-во России, 2000.
3. Савенков, А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: учебн. пособие. – М.: «Ось-89», 2006.
4. Хуторской, А.В. Практикум по дидактике и методикам обучения. – СПб.: Питер, 2004.
5. Рубинштейн, С.Л. Принципы творческой самостоятельности (К философским основам современной педагогики) // Вопр. психологии. – 1986. – № 4.
6. Лебедев, О.Е. Компетентный подход в образовании // Народное образование. – 2004. – № 12.
7. Байденко, В. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентного подхода) // Высшее образование в России. – 2004. – № 11.

Статья поступила в редакцию 12.02.10

УДК 37.001.4

А.Д. Рапопорт, соискатель Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования,
г. Санкт-Петербург, E-mail: anna.raport@gmail.com

К ПРОБЛЕМЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ КАТЕГОРИИ «УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС»

Статья посвящена теоретической проблеме определения педагогической категории «учебно-методический комплекс» и построению структурно-функциональной модели УМК. Выделяются феноменологические характеристики УМК в сопоставлении с категорией учебник и учебное пособие, описываются три типа компонентов УМК.

Ключевые слова: учебно-методический комплекс, учебник, учебное пособие, структурно-функциональная модель УМК, личностно-ориентированная модель образования, компоненты УМК.

Одним из основных препятствий на пути реформирования отечественной школы и адаптации ее к современным социально-экономическим условиям является отсутствие учебных материалов нового поколения – таких, которые создавали бы условия для развития личности учащихся и становления их базовых компетенций и мировосприятия. Неоднократно предпринимаемые попытки разработки инновационных учебников, учебных пособий, учебно-методических комплексов зачастую оказываются нереализованными из-за терминологического хаоса и отсутствия четкого понимания, что скрывается за категориями «учебник», «учебное пособие», «учебно-методический комплекс». Эти категории нередко подменяют друг друга, выступают в синонимических или иерархических отношениях. Настоящая статья посвящена выявлению специфики педагогической категории «учебно-методический комплекс» и построению структурно-функциональной модели УМК. На наш взгляд, результаты данного исследования могут оказать значительную помощь авторам учебных материалов и педагогам, использующим их в своей практике.

Определить существенные черты относительно молодой педагогической категории «учебно-методический комплекс» возможно лишь на фоне четкого понимания специфики других категорий учебных материалов, прежде всего категорий «учебник» и «учебное пособие».

Для выявления сущности *учебника* как педагогической категории следует обратиться к определению, сформулированному в Российской педагогической энциклопедии на основе многолетних исследований ведущих советских дидактов: учебник – «книга, в которой систематически излагаются основы знаний в определенной области на уровне современных достижений науки и культуры; основной и ведущий род учебной литературы» [1, с. 480]. В советской педагогической науке учебник считался центральным компонентом системы средств обучения, важнейшей функцией которых признавалась информативная: свести изучение сложного к простому, невидимого к знакомому, т.е. сделать любой какой угодно сложный объект доступным для тщательного и всестороннего изучения. Учебнику отводилась центральная роль не только в обучении, но и в процессе становления ценностных ориентаций целых поколений. Поэтому идеологическая чистота, точность, последовательность и убедительность являлись первыми признаками учебника. В полном соответствии с этими установками, советские учебники были ориентированы, прежде всего, на точную и адекватную передачу информации. Основным компонентом учебников являлся текст, составляющий 85-90% объема учебника и служивший «носителем идейной и нравственной позиции, средством формирования у учащихся логического мышления и развития творческих способностей» [2, с. 117].

Подробно разработанная в педагогике второй половины XX века теория учебника и большое количество изданий, выполненных в соответствии с этой теорией, позволяет нам условно обозначить учебники такого типа как «традиционные». Именно они доминируют на рынке учебной литературы и сегодня, в начале XXI века, хотя, как показывает анализ практики использования учебных материалов, такие учебники «не удовлетворяют запросам современного общества» [3, с. 17] и не соответствуют целям и задачам личностно-ориентированной модели образования.

Проблемы адаптации «традиционного» учебника к запросам меняющегося общества заставили многих исследователей в 1980-е годы обратиться к разработке теории *учебных пособий*. Учебными пособиями стали называться все материальные средства обучения, предназначенные для расширения, углубления и лучшего усвоения знаний, предусмотренных учебной программой и изложенных в учебниках. Следует особо подчеркнуть, что, согласно определению В. И. Сластенина, «учебные пособия расширяют некоторые стороны учебника и имеют своей целью решение конкретных задач обучения» [4, с. 426].

Разработка учебных пособий в 1980-1990-е годы велась очень активно. В результате номенклатура учебных пособий, необходимых для преподавания одного учебного предмета в течение учебного года, иногда достигала 12-15 единиц, включая в себя программу, поурочные планы, конспекты уроков, хрестоматии, рабочие тетради, книги для дополнительного чтения и т.д. Подобное «изобилие» крайне усложняло учебный процесс как для учителя, который вынужден был в своей работе использовать десятки учебников и учебных пособий для разных классов, так и для ученика, оперировавшего несколькими тетрадями, хрестоматиями, учебниками на каждом уроке.

Попытки решения перечисленных выше проблем были предприняты в нескольких направлениях, в том числе – в русле разработки *учебно-методических комплексов*. Само словосочетание «учебно-методический комплекс» (УМК) стало широко применяться в 1980-е годы, при этом практика значительно опередила теорию. До сих пор, невзирая на широкое применение понятия УМК, в отечественной педагогической науке отсутствуют фундаментальные исследования, посвященные проблеме определения учебно-методического комплекса как педагогической категории. Одно из первых определений УМК предложил Ю. К. Бабанский: по его мнению, так следует называть «систему учебных пособий, органически взаимосвязанных между собой, служащую успешному решению учебно-воспитательных задач современной школы» [5, с. 17]. Дальнейшие разработки теории УМК привели к выделению в составе учебного комплекса следующих компонентов: директивные документы для организации обучения (учебный план, программы), методические материалы для преподавателя, печатные пособия для учащихся (учебник, руководства для лабораторных работ, справочники и др.) и наглядные материалы обучения (изображения объектов, натуральные объекты), при этом базовым звеном комплекса оставался учебник. Определение номенклатуры материалов, входящих в состав УМК, стало основой понимания сущности этой категории для многих исследователей, которые указывают, что, как правило, учебник составляет ядро УМК, однако основой инновационных комплексов может быть и рабочая тетрадь для учащегося.

Тем не менее, построенные на такой формальной основе определения УМК создают существенные сложности и в практической издательско-педагогической деятельности, поскольку не позволяют выделить УМК среди других типов педагогических изданий, и в научной работе, создавая терминологическую путаницу. Примером подобной терминологической путаницы может служить описание УМК в одном из диссертационных исследований последних лет: «Ядром сетевого УМК является электронное учебное пособие, выполняющее функции учебника и электронного тренажера» [6, с. 4].

Необходимо предложить новое рабочее определение учебно-методического комплекса. Согласно ему, **учебно-методический комплекс представляет собой открытую структурированную целостную систему учебных материалов, связанных единой педагогической методологией и обеспечивающих эффективность работы всех участников педагогического процесса.**

Методологической основой данного определения является ключевое понятие «система»: «целостный комплекс элементов, связанных между собой таким образом, что изменение одного из них приводит к изменению остальных» [7, с. 14].

Среди многочисленных и разнообразных свойств системы для настоящего исследования особенную важность имеют свойства открытости, структурности и целостности. *Свойство открытости* предполагает свободный обмен информацией между системой и окружающей средой, т.е. принципиальную «незамкнутость» учебно-методического комплекса и возможность его расширения, дополнения и приспособления в зависимости от особенностей использования УМК в конкретной педагогической ситуации, от развития образовательной среды школы, а также от уровня развития научно-педагогической и методической мысли.

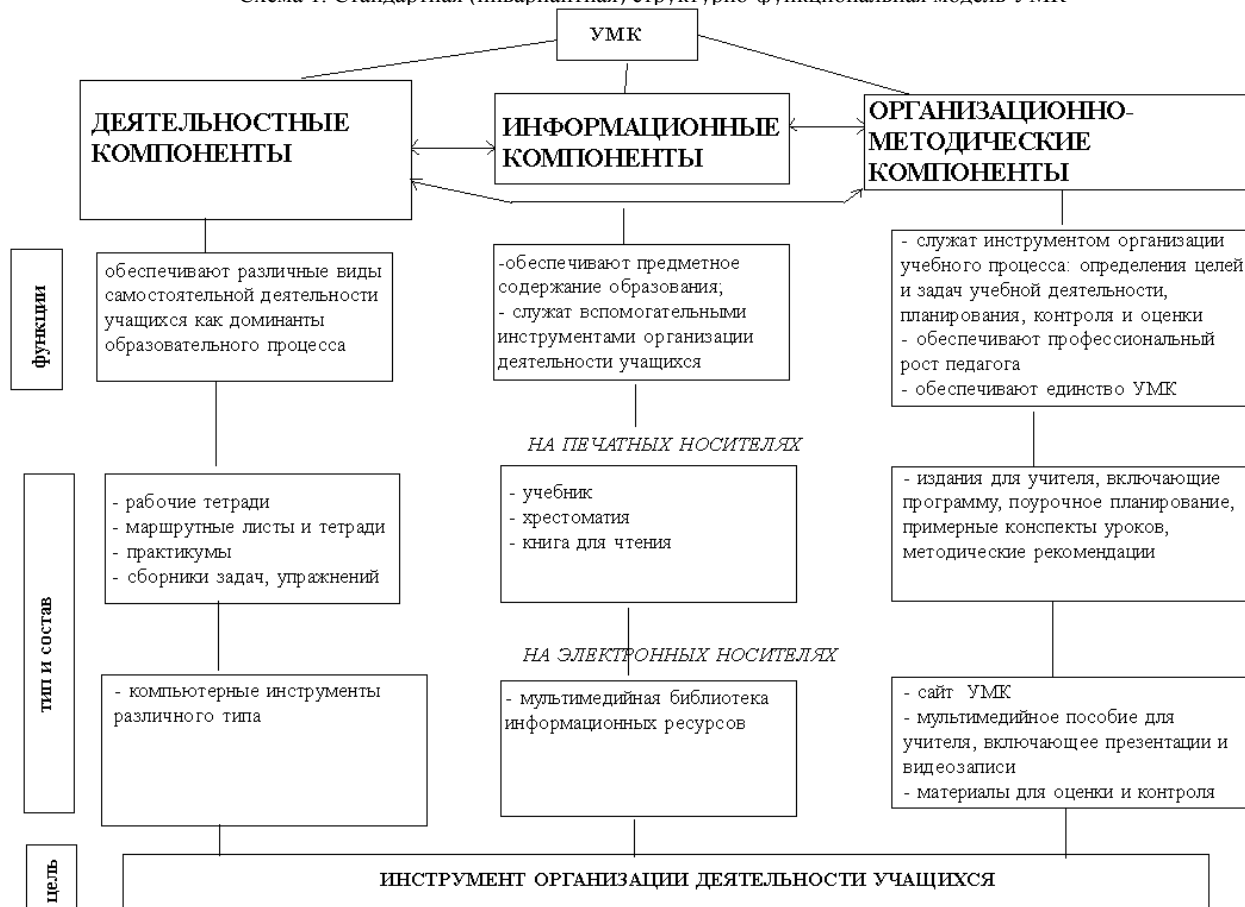
Структурность подразумевает, что система учебно-методического комплекса имеет четко выраженное внутреннее устройство, каждый его компонент (блок компонентов) обладает собственной педагогической функцией; при этом все компоненты тесно взаимосвязаны между собой. Учебно-методический комплекс – многокомпонентная и полифункциональная система: в различных образовательных моделях и в условиях конкретных педагогических ситуаций востребованным может оказываться один компонент или блок компонентов системы.

Целостность (эмерджентность), присущая УМК как системе, означает первичность целого по отношению к части и направленность взаимодействия всех структурных компонентов системы на достижение ею как целым своих задач и целей; при этом свойства системы как целого не сводимы к сумме свойств отдельных компонентов. Система компонентов УМК строится на основе принципа комплементарности и действует на синергетических основаниях: каждый компонент УМК проектируется с учетом собственных функций и особенностей, но эффект от взаимодействия всех компонентов в пределах системы значительно превосходит эффекты от простой суммы заложенных в них функций и особенностей. В реальном педагогическом процессе УМК как открытая синергетическая система развивается нелинейно и непредсказуемо, включая в свой состав новые компоненты (в том числе, созданные различными участниками образовательного процесса) и изменяя под их влиянием базовые компоненты.

Для решения проблемы создания учебно-методических комплексов нового поколения, предназначенных для личностно-ориентированной модели образования, требует построения структурно-функциональной модели УМК. В подобную модель следует включать три типа компонентов: *деятельностные, информационные и организационно-методические* (схема 1), причем каждый тип компонентов обладает в составе УМК собственной функцией, отраженной в его названии.

Предложенная структурно-функциональная модель имеет инвариантный характер и может стать основой при проектировании учебно-методических комплексов различного назначения и содержания. В зависимости от типа образовательной модели (знание-ориентированной или личностно-ориентированной), в которой предполагается использование УМК доминирующее значение будут иметь либо информационные компоненты (для знание-ориентированной модели), либо деятельностные компоненты (для личностно-ориентированной модели). При этом, по нашему мнению, эффективность использования УМК значительно увеличится в случае, если большинство его компонентов (особенно информационные и деятельностные) будут выполнены на электронной основе.

Схема 1. Стандартная (инвариантная) структурно-функциональная модель УМК



Библиографический список

1. Российская педагогическая энциклопедия. - М.: БРЭ, 1999. - Т. 2.
 2. Зуев, Д.Д. Школьный учебник. - М.: Педагогика, 1983.
 3. Писарева, С.А. Исследование соответствия школьных учебников запросам современного общества // Современная учебная книга: Материалы научно-практической конференции. - СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006.
 4. Сластенин, В.А. Педагогика / В.А. Сластенин [и др.]. - М.: Издательский центр "Академия", 2002.
 5. Бабанский, Ю.К. Дидактические проблемы совершенствования учебных комплексов // Проблемы школьного учебника. - М.: Просвещение, 1980. - Вып. 8.
 6. Вишнякова, Е.Г. Междисциплинарный сетевой УМК как средство повышения эффективности обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 2007.
 7. Краевский, В.В. Основы обучения. Дидактика и методика / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. - М.: Академия, 2007.
- Статья поступила в редакцию 12.02.10

УДК 63.5.28

С.В. Кривых, д-р. пед. наук, проф., ректор Института декоративно-прикладного искусства, г. Санкт-Петербург;
Е.Л. Ясюченя, канд. пед. наук, доц. Института декоративно-прикладного искусства, г. Санкт-Петербург,
 E-mail: k182@km.ru

СТАНОВЛЕНИЕ ЭТНИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Рост этнического самосознания народов России в условиях современной парадигмы общественного развития характеризуется рядом особенностей, которые проявляются также в культурной и образовательной сферах жизни. С изменением социальной, экономической и идеологической ситуации, этнографической картины нашей жизни изменяется и место нашей народной культуры и ее этнопедагогическая направленность.

Ключевые слова: этническое самосознание, этническая самоидентификация, осознанность, осмысление, смыслы, этнические ценности, этнически ориентированный образ личности, социокультурная среда, поликультурное образование.

Обращение к проблематике этнического самосознания и поликультурного образования определяется тем, что именно они выступают основой формирования культуры межнацио-

нальных отношений. Кроме того, развитие национального образования является источником, резервом, условием, формой и средством развития национальной культуры. В совре-

менных условиях образование народов России превратилось из пассивного структурного компонента региональной системы образования в его субъект, призванный решать современные образовательные задачи, полно и разносторонне выполняя образовательный заказ общества в соответствии с решаемыми национальными, культурными и экономическими задачами.

Рост этнического самосознания народов России в условиях современной парадигмы общественного развития характеризуется рядом особенностей, которые проявляются также в культурной и образовательной сферах жизни. С изменением социальной, экономической и идеологической ситуации, этнографической картины нашей жизни изменяется и место нашей народной культуры и ее этнопедагогическая направленность.

Рост потребности в развитии этнического образования совпадает с аналогичными проблемами в мировом образовательном процессе. Сопоставительный анализ образовательных реалий и публикаций зарубежных специалистов по проблемам образования Великобритании, США, Испании, Индии позволил убедиться в том, что тенденции этнизации образования присуща большинству современных полиэтнических государств. В условиях укрупнения мировых процессов и культурной конвергенции система образования может служить эффективным механизмом этнокультурной идентификации личности и одновременно средством гармонизации межэтнических отношений. В последние десятилетия многоэтнические государства стали ареной грандиозных политических потрясений и масштабного насилия.

В научной литературе встречаются два термина: «этническая самоидентификация» и «этническое самосознание». В.Ю. Хотинец [1] утверждает, что чувство принадлежности к группе, сформулированное англоязычными учеными как «этническая самоидентификация» (ethnic identity), мало чем отличается от понимания "этнического самосознания". Вопрос о тождественности и/или дифференциации рассматриваемых терминов действительно на сегодняшний день является проблемным для наук, занимающихся их изучением, и требует основательного методологического и теоретического осмысления. Для русскоязычных исследований характерен термин «этническое самосознание». Он же более приемлем для этнопедагогических исследований.

Проблема становления этнического самосознания является сложной и противоречивой, особенно в современных социокультурных условиях, однако для ее решения средствами образования необходимо четко разобраться в понятиях.

Этническая принадлежность отнюдь не является "иллюзорным самосознанием", она выступает как важная связующая сила сообщества. Раскрывая специфичность процесса этнического самоидентифицирования, думается, необходимо специально рассмотреть некоторые индикаторы осознания личностью своей этнической принадлежности. Конечно, для разных социальных групп они разные, но мы постарались выделить лишь самые основные.

Понятие самосознания, сформированное в европейской культуре, рассматривалось лишь как имманентная, идущая из глубины духа внутренняя активность субъекта, как рефлексия познающего субъекта относительно самого себя, т.е. осознание собственных психических свойств и качеств.

Вторая линия развития концепции этнического самосознания связана с определением его социальной детерминации. Одна из первых попыток выделить социальный фактор самосознания принадлежит американскому психологу У. Джеймсу [2].

Наряду с «Я физическим» и «Я духовным» в структуре личности им определяется место «Я социальному», характеризующему аспект познания человеком самого себя в зависимости от познания им психологических особенностей других. Стало быть, «Я социальное» сопряжено с окружающими человека людьми, мнение которых приходится ему учитывать. Французский психолог П. Жане [3] приурочил развитие самосознания к процессу социального взаимодействия людей, объединенных в различные социальные сообщества с целью осу-

ществления полезной деятельности. По мнению Жане, «человек стремится репродуцировать по отношению к себе то поведение, которое он осуществляет по отношению к другим, реагируя социальным образом на свои собственные действия, тем самым, сотрудничая с самим собой».

Американский ученый Дж.Г. Мид [4] считал, что социальная детерминация самосознания не может сводиться лишь к системе межличностных взаимосвязей, и поэтому должна включать более широкие взаимоотношения индивида с микро-, мезо- макрогруппами, при этом учитывая отношение индивида к своей жизнедеятельности, культуре и другим социальным институтам. В силу этого самосознание связано с осознанием человека самого себя как представителя того или иного человеческого сообщества, той или иной социальной группы, культуры. Так начинается развитие третьего: культурно-этнического направления разработки теории самосознания, вызванного проявлением интереса ученых, философов, мыслителей к этнокультурному сообществу.

В сложившихся обстоятельствах острой необходимости изучения данной проблематики неоднозначность понимания и определения понятия «самосознание», сложность которого в некоторых теориях игнорируется, упрощается, подменяясь другими понятиями, повышает актуальность теоретического анализа этого понятия в контексте его исторического развития. Упрощенное понимание самосознания, исключительно как «Я-концепции» привело к односторонности исследований, уделяющих внимание только содержательной стороне данного сложного явления и механизмов его развития.

Структура самосознания строится во временном и социальном пространстве. Первично закладываются те составляющие самосознания, которые обеспечивают эмоционально положительное отношение индивида к самому себе (оно формируется людьми, особенно близкими, на ранних этапах онтогенеза). Это изначальные звенья структуры самосознания, которые можно определить как притязание на:

- 1) признание своего "Я" как своего имени, своих внешних физических данных и своей внутренней психической сущности;
- 2) социальное признание;
- 3) признание своей сущности как представителя пола, т.е. половая идентификация. Это сфера изначальных основ самосознания. Позднее в онтогенезе личности формируются еще два звена структуры самосознания;
- 4) временные образования самосознания - прошлое, настоящее и будущее личности;
- 5) сфера ее социального пространства, которая определяет путь развития нравственного долга человека в психологическом времени (речь идет о формировании долга перед людьми и самим собой, а также формировании права личности на все то, на что она имеет право в современном мире, в том числе на долг и самоуважение). Структура самосознания при наличии одних и тех же звеньев имеет различное наполнение в зависимости от культуры, традиций, ценностных ориентаций.

В результате обобщения рассмотренных представлений этнического самосознания может быть предложена следующая его дефиниция. *Этническое самосознание есть относительно устойчивая система осознанных представлений и оценок реально существующих этнодифференцирующих и этноинтегрирующих признаков жизнедеятельности этноса.* К признакам, выполняющим этнические функции, относятся такие компоненты этнической реальности как этноним (самоназвание), происхождение и историческое прошлое членов этноса, этническая территория, язык, религия, культура, экономика, представляющие элементы различных подсистем или сфер этнической культуры, а также этничность носителей в качестве антропологических и психологических особенностей членов этноса. В итоге формирования данной системы человек осознает себя в качестве представителя определенной этнической общности.

На основании изучения психолого-этнографической и этнопедагогической литературы нами определена педагогиче-

ская интерпретация генезиса этнического самосознания личности (рисунок 1).

Таким образом, через осознанность и осмысление личность приходит к смыслам, на которые влияют социокультурная среда и этнические ценности. Результатом педагогического воздействия является этнически ориентированный образ личности с качествами, которые в дальнейшем закладываются в основу активности, деятельности и отношений. Именно педагогика должна сформировать образ, влияющий на этническое самосознание индивида, ответив на вопросы: что формировать (качества) и как формировать (средства). Кроме того, выявлены критерии и показатели эффективности педагогических воздействий по становлению этнического самосознания личности: смыслы, влияющие на активность, деятельность и отношения субъекта воспитания.

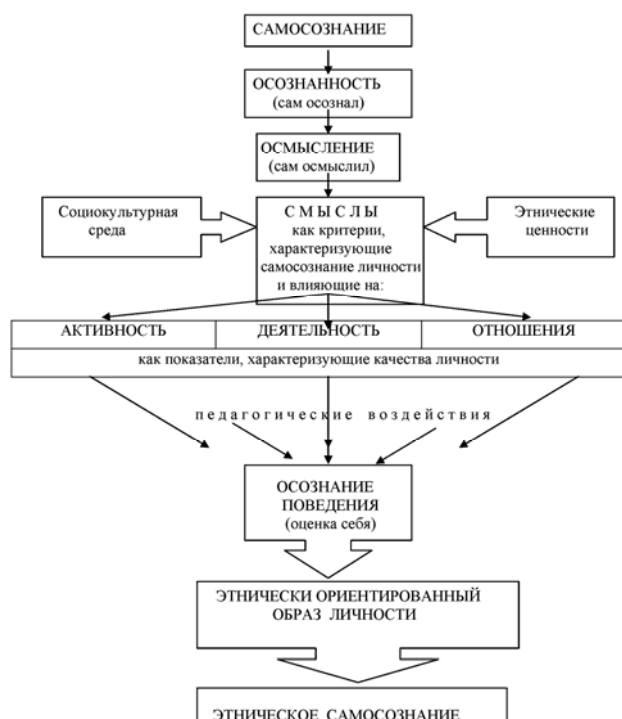


Рис. 1. Генезис этнического самосознания личности

В употреблении понятия «смысл» сложились две традиции. Согласно одной из них смысл используется как синоним понятия «значение». Согласно другой традиции он рассматривается как концептуальная оппозиция значения, указывающая на замысел, задачу, интенцию автора высказывания. И в том и другом случае постижение смысла сопряжено с постижением истины, но в первом случае вперёд выходит имманентная характеристика истины (соответствие действительности), а во втором – ее аксиологическая характеристика (соответствие мировоззренческим установкам, ценностям автора).

Когда возникает потребность как-то отнестись к познаваемому объекту и начинается его осмысление, наличное переживание соотносится с аналогичным прошлым переживанием; сложившийся смысловой образ описывается словами – вербализуется. При вербализации же образных представлений мы переходим с уровня континуального мышления на уровень мышления рефлексивного, оперирующего дифференцированными, ограниченными смысловыми единицами-словами и руководствующегося правилами логики.

Наряду с желаниями, стремлениями, оценками, эмоциями, волевыми импульсами смыслы относятся к «идеальному» содержанию сферы субъективного. Они лишены каких бы то ни было признаков «вещественности», пространственности, качественной определенности, чувственной модальности. Простейшим актом осмысления с этой точки зрения можно считать узнавание – когда наличное переживание соотносится с аналогичным прошлым переживанием.

Единичный смысл – это не более чем абстракция. Единственной подлинной реальностью является целостное «смысловое поле», в котором каждый смысл определяет определённое «место», занимаемое им внутри «смыслового поля». Смыслы взаимопроникают и взаимообуславливают друг друга. Каждый индивидуальный смысл содержит в себе или с необходимостью представляет систему смыслов в целом.

Становление этнического самосознания проходит несколько этапов, соотносящихся с основными периодами психического развития и стадиями развития этнической идентичности. При этом этническое самосознание формируется несколько позднее, чем другие формы самосознания. Выделяются [5, с. 80-88] три основных этапа развития этнического самосознания.

Начальный этап приходится на дошкольный и младший школьный возраст (5-10 лет). Для него характерны еще нечеткое осознание детьми общности с людьми своей национальности, немотивированный выбор своей этнической принадлежности, слабые этнические знания. Нужно иметь в виду, что на этом этапе становления этнического самосознания семья выполняет значительную роль в передаче этнокультурной информации.

Формирование этнической самоидентификации происходит по принципу: «Я такой же, как окружающие». В социальном отношении этот период является решающим для ребенка.

Развивающееся в это время чувство сопричастности – ощущение способности производить совместно с другими людьми (детьми и взрослыми) отдельные вещи и предметы культуры, поддерживает в каждом ребенке чувство компетентности, т.е. свободное упражнение своих умений, интеллекта при участии в общественно полезной деятельности своего народа. Именно в этот момент широкое социальное окружение становится значимым для ребенка, допуская его к ролям прежде, чем он встретится с актуальностью технологии и экономики.

Второй этап развития этнического самосознания охватывает подростковый возраст (11-15 лет) и характеризуется осознанным отношением к своему этносу. Подростки проявляют интерес к истории и культуре своего и других народов. На этом этапе происходит формирование системы представлений и оценок об этнокультурных и этнопсихологических особенностях своей общности в сравнении с иноэтническим окружением. Формирование этнической самоидентификации строится по принципу: «Я такой же, как мой народ». Необходимо учитывать, что новообразования происходят в период подросткового «кризиса идентичности» [6, с. 322], когда созревший организм приобретает индивидуальный внешний вид; когда сформировавшееся сексуальность ищет партнеров для чувственных игр и продолжения рода; когда полностью развившееся сознание начинает обдумывать карьеру индивида в контексте исторической перспективы. И все эти процессы развития проявляются во множестве конфликтов. Отчуждением этого периода является спутанность психосоциальной идентичности, сопровождающаяся ролевой спутанностью, сильными сомнениями относительно своего места в социальной группе, безнадежностью жизненных перспектив. Подростки из семей национальных меньшинств в условиях дискриминации сталкиваются с гораздо с большими трудностями. Они чувствуют свою отчужденность от общества острее, так как явно ощущают отсутствие поддержки с его стороны. Самоотчуждение подростками переживается еще тяжелее, чем отчуждение. Отрешенность от собственного «Я» объясняется низким уровнем самосознания, что в свою очередь может являться следствием дискриминации, которой, как известно по мировому опыту международных отношений, могут подвергаться национальные меньшинства в течение длительного времени [7, с. 495-496].

Благоприятный исход кризиса приводит к осознанию подростком того, что его индивидуальный способ взаимоотношения с миром, освоения социального опыта, развивающаяся конфигурация идентичности путем успешного синтеза «эго» – один из оптимальных вариантов группового самосоз-

нения, непротивопоставленный и не противоречащий личностному.

Третий этап выпадает на период обучения в колледже (16-17 лет). На данном этапе укрепляется осознание своей этнической принадлежности, определяется мотивация выбора своей национальности, конструируется этническое мировоззрение. В этом возрасте на формирование этнического самосознания юношей и девушек наибольшее воздействие оказывает образовательно-воспитательный процесс в колледже, целенаправленно влияющая на процесс развития самосознания личности, его этнической направленности. В этот период этническое самосознание формируется по принципу: «Я - представитель своего народа». По утверждению Эриксона [6, с. 322] кризис идентичности в юности - это кризис всего поколения и проверка прочности мировоззрения всего общества. Общество дает возможность молодому человеку стыковать индивидуальные способы идентификации с общественными. Отчужденность от идеологии общества приводит к необратимым печальным последствиям. Установившаяся в этот период идентичность включает в себя все значимые идентификации, в том числе и этническую, но в то же время изменяет их с целью создания единого и причинно связанного целого.

Вяткин Б.А., Хотинец В.Ю. [8] выделяют *четвертый этап*, охватывающий юношеский (студенческий) возраст (18-22 года), являющийся решающим периодом развития этнического самосознания, его упрочения и закрепления. В период обучения в вузе этническое самосознание молодого человека расширит систему его представлений о мире, укрепит его место в нем. Студенческий возраст по Эриксону можно отнести к «психосоциальному мораторию» [6, с. 167], который представляет собой кризисный период между юностью и взрослостью, в течение которого в личности происходит многочисленные сложные процессы обретения взрослой идентичности и нового отношения к миру. Это как бы «отсрочка», предоставленная кому-либо, кто еще не готов принять ответственность или хотел бы дать себе время на подготовку. Данный период характеризуется избирательной снисходительностью со стороны общества и вызывающей беззаботностью со стороны юности, и все же он часто ведет к значительным, хотя нередко и преходящим, достижениям и завершается более или менее формальным подтверждением достижения со стороны

общества. Этническая самоидентификация в этом возрасте формируется по принципу: «Мы» - «Они».

Негативная этническая самоидентификация преимущественно характерна молодым людям до 30 лет. Нерешенность многих социальных, экономических, технологических проблем, неудовлетворенность условиями жизни и деятельности в сельском регионе и поэтому ограниченность, узость возможностей реализации собственного потенциала, отсутствие стабильности в жизни, перспективы будущего обуславливают их индифферентность или негативизм ко всему тому, что происходит рядом с ними. У сельской молодежи отсутствует возможность поменять место жительства, например, уехать в город, по причине трудности адаптации к условиям урбанизированной культуры.

Исследования Солдатовой Г.У. [9, с. 339-340], проведенные в Татарстане, Саха (Якутии), Северной Осетии (Алании), позволяют выделить *пятый этап*. Адекватная форма этнического самосознания с позитивной самоидентификацией выявлена у лиц среднего возраста от 30 до 50 лет. Многие из них имеют среднее специальное и высшее образование, трудятся в государственных организациях и службах, имеют доступ к современным технологическим средствам в трудовой деятельности, выполняют руководящую работу. Они позитивно относятся к межэтническим контактам, активно вступают во взаимодействие с другими народами во всех сферах жизнедеятельности, спокойно относятся к брачному партнерству и дружеским отношениям с лицами иноэтнических групп. Проявляя подлинные чувства национального достоинства, среди них большинство конструктивно стремятся в определенной степени повлиять, используя свои возможности, на ход экономических, политических и других социальных процессов на их этнической территории.

В заключение отметим, что особенности развития и проявления этнического самосознания детерминированы не только этапами развития человека и стадиями развития этнической идентичности, но также зависят от региональной специфики, обусловленной своеобразием этногенеза общности, социально-экономическими, миграционными, политическими процессами, историко-культурными особенностями региона, этнической ситуацией и др.

Библиографический список

1. Хотинец, В.Ю. Этническое самосознание. – СПб.: Алетей, 2000.
2. Джеймс, У. Психология. – М.: Педагогика, 1991.
3. Janet, P. La psychologie de la conduite // Encyclopedie française, 1940. – V. VIII.
4. Mead, G.H. The Social Psychology of George Herbert Mead / A. Strauss (Eds). – Chicago: University of Chicago Press, 1956.
5. Снежкова, И.А. К проблеме изучения этнического самосознания у детей и юношества // Советская этнография. – 1982. - № 1.
6. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Прогресс, 1996.
7. Флэйк-Хобсон, К., Робинсон, Б.Е., Скин, П. Мир восходящему: Развитие ребенка и его отношений с окружающими. – М.: Центр общечеловеческих ценностей, 1992.
8. Вяткин, Б.А., Хотинец, В.Ю. Интегральная индивидуальность и этнические особенности человека. – Пермь: ПГПУ, 1997.
9. Солдатова, Г.У. Этническая идентичность и этнополитическая мобилизация // Демократизация и образы национализма в Российской Федерации 90-х годов. – М.: Мысль, 1996.

Статья поступила в редакцию 12.02.10

УДК 159.923.2

Е.Н. Шалько, аспирант ИГПУ, г. Ангарск, E-mail: Elena_shalko@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ САМОСОЗНАНИЯ ПОДРОСТКОВ–СКАУТОВ

Рассматриваются проблема самосознания подростка в отечественной психологии, проблема общественно-организационной деятельности как ведущей в подростковом возрасте. Приводятся результаты эмпирического исследования особенностей самосознания подростков, участвующих в скаутинге.

Ключевые слова: самосознание, самоотношение, уровень субъективного контроля, самооценка, уровень притязаний, я-концепция, общественно-организационная деятельность, скаутинг.

Современный подросток живёт в мире, сложном по своему содержанию и тенденциям социализации. Наряду с позитивными изменениями, стимулирующими развитие многих

сфер жизнедеятельности человека, в обществе усилились такие негативные тенденции, как имущественное неравенство, резкое снижение востребованности духовных ценностей, уси-

ление социальной и психологической дезориентации и дезадаптации, сложная криминогенная обстановка, нарастание процессов деформации семьи. Всё это особенно болезненно сказалось на жизни подростков.

Обозначился рост опасных для подрастающего поколения и общества в целом тенденций: алкоголизация и наркомания подростков, омоложение преступности, в том числе среди девочек подросткового возраста, участие в военизированных формированиях экстремистов, а также беспризорность среди несовершеннолетних. Одной из причин возникновения данной проблемы выступает незнание социально приемлемых способов удовлетворения присущей подростку обостренной потребности познать свое Я и утвердить его.

Оптимальной для реализации данных потребностей можно считать ведущую деятельность подростков, в качестве которой В.В. Давыдов, Д.И. Фельдштейн определяют общественно значимую деятельность, включающую в себя общественно-организационную [1].

Роль общественно значимой деятельности в становлении личности подростка была изучена Д.И. Фельдштейном и сотрудниками его лаборатории (Козинцевой Т.Н., Пикаловой Г.М., Сарсенбаевой Б.И., Лишиным О.В. и др.) [1; 2; 3; 4; 5; 6]. Тем не менее, при исследовании данной проблемы возникает ряд вопросов, не получивших достаточного объяснения. Во-первых, исследования, проведенные вышеперечисленными авторами, относятся к 60 -90 годам 20 века, несут на себе отпечаток идеологической направленности, а также сводятся в основном к изучению изменений в мотивационно-потребностной сфере личности подростков. Во-вторых, в психологической литературе существует неоднозначность в определении общественно полезной деятельности и отсутствие четкого определения общественно-организационной деятельности. В-третьих, мало изученной остается проблема влияния общественно-организационной деятельности на формирование и развитие самосознания подростка. Таким образом, научная новизна и теоретическая значимость данного исследования заключаются в уточнении и дополнении теории формирования личности в общественно полезной деятельности Д.И. Фельдштейна.

На основе анализа работ по заявленной проблеме можно сделать вывод, что общественно организационная деятельность подростков – это вид общественно полезной деятельности, в процессе которого у школьников вырабатываются организаторские умения и навыки, формируется сознание ответственности и долга, а также формируется умение действовать в интересах людей. Данный вид деятельности реализуется в детских общественных формированиях, в том числе и в скаутинге. В деятельности скаутских объединений реализуются

программы для детей, ориентированные на изучение истории малой родины, символов российской государственности, на взаимодействие с родителями, на социальную адаптацию ребенка в обществе, развитие лидерских качеств.

В ходе данного исследования была поставлена цель, заключающаяся в выявлении особенностей самосознания подростков-скаутов. Для этого было проведено сравнительное изучение компонентов самосознания подростков-скаутов (условно названных 1 группой, численность которой – 62 человека) и подростков, не участвующих в общественно-организационной деятельности (2 группа – 56 человек).

При организации исследования использовались подходы к изучению самосознания Е.Т. Соколовой, В.В. Столина и И.И. Чесноковой [7; 8; 9]. Таким образом, под самосознанием будем подразумевать совокупность осознаваемых психических процессов, посредством которых личность выделяет себя из окружающего мира, формирует отношение с миром, выявляет свою сущность, обладает возможностью изменять отношение к своему прошлому, настоящему и будущему. Параметрами эмпирического изучения самосознания являются самоотношение, самооценка, уровень притязания, уровень субъективного контроля, Я-концепция.

Для исследования самоотношения подростков применялась методика ОСО В.В. Столина, С.Р. Пантеева.

Сопоставляя выраженность факторов в обеих группах подростков, статистически достоверные различия были обнаружены только в высоком уровне.

Так, по шкале отношение к себе других высокие оценки имеют только подростки-скауты. Возможно, это объяснимо осознанием того, что они занимаются социально одобряемым видом деятельности.

Интересен тот факт, что по шкале самопонимания высокие оценки у 53,3% подростков, не занимающихся ООД, и только у 20% опрошенных подростков-скаутов. Объяснение данного факта можно найти с помощью понятий социальная позиция и социальная роль. Придя в скаутинг, подросток занимает определенную социальную позицию, т.е. функциональное место по отношению к другим людям. Данная позиция определяет нормативную систему действий, которые он должен выполнять, отношений, в которые он должен вступить, стилей поведения, который он должен освоить. Таких позиций и ролей у подростка становится все больше, а отсюда больше прав и обязанностей. Происходит некая путаница в том, что ему надо и для чего все это делается, и, соответственно возрастает доля непонимания себя и своих желаний. Данные результаты представлены на рис.1.

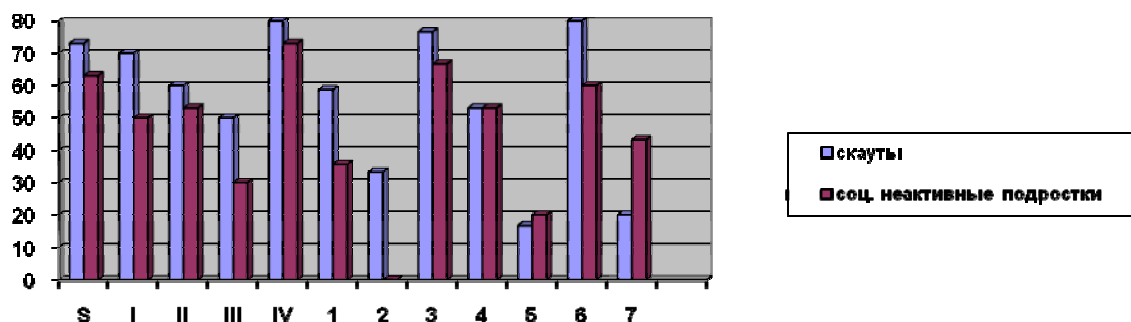


Рис.1. Результаты методики ОСО в группах испытуемых

Для исследования уровня субъективного контроля подростков была применена методика УСК.

Статистически значимые отличия получены по шкале общей интернальности (Ио), интернальности в области достижений (Ид), по шкале в области неудач (Ин), в области спортивных достижений (Ип), по шкале интернальности в отношении здоровья (рис.2).

Таким образом, подростков-скаутов характеризуют следующие особенности: преобладает интернальный тип контроля над соответствующими ситуациями. Это свидетельствует о том, что в межличностных отношениях, эти подростки более популярны, более благожелательны, более уверены в себе, проявляют большую терпимость. Существует связь высокой интернальности с положительной самооценкой, с большей

согласованностью образов реального и идеального «Я», что мы уже наблюдали у подростков-спортсменов в предыдущих теста. У скаутов обнаружена более активная позиция по отношению к своему здоровью: они лучше информированы о своем состоянии, больше заботятся о своем здоровье и чаще

обращаются за профилактической помощью. Они чаще достигают успеха в творческой и спортивной деятельности, менее тревожны и агрессивны, способны более стойко защищать свои принципы, менее подозрительны во взаимоотношениях, чаще вызывают доверие, добиваясь своих целей.

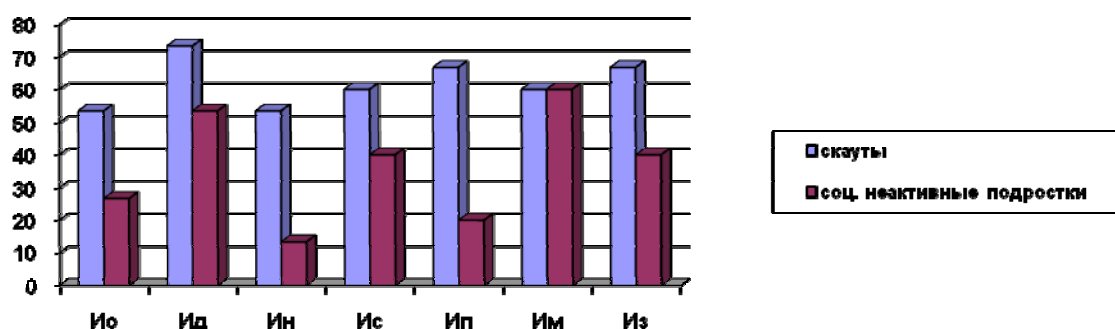


Рис. 2. Показатели УСК в группах подростков

В группе подростков, не занимающихся ООД преобладает экстернальный тип контроля. Им в большей степени присуще уступчивое поведение. А это значит, что эти подростки более склонны подчиняться давлению со стороны окружающих, и не сопротивляться, когда чувствуют, что ими манипулируют, они слабо реагируют на утрату личной свободы.

Далее нами было проведено исследование самооценки по методике Дембо - Рубинштейна в модификации Прихожан.

Анализ результатов значений по 6 шкалам показал, что большее количество подростков занимающихся скаутингом имеют адекватный уровень самооценки и уровень притязаний, что является важным фактором личностного развития. У подростков 2 группы прослеживается очень высокий показатель уровня притязаний (от 90 до 100 баллов), что обычно удостоверяет нереалистическое, некритическое отношение к собственным возможностям (рис.3).

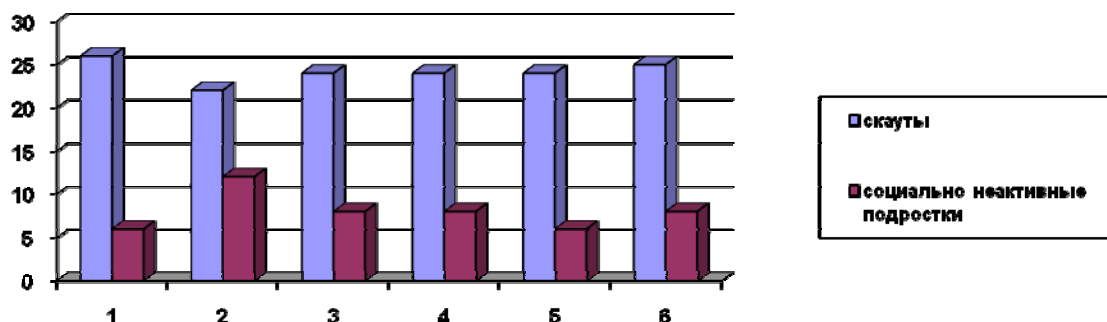


Рис. 3. Уровень притязаний в группах испытуемых

Примечание: 1 – способности, 2 – характер, 3 – авторитет у сверстников, 4 – умелые руки, 5 – внешность, 6 – уверенность в себе

Таким образом, можно предположить, что постановка целей и развитие умений их достигать в скаутинге влияет на адекватность уровня самооценки и реалистичность своих возможностей в других видах деятельности.

Для изучения Я-концепции применялась методика Т. Лири и мини-сочинение на основе методики Куна и Мак-Портленда "Кто Я? 20 предложений".

Подростки-скауты считают себя мене подозрительными, лучше настроенными на сотрудничество и стремящимися работать в кооперации, более гибкими по отношению к другим людям, а также проявляющими искреннее эмоциональное отношение, бескорыстность и отзывчивость. Это связано, скорее всего, с тем, что в выбранном виде деятельности им приходится достаточно часто взаимодействовать, и, видя плоды своего сотрудничества, убеждаться в эффективности работы в команде.

Показатели по методике "Кто Я?" позволили говорить о выраженности различных социальных ролей в группах подростков. Так, в группе скаутов достоверно чаще встречаются роли, описывающие социальную позицию личности, в то время во второй группе – роли, связанные с семьей (детей, внуков, сиблингов). Данный факт можно связать с проводимой воспитательной работе среди скаутов, формированием у них активной гражданской позиции. Неопределенная позиция одинаково часто встречается в обеих группах подростков. Вероятно, это связано с актуальностью для данного возраста

вопроса "Кто Я?"

Подростки второй группы достоверно чаще оценивают свои поступки, действия, внутренние переживания и ощущения с позиции того, что им постоянно кто-то мешает добиться высоких результатов, их неправильно понимают и оценивают, принижают достоинства, в сочинениях фигурируют самообвинение за неприглядные оценки взрослых, собственные слабости, сомнения в своих способностях. Таким образом, в данных случаях можно говорить о деформированной позиции личности.

Недеформированная позиция в большей степени характерна для скаутов. Т.е. речь в данном случае идет об активной позиции в жизни, эти подростки осознают происходящее с ними, свою ответственность за происходящие события, имеют адекватную самооценку, проявляют уверенность в деятельности, стремление в достижении успеха. Данные выводы подтверждают результаты методики УСК.

В целом, выполненное исследование подтвердило гипотезу о том, что существуют особенности в развитии самосознания личности подростка-скаута по сравнению с подростками, не участвующими в общественно-организационной деятельности. Полученные результаты позволяют более эффективно выстроить психолого-педагогическую работу как с подростками, участвующими в ООД, так и социально неактивными школьниками. Полученные результаты и сделанные выводы могут быть использованы в процессе подготовки специали-

стов для работы с подростками и в системе повышения квалификации работников образовательных учреждений.

В то же время, проведенное исследование поставило ряд новых вопросов, определяющих перспективы дальнейших исследований по рассматриваемой проблеме. Предметом

дальнейшего исследования может стать изучение гендерных различий самосознания подростков – скаутов, а также сравнительное исследование самосознания подростков, занимающихся различными видами ООД.

Библиографический список

1. Козинцева, Т.Н. Индивидуальный подход к подросткам в процессе формирования их организационно-общественной деятельности // Вопросы психологии, 1980. – № 2.
2. Лишин, О.В. Психологические особенности включения подростка в общественно полезную деятельность. - В сб.: "Психологические проблемы общественно полезной деятельности подростков". - М., 1980.
3. Лишин, О.В. Общественно полезная деятельность как фактор формирования мотивационно-потребностной сферы личности подростка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - М., 1984.
4. Психологические проблемы общественно полезной деятельности подростков / под ред. Д.И. Фельдштейна. - М., 1980.
5. Пикалова, Г.М. Становление развернутых взаимоотношений подростков и взрослых в общественно полезной деятельности как фактор формирования личности: автореф. канд. дис. - М., 1979.
6. Сарсенбаева, Б.И. Психологические особенности развития коллективистического отношения подростков к спортивной деятельности // Вопросы психологии, 1981. - № 4.
7. Соколова, Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. - М.: Издательство МГУ, 1989
8. Столин, В.В. Самосознание личности. - М.: 1983.
9. Чеснокова, И.И. Проблема самосознания в психологии. - М.: Наука, 1977.

Статья поступила в редакцию 12.02.10

УДК 378

И.Г. Захарова, ст. преп., Сам ГТУ. г. Сызрань, E-mail: konfer@sstu.syzran.ru

УСЛОВИЯ УСПЕШНОЙ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

В статье рассматривается необходимость формирования социальной компетенции для профессионального становления будущего инженера, рассматриваются условия ее успешной реализации и предлагается авторская система ее развития. Особое внимание в данной системе уделяется неимитационным и имитационно-интенсивным технологиям обучения.

Ключевые слова: компетентностный подход, социальная компетенция, имитационно-интенсивные методы.

В новых социально-экономических условиях меняются и задачи высшего профессионального образования России. Основная цель которого – подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Поэтому особую актуальность для развития личности будущего специалиста приобретает проблема формирования его социальной компетенции, в особенности такой ее составляющей как способность взять на себя ответственность.

Социальная компетенция – способность быть ответственным, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов [1, с. 266]. Сформированная социальная компетенция, обеспечивает успешное функционирование индивида в социуме, расширяет возможности для творческого саморазвития, формирует у молодого поколения личную ответственность за благополучие общества, обеспечивает успех в профессиональной деятельности.

Следовательно, к одной из основных задач администрации и профессорско-преподавательского состава вузов можно отнести формирование и развитие социальной компетенции студентов, которая в дальнейшем призвана активно влиять на развитие общепрофессиональных и специальных компетенций, устанавливает связь между формируемыми знаниями и профессиональной деятельностью, между дисциплинарными знаниями и возникшей ситуацией. Для достижения поставленных условий необходима четкая и последовательная работа педагогического коллектива совместно с окружающим социумом над развитием социальной компетенции выпускников. В исследовании, мы руководствуемся идеей о том, что ведущей целью формирования социальной компетенции будущего инженера является его социальное развитие.

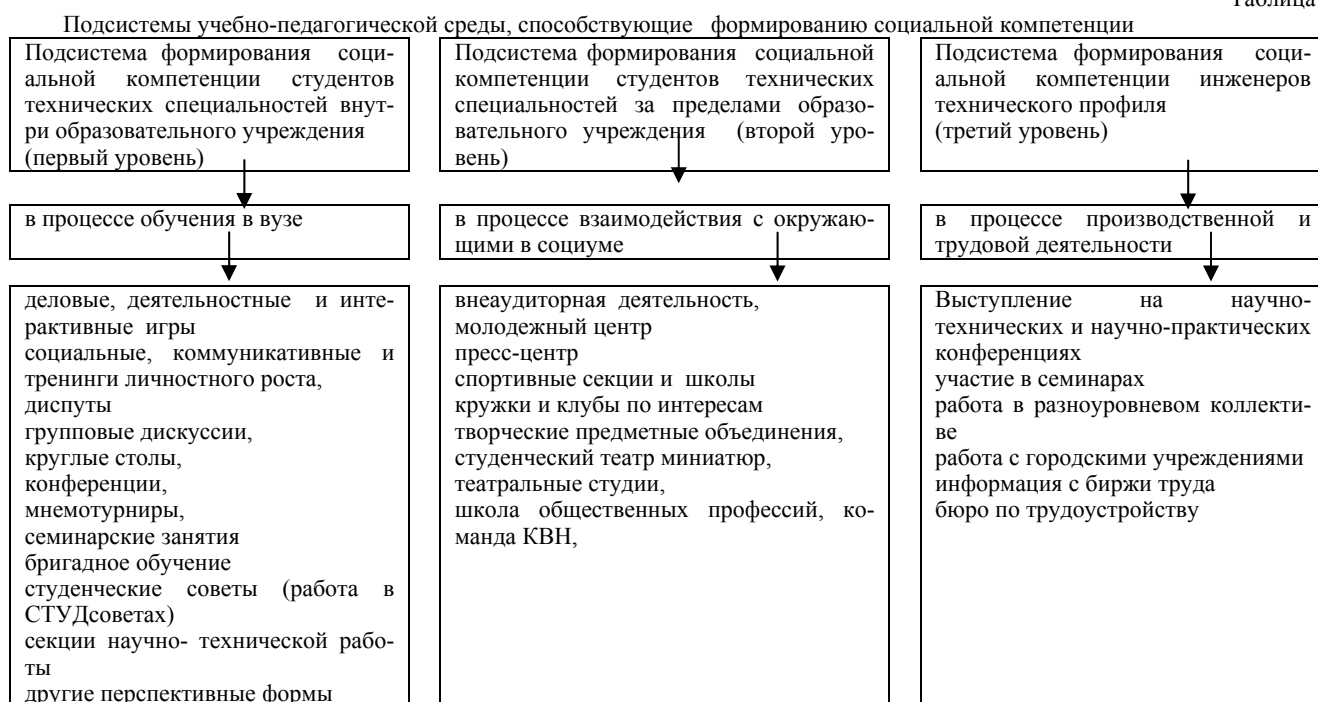
Это качество специалиста технического профиля формируется всем ходом учебно-воспитательного процесса, так и целенаправленно организованным педагогическим воспитанием. Социальное развитие представляет собой совокупность различных видов развития, каждый из которых имеет собственную характеристику. В результате социального развития и социализации специалист технического профиля должен стать социально ориентированной личностью, социально активной, со сформированной социальной компетенцией, быть коммуникабельным, толерантным, ответственным.

Социализация - это непрерывный процесс стихийного взаимодействия человека с окружающей средой, длящийся в течение всей жизни человека. Раскрывается на основе таких процессов, как адаптация, интеграция, саморазвитие и самореализация личности. Единство этих понятий обеспечивает развитие личности на протяжении всей жизни человека во взаимодействии с окружающей средой в процессе усвоения и воспроизводства культурных норм. На социальное развитие специалиста оказывает большое значение среда, в которой развивается и функционирует специалист.

Учебно-педагогическая среда – совокупность факторов социализации, представляющая собой спроектированную и хорошо организованную педагогическую систему, обеспечивающую личную и профессиональную готовность студентов учебного заведения к предстоящей профессиональной деятельности. Правильно организованная учебно-педагогическая среда формирует социальную компетенцию специалиста технического профиля. Поэтому педагогическому коллективу вуза, необходимо создать условия для ее организации (таб. 1). Для эффективной работы по формированию социальной компетенции студентов технического профиля целесообразно все перечисленные подсистемы формирования социальной компетенции интегрировать в единое открытое студенческое объединение под руководством и управлением как со стороны студентов, так и с участием администрации ВУЗа. Данная «система включения студентов в социальные виды деятель-

ности» (система СВД) содействует формированию их социальной компетенции.

Таблица 1



Руководство и координацию по реализации системы формирования социальной компетенции студентов должны взять на себя деканы. Они проводят подбор и назначение кураторов, направляют их деятельность, руководят организацией воспитательных мероприятий на студенческих советах, ставят задачи перед профессорско-преподавательским составом, организуют планирование воспитательной работы, осуществляют контроль, корректируют ход и результаты. Руководители воспитательной работы, кураторы групп изучают интересы студентов, их возрастные и индивидуальные особенности, склонности, желания, мотивы. Беседы с каждым конкретным студентом, определяют место, роль и значение системы СВД в жизни будущего специалиста. В конце года подготавливается аттестация каждого студента по формированию социальной компетенции. Материалы всех годовых общественных аттестаций студента за весь период обучения служат основанием для выпускной характеристики молодого специалиста, направляемой по месту работы.

В процессе формирования социальной компетенции необходимо предоставить студенту самому выбирать разнообразные виды деятельности, социальные сферы для саморазвития и самореализации - организацию инновационных видов обучения, контроля и оценки учебной и внеучебной работы студентов, творческой работы, производственной практики, организаторской, просветительской, культурно-массовой работы и т.д. Профессорско-преподавательскому составу важно создавать оптимальные условия для развития у студентов потребности и положительного мотива в формировании социальной компетенции. При этом необходимо придерживаться определенной последовательности педагогических

действий, связанной с законами развития личности. На каждом занятии в течение всех пяти лет обучения педагогический коллектив (администрация ВУЗа, профессорско-преподавательский, вспомогательный состав) должен стремиться к формированию социальной компетенции выпускников.

Этот процесс станет эффективным, если будет происходить на протяжении всего периода обучения студентов в вузе. На каждом курсе обучения необходимо выделить приоритетную составляющую социальной компетенции [2, с. 127] (таб.2). Формирование предыдущего составляющего компонента социальной компетенции создает основу для формирования последующего. Роль катализатора при формировании ключевой социальной компетенции будет выполнять авторский спецкурс «Основные составляющие социальной компетенции будущих инженеров». На каждом этапе необходимо выделить профессиональные и личностные качества студентов, и предусмотреть их виды деятельности, включение в которые будет способствовать развитию социальной компетенции. При реализации программы необходимо активное участие не только преподавателей спецкурса и социально-психологических дисциплин, но и педагогов всех дисциплин, изучаемых студентами на соответствующих этапах обучения.

Умения и качества, сформированные на одном этапе обучения студентов получают свое подкрепление и развитие на последующих курсах. Перенос акцента на данные составляющие компетенции, в конечном счете, ликвидирует обнаруженный нами пробел в подготовке специалиста технической сферы и поможет сформировать конкурентоспособного, мобильного, социально ответственного специалиста.

Таблица 2

Содержание системы «Развитие социальной компетенции студентов технических специальностей»

	Характерные составляющие компоненты социальной компетенции	Профессиональные и личные качества, формируемые у студентов	Теоретическое обеспечение формирования компетенции
1 курс	Оптимизм	Жизнелюбие, вера в себя, в свои возможности, жизнелюбность и увлеченность. Данные черты характеризуют творческих, саморазвивающихся личностей	Спецкурс «Основы развития социальной компетенции будущих инженеров»
2 курс	Стремление к согласию	Отсутствие боязни несовпадения мнений, расхождений во взглядах, стремление по каждому вопросу иметь свою точку зрения и отстаивать ее, принципиальность	Психология и педагогика

3 курс	Социально-коммуникативная адаптивность	Пластичность, гибкость в общении, умение взаимодействовать с самыми различными людьми, легко приспосабливаться к изменяющимся обстоятельствам, делать переоценку событий, активно находить в них свое место	Основы социальной психологии
4 курс	Толерантность	Умение без раздражения и вражды относиться к чужому мнению, взглядам, характеру, привычкам, быть терпимым	Социология, политология, культурология
5 курс	Фрустрационная толерантность	Способность человека противостоять разного рода жизненным трудностям без утраты психологической адаптации, это способность адекватно оценивать реальную ситуацию, предвидеть позитивное решение	Безопасность жизнедеятельности

Рассмотрим данные этапы подробнее.

1 курс - спецкурс «*Основные составляющие социальной компетентности*». Это фундаментальный уровень, где закладываются базовые, ключевые понятия, составляющие теоретическую, методологическую основу. Курс состоит из мини-блоков. Мы предлагаем на основе идеи концентрированного обучения Г.И. Ибрагимова изучать этот спецкурс во втором семестре. Затем, сохраняя поддерживающий режим и создавая оптимальные условия для формирования социальной компетенции (познательность, осознанность, связь с практикой), продолжать формирование социальной компетенции на последующих курсах в процессе ознакомления студентов с дисциплинами социально-психологического цикла, включенные в стандарт.

2 курс - это базовый курс «Психология и педагогика». Курс опирается на основные понятия, углубляет, развивает фундаментальные блоки психолого-педагогического знания. В процессе ознакомления студентов с данной дисциплиной учебного плана будет продолжена работа по формированию ключевой социальной компетенций.

На 3 курсе читается дисциплина регионального компонента «Основы социальной психологии», имеющая непосред-

ственное отношение к психолого-педагогическому знанию. В курсе изучаются ситуации, которые могут возникнуть в производственной деятельности. Непосредственная задача этого курса - формирование социальной компетенции специалиста.

На 4 и 5 курсах закрепляются знания по социально-психологическому знанию, полученные на предыдущих курсах и в процессе производственных практик, трудовой деятельности (многие студенты начинают совмещать в это время работу с учебой).

Резюмируя все выше сказанное, подчеркнем, что правильно организованная учебно-педагогическая среда будет способствовать формированию социальной компетенции студентов и поможет им достичь основных критерий зрелости - личности, уважающей себя и других людей. С большой вероятностью можно предположить, что если в процессе преподавания всех дисциплин учебного плана педагоги будут обращать внимание на формирование ключевой социальной компетенции будущих инженеров, то процесс подготовки требуемых обществом социально компетентных специалистов будет более динамичным.

Библиографический список

1. Зеер, Э.Ф. Психология личностного ориентированного профессионального образования. – Екатеринбург: изд-во Урал. гос. проф.-педаг. ун-та, 2000.
2. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк – М.: Психолого-социальный институт, 2005.

Статья поступила в редакцию 13.05. 2008

Раздел 4

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 130:008

*Л.Л. Штуден, д-р культурологии, Новосибирский государственный университет экономики и управления,
г. Новосибирск, E-mail: altgaki@gmail.com*

ГЕГЕМОНИЗМ В ЗЕРКАЛЕ КУЛЬТУРЫ

В статье обсуждаются возможные перспективы державного гегемонизма в XXI веке. Автор полемизирует со сторонниками тезиса «однополярного мира». Обсуждаются четыре возможных аспекта мировой экспансии: военный, экономический, миграционный и культурный, – каждый из которых в современных условиях может иметь преобладающий характер. Анализируя перспективу гегемонии трёх великих держав (США, Индии и Китая) по указанным четырём аспектам, автор приходит к выводу о принципиальной *неопределённости* такой перспективы.

Ключевые слова: державный гегемонизм, аспекты мировой экспансии, культурный фактор, США, Индия, Китай.

В современном мире существует не слишком много цивилизаций, которые могли бы претендовать на роль мирового лидера. В недавнем прошлом среди них была Россия (в настоящее время она борется лишь за выживание), ещё раньше – нацистская Германия, амбиции которой были развеяны в прах вместе с верой в военную победу. Англия, «владычица морей», также навсегда рассталась с надеждой на мировую гегемонию. В настоящее время мы можем указать, по крайней мере, на три государства, чьи шансы занять (или сохранить) лидерское положение в мире считаются реальными: США, Индия, Китай.

История знала и в прошлом страны, на какой-то период времени оказавшиеся способными на мировую экспансию, вплоть до образования обширных империй, захвативших земли соседних континентов: Египет Нового царства, Древний Рим, Арабский халифат, империя Чингиз-хана. Во всех этих случаях экспансия носила военный характер; лишь арабы, сверх военных завоеваний, ставили задачей распространение «истинной» веры. Но, если не брать в расчёт идейную устремлённость «воинов Аллаха», культурный уровень арабов времён их тотальной экспансии был таков, что им нечего было предъявить завоеванным странам, кроме сур Корана. Итак, превосходство военной силы – это, в сущности, было всё, что определяло условия завоеваний древности.

В Новейшее время к фактору военной силы прибавляются, по крайней мере, ещё два очевидных рычага мировой экспансии: экономический и миграционный. Глобализация экономики, фондовые биржи, международная валюта (сильнейшим до сих пор остаётся доллар), гигантские корпорации, чьи службы располагаются на территориях многих стран, международные банки, механизм торгового эмбарго и многое другое делают возможным осуществление диктата без помощи вооружённого вмешательства. Что касается миграции, этот процесс, до сего дня практически неуправляемый, привёл к тому, что возникла прямая угроза латинизации юга США, «отурчевания» Германии, «арабизации» Франции и т.д. Сама возможность быстрого перемещения с континента на континент огромных масс людей, спасающихся от голода или геноцида, меняющих место жительства в поисках работы или по политическим мотивам, приводит к этнической переструктуризации населения по всему свету... Не за горами и угроза

размывания, дробления, даже исчезновения коренных народов, ещё недавно причислявших себя к великим нациям мира.

Этим, однако, не ограничиваются рычаги экспансии.

Не будем забывать, что кроме военной силы, экономики и миграционной стихии существует ещё культура. Культурное влияние может быть успешным без любых других видов экспансии. Распространение христианства в Римской империи в первые 300 лет после смерти Основателя – яркий пример того, как культурная идея может овладевать умами огромных масс людей отнюдь не благодаря военной силе, но даже вопреки ей. И поэтому, кроме чисто физического могущества (военного, экономического, популяционного) мы должны принимать в расчёт ещё и фактор культуры, который в определённых условиях может иметь преобладающий характер. Культурное влияние, кроме того, отличается в выгодную сторону от военного или экономического: оно *долговременно*.

Учитывая всё это, попытаемся определить, хотя бы в общих чертах, перспективу гегемонии названных трёх великих держав, сравнивая друг с другом возможности их экспансии по указанным четырём аспектам (военный, экономический, миграционный, культурный).

Преимущество военной силы в современном мире, безусловно, принадлежит Соединённым Штатам Америки. Именно эта страна может позволить себе долговременные боевые действия сразу в нескольких точках земного шара, снабжение армий стран-сателлитов современным оружием, строительство и содержание военных баз на чужих территориях, перманентную модернизацию армии, поддержание ракетно-ядерных сил в состоянии полной боевой готовности. Китай и Индия обладают меньшим, но сравнимым по мощи боевым потенциалом. Правда, в отличие от США, ни Индия, ни Китай не позволяют себе сегодня никаких попыток вооружённого вмешательства в дела других стран. Возможно, и США близки к пониманию, что их полицейские акции военного характера ни к чему, кроме враждебности местного населения и угрозы надолго увязнуть в очередной «горячей» точке земного шара (как это было во Вьетнаме и, похоже, происходит в Афганистане), не приведут. Гораздо более результативным – главное, с меньшими жертвами – оказывается применение других, значительно менее явных и значительно более подлых средств: устройство военных переворотов в «неудод-

ных» странах, развал их экономики, подкуп высших чиновников и т.д. Что касается нападения на другую ядерную державу, даже на такую слабую, как Россия, здесь риск глобальной катастрофы настолько велик, что применение военной силы в таком формате пока ещё, к счастью, маловероятно.

Итак, мы приходим к выводу, что, как ни странно, военная мощь – не самый эффективный, и, следовательно, не самый важный фактор силы в состязании современных великих держав. Экономический фактор гораздо важнее, и здесь США – также бесспорный фаворит. Но лидерство этой страны в экономике чем дальше, тем больше теряет силу. Помимо конкуренции Японии и западных партнёров, «на пятки» Штатам всё активнее наступает Китай, способный производить товары того же качества по значительно более низким ценам и, кроме того, являющийся фактически крупнейшим держателем ценных бумаг на мировом рынке. Работоспособность китайцев вошла в поговорку. Сегодня китайские предприятия способны завалить товарами прилавки большинства супермаркетов по всему миру. Китай, сумевший даже в годы кризиса обеспечить семипроцентный прирост валового национального дохода, быстро и уверенно догоняет США по всем основным параметрам экономической мощи. Если ещё учесть параллельный рост экономики в странах, долгое время считавшихся слабо-развитыми (Чили, Бразилия, Аргентина, Мексика, Индия) – лидерство США в экономической сфере и подавно нельзя считать ни прочным, ни долговременным.

Третий фактор – демографический – заведомо не в пользу США. Благодаря «сексуальной революции» и агрессивно насаждаемой идеологии феминизма, прирост среди белого населения в этой стране уже в середине XX в. резко пошёл на спад. Зато в южных странах возросла миграция *latinos*, что в не столь уж отдалённом будущем сулит Америке массу проблем с возможным требованием отделения бывших мексиканских штатов (некоторые американские публицисты уже бьют тревогу по этому поводу, выпуская книги под шокирующими названиями, – типична в этом ряду «Смерть Запада» Патрика Бьюкенена [1]).

Что же говорить об Индии и Китае, перешагнувших миллиардный барьер? Конечно, там никто из правителей не стремится ограничить ареал жизни колоссального населения границами собственных стран. Наоборот, эмиграция негласно поощряется. Общины китайцев, разбросанные по всему миру, растут и множатся, захватывая в свои руки торговлю, усиливая влияние на местную экономику и сохраняя при этом прочные связи с континентальным Китаем. Конкурировать в этом отношении с Индией и Китаем мог бы разве что исламский мир (заклятый враг США). Но мы не можем указать в исламском мире ни одной страны, которая могла бы там уверенно претендовать на роль лидера.

Миграционная экспансия имеет только одну слабую сторону: с какой бы скоростью не происходила этническая перестройка общества, она не может быть слишком быстрой (скажем, произойти за жизнь одного-двух поколений). Она существенно отстаёт от темпа культурных перемен, экстремально возросшего в последние десятилетия мировой Истории.

Как видим, среди трёх «физических» факторов экспансии, о которых много говорят и пишут публицисты, политологи и аналитики, нет ни одного, который давал бы подавляющее превосходство какой-либо из стран, претендующих на роль мирового лидера. И ни одна из этих стран не обладает преимуществом по всем трём факторам сразу.

Нам осталось рассмотреть четвёртый фактор, наиболее важный на наш взгляд, и которому до сих пор не уделяется того внимания, которого он заслуживает.

В мире существуют лишь два государства, чьи корни восходят к древнейшим временам – по меньшей мере, четыре тысячи лет! – и которые сумели сохранить в течение столь долгого времени основы своей культуры: это Индия и Китай. Все прочие древнейшие культурные системы были уничтожены вместе с их носителями.

Индия ни к кому не предъявляла военных или колониальных притязаний. Она сама была неоднократно объектом

безжалостной экспансии со стороны всевозможных агрессоров, которые как ни пытались, не могли разрушить её культуру. То же самое можно сказать о Китае, причём некоторые из агрессоров (например, монголы и, позднее, манчжуры), завоевав страну и образовав собственные династии, со временем китаизировались. Культура побеждённых стала в этом случае победительницей, то есть Китай остался Китаем. Аналогичный эффект имел место, когда Индия оказалась частью Кушанской империи: мощь культуры завоеванных оказалась сильнее военной мощи завоевателей.

На этом, однако, сходство двух могучих культур кончается. Индия, не зря почитаемая как «духовная родина мира», всегда стояла на путях спиритуализма, религиозных поисков, интенсивной духовной работы, – в сознании же китайцев главным всегда был социальный аспект: «порядок в Поднебесной». Индийцы не кичились собственной уникальностью, они охотно принимали в свои ашрамы любого, кто был готов отважиться на поиск духовного Пути. Китайцам же всегда была дорога их этническая идентичность, так что добровольную самоизоляцию, на которую решились они, длившуюся сотни лет, следует считать совершенно естественным проявлением их интровертной культуры.

В литературе нет никаких сведений о том, что индийские духовные учителя, даже те, кто в практике самовосхождения достиг огромных высот, считали всех прочих «варварами». Для китайцев же подобная позиция – вполне органична, исходя из мифологии, на основе которой эти люди издавна строили этническое самосознание. Одна из священных для китайцев цифр – пять – предполагает пространственное положение Китая в самом центре земли: север-юг-запад-восток, а в центре ойкумены – Поднебесная!

Вот почему в подсознании почти любого китайца, даже самого невысокого по социальному рангу, всегда живёт, в парадоксальном сочетании с привычкой к покорности и подчинению, ощущение этнического превосходства. Это особое (во многом тайное, поскольку китайцы не склонны его открыто обнаруживать) этническое самосознание приводит, в частности, к тому, что, куда бы не занесла судьба китайскую семью, она не торопится вписываться в культурный контекст новой среды. Китайцы в чужих странах селятся общинами наособицу и сохраняют в новых условиях свой язык и свои традиции. Менталитет китайца таков, что понимание и возможность комфортного самоопределения в социуме он находит только среди своих.

Способность китайцев воспроизводить в точности все установки одной и той же культурной парадигмы почти уникальна: эта страна, не единожды в своей истории испытывавшая разрушительные действия крестьянских восстаний и гражданских войн, уничтожавших в иные годы более половины населения страны, менявших границы и династии, в конце концов, восстанавливала **полностью** социальную структуру и древние традиции. При крайнем динамизме своей внутрисполитической истории китайцы обнаруживали упорный консерватизм именно в поле своей культуры. В то же время Китай, при взгляде со стороны, всегда казался чем-то косным и неподвижным, словно кольцо тайфуна над морем в объективе фотокамеры космической станции, но не дай Бог оказаться внутри такого вихря! Эти катаклизмы и потрясения всегда в прошлом были внутренним делом Китая; они едва ли особенно могли волновать жителей не только дальних, но и сопредельных стран.

Изменилось ли что-нибудь в наши дни?

Изменилось, и кардинальным образом. Никогда прежде Китай не был центром столь возбуждённого, столь тревожного внимания со стороны стран всего мира, как сегодня. Среди явных, хорошо известных причин назовём следующие:

– Экономическая мощь Китая. Как уже говорилось, он стал самым серьёзным конкурентом на мировом рынке для всех развитых стран. Рынок буквально завален китайскими товарами, продающимися по демпинговым ценам. В некоторых сферах рынка, например в радиоэлектронике, Китай занял ведущие позиции, отодвинув в сторону традиционных моно-

полистов. Китай, к тому же, стал самым крупным держателем долларовой валюты в мире.

– Военная мощь. Китай непрерывно модернизирует армию и флот, имеет достаточно грамотных специалистов во всех видах современных вооружений, обладает ядерным оружием. Кроме того, не имея соперников по количеству населения, он обладает и неисчерпаемыми резервами живой силы.

– Китай принципиально дистанцируется от любых военных и экономических блоков. Он подчёркнуто придерживается самостоятельной политики в любых сферах международных отношений. В наше время это одна из немногих стран (если не единственная), имеющих возможность быть абсолютно независимыми в своих политических решениях. Подобная самодостаточность внушает одновременно уважение и страх: стратегические замыслы китайского руководства всегда остаются глубоко «за кадром», о них можно лишь гадать.

– Потрясающий успех китайских реформ. Китай, похоже, нашёл ту благотворную точку «золотой середины» между административной системой и свободой рынка, хозяйственной инициативой и государственным контролем, авторитаризмом и либерализмом, которая позволила ему, наконец, поймать свою удачу.

И что же? Неужели мы можем на этом основании сделать вывод, что будущее мирового гегемона, вне сомнений, принадлежит Китаю? Какие можно найти контрдоводы этим опасениям?

Китай – страна, достаточно быстро вбирающая в себя приметы современной цивилизации, среди которых – неизбежное снижение темпов рождаемости. Это уже произошло, например, в Японии – в такой явной мере, что японцы чуть ли не попадают в число вырождающихся наций. Что касается Китая, то на сегодняшний день существуют следующие данные: опрос молодых женщин в крупных городах (Пекин, Шанхай, Чэнду, Гуаньдзю) показал, что «около 20 % девушек и молодых женщин, создав семью, не хотят иметь детей» [2, с. 144]. Знаковая цифра! Женщина, предпочитающая бизнес, карьеру и удовольствия семейным обязанностям – феномен в современном мире, судя по этим данным, интернациональный.

Военную угрозу со стороны Китая следует поставить, вероятно, на последнее место в ряду возможных опасностей. В пользу этого решения говорит, прежде всего, осторожная и взвешенная позиция китайского руководства. Китай никогда в своей Истории не имел весомых успехов в завоевательных войнах; последние попытки такого рода на границах Вьетнама и Индии лишь подтверждают эту закономерность. Тем более никакого нет резона Китаю ввязываться в конфликт со странами, имеющими ядерное оружие: здесь численное преимущество китайцев никакой пользы бы им не принесло. Впрочем, «тихое» участие Китая в локальных конфликтах – вовсе не исключённый вариант, хотя и это весьма сомнительно: Китай весьма дорожит своим нейтралитетом и взвешенностью своей внешней политики.

Экономическая угроза – вот это вполне очевидный фактор, способный компенсировать недостаточную военную агрессивность китайцев. При наличии гигантского валютного резерва китайские бизнесмены вполне в состоянии скупать за рубежом всё что продаётся, в т.ч. землю, заводы и фабрики, средства массовой информации, и всё это на вполне легальных основаниях. Кроме того, они могут оказывать существенное влияние на политику коррумпированных правителей в любой точке земного шара, заставляя их делать шаги, комплиментарные стратегическим интересам Китая.

Вот где – рычаги, реально существующие и, вероятно, уже пущенные в ход! И вот где причина для глубоких опасений, столь глубоких, что, к примеру, российская пресса последнего времени просто из кожи вон лезет, чтобы продемонстрировать как можно большую лояльность по отношению к грозному соседу. То и дело натыкаешься на медоточивые и банальные образцы политкорректности вроде: «На протяжении всего года в целом сохраняется стабильно-поступательное развитие российско-китайских отношений стратегического партнёрства и взаимодействия в политике, экономике, гуманитарной сфере» [3, с. 7].

Удивляться тут нечему. Опасения русских по поводу вероятной экспансии мощного соседа имеют реальные основания. Тревогу внушает, разумеется, близкое соседство этой самой густонаселённой страны мира с той областью наших северных территорий, которая, напротив, является крайне малонаселённой (всё более пустеющей), и – добавим – самой дурноуправляемой частью России. А если ещё учесть, что на фоне постмодернистского морального разложения Запада, маргинального «разжижения» его этносов, эрозии веры, роста наркомании и преступности, на фоне катастрофической деградации российских государственных институтов, соседство такого огромного, монолитного и физически сильного монстра, как Китай, есть неустрашимая реальность, – страх в одночасье оказаться под пятой «восточного дракона» оправдан как нельзя более...

И всё-таки существует очень веская причина сомневаться в реальной способности Китая к мировой гегемонии! Причина эта кроется в **характере его культуры**. С одной стороны, эта культура слишком специфична и замкнута, чтобы осуществлять экспансию в глобальных масштабах. С другой (и это главное) она не содержит в себе никаких вдохновляющих идей ни религиозного, ни светского характера, способных захватить массовое сознание в каких-либо регионах мира помимо Китая. Вероятно, в руководстве этой страны есть люди, обеспокоенные этой проблемой. Свидетельством этого можно считать весьма любопытные факты следующего характера:

«На месте закрывающихся американских консульств и культурных центров в странах Юго-Восточной Азии, Африки и Ближнего Востока открываются консульства КНР и «Институты Конфуция». Таких институтов, где ведётся изучение китайского языка и культуры, в мире уже более сотни» [4, с. 176].

Не правда ли, красноречивая политика? Только едва ли она может привести к одержимости даже перечисленных в этой цитате стран китайским образом жизни. Вероятность такого эффекта столь же велика, как, допустим, вероятность повсеместного успеха китайской оперы... Это невозможно в принципе. Одно дело – защищать национальную культуру от внешних посягательств, и совсем другое – осуществлять собственную культурную экспансию. Слишком различны культурные установки Китая и всего остального мира.

Кто же тогда? Нам приходится выбирать из двух оставшихся претендентов на культурную гегемонию. Итак, Индия или США?

Ах, как хотелось бы, чтобы это была Индия! Тем более, что её культурная экспансия реально происходит уже с начала прошлого столетия, трудами таких подвижников духа как Вивекананда, Кришнамурти, Ауробиндо, Йогананда, Сатья Саи... И всевозможные общества по изучению индийской культуры, изучение йоги, аюрведы, священных текстов (таких как Бхагаватгита), всё это идёт полным ходом! Но на повседневную жизнь людей Запада досужие упражнения такого рода реального воздействия не оказывают. Почему? Здесь я вижу по крайней мере две важнейшие причины. Во-первых, духовная практика индийских гуру несёт на себе слишком сильный этнический отпечаток, и человеку Запада довольно трудно психологически вписаться в эти рамки. Во-вторых же, и это главное, чтобы принять эти культурные установки всерьёз, человеку – любому, кто бы он ни был – необходимо отложить на столь мощные усилия сознания и духа, что вряд ли, даже при самом лучшем раскладе, такая практика может стать массовой.

Теперь обратимся к культурной экспансии США. Существует ли она? О да, разумеется! Успешна ли? Ещё бы! Вне всяких сомнений! Во всём цивилизованном мире жуют чизбургеры, курят марихуану, «угорают» от поп-музыки, играют в компьютерные «стрелялки», на просмотрах триллеров от ужаса забывают жевать столь хорошо разрекламированную жвачку, впадают в экстаз от чудес шоу-индустрии... Влияние этой культуры чувствуется даже в бытовых мелочах и речи: извиняясь, бормочут sorry, восхищаясь, кричат «вау!», на вопрос о самочувствии отзываются чем-нибудь вроде «со мной

всё о'кей», а на просьбу о помощи – получившей большую популярность весьма подлой фразой «это твои проблемы!».

Экспансия культуры такого типа поистине не знает преград. Подобно желудку акулы, разлагающему всё, с чем он соприкасается, она всё встречное делает частью себя. Не так давно я посмотрел по телевидению выступление китайских рок-музыкантов. Это был шок. Представьте, что к весенней кошачьей какофонии под вашим балконом присоединилась армия сиамских котов... Порода вроде бы другая, но отличить невозможно! И я невольно подумал о том, что присутствую при обрушении тысячелетней китайской стены. Цитадель автохтонной традиции впервые дрогнула под натиском превосходящей силы...

Сила эта именуется «массовой культурой».

Действительно, сила! В том-то её и суть, что она не требует от «потребителя» ни тонкости чувств, ни глубины ума, ни усилий воображения. Ею вообще не надо *овладевать*: сама тобой овладеет, отдайся лишь на волю этой стихии, замешанной на мутной жиже коммерции, промоутерской рекламы и твоих же собственных (не очень высоких) инстинктов...

Родина *такой* культуры – Соединённые Штаты Америки, и в этом нет ничего удивительного. Страна, совсем недавно, по историческим меркам, созданная бродягами-эмигрантами, искоренившими местную почвенную культуру задолго с её носителями, уничтожившая в ходе гражданской войны едва народившуюся аристократию – что она могла предложить миру? Только то, что мог продиктовать коммерческий интерес, взятый *победителями* на вооружение: культуру, настоящим продуктом которой является духовно кастрированная личность – член «общества потребления». (По-настоящему великие достижения этой культуры, такие как американская проза и джаз, положения не спасают, ибо типичный «потребитель», конечно, всегда предпочтёт комиксы Хемингуэя и дискленд подлинному джазу.)

Кроме того, США вооружены мощной идеологией, до сих пор вводящей в заблуждение огромные массы людей, возносимой над миром точно зная и выдаваемой за светоч Истины. Речь, конечно, идёт о демократии. Тот факт, что на самом деле «работает» вовсе не демократия, а олигархический сговор денежных тузов и глав гигантских корпораций – далеко не у всех на виду, да и этот факт, как всё скверное, малоинтересен. Зато **американская мечта** – это звучит так приподнято, так вдохновляюще! Не исключено, что пресловутый патриотизм американцев большей частью основан именно на этой красивой иллюзии.

Но иллюзии рано или поздно рассеиваются, а идиотизм массовой культуры уже теперь вызывает шквал критики на всех информационных уровнях, от философских форумов до еженедельной прессы. Рано или поздно, подобно одряхлевшему хищнику, шоу-индустрия потеряет свои зубы и вместе с ними – власть. Любая одержимость или губит человека, или проходит без следа... Если человечеству суждена долгая жизнь, можно с уверенностью сказать, что культура подобного типа не имеет никаких шансов на будущее.

Библиографический список

1. Бьюкенен, Патрик Дж. Смерть Запада. – М.: Изд-во АСТ, 2003.
2. Почагина, О. Суррогатное материнство в Китае // Проблемы Дальнего Востока. – 2009. – № 3.
3. Портяков, В. Российско-китайские отношения в 2008 году // Проблемы Дальнего Востока. – 2009. – № 1.
4. Фоминых, А. Рецензия на книгу Курланчика «Наступление с улыбкой: как «мягкое влияние» Китая преобразует мир» // Проблемы Дальнего Востока. – 2009. – № 3.

Статья поступила в редакцию 20.11.09

УДК 130+171:371.044.4

Г.Н. Миненко, д-р культурологии, проф., директор Института культурологии КемГУКИ, г. Кемерово,
E-mail: antropolog-min@mail.ru

ТРАНСФОРМАЦИЯ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ В XX СТОЛЕТИИ И СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННОЙ МОТИВАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье обсуждается трансформация русской культуры в советский период истории, ее воздействие на динамику мотивационных структур, определяющих специфику поведения и жизнедеятельности молодежи на разных этапах развития советского общества. Выявляется определяю-

Подведём итоги. Напрашивается замечательный вывод: **абсолютного лидера на самом деле нет!** По крайней мере, на обозримую перспективу. «Однополярный» мир – выдумка политологов. Для паники нет повода, господа! Как и встарь, мы плывём наугад, в бескрайнем тумане неопределённости.

Из трёх вероятных претендентов на мировое лидерство бесспорный, казалось бы, фаворит – Соединённые Штаты Америки – вероятней всего, не сможет долго удерживать высшую планку. Время не работает на эту страну. Падение экономической мощи и возрастание этнического хаоса будут идти рука об руку с утратой популярности её культуры, ростом враждебности и даже ненависти со стороны населения «курируемых» стран (в особенности стран мусульманского мира). Показательным фактом в этом отношении может послужить реакция палестинских арабов на знаменитый теракт 11 сентября 2001 г., зафиксированная репортёрскими кинокамерами: не просто злорадство, – самый настоящий праздник! Поводов для радостных чувств, надо полагать, у мусульман всего мира будет предостаточно и в дальнейшем, если, конечно, США не предпримут каких-либо кардинальных шагов по коррекции курса своей внешней политики.

Китай? Но единственное средство для Китая стать мировым лидером – заселить китайцами всю земную сушу, что едва ли по плечу даже нашему плодovitому соседу. В современном состоянии Китая, как бы мы ни были загипнотизированы успехами его экономики, есть существенный изъян: я имею в виду недостаток духовных начал по сравнению с коммерческой и авторитарной прагматикой. Это отнюдь не делает культуру Китая привлекательной для всего остального мира. Китай давит на окружающие страны преимущественно физической массой: масса населения, масса товаров, масса денежных средств...

Полемизируя с публицистами, делающими чрезмерный акцент на «китайской угрозе», имеет смысл констатировать, что коммерческих и прагматических оснований совершенно недостаточно для той глобальной победы, о которой, возможно, мечтают в Пекине. Военная экспансия Китая маловероятна, а одной экономической мощью ему мир не одолеть: на то у любой страны есть вполне эффективные меры защиты (хватит даже одной из них: повышения торговых пошлин на ввозимые товары). Ну, а культура Китая как была, так и останется для любых не-китайцев занимательной, но малопонятной экзотикой.

Остаётся Индия – единственная из трёх названных стран, не стремящаяся ни к какому лидерству и ни к какому господству... Но, может быть, именно в этом и кроется её сила? Культурное наследие индусов столь велико и многообразно, что Индия вполне может сыграть роль духовного Светоча в самые судьбоносные времена для земного человечества. Именно в те (далёкие, к несчастью) времена, когда перестанут быть важными личный счёт в банке, кнопка на пульте пуска ракет, расовый патриотизм и размеры национального валового продукта.

шая роль интеллигенции в сохранении традиционной народной культуры как гаранта поступательного развития национальной культуры России.

Ключевые слова: культурный детерминизм, мотивация, социокультурная динамика, трансформации, народная художественная культура.

Идея тотальности культуры как фактора детерминации поведения человека была заявлена еще в 1940-е годы американским культурантропологом Л. Уайтом. Некоторые его положения вызвали недоумение и неприятие. Например, тезис о том, что не человек творит культуру, а, наоборот, культура творит человека; что культуру можно изучать как автономный, самодостаточный поток изменений объективной символизированной среды, абстрагируясь от человека, как это делает лингвист при изучении языка. В этом тезисе истинность сочеталась с сильным преувеличением, так как если сложившаяся культура, действительно, формирует новые поколения, то неясно, в чем заключается динамический источник изменений самой культуры. Если это не человек, то кто или что это? Однако с мыслью о культуре как главном и конечном детерминанте социального поведения человека следует согласиться. В настоящей статье попытаемся показать, что существенные особенности поведения современного молодого человека связаны с типическими с изменениями его мотивирующих структур, которые, в свою очередь, обусловлены существенными трансформациями русской, культуры в советский период ее истории. Таким образом, предметом обсуждения является культурная детерминация поведения и жизнедеятельности молодежи.

Вопрос о трансформации русской культуры в XX веке носит историософский характер. А это означает, что как и всякий крупный философский вопрос, он не может быть решен однозначно, в научно-объективистском ключе. Здесь наблюдаются прямо противоположные трактовки. Возьмем в качестве примера А. Зиновьева и И. Шафаревича. Для одного советский период истории с его достижениями – высший взлет России за всю ее историю. Второй пишет: «Нет никакой необходимости аргументировать, что XX век был веком кризиса для России. Для русского народа это был век поражения, по глубине своей сопоставимого только с тем, которое он пережил в XIII веке, при монгольском завоевании» [1, с. 20]. С его точки зрения, главным событием века стал не 1917 и даже 1945, а 1930 год. В результате коллективизации и перехода сельскохозяйственной страны к индустриальному, фабричному типу развития, сформированному в Западной Европе, Россия сошла с траектории эволюционного, органического развития и вошла в клуб технократических обществ, но уже в роли догоняющего аутсайдера. Поэтому лозунг «догнать и перегнать», или в более лукавом варианте идеи модернизации экономики, стал главным и, по сути, единственным идеологическим концептом – от первой пятилетки до недавнего послания российского президента Федеральному собранию. Разница в его внешней манифестации. В 1930-е годы она была коммунистической, большевистской, сейчас является остервенело-либеральной.

Однако тот же И. Шафаревич фиксирует парадоксальное обстоятельство: несмотря на историческое поражение России, в советский период истории наблюдался интенсивнейший процесс культуротворчества в самых разных сферах. Действительно, взрыв творческой активности был характерен для многих областей, начиная от науки и техники и заканчивая литературой, лучшей в мире школой академического книгоиздания, массовой советской песней и многим другим.

Налицо логическое противоречие: поражение и одновременно необычная культурная продуктивность. Поэтому необходимо более дифференцированно подойти к диалектике света и тьмы в истории русской культуры советского периода. Внимание сконцентрируем на художественной культуре общества как универсальной среде становления человека. Полученные результаты можно, как нам представляется, проецировать и на другие сегменты отечественной культуры.

Термин «трансформация» используется нами как более нейтральный и фиксирующий преобразования неясного ха-

рактера с позиции известной системы координат «прогресс – регресс». Вопрос о трансформации системообразующих оснований русской культуры в XX нашел отражение в специальной работе Ю.Г. Марченко [2]. Тема трансформации культуры в постсоветский период разрабатывается в коллективной работе под редакцией И.В. Кондакова [3], но более продуктивным видится подход макроисторический.

Начнем с того, что культура старой России была сословной. То, что мы сейчас называем национальной культурой, вначале было культурой дворянского сословия, к которой тяготели и разночинцы. Можно назвать ее дворянско-интеллигентской субкультурой.

Однако роль системного ядра, культурной тотальности в дореволюционной России играла культура фольклорная, культура крестьянского сословия. Все прочие культурные явления, в том числе фольклорные (городской, рабочий фольклор), зависели от этого низового крестьянского ядра. Можно образно представить эту низовую культуру в виде сетки, которая покрывала собой все остальные культурные страты и слои. Например, профессиональное, общеевропейское по своему характеру искусство появилось в России в форме заимствования, и за два столетия было интегрировано в русскую художественную культуру. Но свое своеобразие, которым и было интересно западноевропейцам, оно приобрело именно в силу связи и взаимодействия с системным фольклорным ядром.

Учитывая это обстоятельство, можно утверждать, что развитие русской культуры с 20-х до начала 90-х годов XX столетия характеризовалось двумя главными трансформационными сдвигами или процессами. Первый – это поэтапное угасание и разрушение системного ядра, которым являлся крестьянский традиционный и архаический фольклор. Второй процесс – инфильтрация, или трансляция, дворянско-интеллигентской субкультуры в толщу народных масс и ее превращение в собственно национальную культуру русских.

Как происходил первый процесс, достаточно хорошо изучено. В 1930-е годы под прикрытием антикрестьянской технократической идеологии большевизма был нанесен первый удар не только по художественной, но традиционной крестьянской культуре в целом. Почему первый? Потому что он был пока только экономическим. Эта культура органически связана с индивидуальным, или точнее, семейным сельскохозяйственным хозяйством. Внедренный же большой кровью колхозный строй однозначно воспроизводил фабричную систему с ее детальным разделением труда. Тяжелый, но все же целостный труд земледельца, в чем-то сходный с трудом художественным, превратился в труд разделенный или частичный. В нем замысел отделен как от исполнительских операций, так и от распоряжения результатом труда. Крестьянин, подобно рабочему на фабрике, превратился в механического исполнителя специализированных трудовых операций. Колхозная система аграрного хозяйствования почти сразу (к середине 1930-х гг.) проявила всю свою неэффективность. От полного краха ее спас компромисс между властью и крестьянством. Колхозники негласно вынудили власть разрешить вести личное подсобное хозяйство на приусадебных участках, которые были довольно обширные – до одного гектара. Фактически было реставрировано первобытное натуральное хозяйство, с которого взимались еще огромные налоги.

Коллективизация и раскрестьянивание – величайшая в мировой истории гекатомба, жертвоприношение исторической России в пользу модернизации экономики, а фактически – ради создания машин, техники, всего того, что можно назвать «железом».

Деградация народной художественной культуры – неизбежное следствие этого великого перелома. Эта культура к тому же была не столько инструментальной, сколько хоровой, а хор требовал *согласия*. В полной мере это относится и к хо-

реографической составляющей народной культуры. В разделенном же народе согласия быть не может.

Процесс деградации крестьянской культуры растянулся на столетия. Ей способствовала, как указал А.С. Каргин [4], война и оккупация западных и северных территорий России, а также начавшаяся во второй половине века масштабная урбанизация. Наконец, нелепая и драматическая аграрная реформа Н.С. Хрущева конца 1950-х годов окончательно поставила крест на экономической самостоятельности крестьянства и его культуре, в том смысле, что она утратила роль системного ядра, присущую ей и в пушкинский, и в Серебряный век. Внешним показателем завершения процесса раскрестьянивания страны и, по большому счету, гибели низовой этнической культуры явилась стремительная алкоголизация деревни, совершившаяся в 1970 – первой половине 1980-х годов. Сейчас аутентичная фольклорная культура представлена даже не в виде анклавов, а скорее точно – на уровне отдельных оставшихся в живых носителей.

Однако, как сказано выше, трансформация культуры советского периода имела двуединый характер. В 1930-е годы, наряду с раскрестьяниванием, набирал ускорение *второй магистральный культурный процесс*, благодаря которому русская и советская интеллигенция, как научная, так и художественная, наверное, единственный раз за свою полуторавековую историю смогла сказать свое слово, внесла в отечественную историю такой вклад, который, несмотря на погром сословной крестьянской, казачьей, купеческой, православно-церковной культур, явился островком спасения для всей культуры страны.

Благодаря определенным правильным (отдадим должное!) векторам политики сталинской власти, дворянско-интеллигентская субкультура России неуклонно и поэтапно возводится в ранг общенациональной культуры.

Можно выделить три таких вектора. *Первый* – это политика в области массового школьного образования. В середине 1930-х годов в школьную программу в значительном объеме возвратилась русская литература.

Второй вектор – целенаправленное развитие массовой художественной культуры, получившее название «художественной самостоятельности». Как считают историки, зародилась она еще в конце XIX века в разночинской, городской и рабочей среде, но умело использовалась новой властью. Название этого явления – вопиющее противоречие в определении. Ее родовой признак состоит в том, что это организованная самостоятельность. Поскольку организовывалась она властью и руководство ею осуществлялось профессионально подготовленными людьми, то это, конечно, никакая не самостоятельность. Объявленный умирающим и теснимый фольклор оказался представленным в превращенной форме – в деятельности коллективов народного искусства, которые уже в 1930-е годы обязан был иметь каждый клуб или дом культуры.

Художественная самостоятельность характеризовалась противостоянием трех разнородных начал: идеологического, которое жестко навязывалось властью, профессионального и собственного самостоятельного. Акценты в процессе развития с 1920-х до 1990-х годов постоянно варьировались. Но наиболее ущемленным оказалось начало собственно самостоятельное, благодаря чему художественная «самостоятельность» вызвала все более растущее недовольство рядовых ее участников, пока не была окончательно дискредитирована (опять же по идеологическим основаниям) в 1990-е годы.

Зато постоянно возрастало в художественной самостоятельности начало профессиональное. Как сообщающиеся сосуды она была связана с профессиональным искусством. Что происходило в художественной культуре в целом, можно увидеть на частном примере – ансамбле Игоря Моисеева. Народная основа танца интегрирована с некоторыми элементами балетной техники, в результате получился уникальный синтез. Народные хоровые коллективы также превращались в профессиональные (Северный, Кубанский хоры и др.), то есть развивались в том же ключе. Впрочем, иногда и создавались как изначально профессиональные.

Третий вектор – организация массового начального художественного образования, в форме музыкальных школ, позднее школ искусств, студий и проч. Явление это крайне парадоксальное и противоречивое по своим результатам.

Основной результат этих противоречивых процессов заключается все же в том, что массовая художественная культура виде организованной самостоятельности, систематического начального образования, курируемых профессионалами, частично компенсировала упадок традиционной фольклорной культуры – музыкальной, хореографической, драматической. Таким образом, была восстановлена на другой, гетерогенной, а не собственно фольклорной основе *тотальность культурной среды*, характеризующаяся значительной продуктивностью.

Можно сказать, интеллигенция в XX веке выполнила свою миссию не только тем, что сохранила вершинные достижения национальной культуры, вроде балета, музыкального исполнительства, литературы и многого другого, но и тем, что смогла закрыть образовавшуюся в результате разгрома низовой культуры брешь новой, хотя и недостаточно устойчивой художественно-культурной тотальностью.

Российская культура в 1960 – 1970-е годы представляется достаточно интегрированной. Наряду с пиковыми достижениями элитарной культуры интеллигенцией и народными массами воссоздан некий аналог ушедшей на глазах в прошлое традиционной культуры. Потенциал советской культуры был довольно высок по всем основным векторам ее развития. В качестве примера продуктивного синтеза авторского композиторского творчества с традиционной для русских мелодической стихией можно назвать явление советской песни, достигшей расцвета именно в этот период. Во множестве сельских и профсоюзных библиотек можно было встретить полный набор русской и зарубежной классики, которая не пылилась на полках, а читалась. Перечень можно долго продолжать.

В 1990-е годы очередной, идеологически инспирированный либерализмом разгром культурной инфраструктуры породил чрезвычайно противоречивые процессы, содержание которых во многом не ясно, – кроме того, что начался третий макрокультурный трансформационный процесс с незадачным итогом. Ключевые процессы, на полный перечень которых не претендуем, здесь следующие:

- упадок ставшей привычной и органичной для советского человека художественной самостоятельности – в результате идеологической дискредитации посредством акцентирования ее коммунистической и бюрократической природы, что является грубым упрощением;
- «фольклорная волна» в виде неофольклора, сценического, маргинально-группового фольклора, и проч.;
- тенденция превращения в формальную тотальность низкопробной развлекательной массовой культуры, по крайней мере, ее стремление стать таковой;
- целенаправленная и терпимая центральной властью политика электронных СМИ, носящая в культурном отношении явно антинациональную направленность.

По сути, смысл этих многосложных процессов, ожесточенного противоборства различных идеологем состоит, видимо, в том, что требует приемлемого большинством нации решения жизненно важная проблема того, что именно станет в России новой, органической для ее истории и менталитета народа культурной тотальностью. Без нее процесс глобализации неизбежно поглотит любую культурную систему, находящуюся в таком полуразрушенном, неопределенном состоянии.

Может ли интеллигенция в новых условиях сделать что-то равнозначное тому, что было сделано ею в 1930 – 1970-е годы? Возможно, задача сейчас состоит не только в том, чтобы сохранить Большой театр и другие подобные центры высокой культуры, они останутся – хотя бы в интересах власти для внешнего престижа. А в том, чтобы вернуть новым поколениям в каком-то виде культуру традиционную, аутентичное ядро которой ныне превратилось в элитарную культуру, способную транслироваться разве что профессионалами.

Массовые процессы распада нравственной ткани российского общества, осознание угрозы моральной деградации населения и недавние государственные решения, касающиеся этих вопросов, актуализируют второй аспект заявленной нами темы. В высшие учебные заведения вернулась недавно воспитательная работа со студентами, объявленная еще и аккредитационным показателем деятельности вузов. В 2009 г. Институтом стратегических исследований в образовании Российской академии образования разработан и выбран Министерством образования и науки РФ в качестве базового проект стандарта образования для начальной школы. Научный руководитель проекта, д-р пед. наук, член-корреспондент РАО Кондаков А.М. отмечает: «Наиболее важным отличием нового стандарта от предыдущих педагогических разработок постсоветского периода является то, что главным результатом образования стало духовно-нравственное развитие личности ребенка» [5]. В развитие этой идеи группой авторов, в числе которых и А.М. Кондаков, разработана «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России».

На наш взгляд, без серьезной культурологической базы, в частности, учета трансформационных процессов в российской культуре, рассматриваемых в их перспективе, эта задача не может быть решена, – по той причине, что именно культура является конечным детерминантом поведения и становления личности ребенка, подростка, молодого человека.

Если обратиться к более известному нам контингенту молодежи, а именно студенчеству, то очевидно, что эклектика и, как результат, неэффективность воспитательной работы в вузе во многом связана с нашим незнанием изменений во внутреннем мире молодежи, незнанием характера мотивационных сдвигов в личности студента, произошедших в постсоветский период. То есть мы не знаем главного, ибо мотивация и мотивы есть внутренний источник, двигатель внешней деятельности и поведения человека.

В психологической науке мотивация является одной из наиболее запутанных, дискуссионных тем. Е.П. Ильин отмечает что «в зарубежной психологии имеется около 50 теорий мотивации» [6, с. 18]. Мотивация устроена как многоуровневая система. Крупным планом она включает в себя внешнюю детерминирующую подсистему, и внутреннюю – механизмы и условия реализации детерминирующего ряда, которые и понимаются под собственнот детерминацией. Мотивация подробно рассматривалась нами с точки зрения ее представленности в так называемой аффективной субъективности [7, с. 165-206]. Была выявлена чрезвычайная эволюционная неустойчивость внутренних звеньев мотивации жизнедеятельности человека, блокирующая многие благие замыслы совершенствования его нравственности и человеческой природы в целом.

Для практических целей можно сделать существенное упрощение и выделить четыре типа мотивации, взятых во взаимосвязи ее внутренних (потребностные, аффективные механизмы) и внешних (объективные детерминанты) составляющих: 1) биопсихическая детерминация и мотивация, сходная с мотивационными структурами высших животных; 2) социально-психологическая, связанная с межличностным и социально-ролевым общением; 3) культурная, связанная с памятью и модусами культурно-исторического времени (прошлое, настоящее, будущее); 4) духовная, связанная с религиозными аспектами жизни общества и сознания личности.

Особенно важна для понимания человека культурная мотивация его жизнедеятельности. Каждая культура формирует свою типическую, то есть свойственную большинству ее носителей, конфигурацию мотивационных звеньев, – в смысле их соотношения, пропорции, и в смысле внутреннего строения каждого звена.

Итак, культурная мотивация структурируется по модусам времени – прошлого, настоящего, будущего. Возьмем для сравнения русскую дворянскую культуру XIX века и культуру относительно образованного человека советского общества 1940 – 1980-х годов. В первой высшей жизненной ценностью являлась *честь* («Погиб поэт, невольник чести...»). Но о ка-

кой чести идет речь? Далеко не столько о личной, сколько о чести как достоянии сословном, дворянском, но самое главное – родовом, завоеванном предками. Таким образом, доминирующая культурная мотивация дворянина обращена в прошлое.

Конечно, нельзя не учитывать, что христианство, будучи основой мотивации духовной, вовлекает в мотивацию человека все три модуса времени – своими основными догматами: о сотворении человека по образу и подобию Божьему, о грехопадении, о воплощении Бога-Сына и его смертной жертве ради грядущего спасения человека. Настоящее является в христианстве залогом будущего каждого человека, так как именно прижизненные добродетели или их отсутствие определяют его участь в конце мира. Но конвенциональная нравственность высшего сословия, как показано русской классической литературой, похоже, глубже проникала в дворянскую повседневность, межличностное и межсословное общение.

Культура советского человека выстраивалась, наоборот, на отсечении от культуры прошлого, как в религиозном плане, так и в отношении «темного» исторического прошлого своей страны. Зато она давала такое перфекционистское понимание будущего, которое по своей побуждающей силе во многом компенсировало нигилизм в отношении исторического прошлого, религии и религиозной культуры.

Что же произошло в смысле культурной мотивации с современной молодежью, в том числе студенческой? Гуманизированная культурная тотальность последних советских десятилетий, в которой мощно представлен вектор будущего, разрушена и идеологически опорочена. Поэтому, несмотря на все усилия учителей, историков культуры, *прошлое* она не знает, и знать не хочет. *Будущее*, как профессиональная и культурная перспектива, по известным экономическим и политическим причинам не очерчивается. В результате современное студенчество, как и подавляющая часть молодежи других стран, живет сугубо *настоящим*, – точно так же, как живут многие другие высшие биологические виды. Массовая культура, выполняющая во многом функцию универсальной культурной среды, или, как обозначалось выше, функцию культурной тотальности, как раз центрируется на настоящем («здесь и сейчас»). Вспомнив императорский Рим и его плебс, требовавший хлеба и зрелищ, можно сказать, что если это и культура, то вполне плебейская, низшая.

В результате культурный тип мотивирования личности сменился фактически доминированием мотивации социально-психологической, которая замыкается на общении со сверстниками. Конечно, повышенная склонность к общению была свойственна молодежи, в сравнении со взрослыми, во все времена, но редко когда в культурной истории – в такой интенсивности и широте. Итак, с прошлым, в смысле знания истории и культуры, – никак, будущее туманно, поэтому возникает известный феномен, происходит то, что происходит: молодежь непрерывно встречается, общается, «тусуется». Содержательная сторона тусовок часто ничтожна. Пожалуй, современный студент выглядит существенно более коллективистским, стадным в сравнении со студентом советским – более самостоятельным и индивидуальным как в суждениях, так и в своих поступках.

Вторая крупная трансформация в мотивации молодежи – переход от креативного, творческого режима жизнедеятельности к *адаптивному*. Советское общество и, прежде всего, молодежь в значительной своей массе в 1950 – 1980-е годы вышли на уровень не сугубо репродуктивного, а креативного, творческого труда и образа жизни. Откуда он взялся в стране с тоталитарным режимом власти? Заслугой молодежи это, в прямом смысле, не является. Объективным фактором вхождения советского общества в креативный режим жизнедеятельности был отказ государства от прямых репрессий, а также невозможность реализовать в легальной форме в экономической сфере общества определенные, далеко не лучшие стороны своей натуры, такие как алчность, жажда наживы, моральная неразборчивость. Но не только эти факторы сыграли свою роль. Креативность закладывалась идеологически и под-

готовавливалась реальной политикой в стране изначально. Это один из неосознанных в полной мере парадоксов советского периода российской истории.

На фоне двух указанных выше трансформационных процессов в культуре можно выделить также два *инновационных толчка*, которые непосредственно способствовали созиданию креатосферы советского общества. Первичной в этих толчках-ускорениях была сама инновационная атмосфера. Она может быть только романтической. Романтика, по определению философов Шеллинга и Шлейермахера, это укоренённость сознания человека в чувстве бесконечности. Можно добавить: романтизм основывается на непосредственном чувстве отсутствия границ собственных возможностей, пределов деятельности. Романтичны чаще молодые люди, так как они своих пределов ещё не знают. Одним словом, для творчества и инновационной деятельности нужен открытый горизонт, – как в сознании субъекта, так и в социальной реальности.

Очевидно, что первый раз горизонт разомкнулся в практическую бесконечность в 1920-е годы. Причин было две. Первая – неразбериха, связанная с любой сменой социально-экономической и идеологической основы государства, а также объективная возможность более интенсивного творчества в эпохи кризисов и переходов. Вторая причина заключалась в том, что большевики предложили радикальный проект переустройства общества и всего уклада жизни. В этом проекте почти ничего не было ясно как в целом, так и в деталях. Новая власть сама мечтала и позволяла это делать всем другим более или менее лояльно настроенным гражданам.

Второй прорыв случился в 1950 – первую половину 1960-х годов. То, что называют романтизмом «Оттепели» есть не что иное, как массовое ощущение открытости горизонта – «мы все можем». Наследием двух этих творческих периодов до сих пор живет страна. Искусственное свертывание ситуации открытости в первом случае привело к смене творческого мотива доминирующим мотивом страха, во втором быстро вызвало психологическое старение нации, названное периодом застоя.

Две указанных линии трансформации российской культуры и два периода инновационного ускорения, наложившись одно на другое, и определили вхождение общества материально относительно бедного, политически и экономически подавленного в креативное состояние. Креативный импульс в

зримой форме, наиболее ярко проявился в 1950 – 1970-е годы. Наука, интересная, необычная работа, реализация своих способностей – все это становилось достаточно массовым явлением. Эти личностные мотивы подкреплялись пропагандой средствами искусства, кинематографа.

За последнюю четверть века рождавшаяся креатосфера общества деградировала, ситуация изменилась радикально, революционно. Современный студент живет, по сути, в депрессивном обществе. И это не его вина. Объективное положение приводит к тому, что он не планирует свою жизнедеятельность на десятилетия, не стремится к самоосуществлению, самореализации в формах сложного интеллектуального труда, поскольку этот труд экономической и социально-политической системой не востребован и нормально не оплачивается. Он способен лишь адаптироваться, приспосабливаться к изменяющимся условиям, крайне жестким по отношению к рядовому человеку и неблагоприятным для реализации его высших устремлений.

Без учета этих подспудных, внутренних изменений типических мотивационных характеристик молодежи, трудно или вообще невозможно подобрать к ней ключ в смысле организации какого-то воспитания. Да и можно ли говорить в такой ситуации о традиционном воспитании? Назидательное морализирование «воспитателей» не выдерживает экзамена перед реальностью.

Поэтому следует иначе расставить акценты в воспитательной работе. Не воспитывать, а средовыми воздействиями лишь способствовать нравственному становлению личности; в меру возможностей помогать молодым людям, в частности студенчеству, в организации своей жизни так, чтобы свойственные юношеству дерзания, мечты, высшие стремления не угасли в условиях жесткого прессинга внешней среды; научить защищаться от мира наживы, в каковой превратилась наша страна – именно потому, что мир, в котором они начинают взрослую жизнь, несравнимо более суровый, чем общество «развитого социализма», в котором формировалось старшее поколение.

Ключевым словом в науке по воспитательной проблематике, и в практической работе должно быть слово «само» – самоуправление, самовоспитание, самосовершенствование. Но это тема для особого разговора и для отдельной статьи.

Библиографический список

1. Шафаревич, И.Р. Духовные основы российского кризиса XX века // Шафаревич, И.Р. Записки русского экстремиста. – М.: Алгоритм 2005.
2. Марченко, Ю.Г. Русская культура в XX веке: трансформация системообразующих оснований (процессы 1920-х и 1990-х годов, исторические аналоги и особенности). – Новосибирск: СГГА, 2006.
3. Современные трансформации российской культуры / отв. ред. И.В. Кондаков. – М.: Наука, 2005.
4. Каргин, А.С. Народная художественная культура: курс лекций для студентов высших и средних учебных заведений культуры и искусств: учебное пособие. – М.: Государственный республиканский центр русского фольклора, 1997.
5. Федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения // Книжное обозрение. – 2009. – № 35.
6. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000.
7. Миненко, Г.Н. Эволюция и революция в культурно-исторической динамике человека: монография. – Кемерово: Кузбассвуиздат, 2004.

Статья поступила в редакцию 10.10.09

УДК 130:371.389(571.52)

М.О. Дыртык-оол, аспирант ТывГУ, г. Кызыл, Республика Тыва, E-mail: altgaki@gmail.com

ПЕРЕДАЧА ТРАДИЦИОННЫХ ФОРМ КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ ДЕТЯМ У ТУВИНЦЕВ

В статье рассматриваются традиции кочевой тувинской культуры в воспитании детей, специфика трансляции культурного опыта через фольклор.

Ключевые слова: культурные ценности, трансляция культурного опыта, фольклор, тувинская традиционная культура, воспитание детей.

Кочевой образ жизни тувинцев наложил специфический отпечаток на характер воспитания подрастающего поколения [1, с. 36]. Главную задачу родители видели в том, чтобы их дети с раннего возраста усвоили обычаи своего народа и овладели необходимыми знаниями, умениями и навыками.

Жизнь тувинца-скотовода проходила в постоянном общении с природой, поэтому у детей с раннего возраста воспитывали бережное отношение к ней. Об этом свидетельствует такая пословица: «Арт кырынга чажың чаш, арат чонунга күжүн

киир» (*На перевале духов (гор) угости, будь полезным своему народу*) [2, с. 129].

Все этнографы, путешественники, ученые, которые затрагивали вопрос о социализации детей в тувинском обществе, отмечали отношение родителей к детям. К малышам относились ласково, не применяли физических наказаний. Так, в своих отчетах агроном А.А. Турчанинов заметил, что «детей урянхи не целуют, а нюхают, нежно прижимаясь к ребенку. Это можно наблюдать во всех хошунах» [3, с. 181]. Действительно, если дети живут в обстановке доброжелательности и заботы, это способствует формированию полноценной личности. С.И. Вайнштейн также отметил, что «тоджинцы никогда не наказывают детей, очень редко использовали рукоприкладство» [4, с. 141]. Эту мысль мы находим в тувинских пословице: «*Дорог охотнику соболь черный, матери – сын, в мученьях рожденный*».

Изучая быт тувинцев в Монголии, тувинский ученый Е.В. Айыжи подчеркивала, что на протяжении всего периода младенчества проявляется благожелательное, снисходительное отношение к ребенку. Никаких различий между мальчиками и девочками в отношении с детьми и их воспитанию в первые годы жизни не делалось. Тувинцы обращались к детям исключительно мягко, очень любили их, но вместе с тем требовали беспрекословного послушания, которое прививалось с детства. Тувинская традиция запрещает открыто выражать недовольство поведением малыша, формулировать прямые запреты. Во время своих работ Е.В. Айыжи узнала от своих информантов, что «в некоторых местах до сих пор считается непозволительным входить в юрту, где имеется маленький ребенок» [5, с. 67].

Прямая трудовая направленность в воспитании ребенка начиналось примерно с 5 – 6 лет. Трудовые навыки прививались путем вовлечения ребенка в круг работ взрослых различными поручениями, посильной помощью. За неудачи тувинцы не подвергали детей физическим наказаниям, за каждое исполненное дело ребенок получал похвалу, одобрение взрослых. В народе говорили: «*Ребенок на ласку отзывчив*» [6, с. 22]. Так, девочек учили всему тому, что имело отношение к ведению домашнего хозяйства. К 10 годам они сами убрали юрту, следили за чистотой посуды, мебели, умели готовить повседневную пищу, ухаживать за младшими, также за скотом, поддерживать огонь в домашнем очаге. Мальчики должны были хорошо владеть навыками верховой езды, их довольно рано начинали приобщать к охоте. А когда ребенку исполнилось 10-11 лет, отец и старшие братья начинали брать его на промысел даже в отдаленные местности. Годом к 13 подросток обычно получал ружье (если в семье была такая возможность) и начинал вести промысел, не отличавшийся от того, которым занимались старшие.

Таким образом, к моменту наступления брачного возраста девочки и мальчики овладевали всеми необходимыми навыками самостоятельной трудовой деятельности, как в доме, так и в сфере традиционного производства (скотоводство, охота, собирательство).

В системе подготовки подрастающего поколения тувинцы придерживались в основном метода свободного, но целенаправленного воспитания, и при этом не забывали о силе воздействия народного творчества. Ценились важность слова старших, их наставления, заключавшие передачу культурных ценностей. Одним из методов передачи был фольклор, в частности пословицы: «*История отца, что золото. История матери, что серебро*», «*Любви жизнь – значит, бодр. Любви детей – значит, богат*», «*Работают руки – не пусто в брюхе*», «*Слово отца запоминай, слово матери уважай*», «*Отец с тобой – людей верней узнаешь. Есть конь лхой – простор степей познаешь*» [6, с. 224].

Пословицы, как и другие жанры фольклора, утверждали не только единство человека с родной землей, но неизбежность кровных уз, верность семейным обязанностям, почитание старших, заботу о младших, гостеприимство – все ценности, отвечающие принципам социального общежития. В самом деле, фольклор имел большое воспитательное, эстетиче-

ское значение в жизни тувинских кочевников. Из фольклорных произведений, передаваемых изустно, дети черпали мудрые изречения и советы, познавали эстетические, общеобразовательные и моральные нормы обычного права, выработанные опытом многих поколений трудового народа [7, с. 209].

С рождения ребенок в первую очередь слышит колыбельную песню. Нежная мелодия успокаивает и укрепляет его здоровье, соединяет с ним душу матери. Колыбельная песня должна звучать в каждом доме, где есть дети – это священный знак счастья и добра в жизни. Матери и бабушки сочиняют эти песни. Они передаются из поколения в поколение. Девочка 3 – 4 лет начинает подражать своей матери и, убаюкивая свою куклу, также поет колыбельную. В колыбельной песне душа, мысли, радость, надежда, любовь к родному дитя. С ее помощью мать желает своему ребенку здоровья, трудолюбия, спокойной и богатой жизни. Об этом свидетельствует такая песня: «*Бай-ла танды баарынга чурттаар кылдыр йөрээп туру. Алдын хуннүц адаан орта чурттаар кылдыр чаяп туру*» (*У подножия богатой Танды желаю жить в богатстве, под золотыми лучами солнца желаю жить спокойно*). В другой песне говорится о нелегком труде отца – охотника: «*Адазы адар дагның артында адыр мыйыстыг аңын адып алган чоруп олур дидир, оглум. Өпеим, өпеим, өпеим, өпен-не, сарыым, өпеим, өпеим*» (*Отец твой возвращается с добычей, убив зверя с ветвистыми рогами*). [2, с. 128].

К 2 – 3 годам малышам рассказывали дразнилки, сопровождавшие игры; детям 3-х – 7 лет – короткие сказки о животных, загадки, скороговорки. Отсюда видно, что с взрослением ребенка менялись тематика и идейное содержание фольклорных произведений, в связи с чем жизненный опыт и знания детей расширялись и углублялись.

Также большое внимание уделялось и воспитанию почитания старших. Умудренные трудовым и жизненным опытом люди старшего поколения были настоящими наставниками детей, подростков, делились с ними знаниями, опытом, практической мудростью. Существовала веками выработанная этика взаимоотношений старшего с младшим. С малых лет дети приучались уважать старших, быть приветливыми, вежливыми с ними. В присутствии старших младшим строго запрещено было вести себя развязано, разговаривать с ними повышенным тоном. Дети прямо не называли по имени отцов и матерей, сестер и братьев, а использовали термины родства: *ачай, авай, угбам, акый*. Так, А.А. Турчанинов отмечает: «Называть отца по имени или произнести его имя считается среди урянхов проступком, поэтому спрашивать ребенка, как зовут его отца никогда не следует» [3, с. 181]. При обращении к любым старшим по возрасту употребляли общие термины *акым* или *угбай* (брат и сестра), хотя эти лица не являлись родственниками. Это часть вежливой и почтительной формы обращения. Дети слушались не только родителей и родственников, но и всех старших без исключения. Недопустимо было вмешиваться в разговоры старших, если только к детям не обращались сами взрослые. В тувинской культуре существует много народных традиций, обычаев, установок, регулирующих поведение детей, способствующих формированию положительных качеств личности. Связь поколений начинается с почитания родного очага, родителей. Народ учил: «*Советы матери запоминай, наказы отца выполняй*». Самый близкий родной человек – мать, первый взор ребенка, первые слова нежности посвящены матери. Мать в народном творчестве всегда нежна, сильна и прекрасна. В своей воспитательной деятельности народ убедился, что трудно формировать нравственность человека, если в нем нет чувства любви и уважения к матери.

Интересно, что традиции и обычаи, будучи общественным явлением, выступают в виде принципов, норм, правил, идеалов, которые регламентируют жизнь ребенка. Тувинцы с раннего детства внушали мальчикам, что они должны стать идеальными мужчинами: замечательными охотниками, умелыми скотоводами, хорошими наездниками. Одновременно дети воспитывались в духе высокой нравственности. Им постоянно прививали мысль, что идеальный человек (мужчина

или женщина) в своей жизни не должен совершать «черных дел».

Традиционное воспитание не только создает идеал человека, на который должен ориентироваться каждый ребенок, но и определяет путь и важнейшее условие, позволяющие достигнуть желаемой цели: человек становится сильным, умным, храбрым, если он пройдет суровую школу жизни, преодолеет трудности и выработает такие качества, как выносливость и самостоятельность. Мудрость народа гласит, что беды и трудности формируют стойкий, волевой характер: «Каң сугга кадар, кижы бергээ кадар» (*Сталь закаляется в воде, человек закаляется в беде*).

В практике семейного воспитания немаловажное значение имеют отношения детей между собой. Влияние старших братьев и сестер (т.е. сиблингов) в семье трудно переоценить. Как правило, они заботливо ухаживают за младшими, учат их мастерству, труду, прививают навыки культурного поведения. Как гласят тувинские пословицы: «У старшей сестры научишься, у младшей сестры понежишься», «Старший в семье всех мудрее, младший в семье всех милее». Тувинцами заме-

чено, что воспитывать детей легче в многодетной семье, спаянной общностью хозяйственных устремлений и забот друг о друге: «Дуңмалыг кижы дыш, угбалыг кижы ус» (*С младшим братом – отдыш будет, со старшей сестрой – умелой будет*). Поэтому в многодетной семье дети были по-настоящему близки друг другу: «Халышкылар ынаа хая-даштан артык» (*Любовь братьев крепче скалы*) [8, с. 215-216]. Безусловно, одна из важнейших характеристик – это отношение старших к младшим, особенно, если в семье присутствует старшая сестра. Воспитание младших братьев и сестер является бесценным жизненным опытом, который был необходим девочке в дальнейшем при создании своей собственной семьи.

Таким образом, главными «фигурами» при трансляции культурных и социальных ценностей, влияющих на решение задач воспитания и социализации детей, в тувинской культуре являются прежде всего родители, старшие дети семьи, другие родственники. Фольклор является средством передачи традиции воспитания и культурного опыта от поколения к поколению.

Библиографический список

1. Константинова, С.С. Этнология. – М.: Изд-во «РИОР», 2005.
 2. Матпаадыр: сборник. – Кызыл: Тув. кн. изд-во, 2006.
 3. Отчет агронома Турчанинова А.А. за 1915 – 1916 гг. Урянхайский край // Традиционная культура тувинцев глазами иностранцев (конец XIX – начало XX в.) / сост. А.К. Кужугет. – Кызыл, 2003.
 4. Вайнштейн, С.И. Тувинцы-тоджинцы. – М., 1961.
 5. Айыжы, Е.В. Тувинцы Кобдосского аймака Монголии: этничность и культура. – Кызыл, 2007.
 6. Мудрость народа: пословицы и поговорки. – Кызыл, 1994.
 7. История Тувы. – Новосибирск, 2001. – Т. 1.
 8. Курбатский, Г.Н. Тувинцы в своем фольклоре. – Кызыл, 2001.
- Статья поступила в редакцию 5.12.09

УДК 130:398.22

Л.П. Гекман, д-р культурологии, проф. АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: altgaki@gmail.com

КОНСТАНТЫ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ БОЛЬШОГО АЛТАЯ (К ВОПРОСУ О МЕТОДОЛОГИИ ИССЛЕДОВАНИЯ)

В статье выявляются методологические основы исследования констант традиционной культуры народов Большого Алтая. На материале мифологии и эпического творчества выявляются инвариантные и вариативные мотивы. Определяются возможности отдельных методов и принципов анализа.

Ключевые слова: традиционная культура, константа культуры, миф, эпос, метод, принцип исследования.

Рубеж XX – XXI вв. ознаменован активным вниманием гуманитарных наук к проблемам мифологии и мифотворчества. Философско-культурологические дискуссии о перспективах динамики планетарной культуры в контексте реалий нового тысячелетия непременно учитывают концепцию С. Хантингтона о том, что «линиями разлома» между этническими культурами станут их стремление сохранить духовно-художественные традиции. Этот процесс действительно проявляется на разных уровнях: от «бархатного занавеса», отделяющего одну этнокультуру от другой, до экстремистских выпадов, террористических актов представителей мусульманского мира, отстаивающих свое право на религиозно-духовную автономию и противопоставляющих свои приоритеты и ценности инокультурным системам путем насилия.

В такой ситуации культурологическая рефлексия по поводу духовно-художественного наследия локальных культур становится условием возможности конструктивного диалога, детерминированного пониманием культуры как феномена, «... в котором ничто не является бессмысленным, в котором ни один существенный компонент функционального целого не приносит с собой крушения надежд, не на то направленных и не вызывающих сочувствия усилий» [1, с. 473]. Кроме того, накопленный человечеством опыт бытия – в культуре и бытия культуры подтверждает справедливость классических культурологических и историко-философских выводов А. Тойнби [2], К. Ясперса [3], П. Сорокина [4] и др., которые Э.

Сепир суммирует афористическим замечанием: «Цивилизация как целое шагает вперед, культура приходит и уходит [1, с. 476]. «Уход культуры» и – шире – многих этнических культур происходит на наших глазах как своеобразный результат эксперимента по переплавке этнически-свободного и автономного культурного феномена в «культурного кентавра», где экспериментальный формогенез задан временем и социально-экономическими условиями, генезис семантической составляющей этнической культуры сознательно тормозится ее носителями.

Исследование наиболее консервативной, если не константной компоненты этнической культуры предполагает подключение к анализу как обязательных для культурологического исследования методов: системного, структурно-функционального, проблемно-логического, так и специфических: приемов виртуалистики и аксиологии.

Факт системности культуры фундаментально осмысленный Т. Парсонсом [5], М.С. Каганом [6], и др., с такими имманентными культуре характеристиками, как открытость системы; диалектическое единство ее мультиплетности и симультантности; инвариантности и вариативности элементов системы внутри самой системы и пр., принимается нами априорно. Логика исследования культурных констант должна учитывать, на наш взгляд, следующее: традиционные культуры народов алтайской языковой семьи имеют общую прародину и, соответственно, общие основы формирования того,

что этнологи называют «сакральным ядром культуры». Они сохраняют и общность способа воплощения сакрального ядра, в частности, на вербальном уровне – в виде мифа, фрагментарно или целостно представляющего космогонический акт и космологию этноса; этиологические формы мировосприятия; вариант эсхатологических представлений как обязательные компоненты мировоззренческой системы, где факты возникновения и развития мира, его гибели и возрождения сопровождаются, но не покрываются этиологическим дискурсом. Вербально оформленная мировоззренческая система – минимум в ходе расселения этносов и обретения ими нового исторического опыта; включения в транскультурные процессы на новых местах обитания предполагает неизбежность морфогенеза вербальной версии мировоззрения. Результатом морфогенеза становятся крупные повествовательные своды, существовавшие в течение столетий в изустной форме. Позднейшие нарративы, сохраняя сакральное ядро культуры, разрабатывают «культурную тему этноса» [7, с. 13], т.е. тот круг феноменов, который является для этноса неизменно актуальным и не подлежит сомнению в силу своей принадлежности к области сакрального. Основными составляющими сакрального ядра этнической культуры оказываются представления о строении мира и его динамике, персонифицированные образами богов и духов – покровителей природных начал. Факт персонификации богов позволяет предположить наличие специфического феномена – персоносферы – у каждого из народов, населяющих регион Большого Алтая. Феномен персоносферы фиксируется как константа культуры в крупных эпических сводах, обладающих несомненной ценностью для носителей культуры. Субъектом трансляции прецедентных текстов и заложенных в них аксиологем оказывается сказитель, роль которого выходит далеко за пределы роли теще-исполнителя. Сказитель соединяет сакральный и профанный уровни бытия; он оказывается трансграницей всем персонажам исполняемого текста и создателем особого типа реальности – реальности виртуальной, возникшей «здесь и сейчас», ситуативной – порожденной, но актуальной и интерактивной. При возможном и даже неизбежном варьировании текста его инварианты – имена богов, характер подвигов героев, модель мира оказываются константами.

В рамках системного анализа можно выделить следующие элементы системы: метасистема – планетарная культура; макросистема – традиционные культуры народов Большого Алтая; микросистема – мифоэпические своды, содержащие и воспроизводящие константы культур.

Уточнению культурных констант, выявляемых на материале эпических сводов, восходящих к мифу, может помочь применение структурно-функционального анализа. Обратимся к идеям одного из основоположников метода – К. Леви – Строса. Основным его посылом является тезис о том, что возможность познать нечто – не значит посмотреть на него со стороны рационалистического разоблачения, но значит, что познать нечто возможно через открытие разных измерений обмена значениями и исследование символической стороны любых обменов. К. Леви – Строс воспринимал этническое как конститутивную характеристику человеческой идентичности, которая воплощается в сетке этнических сходств и различий, где последние признаются определяющими [8, с. 147-149]. Признаки этноидентичности обнаруживаются в процессе анализа фактов (в данном случае фактов эпической словесности), и несомненность этноидентичности определится, если фактуальность равномерно распределится по «периметру этнической культуры». Фактуальность в области символического обрисовывает границу между знанием и «незнанием перед лицом знания», поскольку в среде интеллигентных, не поддающихся редукции или рискованному преобразованию современных людей число значений, находящихся в расположении человека, превосходит число означаемых объектов.

Природа мифологического и символического – основной объект исследования французской школы структуралистов – передается в своей осязаемости только при условии обнаружения разрыва между временами и пониманиями. Факты,

принадлежащие глубоким слоям древности, могут стать достоянием Современности через повествовательный модус «здесь» и «сейчас». Выявление структуры для Леви – Строса – это поиск принципа аналогий, поскольку не сами структуры, а их модели представляют объект гуманитаристики.

Метод структурного анализа использовался видными специалистами в области эпосоведения: В.М. Жирмунским [9], Е.М. Мелетинским [10], И.В. Пуховым [11] и др. при вычленении повторяющихся инвариантных элементов сюжета героической эпикой, для установления жанровых признаков эпоса. Аналитика структуры эпоса в диахронии позволяет обнаружить и соотнесение инвариантного / вариативного в исследуемых текстах. Так, эпика народов региона Большого Алтая свидетельствует о наличии таких общих структурных элементов, как чудесное рождение «божественного младенца» – будущего спасителя мира (рождение происходит в момент надвигающейся катастрофы в масштабах этнической вселенной); его стремительное возмужание под опекой духа – покровителя этноса; битва с хтоническим чудовищем или чужеземным завоевателем, имеющим признаки божества подземного мира; победа и обустройство «нового» мира. Вариативность проявляется в описании появления младенца: это либо дитя природных объектов, обожествляемых этносом; либо земная аватара верховного божества; либо сын небесных богов, посланный ими в средний мир в качестве его спасителя. Вариативны способы противоборства героя и его антагониста; судьба героя после завершения земной миссии.

Метод структурного анализа позволяет вычленить те минимальные единицы, которые определяют семантику частного и целого. Для выявления культурных констант продуктивно подключение семиотического подхода [12; 13; 14]. Наиболее ценными здесь являются идеи В. Иванова [12] и В. Топорова [14] о фундаментальных и общих для этнических и локальных культур символах мирового древа, воды, острова и др. В эпическом творчестве народов исследуемого региона обнаруживаются названные символы как смыслообразующие единицы текстов: стовольный тополь или гора или позднейший вариант «центра мира» – жилище главного героя. Семиотический подход к анализу мифоэпических текстов предполагает рефлексивное отношение как к отдельному символу – знаку, так и к совокупности символов. Семантика текста – это, безусловно, не суммарное, а синтезированное построение и, соответственно, восприятие символического ряда, точнее, комплекса символов, воплощенного в слове. Мифоэпический текст представляет космологию этноса, существующую в традиции аксиологическую систему.

Общий дискурс анализа констант предполагает обнаружение соответствий в оппозиции: культура / антикультура специфическими формами этнического сознания. От эпохи античности до сегодняшнего дня нормативно-аксиологические феномены культуры предполагают синтез этического и эстетического в их категориальном и художественном воплощении. Для принципиально недедуцированного восприятия мира представителей традиционных культур оппозиции морального и художественного могут не совпадать и не всегда совпадают. Так, константная для исследуемого региона категория «модель мира» одинаково членится по горизонтали и вертикали, но специфически соотносит расположенные на горизонтальной оси точки «восток / запад» с категориями «добро / зло»; «порядок / хаос». Уточнение аксиологем, составляющих ценностное ядро культуры, позволяет выйти на диалектику общего и особенного в системе ценностей культур, имеющих общую историю, языковую семью, но оформившихся адаптированные к условиям существования ценностные установки и ориентиры. Эпос представляет аксиологические императивы в монологах – напутствиях, обращенных к герою, а также в аналогичных монологах, произносимых для антипода героя.

Аксиологические аспекты культуры оценивались как важнейшие для ее функционирования Д.С. Лихачевым, П. Выжлецовым [15] и др. Важно иметь в виду, что культурология различает понятия «культура ценности» и «ценности

культуры». Аксиологический подход учитывает как первое, так и второе, причем второе оценивается как частное проявление понятия «культурные ценности». Культурные ценности – это один из аспектов наличного в культуре ценностного ядра, воплощенный в виде объективных феноменов, имеющий для данной культуры ценностный смысл. Традиционная культура оперирует ограниченным количеством символов – аксиологем, поэтому определение их семантики зависит от контекста, варианта оформления и соотношения с мифологическим первоисточником.

Аналитика культурных констант на материале мифопоэтического творчества традиционных сообществ региона Большого Алтая требует и подключения относительно новых в культурологии приемов виртуалистики и нарратологии. Это связано со спецификой современного бытования жанра: семантические комплексы фольклора растворяются в ритуальных фразах, играх, поверьях и пр. Фольклорный дискурс не претендует на непротиворечивость, и семантические оттенки «метарассказа» (доминирующих в обществе повествований) перераспределяются в жанрах в зависимости от времени и условий бытования. Восприятие фольклора, особенно тех его жанров, которые сохраняют мифологические первоэлементы, должно учитывать не только особенности его сегодняшнего бытования, но и законы исполнения, звучания (время, место, тип исполнения и пр.), которые были приняты традиционной культурой как обязательные и выводили звучащий текст за пределы обыденного, в сферу сакральности.

Возможность и продуктивность использования приема виртуалистики обосновывается, в частности, Н.А. Носовым на основании выделения двух основных парадигм: моноонтической, признающей один тип реальности, и полионтической, допускающей существование нескольких реальностей [16, с. 26]. В Руднев возводит этимологию понятия «виртуальный» к латинскому *virtus* – «истина» и заключает, что в термине содержится парадокс: латинский корень и его семантика проти-

воречат сегодняшнему пониманию виртуальной реальности как реальности компьютерной и сближает его с архаическим значением «измененное состояние сознания, способное постигнуть истину» [17]. Поскольку феномен сказительства в традиционных культурах – это особый дар, сакральность которого подтверждается легендами, а статус сказителя наделяется мессианством, сказительство следует изучать с применением приема виртуалистики: оценивать реальность, создаваемую сказителем, как порожденную, актуальную и интерактивную.

Создаваемый сказителем тип повествования – нарратив характеризуется всеми признаками последнего, если исследователь имеет дело не с литературным авторизованным переводом. Текст сказителя аномативен с точки зрения правильности синтаксических конструкций и характера описываемых ситуаций. Аномативность вызвана, вероятно, главным событием эпоса: деформацией мира, предшествовавшего рождению его спасителя – чудесного младенца. Поведение и внешность главного героя мифопоэтического произведения могут резко противоречить общепринятым представлениям (Гэсэр, Нюргун, Дэвлэчэн и др.). В ходе инициальных действий аномативность преодолевается новым типом нормы: герой обретает черты красавца – богатыря. Пространство, воссоздаваемое сказителем, – это виртуальное пространство, центром которого является сам сказитель. Поэтому вполне органичны такие сказительские ремарки, как «направо отсюда пойдешь...», «налево отсюда пойдешь...». В русле нарратологии следует воспринимать атемпоральные варианты провиденциальных и визионерских эпизодов мифопоэтического произведения.

Определяя методологию исследования культурных констант, мы не претендуем на решение проблемы только с ее учетом и использованием. Подобная методологическая основа представляется продуктивной при анализе текстов, составляющих сакральный багаж традиционных культур Большого Алтая.

Библиографический список

1. Сепир, Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М.: Изд. фирма «Прогресс», 1993.
 2. Тойнби, А. Постижение истории. – М.: Прогресс, 1991.
 3. Ясперс, К. Истоки истории и ее цель // Смысл и назначение истории. – М.: Политиздат, 1991.
 4. Сорокин, П.А. Человек. Цивилизация. Общество. – М.: Политиздат, 1992.
 5. Парсонс, Т. О социальных системах. – М.: Академический проект, 2002.
 6. Каган, М.С. Философия культуры. – СПб: Петрополис, 1996.
 7. Лорд, Л.Б. Сказитель. – М.: Восточная литература, 1995.
 8. Леви-Строс, К. Структурная антропология. – М.: ЭКСМО – Пресс, 2001.
 9. Жирмунский, В.М. Тюркский героический эпос. – М.: Наука, 1978.
 10. Мелетинский, Е.М. Поэтика мифа. Исследования по фольклору и мифологии Востока. – М.: Изд. фирма «Восточная литература» РАН, 2000.
 11. Пухов, В.И. Героический эпос тюрко-монгольских народов Сибири: общность, сходства, различия // Типология народного эпоса. – М.: Наука, 1975.
 12. Иванов, В.В. Очерки по истории семиотики в СССР. – М.: Наука, 1976.
 13. Лихачев, Д.С. Русская культура. – М.: Искусство, 2000.
 14. Топоров, В.Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ. Исследования в области мифологического: избранное. – М.: Изд. группа «Прогресс – культура», 1995.
 15. Выжелецов, П. Аксиология культуры. – СПб.: Изд-во Петерб. ун-та, 2000.
 16. Носов, Н.А. Виртуальная психология. – М.: Аграф, 2000.
 17. Руднев, В.П. Энциклопедический словарь культуры XX в. Ключевые понятия и тексты. – М.: Аграф, 2001.
- Статья написана при финансовой поддержке совместного гранта РГНФ – Мин ОН Монголии (проект № 08-04-92306 а/Г) «Специфика проявления культурных констант России и Монголии в трансграничной области на Алтае».

Статья поступила в редакцию 6.11.09

УДК 130:7.031.5(519.3)

М.Ю. Шишин, д-р филос. наук, проф. АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: altgaki@gmail.com

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ КАНОН БУДДИЙСКОГО ИСКУССТВА МОНГОЛИИ КАК КОНСТАНТА КУЛЬТУРЫ

В начале статьи на примере горлового пения алтайцев (кая) рассматриваются сущностные основания и ключевые атрибуты констант культуры. Далее выявленные закономерности используются при анализе художественного канона буддийского искусства Монголии, рассматриваемом как константа культуры.

Ключевые слова: константа культуры, интуитивное познание, онтология, эпическое сказание, художественный канон, буддийское искусство, Монголия, иконометрия.

Константы культуры: сущностные основания и ключевые атрибуты. Прежде чем мы рассмотрим главную проблему, заявленную в названии, остановимся на базовых элементах, характеризующих сущностные атрибуты констант культуры. Культура не однородна, и этот тезис не требует специальных исследований. Даже на уровне обыденного сознания выделяются особые устойчивые образования в культуре. В самом первом приближении можно определить два уровня. Один будет составлен из преходящих и изменчивых форм культуры, а второй составят устойчивые формы, которые все чаще в научной литературе обозначаются понятием констант культуры.

Исследования таких констант культуры – актуальная задача культурологии, и углубление поиска в этой области диктуется не только теоретическими задачами, но и научно-практическими. Например, усиление международного сотрудничества в трансграничной области на Алтае стало заметным и важным фактором в политической, экономической и культурной сферах. Здесь сходятся крупные культуры, такие, как русская, казахская, монгольская, китайская, живы и действуют традиции малочисленных народов. Без знания культурных констант в этой поликультурной, многонациональной и поликонфессиональной среде чрезвычайно трудно выработать перспективную линию культурного взаимодействия, а без этого невозможно продуктивно сотрудничать в политической и социально-экономических сферах.

В теории культуры можно также назвать ряд сложных вопросов, которые могут успешнее решаться, если опереться на константный подход. Среди подобных вопросов можно выделить следующие: каковы наиболее продуктивные подходы в изучении и сохранении культурного наследия, что особенно ценно и подлежит обязательному сохранению; какова природа и атрибуты механизмов, которые приводят к разрушению старых форм культуры и порождают новые, те, что удивительным образом через тысячелетия связывают культурные эпохи. Очевидно, что именно эти устойчивые формы/константы культуры могут выступать в качестве родников возрождающейся культуры. Многие, казалось бы, разрушенные традиции при наличии подобных устойчивых форм и усилий по их возрождению дают мощный расцвет культурных феноменов.

Проиллюстрируем это примером из современной культурной жизни Республики Алтай. Еще двадцать лет назад горловое пение было редким явлением. Благодаря творчеству выдающегося алтайского сказителя А.Г. Калкина, его прекрасному духовному исполнению героического эпоса «Маадай-Кара», «Очи-Бала» и других произведений эта, казалось бы, погибавшая в конце XX века форма культуры возродилась и начала даже активно развиваться, приобретая новые специфические черты. Главное, кай – горловое пение – это, безусловно, духовно-культурная константа алтайского народа, сказителями гордятся, их искусство относится к наиболее почитаемым, и при этом сказитель-рапсод все чаще в обыденном сознании приобретает роль духовно-нравственного авторитета. С горлового пения начинаются народные праздники, выпускаются записи горлового пения – словом, горловое пение вернуло себе свой особый константный статус и стало формообразующим элементом в культуре. Этим примером мы также хотим определить один из важнейших атрибутов констант культуры – они способны выступать в качестве камертонов и специфических центров возрождения культуры, порождать при этом ее новые формы. (В случае с горловым пением модно говорить о появлении таких новых культурных форм, как концертное исполнение кая перед большой аудиторией, фестивали горлового пения, создание современной синтетической формы музыкально-хореографического искусства Учи-Бала, активно использующей элементы героического эпоса, танца, горлового пения).

Введем здесь еще один критерий: связь константных форм с высшими ценностями – Истиной (Мудрость), Красотой и Добром. Проиллюстрируем это на уже представленном примере с горловым пением.

В культуре практически всех евразийских высоко оценивается образ сказителя. И не только на Западе, как рапсод-сказитель у Платона, но и на Востоке – в Индии возмечиваются Великие Риши, от которых были записаны бессмертные произведения общемировой культуры. Можно даже вывести следующую формулу. Сказитель – философ, провидец и поэт в одном лице – вот исходная точка в обретении и для обучения человечества мудрости. Мудрость на том этапе раскрывалась в акте духовного видения, мистической интуиции (о которой замечательно писал Н. Лосский). Любовь к мудрости в это время сочеталась с любованием – любовью к Высшей Красоте (филокаллии – о ней ярко пишет в свою очередь П. Флоренский). Другими словами, на том этапе развития человечества в исходной синтетической форме были слиты поэзия, философия и мистические прозрения.

Замечательный русский философ Е.Н. Трубецкой, говоря об иконе, назвал это умозрением в цвете. Но если возможно умозрение в цвете, то возможно и умозрение в звуке. Анализируя эпические сказания, можно совершенно точно найти описание физической и метафизической реальности такой, какой она открывается для сказителя, умеющего прозревать сквозь внешние формы платоновские идеи, эйдетику реальность, хранящую в себе сущностные «зародыши» всего, что проявлено во Вселенной. Об этом божественном даре поэта-рапсода говорит Платон в диалогах «Ион» и «Федр».

Другими словами, сказитель способен «схватить» предельно общие, объективно сущие скрепы бытия, чем, собственно, занимается такой раздел классической философии, как онтология – наука о бытии. Конечно же, это особое миропонимание, проявляющееся не только в творчестве, но в бытии сказителя. Вот, например, характерное высказывание, которое довелось слышать автору данной статьи от замечательного кайчи – А.Г. Калкина. Он говорил: «В своих снах я все время нахожусь не здесь. То «на дне» неба, то еще где. На другом Алтае, небесном». И еще одно интересное замечание: он утверждал, что для того, чтобы подняться до «седьмого неба» в своем сказании, он должен был своим голосом опуститься до «седьмого пояса». Фактически даже из этих кратких высказываний, а тем более при анализе эпических произведений «Маадай-Кара», «Очи-Бала» и других, записанных от А.Г. Калкина, реконструируется многослойная картина мира, которая особенно полно была разработана на Востоке. Так, в тибетской и индийской религиозной философии встречаются и семеричные и даже сорокадевятимерные (например, в Абхидхармакоше – энциклопедии Абхидхармы) модели мира.

Продолжая тему о том, что кай – это род умозрения, можно взглянуть на эту проблему и с иной точки зрения. Дар сказительства можно прямо отнести к особой форме познания, интуитивной. То, что сказители наделены особой интуицией, знали все, кто с ними встречались. Конечно же, когда речь заходила о чем-то сокровенном, глубоком, их прозрения высказывались в доверительной, притчевой форме. Но существует множество воспоминаний о том же А.Г. Калкине, когда он указывал, где находится потерявшийся конь, что происходит с человеком в далекой поездке, когда он точно предсказывал какое-либо событие. Другими словами, константа культуры в данном случае – горловое пение, и ее носитель – кайчи. Это явление в культуре, сохраняющееся на протяжении вековой истории народа, хранящее и воспроизводящее эстетические и нравственные ценности народа. Кроме того, это еще и синтетическая форма постижения бытия, глубинное познание мира и человека. Рассмотрим теперь под этим углом зрения то, что ныне определяется как канон буддийского искусства Монголии.

Канон буддийской культуры Монголии: история формирования и ключевые атрибуты. Важный раздел исследований в области теории искусства в мировом масштабе связан с изучением художественного канона, который представляет собой уникальный свод правил, числовых и структурных особенностей произведений искусства. Значение его для любого национального (канон искусства Древнего Египта) и межнационального художественного пространства (напри-

мер, христианской художественной культуры) велико, он, безусловно, относится к числу констант культуры.

Глубокие исследования в этой области уже проведены в отношении изобразительного искусства древности и европейского Средневековья, а с XIX века идет основательное изучение устойчивых художественных форм и принципов в искусстве Востока. А.Ф. Лосев выделил ключевые аспекты художественного канона: воплощение количественно-структурной модели художественного произведения, принцип конструирования известного множества произведений, который является критерием положительной оценки артефакта [1]. Напомним, что художественный канон включает в себя два важных раздела: *иконометрию* – особого рода систему пропорциональных отношений, создающих числовую (количественную) модель произведения, и *иконографию*, которая дает строго определенную систему изображений персонажей пантеона, их символично-атрибутивный комплекс.

Ниже мы сосредоточимся более всего на иконометрии в составе художественного канона, и чтобы раскрыть ее сущность полнее, приведем высказывание П.А. Флоренского: «Произведение эстетически принудительно разворачивается перед зрителем в определенной последовательности, т.е. по определенным линиям, образующим некоторую схему произведения и, при созерцании, дающим некоторый определенный ритм» [2, с. 219]. Другими словами, канон, и это подтверждается исследованиями других культур, в иконометрическом плане должен содержать некоторые схемы, модульные сетки, по которым впоследствии строится произведение и по этим силовым линиям в композиции идет процесс вычитывания образа зрителем.

Исследование канонических систем относится к числу наиболее активно развивающихся направлений в теории искусства. Замечательный вклад в осмысление сущности канона внесли отечественные исследователи [3; 4; 5], а по иконометрии отметим работы А.П. Флоренского [6], Б.В. Раушенбаха [7; 8] и других. Классическими в области иконометрии справедливо считаются труды [9; 10].

Е.Н. Трубецкому, одному из крупнейших исследователей русского искусства принадлежит немало тонких иконометрических наблюдений, проиллюстрируем это лишь одним примером. Он писал: «Не только в храмах – в отдельных иконах, где группируются многие святые – есть некоторый архитектурный центр, который совпадает с центром идейным. И вокруг этого центра непременно в одинаковом количестве и часто в одинаковых позах стоят по обеих сторон святые. В роли архитектурного центра, вокруг которого собирается этот многоликий собор, является то Спаситель, то Богоматерь, то София-Премудрость Божия... Симметрия тут выражает собой не более и не менее как утверждение соборного единства в человеках и ангелах: их индивидуальная жизнь подчиняется общему соборному плану» [11, с. 338].

Искусство Монголии привлекает к себе в настоящий момент большое число отечественных и зарубежных исследователей. Остановимся лишь на разделе теории искусства Монголии, относящемся к иконометрическим изысканиям. Актуальность таких исследований была обоснована достаточно давно. «Скульптура ваджраяны в Монголии и Бурятии XVII – начала XX веков следует канону пропорций и иконографии тантрийского искусства Тибета. Фазы стилистической эволюции скульптуры Тибета, Непала, Китая и Монголии отразили периоды чередований влияний и заимствований, взаимосвязей, в которые было создано необозримое множество скульптур», – пишет исследователь буддийского искусства Ц.-Б.Б. Бадмажапов [12, с. 90]. Иными словами, исследования по иконометрии не только интересны сами по себе, но раскрывают тонкие линии кросскультурных взаимодействий в обширном регионе от Индии до Монголии.

В исследованиях по теории искусства и генезису художественного канона в иконах-танках и буддийской скульптуре Монголии существует серьезная дискуссия. Итальянский буддолог Д. Туччи полагал, что в Тибете не было и не могло быть собственной теории, а была лишь трансляция индийского

канона, считая, что культовое искусство не может быть актом индивидуального творчества, а лишь воспроизведением канонических правил [13]. Он утверждает: «Тибетское искусство – не творческий процесс, выражающий художника как личность, а воспроизведение ранее существовавших правил, которые уже были ему даны и описаны. Вся заслуга такого мастера состоит в аккуратности его воспроизведения» [13, с. 290]. Соответственно и монгольское искусство в части иконометрии и в целом художественного канона, лишь проекция индийского канона.

Но, во-первых, изучение источников по иконометрии в Тибете и Монголии показывает, что не было неизменных правил для изображения божеств буддийского пантеона ни в Индии, ни в Тибете. Они изменялись с течением времени, в процессе борьбы господствующих школ и направлений буддизма. К.М. Герасимова убедительно доказала, что «с VII по XIII века шел процесс накопления знаний, содержащихся в буддийских источниках из Индии и только в XIV–XV веках начинает складываться собственно тибетская традиция» [14, с. 29]. Рубежным событием в этом процессе становится реформа Цзонхавы [Цзонкаба, Цзонхава, Дзонхава] (1357-1419), после которой начинается критическая переоценка индийских первоисточников по теории буддийского искусства и выработка самобытных тибетских концепций, сопровождаемых глубоко разработанными иконометрическими изысканиями. Г.Ц. Цыбиков считает, что годом начала этой реформы стоит считать 1409. Он пишет: «Вообще Цзонхава, по-видимому, был человеком с громадными художественными способностями. Так, биографы повествуют, следующее. Живописцы, желая нарисовать 35 будд, не знали, как это сделать, так как в оригинальных творениях ничего не сказано об этом. Когда об этом сказали Цзонхаве, он помолился, увидел их всех наяву и указал, какого цвета и в каком положении нужно рисовать каждого из них» [15, с. 60]. По сути дела в этом легендарном сюжете отмечается начало иконологии (какого цвета) и иконографии (в каком положении) буддийского пантеона, которая в дальнейшем будет развита и самим Цзонхавой и его последователями. Учитывая что именно ламаизм, основанный Цзонхавой, ведущее религиозное течение в Монголии, то не только в культовых и обрядовых моментах, но в части теории искусства можно отметить следующее. С одной стороны, будут воспроизводиться заложенные канонические установки Цзонхавой и его ближайшими последователями, с другой стороны, отметим, что принцип духовного созерцания, умозрения и сердечного видения является ключевым в создании того или иного божественного образа.

Конечно же, фундаментальными основаниями собственно монгольских разработок в области художественного буддийского канона и иконометрических схем стали индийский и тибетские трактаты по теории искусства. Это подтверждают и слова крупнейшего отечественного исследователя Тибета и Монголии П.К. Козлова, который пишет: «Ламаистский монастырь в Амдо играл большую роль в развитии монголов. Там находились знаменитые богословы – авторы оригинальных сочинений. Они владели тибетским, монгольским, китайским, маньчжурским языками и вели кипучую жизнь, общаясь с Тибетом, Китаем, Монголией, Восточным Туркестаном» [16, с. 18]. Амдо – родина реформатора буддизма и основателя желтошапочной секты гелук-па Цзонхавы. Таким образом, можно сказать, что в Монголии художественный канон складывается на основе глубокого освоения трактатов по иконометрии из Тибета и Индии с очевидным привнесением в него черт, отражавших специфику и монгольское мироотношения и буддизма монголов. Выделяя один из ярких атрибутивных признаков художественного канона Монголии, можно сказать, что со временем условная декоративность в танках и скульптуре, вытесняет представления о совершенстве и гармонии художественной формы и содержания, что является сущностью тибетского буддийского искусства.

Причинами такого преобразования можно считать и противоречивость ламаистской иконографии (атрибутика, композиционные схемы некоторых божеств и святых буддийского

пантеона воплощались по-разному), да и сам ламаизм, как религиозное течение противоречив, легко включает в иерархию сакральных образов местные божества, в нем много бесхитростных земных мотивов, отвечающих бытовым потребностям верующих [17, с. 264].

Отметим ряд ключевых моментов в изучении иконометрии буддийского искусства Монголии. Во-первых, как уже и было сказано, базовыми необходимо считать индийские и тибетские трактаты по теории искусства. Так, Б.Б. Барадийн в исследованиях, посвященных буддийскому монастырю Лаврану, отмечает наличие различных школ искусства, опирающиеся на общие для буддийского мира трактаты и специфические. Наибольший интерес среди им описанных школ представляет гудская «школа», в которой был отдел «гъудь» (*tantra*) – тайная часть учения. «Эта «школа» в интересах сохранения своей тайны отрицала всякую письменность, признавая только устное сообщение от учителя к ученику. Дальнейшей стадией ее развития явились символические приемы усвоения буддийских идей путем разного рода символических положений рук и пальцев, буквенных формул, писаных образов, статуи и чертежей» [18, с. 46]. Анализ иконометрических изысканий в монгольском искусстве прямо показывает связь с этой школой искусства. Стоит отметить, что сама иконометрия в средневековом Тибете входила в состав «пяти высших областей наук», относилась к разделу «Техника» и в свою очередь делилась на три высших и низших разряда: «искусство тела», «искусство речи», «искусство мысли». В высший разряд – «искусство тела» – входили культовая архитектура, скульптура и живопись [19, с. 93].

Скульпторы и художники, проходившие обучение в монастырях кроме общего курса буддийского исповедования, особенностей обряда, буддийской мифологии и метафизики, должны были знать символику веры и атрибуты божеств буддийского пантеона. Обучение с наставниками предполагало помимо бесед изучение литературных, философских и иконометрических трактатов.

Все ныне известные трактаты по канону искусства в Монголии можно разделить на три группы: 1) индийские первоисточники, 2) сочинения тибетских авторов, 3) усвоенные и переработанные (дополненные), получившие распространения в Монголии.

Индийские первоисточники – это дошедшие до нас тексты, входящие в «Ганчжур» и «Данчжур», «Читралакшана», «Пратимаманалакшана» (30 глава «Самварудайя»), «Пратималакшана» Шарипутры (Тантра Калачакры), «Ваджракриямучаи» (Комментарий Ратнаракшиты на «Самварудайю»), Тантры Черного и Белого Ямантаки.

Тибетские источники. В основном, это пришедшие индийские трактаты, которые были переработаны. Здесь необходимо назвать имя Аагба-Чжалцана (1147–1216) – переводчика «Пратимаманалакшаны», «Пратималакшаны» Шарипутры на тибетский язык. Его сочинения, содержат каноны рисунка и основные композиционные построения, способы художественной работы. Важным разделом в этих трактатах являются иконометрические схемы и законы пропорционирования и изготовления бурханов. Цзонхава в его центральном труде, связанном с философией и теорией буддийского искусства, «Зерцало, ясно показывающее метрику тела богов, а также изображения Будды», описал не только разделы по собственно иконометрии, но и «Наставление о пользе изображений» и «Истинные качества дарителя и милостынедателя (то есть заказчика)», в которых он утверждает, что нельзя признавать искусство ни ради личной прихоти, ни даже ради самого искусства. Искусство должно служить высокой цели – учить людей добродетели и мудрости и тем способствовать благу народа, поэтому живопись может быть только культовой. Важно отметить, что в тибетском искусстве нравственные требования предъявляются не только по отношению к художнику, но и к заказчику картины. Крупнейшим теоретиком искусства был ученик Цзонхавы – Кхайдуб (1385–1538), который в качестве основных источников в своих сочинениях по

искусству упоминал трактаты Шарипутры (Сарипутта), одного из первых учеников Будды Шакьямуни.

Эти и другие трактаты проникли в Монголию, где были усвоены, переписаны учеными – ламами. Как правило, они создавались на тибетском языке. Теорию искусства монгольские художники постигали в монастырях Тибета. Выдающимся деятелем культуры, скульптором мирового значения является Дзанабазар (1654–1723). Исследователь его наследия Н. Цултэм пишет: «Творения Дзанабазара свидетельствуют о хорошем знакомстве их автора с конкретными поучениями о канонов пропорций человеческого тела, содержащиеся в Донжуре, в частности с древнеиндийскими шастрами Пратималакшаной, Читралакшаной, Самварудайя...» [20, с. 3].

Крупным теоретиком искусства среди монгольских лам в XIX веке был Агван-Лобсан-Хайдуба. Существовали две редакции «Ганчжура» на монгольском языке: инициатором первой явился чахарский Лигдан – хан, вторая, составлена позже – императором Кан-си [21, с. 201]. Также издавались специальные пособия, содержащие основные иконографические образы ламаистского пантеона. В Пекине вышел «Трехсотник», предисловие к которому написал лама Ролбийдордж (1717–1786). Позже, в городе Урге был издан «Пятисотник», гравюры которого были исполнены под руководством ламы Агван-Лобсан-Хайдуба и Агванцэрэна (1785–1849).

Монгольские иконометрические изыскания продолжили традицию индийско-тибетских и создавались на основе знаний человеческого тела, данных медицины и антропологии. Гармоничные и совершенные пропорции человеческого тела становились образцом изображения божеств, а некрасивые – низшего. Пропорциональность или диспропорциональность соответственно символизировали хорошие и плохие качества человека. Д. Лувсанвандан пишет, что «в религиозных трактатах краеугольным камнем понятия красоты служит триединство тела, духа и языка, их гармония, воплощение которых перечислены в 32 признаках и 80 приметах бурхана» [22, с. 56].

Правильным и красивым считалось такое произведение искусства, которое отвечало всем правилам соответствия формы, цели изображения. Они определялись понятием «мера». «Мера» – размер, величина, измерение, количество, пропорция. Тибетские иконографические трактаты делят ламаистский пантеон на семь категорий, соответственно которым общая длина тела изображаемого божества варьируется от 12, 10, 9, 8, 6 до 5 больших мер.

Сумба-Кхамбо [Сумба-Кхамбо Шибалджиру (XVIII в.)], один из теоретиков искусства, в своих трактатах приводит две основные традиции буддийской метрики, опирающиеся на тантры Самвары и Калачакры, разделы которых приемлемы только для систем 125 пальцев (для системы в 10 ладоней) и 120 (для системы 10 и 9 ладоней) [23].

В качестве примера можно привести следующую иконометрическую схему скульптуры Зеленой Тары [24].

Поскольку буддийский пантеон – это четко обозначенная иерархическая система, восходящая от божеств низшего ранга к высшим, то каждое божество относится к определенной категории. Эта категория имеет свой комплекс качественных и количественных признаков или свою меру. В нее входили размеры и форма тела, лица, глаз, бровей, носа, рта божества.

Безусловно, весьма сложным представляется строгое следование всем вышеперечисленным признакам красоты, не каждый возможно воплотить в материале, тем более в скульптуре. И мастер мог трактовать эти признаки, исходя из собственных познаний в искусстве и региона, где творил, «школы», национальных особенностей. Это давало возможность создавать произведения в более свободной от канонов манере.

В период социалистического строительства с его жестоким искоренением буддизма в Монголии традиция теоретических изысканий в области искусства фактически была свернута. Возрождение этих исследований приходится на начало 1990 годов, выдающийся вклад в это вносит лама Пурэвбат (р.1960.) Им в 1993 был создан Институт монгольского буддийского искусства, а в 1996 году Центр культуры и монголь-

ского традиционного искусства. Пурэвбата называют «современным Дзанабадзаром», им создано свыше 3000 художественных работ и написаны 23 фундаментальные монографии по теории монгольского искусства. Он был удостоен высшей национальной художественной премии Президента Монголии, а также получил степень почетного доктора Академии монгольского искусства.

Им были разработаны на основе древних трактатов авторские иконометрические схемы от изображения животных и до архитектурно-космологических композиций.

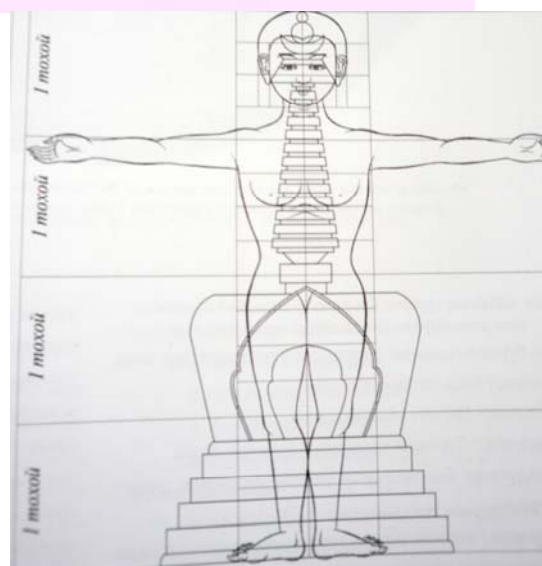
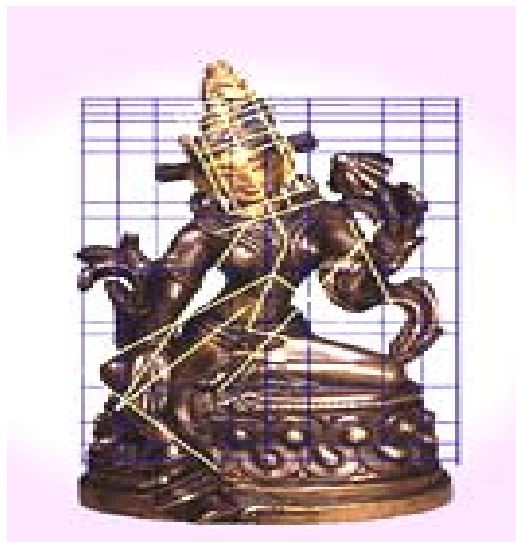
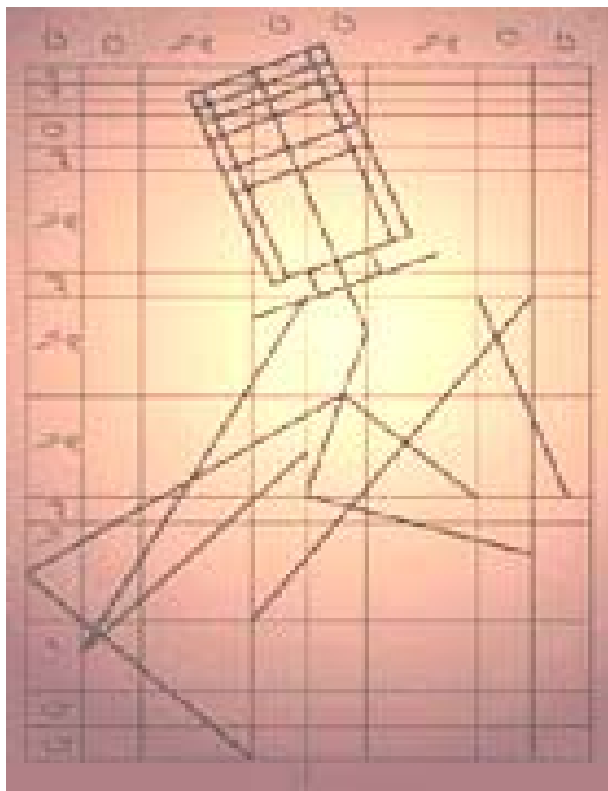


Рис. 4. Схема совмещения пропорций человека и ступы [25, с. 157].



В издательстве института уже вышли в свет такие работы, как книги по теории и практическому исполнению иконы-тханки, о геометрических пропорциях деталей в Монгольском буддизме, о геометрических пропорциях домашних животных и т.д. [25, с. 19] Эту поистине титаническую деятельность Института буддийского искусства еще трудно до конца оценить, но ее следы уже видны по всей Монголии. Восстановлены десятки монастырей-дацанов, пишутся великолепные тханки, в скульптуре создаются классические образы буддийского пантеона.

Сделаем вывод, канон буддийского искусства, в части иконометрических схем, представляет собой символы, числовые зависимости (определение Ю.С. Степанова), являлся константой культуры в прошлом. В современных условиях, он не только возродился вновь, но и оказывает мощное воздействие на культуру Монголии в целом. Кроме того, в нем воплощаются высшие духовные ценности – Любовь, Истину и Красоту, в особом этно-религиозном оформлении. Канон является основанием для гармоничного синтеза различных видов искусства – архитектуры, скульптуры, живописи. Таким образом, по всем ключевым атрибутам – продолжительности существования, глубине проникновения в различные формы культуры, способности при благоприятных условиях возродиться и вновь стать ключевым, формообразующим элементом в культуре можно считать художественный канон буддийского искусства Монголии осевой константой культуры.

Библиографический список

1. Лосев, А.Ф. О понятии художественного канона // Проблемы канона в древнем и средневековом искусстве Азии и Африки. – М., 1973.
 2. Флоренский, П.А. Статьи и исследования по истории и философии искусства и археологии. – М.: Мысль, 2000.
 3. Лосев, А.Ф. Художественные каноны как проблема стиля // Вопросы эстетики. – М., 1964. – Вып. 6.
 4. Бычков, В.В. Эстетические аспекты иконографического канона в восточнохристианском искусстве // Вопросы теории и истории эстетики. – М., 1972. – Вып. 7.
 5. Лотман, Ю.М. Каноническое искусство как информационный парадокс // Проблемы канона в древнем и средневековом искусстве Азии и Африки. – М., 1973.
 6. Флоренский, П.А. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. – М.: Прогресс, 1993.
 7. Раушенбах, Б.В. Пространственные построения в живописи. – М.: Наука, 1980.
 8. Раушенбах, Б.В. Системы перспективы в изобразительном искусстве: общая теория перспективы. – М.: Наука, 1998.
 9. Панофский, Э. Перспектива, как «символическая форма». – СПб: «Азбука классики», 2004.
 10. Панофский, Э. Этюды по иконологии. – СПб: «Азбука классики», 2009.
 11. Трубецкой, Е.Н. Избранное. – М.: Канон, 1997.
 12. Бадмажапов, Ц.-Б.Б. Скульптура тибето-монгольской ваджраяны XVII – нач. XX вв. // Буддизм в контексте истории, идеологии и культуры Центральной и Восточной Азии. – Улан-Удэ: Изд-во БНЦ СО РАН, 2003.
 13. Tucci G. The Tibetan painted scrolls/ Tucci G. –Roma: 1949.
 14. Герасимова, К.М. Памятники эстетической мысли Востока. Тибетский канон пропорций. – Улан-Удэ: БКИ, 1971.
 15. Цыбиков, Г.Ц. Избранные труды. – в 2 т. О центральном Тибете, Монголии и Бурятии. – Новосибирск: Наука, Сиб. Отд-ние, 1991. – Т. 2.
 16. Козлов, П.К. Монголия и Амдо, и мертвый город Хара-Хото. – М.: ОГИЗ, 1948.
 17. Герасимова, К.М. Композиционные построения в ламаистской иконографии // Вопросы методологии исследования культуры Центральной Азии. – Улан-Удэ: БНЦ СО РАН, 2006.
 18. Барадийн, Б.Б. Путешествие в Лавран. – СПб.: Типография «Стасюлевича М.М.», 1908.
 19. Герасимова, К.М. Тибетский канон пропорций // Проблема канона в древнем и средневековом искусстве Азии и Африки. – М.: Наука, 1973.
 20. Цултэм, Н. Выдающийся монгольский скульптор Г. Дзанабадзар. – Улан-Батор: Госиздательство, 1982.
 21. Касьяненко, З.К. Новые данные о первой редакции буддийского канона на монгольском языке // Mongolika. К 750-летию «Сокровенного сказания». – СПб.: Наука. 1993.
 22. Лувсанвандан, Д. Концепция красоты человека в одном монгольском трактате // Искусство и культура Монголии и Центральной Азии: доклады и сообщения всесоюзной научной конференции. – М.: Наука, 1983. – Ч. 2.
 23. Сумба-кхамбо Ешей-Балджор. Фрагмент о космологии буддизма из сочинения «Пагсам-джонсан» («Прекрасное древо, исполняющее желания» / пер. с тибет. Р.Е. Пубаева; предисл. и коммент. И.Р. Гарри.
 24. http://www.ruthenia.ru/folklore/visual/Antropology/Html/Antropol/T3/T3_07.htm
 25. Purevbat Stupas of Greater Mongolia: theory and practice. – Ulaanbaatar, MIBA, 2005
- Статья написана при финансовой поддержке совместного гранта РГНФ – Мин ОКН Монголии (проект № 08-04-92306 а/Г) «Специфика проявления культурных констант России и Монголии в трансграничной области на Алтае».
- Статья поступила в редакцию 06.11.09*

ABSTRACTS OF THE ARTICLES IN ENGLISH

P. 6. *Sidorov V.A.* **INFLUENCE OF THE TRADITIONAL JAPANESE DWELLING TO ASPECTS OF CITY PLANNING APPROACH.** Looking actual unities of the traditional houses with specific canon peculiarities, saying about local canon-culture and determining aspects of city planning.

Key words: traditional Japanese houses, canon-culture, city planning.

P. 8. *Chochieva A.S.* **VARIETIES OF ART TIME IN THE KHAKAS POEM OF 1950-1960 s XX CENTUARY.** Form of art time in the Khakas poem are described in the work. In the course of analysis chronicle and every day life, broken and present forms are traditional structure of the poem the author reveals an individual feature in the construction of art text in M. Bainov's person. The poem of the way is analysed in four-phase model of plot organization of the text: setlings apart, partnership, liminary one and transformation.

Key words: poem, art time, variet, phase, setlings apart, partnership, liminary, transformation.

P. 11. *Voronushkina O.V.* **IMPLICIT MEANINGS IN ACTUALIZATION OF GERMAN STATEMENTS WITH SUBJUNCTIVE MOOD.** This article is devoted to the problem of the implicit meanings in general and to the methods of their presentation by means of grammar, in particular. The work describes the methods of finding out of implicit meanings through linguistic analysis of statements containing implied affirmation or negation. Underlying all this is the subjunctive mood, which is considered by many scientists implicit means of negation.

Key words: implicit meaning, subjunctive mood, means of negation, implicit affirmation, implicit negation.

P. 13. *Silchenko E.V.* **URGENCY METAPHOR, VERBALIZED ENGLISH CONCEPT OF MAN SCOFFER.** The purpose of this study is to identify the causes of specific tokens through linguistic prediction. In the synonymy of metaphorical way of figurative expressions is predicated primarily, inherent properties of the individual speaker and / or features of the communicative situation.

Key words: metaphor, forecasting, personality, communicative situation.

P. 16. *Tatarintseva E.N.* **EXPERIMENTAL DATA ON THE "NUCLEAR" TYPE RUSSIAN LANGUAGE PERSON (BASED ON THE ORTHOGRAPHY).** The paper describes an experiment aimed at identifying options for implementing language media personalities of the Russian language in the field of spelling. Izlagayutsya stages of research and presents the main outcomes.

Key words: lingvopersonologiya, linguistic identity, language typology of personalities, "nuclear" type of linguistic identity, spelling.

P. 22. *Shenkneht T.V.* **CAPACITY PREDICTS MICROCONTEXT ANTHROPONYMS.** The proposed article is devoted to studying potential prognostic micro anthroponomy. By means of micro-inner circle behalf. It gives information about the bearer of the name of speaking, the relationship between the communicants, the situation of communication.

Key words: linguistic prediction, antroponim, microcontext, diagnose function, prognostic potential.

P. 25. *Strizhenko A.A.* **FOREIGN LANGUAGES: INTERACTION OF COMMON AND PRIVATE CATEGORY.** The article describes the text as a result of the interaction of general and specific categories of text. It is shown that the complex nature of the text as an object of linguistic analysis. The researchers consider different classes of categories of text, which often do not coincide. You must use statistical methods to develop a more rigorous unified approach to the allocation categories and indicators of the text.

Key words: category text formobrobozovanie text style, text linguistics, the general categories of text, category text, private.

P. 30. *Chernega O.P.* **RELIGIOUS INTERNET: INSTITUTIONAL AND CREATIVE ASPECTS.** The article analyzes the religious Internet resources, mostly Orthodox and Catholic churches. Gives an idea of the original phenomenon of "evidence", today submitted a large scale in English-speaking Internet blogs.

Key words: Internet, communication, religion, church, revelation.

P. 32. *Shestakova I.V.* **THE RUSSIAN CINEMATOGRAF IN THE PERIOD OF GLOBALIZATION.** In the research paper approaches to the concept of globalization are described, some tendencies of its development by example of a Russian cinematograph are considered and the statistical data of the Russian film production are analyzed.

Key words: globalization processes, the Russian cinematograph, cinema repertoire, westernization, americanization, cultural expansion.

P. 35. *Solodovichenko L.N.* **INTEGRATION OF INTERACTIVE ART AESTHETICS AND COMPUTER TECHNOLOGY IN ARTISTIC WORK.** Described in the article is the need of theoretical search of interactive art aesthetics and computer technology integration methods in artistic work. For the first time «computerized block print» as new type of artistic prints is defined, interactive artworks creation and apperception tendencies and antilogies are revealed.

Key words: interactive art, computerized block print, computer graphics, visual information culture, visual information, artistic aesthetics education, art pedagogics.

P. 38. *Kuznetsova S.Y.* **STEREOTYPES OF IRELAND AND THE IRISH IN THE SIXTH CENTURY BRITISH PRESS.** This article explores the construction of the stereotypical image of Ireland in Britain in the XIXth century. It also defines the role of the British press in creating and spreading anti-Irish stereotypes in British society.

Key words: racial, religious and class stereotypes, negative stereotyping, national character, British press, the image of Ireland and the Irish.

P. 41. *Voinich I.V.* **«THE GOLDEN MEAN» AS TRANSLATION STRATEGY: ABOUT THE (IM)POSSIBILITY OF ITS ACHIEVEMENT.** The article is devoted to the problem of search for «the golden mean» between two contrary translation strategies, known as free and literal translation. The author describes contrary translation methods and the notion «the golden mean», raises the question of the possibility of «pure» translation methods existence, as well as the question of «the golden mean» achievement.

Key words: translation strategy, foreignization, domestication, «the golden mean», artistic fidelity, «pure» translation method, «the golden mean» (un)attainability.

P. 45. *Isakova A.A.* **MYTH IN PRAGMONIMICHESKOM DISCOURSE AS A FORM OF LANGUAGE AWARENESS.** The article describes the pragmonimicheskogo myth as a form of language awareness, provides an analysis of precedent pragmonimov, their functioning in a shopping myth, mythology is studied as a psycholinguistic phenomenon.

Key words: myth, mythology, linguistic consciousness, pragmonimicheskyy discourse mehanonimiya, precedent, precedent onimy.

P. 48. *Akopyan A.A.* **ON THE SYNTACTIC STRUCTURE OF CONDITIONALS IN THE ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES.** The present work attempts to give a brief, but exhaustive description of syntactic structures, used to express conditionality in the Russian and English languages. The article describes a wide range of syntactic structures: from the canonical two-part complex sentences to compound, asyndetic, simple structures conveying conditional meaning.

Key words: conditionals, complex sentence, possible worlds, antecedent, consequent, correlative proform, (non-) indicative sentence, asyndetic sentence, conditional coordination, left-subordinating conjunctions, pseudo-imperative, simple sentence, gerund, participle, binominative construction.

P. 51. *Kuznetsova O.N.* **ART CRITICISM AND PHILOSOPHY: AN UNDERSTANDING PROBLEM.** In given article it is a question of understanding as about the important methodological problem, the general for art criticism and for philosophy. Of the basis of the mentioned postulates, the author remarks that hermeneutic logic which includes the set of oft text understanding methods performs as the most adequate one to humanitarian problem research.

Key words: Art, humanitarian knowledge, hermeutic logic, artistic work, estrangement, abstractionism, spirituality.

P. 54. *Bart M.V.* **PUN WORDBUILDING AS A PRODUCTIVE TYPE OF JARGON DERIVATIONS PRODUCTION (ON THE EXAMPLES OF THE RUSSIAN COMPUTER JARGON).** In this work professional computer jargon is analysed, i.e. the lexical layer, which is used to communicate on any professional subject by specialists and computer users – it is a lively and flexible layer of the language, having its own structure, the laws of formation and development. In particular, the methods of pun wordbuilding of computer jargonisms and the models of comic lexical items building are also considered in this work.

Key words: pun, derivation, computer jargon, professional jargon, wordbuilding models.

P. 57. *XuTO Yang Xiao.* **QUESTION ABOUT THE HISTORY OF NORTH-EASTERN YANG GE.** The article is devoted to consideration of questions of origin and development of a genre Yang Ge in north-eastern provinces of China. The author investigates modern versions of a genre Yang Ge, their figurative sphere, performing features. In this article also focus attention to a problem of interaction Yang Ge and a Chinese theatrical art.

Key words: Yang Ge, Chinese folklore, national traditions of China.

P. 59. *Kochekov V.F.* **TO THE QUESTION ABOUT A SEARCH OF NEW FORMS OF FALK AND INSTRUMENTAL ART.** The article's material reflects the modern stage of folk and instrumental art, namely guitar and Russian stringed instruments performance on the South Ural. The reported festival is the first attempt to combine efforts of specialists-guitarists and specialists-populists for the popularization, promotion, strengthening the role of above-mentioned instruments in the region's musical life.

Key words: festival, guitar, Russian stringed folk instruments, instrumental art, performance, pedagogics.

P. 62. *Fyodorova O.A.* **THE NATURAL PHILOSOPHY MOTIVES IN S.P. SHEVYREV'S LYRICS 1820 – 1830-s.** In this article there are some aspects connecting with the studying of S.P. Shevyrev's landscape lyrics and the natural philosophy opinions. The important for poet and wisdom lovers motives and figures which are a key for understanding of the aesthetic, poetical, natural philosophy views are opened here. The graphic author ideas about the world, about secret natural life and human place in it have scientific interest. This article reflects the wisdom lovers' aesthetic searches made one's contribution to the developing of philosophic prose and poetry.

Key words: romanticism, aesthetics, Russian culture, a figure, a landscape, the universe, nature.

P. 63. *Kuligina I.A.* **CORRELATION BETWEEN SEMANTIC TYPES OF SENTENCES AND SEMANTIC TYPES OF PREDICATES.** The article focuses on the correlation between syntax and semantics of a sentence. The semantic centre of a sentence – the predicate – is the key element of the comparative analysis of various linguistic schools which have worked out semantic types of sentences and semantic types of predicates.

Key words: syntactical and semantic sentence structures; a predicate; existential sentences; sentences with the meaning of identity; attributive sentences; nominotypical sentences; sentences with the meaning of belonging.

P. 66. *Bessonova A.V.* **THE OBJECTIVES OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE, THE SCHOOL TEXTBOOK AND THE SHAPE OF THE FINAL CONTROL.** In the article the problems of the theory and the practice of teaching Russian in the 10-11 classes of the basic profile are conducted, the inadequacies of the existing state standards and teaching methods are shown, teaching materials, providing this standard, are considered; the solutions are identified.

Key words: problems of teaching Russian in the 10-11 classes, textbooks on Russian language of 10-11 classes.

P. 69. *Evdokimova E.V.* **THE GENRE SYSTEM DEVELOPMENT OF THE «POPULAR CHRONICLE» NEWSPAPER (1906, 1909 NOVONICKOLAEVSK).** The article deals with the analysis of the commercial Novonicholaevsk newspaper «Popular Chronicle». The article emphasizes the basic trends in local papers genre system and the specific features of Novonicholaevsk press.

Key words: newspaper, press, Novonicholaevsk, «Popular Chronicle», genre.

P. 72. *Zaydman I.N.* **THE REALIZATION OF THE DIDACTICS CONCEPTION IN TEACHING OF SENIOR AGE GROUP.** The pedagogical conception of therapeutics didactics working out by the author and the characteristic of its components are presented in this article. It contains the examples, revealing the technology of realization it at every stage of teaching Russian language in university students.

Key words: didactics, unity of teaching and up-bringing, key and subject competences, students, reflection.

P. 75. *Orehkova E.O.* **TEACHING OF ORTHOGRAPHY IN CONTEXT OF DEVELOPMENT OF THE STUDENTS' ALL-SCHOOL SKILLS.** The article is devoted to determination of teaching of orthography in context of development of the students' all-school skills, description of teaching of orthography in historical aspect of the teaching development, representation of statistical experiment, conducted to discover the connection between learning orthography and psycho-physiological peculiarities of students.

Key words: teaching of orthography, functional literacy, attention to psycho-physiological peculiarities, all-school skills, students.

P. 78. *Korotikh E.G.* **IRREGULAR WORD-FORMATION PARADIGM TO THE ENGLISH ELECTRONIC COMMUNICATION.** Article is devoted to innovative

word-formation processes in the lexical category of modern English language electronic communication. Differ traditional, irregular models, as well as tumors, determining the potential of this group of vocabulary.

Key words: electronic communication, regular ways of word formation, irregular ways of word formation, innovative abbreviations, lexico-graphic form of nomination.

P. 80. *Dyachenko E.Y.* **BIBLICAL IMAGES IN THE LITURGICAL SINGING: ORIGINS, STATUTORY GUIDANCE.** Article is devoted to the study of biblical images in the church singing. Details discusses theological - the sacred and figuratively - of the poetic content of liturgical song: angel-singing, unity gimnograficheskoy, music and authorized part of church music. For example, Vespers, being figuratively - the theological and cultural topics and analysis of the spiritual - moral content of a Russian Orthodox church service.

Key words: church singing, church art, worship, biblical image angelopodobie singing, Mountain and sub-world, verses, Vespers, Mina, the transitor.

P. 83. *Brinev K.I.* **FORENSIC LINGUISTIC EXPERTISE FOR THE DISSEMINATION INACCURACY DEFAMATION (PROBLEMS DIFFERENTIATING BETWEEN CATEGORIES "INFORMATION / OPINION", "ASSESSMENT / FACT).** Article deals with the problem of demarcation of linguistic categories of fact and opinion. The problem is solved in the framework of the theory of matching the content of expressions of reality.

Key words: legal linguistics, semantics, fact, opinion, event, score.

P. 87. *Proskurin E.G.* **WEBSITE AS HETEROGENEOUS COGNITIVE STRUCTURES.** Paper suggests a web site as a special kind of hypertext from the standpoint of framing approach. The dominant sense is expressed as a frame with the verbal and with the help of averbalnyh components that may be present together in various ways.

Key words: web site, the frame, cognitive structure, the Internet.

P. 91. *Sundueva E.V.* **AFFIXATION BOLT WORDS IN THE MONGOLIAN LANGUAGE.** In this article analyzes the word-formants, operating in the field of figurative words, which revealed the advantage diminutively affixes. This certainly, evidence of increased emotional realities for the nomination on the basis of visual and tactile perception.

Key words: base, affix, productivity, nomination, expression.

P. 95. *Belonenko G.V., Rotanova I.N., Tsimbalei Yu.M., Andreeva I.V., Vedukhina V.G.* **CARTOGRAPHICAL ANALYSIS OF SPATIAL-TEMPORAL DISTRIBUTION OF HYDROLOGICAL CYCLE ELEMENTS IN THE OB BASIN.** The paper presents the results of complex use of set of equations of relationship between water and heat-and-power balances in the river basin and techniques of geoinformation mapping for the analysis of spatial-temporal distribution of hydrological cycle elements under the lack of hydrometeorological data. The fields of hydrometric runoff are constructed using interpolation that allows the estimation of the runoff in the poorly studied basins.

Key words: hydrological cycle, water balance elements, river basin, cartographical analysis.

P. 100. *Seikaziev A.S., Vinokurov Yu.I., Al'zhanova L.A., Birdibekova M.T.* **ECOLOGICAL ASSESSMENT OF SALINE SOIL RECLAMATION IN IRRIGATED GEOSYSTEMS.** The efficiency of saline soil irrigation depends greatly on soil preparation. The irrigation of saline soils are considered to be the main soil-ecological and agrotechnical measures providing the crop improvement.

Key words: ecology, saline soils, reclamation, irrigation regime.

P. 102. *Galakhov V.P.* **THE EXPERIENCE IN USING GLACIERS FOR YEARLY MEAN HUMIDIFICATION ASSESSMENT (THE KURAI DEPRESSION AS A CASE STUDY).** The precipitation monitoring is generally carried out in the bottoms of Altai mountain depressions. According to the data of the reference climate book "International Hydrological Decade", the concentration glacier factors make possible to estimate glacier size on slopes.

Key word: Altai, Kurai depression, humidification.

P. 105. *Kotovshchikov A.V., Kirillova T.V., Tret'yakova E.I.* **ASSESSMENT OF ECOLOGICAL STATE OB RIVER NEAR BARNAUL CITY USING PHYTOPLANKTON PIGMENT CHARACTERISTICS.** Seasonal and annual phytoplankton pigment characteristics of Ob river near Barnaul city were studied. The patterns of spatial distribution of chlorophyll *a* in cross-sections contaminated by sewage were revealed. The relationship between phytoplankton development and nutrients content was analyzed for different hydrological phases. The physiological state of plankton algalenoses, the trophic level and the current ecological state of the stream segment were estimated with pigment criteria.

Key words: river ecosystems, plankton algalenoses, photosynthetic pigments, nutrients.

P. 110. *Paramonov E.G.* **PINE REPRODUCTION UNDER THE FOREST CANOPY IN THE OB REGION.** The forest-growing conditions in the Upper Ob region favor the year-round pine reproduction in the mossy-baccate pine forests, while in the second birch grassland forests the artificial measures for natural reforestation are called for.

Key words: natural reforestation, forest type, regrowth, abundance, amount of growth.

P. 113. *Rotanova I.N., Arkhipova I.V., Vedukhina V.G., Revyakina V.S.* **ECOLOGICAL-GEOGRAPHIC MAPPING IN URBAN DESIGN: NEED, FORMALITY OR OPTIONALITY?** The issues of ecological data accounting in town design are discussed. The specific schemes of spatial planning are used for reasoning the necessity to construct ecological maps based on the data contained in the information systems for urban planning (ITUP) and for designing spatial analysis outcomes. The problems arisen at the development of spatial planning schemes in case of formal approach to environmental issues are analyzed. It is proposed to put ecological maps into a list of mandatory documents on urban planning.

Key words: geoeological mapping, scheme of territorial planning, urban design, information system of supplying with urban activity, design solution.

P. 119. *Starodubsev A.V.* **MODEL VALUE-REGULATORY ACTIVITY OF STUDENTS IN THE PROCESS PHYSICAL EDUCATION.** The article defines the concept of "model", "simulation". Defined stages of modeling, compiled a block diagram of the model fitness activities of students. The nature of the communicative activity of students and methods of working with them. The choice of means, forms and methods of training led to increased motivation of students to lead a healthy lifestyle.

Key words: physical training activities, a model of student motivation in physical education, student-centered learning approach.

P. 122. *Kirillova N.L.* **PHILOSOPHICAL ASPECTS OF PROBLEM OF SOCIAL ADAPTATION.** A problem of social adaptation is one of the most difficult problems in modern sociological theory. The problem of determination of content of concept of social adaptation is actualized in the article. An author tries by means of comparative analysis to

define similarities and differences in methodology of researches of social adaptation and comes to conclusion, that complex and systematic approach will allow more fully and noncontradictory explore this problem.

Key words: social adaptation, socialization, adaptation syndrome, homeostatic equilibrium, adaptivity, adaptation mechanism.

P. 125. *Yaschenko N.V.* **UNITED INDEPENDENT OF STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE BASED ON CONTINUITY.** The paper describes the concept of "continuity", "self-employment" and "communicative and cognitive task"; through appeal to the continuity of the structure and definition of the nature of the proof of the possibility of self-organization of independent work of students by establishing a continuity between.

Key words: continuity, language, speech, communicative and cognitive tasks, organization of voluntary activities, independent work.

P. 128. *Kryaklina T.F., Rhetikh S.V.* **CONCEPTUAL AND METHODOLOGICAL INNOVATIONS IN SOCIOCULTURAL STUDIES.** In this article, the authors analyzed a conceptual and methodological foundations and innovations in socio-cultural study. The article highlights specific 3 novation approach and determined their importance for sociocultural research.

Key words: innovation, methodology, mentality, sociocultural study.

P. 131. *Vladimirskaia L.M., Kozina O.V.* **DEVELOP COMMUNICATIVE COMPETENT INDIVIDUALS FOREIGN LANGUAGE MEANS.** The paper describes the direction of the development of modern communication specialist in accordance with the trend of modernization of the education system within the Competence approach, as well as major landmarks in the development of vocational education, explore opportunities for forming communicative competence of students in learning a foreign language, proposed technology of communicative competence of students non-language universities.

Key words: competency approach, foreign language, communicative competence, formation of communicative competence of students non-language schools, methods of teaching foreign language.

P. 135. *Larina T.A.* **AIM AND CONTENTS OF TEACHING PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGES.** The author proves that interaction competence is the main aim in the process of teaching foreign languages in non-linguistic higher institutions. It is supposed that interactive teaching should be arranged so that to create conditions favourable for students intellectual initiative development.

Key words: interaction competence, lingual conciseness, cognitive activity government, speech apprehension activity, communicative learning, communication, communicative interaction strategies.

P. 138. *Rhetikh S.V.* **ADAPTATION INTERDISCIPLINARY APPROACH TO THE STUDY OF CULTURE OF INNOVATION.** This article is adapted interdisciplinary approach to the study of innovation culture. The author believes that the analysis of innovation culture can use the methods of philosophy, sociology, history, anthropology, pedagogy and management.

Key words: innovation culture, adaptation, interdisciplinary approach, methodological tools, knowledge.

P. 141. *Kozina O.V.* **FACILITATES COMPONENT IN THE STRUCTURE OF TEACHER TRAINING.** The paper describes the current direction of the future specialist training in accordance with the modernization of the education system, as well as major landmarks in the career of the teacher, analyzed the possibility of a communicative style of communication for the formation of the linguistic culture of the students in learning a foreign language, color characteristics of the communicative style of communication of the teacher (s facilitates component) with the trainees, as a condition for the successful formation of linguistic culture of the students non-language schools.

Key words: professional education, the structure of professional teachers, foreign language, communicative style of communication, fasilitirushchy component, the formation of linguistic culture of non-language university students.

P. 145. *Vladimirskaia L.M., Yashchenko N.V.* **FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION AS A CONDITION OF EDUCATION COMPETENT SPECIALISTS.** The paper describes the concept of "competence" and "competence, key competencies, learning a foreign language in high school is defined as a condition for the formation of the basic skills of modern specialists, the condition for improving the quality of education.

Key words: competence, competence, skill, learning a foreign language, the quality of education.

P. 148. *Kiselnikov I.V.* **PROCESS APPROACH IN ENSURING THE QUALITY OF TEACHING MATHEMATICS IN SECONDARY SCHOOLS.** The article deals with new trends in mathematics education, highlights the problems and contradictions of the quality of teaching mathematics and identifies ways to overcome them through the process approach to learning.

Key words: mathematics education, the quality of teaching mathematics, process approach to training, monitoring of learning outcomes.

P. 151. *Pechatnov V.V.* **INFORMATION AND EDUCATION SYSTEM IN MANAGING REGIONAL QUALITY OF EDUCATION.** The paper outlined the design features, development and use of educational information system for monitoring the quality of education on the basis proposed by the author of the information model the quality of teaching secondary school graduates.

Key words: quality education, quality management education, information systems, information-education system, monitoring, quality of education.

P. 155. *Marker A.* **RESULTS OF EMPIRICAL STUDYING OF MOTIVATIONAL SPHERE OF TEENAGERS WITH MATHEMATICAL ABILITIES.** The paper refers to the main aspects of the research of the motivation sphere of personality of teen-agers with mathematical faculties. The author is proposing the analysis of both educational and social motivations of this category of school-children. The material given in the paper can be used as a base for the following empirical research in general and the training work with teen-agers in particular.

Key words: teen-agers with mathematical faculties, educational motivation, tutorial motivation, social motivation.

P. 157. *Elizova E.A.* **A LESSON AS A PEDAGOGICAL TEXT: THE PROBLEM OF UNDERSTANDING.** The authoress investigates the problem of understanding of the essence of a lesson as a pedagogical text on the basis of hermeneutical approach within the limits of humanitarian pedagogic; marks out a communicative rhetorical situation as a «unit» of a lesson analysis; reveals an architectonic construction of a communicative rhetorical situation; discovers conditions continuity of a lesson as a pedagogical text.

Key words: hermeneutics, a text, a lesson, a pedagogical text, a dialog, a discourse, communication, a communicative rhetorical situation, continuity of a lesson.

P. 159. *Stoyukhina N.Y.* **PSYCHOLOGICAL CONGRESSES AT THE BEGINNING OF XX CENTURY AND FIRST YEARS OF THE SOVIET POWER ON PSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE FOR THE SECONDARY SCHOOLS.** The author of the article suggests looking at the psychological knowledge by way of discussing the corresponding questions at the first psychological congresses at the beginning of the XX century and also after 1917. The author finds out forgotten facts referring to psychology as a school subject.

Key words: psychology teaching at gymnasiums, the First and the Second congresses on the educational psychology, the Third All-Russian congress on experimental pedagogy, All-Russian psychoneurological congresses.

P. 163. *Gridneva S.V.* **FORMATION OF STUDENTS' PROFESSIONAL ORIENTATION ON THE ENGLISH LESSONS WITH THE HELP OF COMMUNICATIVE METHOD.** The article deals with the notion of professional orientation, its components and levels being determined. Conceptual principles of communicative method of teaching foreign languages are analyzed as a way of formation of personal professional orientation. The author also adduces results of experimental research of students' professional orientation levels.

Key words: professional orientation, components and levels of professional orientation, method of communicative foreign language acquisition, activity approach, communicative competence, authentic process of students' socialization.

P. 167. *Ralnikova I.A.* **THE TRANSFORMATIONAL PROCESSES OF THE PERSON'S LIFE PROSPECTS IN THE CONTEXT OF CRUCIAL EVENTS OF LIFE.** The presented material is the author's conception of the person's life prospects, crucial events of life, life prospects transformation by adaptive and nonadaptive types.

Key words: person's life prospects, crucial events of life, types of prospects transformational processes.

P. 169. *Lyov L.V., Perevozova O.V.* **THE COMPETITIVENESS PHENOMENON IN VOCATIONAL TRAINING OF MANAGERS.** In article the basic approaches and theoretical aspects of formation of concept "competitiveness" are considered. The concept analysis «the competitive expert» is presented. The concept "competitiveness" from the point of view of essence, structures and maintainances in the course of preparation of managers in system of the higher vocational training is considered.

Key words: Competitiveness, the competitive expert, the kompetentnostno-contextual approach, competence.

P. 179. *Zotova T.A.* **THE PECULIAR PROPERTIES OF THE FORMATION OF THE STUDENT'S PROFESSIONAL COMPETENCES OF THE HISTORICAL DEPARTMENT OF THE PEDAGOGICAL INSTITUTE.** In work the main stages of the formation of the competence education approach are described, the definitions of the "competent" and "competence", also the classification of the main education and subject competences, posing by A.V. Hutorskoy are analyzed. The peculiar properties of the formation of the professional competences of the teacher of history with knowledge of the foreign language are examined.

Key words: the competence approach, competence, competent, the professional competences of the teacher of history and English teacher.

P. 181. *Valeyeva E.V.* **THE PROBLEMS OF EXTERIORIZATION IN MODERN LITERATURE.** Traditionally literary criticism studied mainly the penetration into the text e.g. interiorisation. The situation has changed since the end of the XX century: the problem of fiction exteriorization aroused. Exteriorization means the connection of a fiction text with the outer world. One of the main features of literature now is the actualization of the state of a man. Modern literary practice needs the approach based on the exteriorization.

Key words: interiorization, artistic exteriorization, a receiving man, the plurality of fiction, globbing of images and metaphors, correlation of the text and the world.

P. 183. *Aryutkina S.V.* **THE BASIS OF DESIGNING GENERALIZED METHODS OF STUDENTS' MATHEMATICAL ACTIVITY.** The article deals with the urgent problem of the rise of the effectiveness of students' educational process on mathematical problems solving. The problem solution is connected with the formation of generalized methods of students' mathematical activity. Particularly, the basis of designing generalized methods of mathematical activity by giving the example of the methods of solving linear equation with data are described in the article.

Key words: mathematical activity, mathematical problem, generalized methods of mathematical activity, the basis of designing of generalized methods, methods of problem solving, generalized method.

P. 186. *T.N. Mindibaeva.* **PERSONALITY-ORIENTED APPROACH AS THE BASIS OF DISTANCE LEARNING OF STUDENTS OF JURIDICAL COLLEGE.** In the article the personality oriented approach as the basis of students' unassisted work management in the system of distance learning is considered. The significant attention pays to the pedagogical support as an important component of the educational process of juridical higher education establishment students' distance learning.

Key words: distance learning, personality-oriented approach, unassisted work, pedagogical strategies, pedagogical support.

P. 188. *Bulatova N.D.* **ETHNOPEDAGOGICS AS THE VALUE AND CONDITION OF VALUE GRASP FORMATION OF FUTURE SPECIALISTS IN CULTURE AND EDUCATION SPHERE.** In the article the problem of value grasp formation of students of culture and art higher education establishments is actualized. In the search of new forms, methods and means of grasp formation of future specialists in the culture sphere, the author marks out an ethnopedagogics as a value, condition and mechanism of youth's value grasp formation.

Key words: vocational education, values and value grasp, universal cultural values, succession principle, ethnopedagogics, traditional education, national traditions of education, ethnopedagogical axiology, methods and means of youth's value grasp formation.

P. 190. *Fomitckaya G.N.* **CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF REGIONAL SYSTEM OF EDUCATION'S QUALITY RATING CONSTRUCTION.** In the article the main conceptual approaches to the construction of regional system of education's quality rating are considered on the basis of analysis of problems, which connected with the quality rating and occurred in the educational system of the region.

Key words: quality of education, a system of education's quality rating, regional model, structure of quality rating.

P. 192. *M.V. Romanova.* **THEORETICAL APPROACHES TO THE CONSIDERATION OF LEADERSHIP PROBLEM IN THE SCIENCE.** In the article the analysis of the main theoretical approaches to the leadership problem research is given, and also the author shows the connection of different definitions of leadership with the essence of one or another theory.

Key words: leadership, theories of leadership.

P. 194. *Afanasyev A.V.* **SCIENTIFIC APPROACHES TO THE RESEARCH OF THE NOTION "VALUEABLE ATTITUDE".** In the article philosophical, psychological, pedagogical approaches to the research of the notion "valuable attitude" are considered, privileged objects of valuable attitude are defined, the meaning of valuable attitude of college students shown as integrative criteria of personality's development.

Key words: attitude, value, value grasp of a personality, valuable attitude.

P. 197. *Andruschenko V.A.* **SCHOOL PHYSICS EXPERIMENT IN ECOLOGICAL NO-TIONS FORMATION.** Methodology of study of course of Physics with ecological content is one of the most actual problems of modern natural-science education. In the article the problem of content and methodology of implementation of school Physics experiment with ecological theme is reported. Ecological direction of Physics course allows students to acquire new knowledges, to learn better the main Physics notions, to increase creative skills, to acquire skills of personal and social safety.

Key words: cognition, school Physics experiment, ecological notions, Physics laboratory work with ecological content.

P. 200. *Chistyakova A.A.* **TRADITIONAL FOLK DANCE CULTURE AS THE MEAN OF HARMONIOUS EDUCATION AND SOCIALIZATION OF THE RISING GENERATION.** The traditional culture of Ugric of Ob is one of few cultures which came to us in archaic, syncretic form, where mechanisms, traditions and means of popular pedagogics are retraced clearly. In the article the functional meaning and the place of folk choreography in the traditional culture of Ugric of Ob are considered. Pedagogical forms, methods, means of children's and youth's communion to traditional dance culture of Ugric of Ob in modern conditions are expounded.

Key words: traditional folk dance culture, traditional culture carrier, ethnopedagogical technologies.

P. 203. *Ponomareva I.S.* **PHYSICS'S ROLE IN FORMATION OF ECOLOGICAL STYLE OF THINKING IN THE PROCESS OF EDUCATION.** In the article the pedagogical problem of formation of ecological style of thinking in the process of Physics studying and its general, theoretical and particular practical aspects, are considered; principals of formation of ecological style of thinking are enumerated, consistent with didactical principals; the concrete ways of its formation are defined, the particular role of Physics in ecological education is substantiated.

Key words: ecology, ecological style of thinking, ecological education, Physics, Physics teaching.

P. 205. *Ivanova A.B.* **THEORETICAL ASPECTS OF ACTIVIZATION OF LEADER'S POTENTIAL OF COLLEGE STUDENTS PERSONALITY IN THE PROCESS OF THEIR EXTRACURRICULAR ACTIVITY.** In the article the theoretical aspects of a problem of activation of leader's potential of students' personality are analyzed, the structure of college student's leader's potential is revealed, the content of the process of its activation in the process of extracurricular educational activity is considered, the conditions that assure an effective formation of leader's qualities are described.

Key words: leader's potential, leader's qualities, activation of leader's potential of college students, extracurricular activity of college students.

P. 207. *Kamka S.V., Popov L.N.* **STYLE DIALOGS IN TEACHING OF WORLD ARTIST-TIC CULTURE (ON THE EXAMPLE OF RUSSIAN SYMBOLISTS' WORKS).** In the article a phenomenon of synthesis of arts in Russian culture of XIX-XX centuries is considered from the point of teaching of world artistic culture in modern school.

Key words: epoch style, style dialog, style semantics, modernism, symbolism, symbol, methodological receptions of world artistic culture teaching.

P. 210. *Ulyanova E.G.* **FORMATION OF CULTURAL AND EDUCATIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF COMPLEMENTARY VOCATIONAL EDUCATION.** In this article the correlation of competent approach and of quality of education, and also cultural and educational competence of a future teacher as the professional competence, which contributes to the professional activity quality, and the technology of realization of basic act of cultural and educational competence formation, are considered.

Key words: cultural and educational competence of a future teacher, complementary vocational education, pedagogical occurrence.

P. 216. *Borisova E.N.* **DEVELOPMENT OF THE COMPETENCE-BASED APPROACH IN HIGHER MUSIC PEDAGOGICAL EDUCATION (IN TERMS OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE).** The work describes ways of development of the competence-based approach in higher music pedagogical education which is implemented in terms of foreign language competence of music teachers.

Key words: the competence-based approach, foreign language competence, a music teacher, a musician, a meta-quality, communication, creativity, self-development, integration.

P. 219. *Velikanova E.V.* **YOUTH PUBLIC ASSOCIATIONS: TRADITIONS, PEDAGOGICAL PROBLEMS CONDITION AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT.** The article discusses the various forms of social activity of youth, defined the essence of the youth movement, differentiated activities politicized and non-political youth associations, provides a sociological statistics, fixing the ratio of the population and young people in these social formations.

Key words: youth social movements, civic engagement, leadership, political youth organizations, voluntary associations of youth.

P. 222. *Rybakov V.N.* **SOCIAL PEDAGOGICHESKIEUSLOVIYA FORMATION OF THE SOCIO-MORAL ORIENTATION OF THE PERSONALITY CADET INSTITUTION MIA OF RUSSIA.** In this publication, the socio-pedagogical conditions and recommendations on the formation of social and moral orientation of the individual trainee. The results presented experimental work demonstrated the effectiveness of the proposed conditions, methods and tools. Reveal the direction of effective organization of educational work in training and outside the classroom, used in training institutions MIA Russia.

Key words: social and moral orientation of the individual, social and pedagogical conditions, methods and means of education, vocational training institutes in the MIA of Russia.

P. 224. *Smirnova N.G.* **TEACHER PERSONALITY AS A SUBJECT OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES: STATEMENT OF THE PROBLEM.** In this paper, the personality of the teacher is viewed not only as a subject of teaching, but also socio-cultural activities, characterized by objectivity pedagogical tools, self-organization, culture. The peculiarity of the labor of the teacher as the subject of socio-cultural activities is social interaction, communication mezhsubektnoe.

Key words: socio-cultural activities, subjectivity of the teacher, the general culture of personality, social interaction, motivation, communication mezhsubektnoe.

P. 226. *Solovieva I.N.* **LOCAL SONG TRADITIONS OF THE ALTAI TERRITORY SYSTEM TRAINING STUDENTS FOR MUSICAL SPECIALIZATION.** The

article deals with musical and stylistic features of song traditions, widely current in the territory of Altai Territory. Generalize information about the activities of specialists in the collection, processing of local folk music and its use in the musical education of students.

Key words: regional study of singing traditions in the university culture and the arts, the formation of singing tradition, the settlers, collecting activities, music education students.

P. 229. *Stromova A.V.* **PEDAGOGICAL POTENTIAL SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES FOR THE FORMATION OF ENVIRONMENTAL CULTURE ADOLESCENTS.** We consider the pedagogical potential of formation of ecological culture of adolescents means of socio-cultural activities. Presents a model of formation of ecological culture of the adolescent means of socio-cultural activities, which qualitatively changes the behavior of a teenager and is reflected in the level of development of its environmental education, environmental performance, environmental consciousness - components of the ecological culture.

Key words: ecological culture, adolescents, socio-cultural activities.

P. 234. *Udatseva T.L., Badyrgy I.O., Mongush Ch.K.* **PSYCHOLOGICAL FEATURES OF ALCOHOLISATION OF TUVINIANS.** Tuvinians as ethnos represent naturally developed collective distinguished by an original stereotype of behavior and feeling of unity which are transferred from generation to generation, with certain customs and ceremonies associated with use of alcohol. As a whole the social-psychological analysis convincingly shows limited adaptive abilities of Tuvinians regarding use of alcohol, as compared with Russians, and increased even as compared with Russians, craving of Tuvini-ans for alcohol.

Key words: ethnopsychology, psychological factors of alcoholism, Tuvinians.

P. 236. *Chuhrova M.G., Openko T.G., Korepanov S.V.* **THE PSYCHO-EMOTIONAL STATUS AND PERSONAL FEATURES IN CANCER** Authors have made the comparative analysis of personal psychological qualities in cancer patients who have been subjected to special treatment, and have survived or have died. They used psychometric techniques. The high personal uneasiness, depression, anhedonia, alexythimia, passivity and fault feeling worsen the survival prognosis. Authors have described psychological crises at during of cancer disease.

Key words: the psychosomatic disorders, psychooncology, psychological crises.

P. 238. *Chukhrova M.G., Dzhulay L.V.* **THE PSYCHO-EMOTIONAL AND PERSONAL CHARACTERISTICS AT THE CHRONIC BACK PAIN.** Psychological conditions of patients with vertebrogonic pains and their personal features are described; comes out with the assumption of pathogenetic unity of chronic pains and the repressive-depressive syndrome.

Key words: the psychosomatic disorders, anhedonia, the repressive-depressive syndrome, chronic back pain.

P. 240. *Sutyryna M.P.* **SOCIAL INTELLECT AND COMMUNICATIVE ABILITIES IN STUDENTS WITH HEARING DISORDER.** Data on studying social intellect and communicative abilities at deaf and hard hearing students of High School, in comparison with healthy contemporaries are cited. It is shown, that significant distinctions are available on separate components of social intellect and communicative abilities.

Key words: surdopsychology, social intellect, communicative abilities, the person socialization.

P. 244. *Sutyryna M.P.* **INTELLECTUAL CHARACTERISTICS OF STUDENTS WITH HEARING DISORDER.** It is shown, that the level of intellectual development of students with proof hearing disorder coincides with a level of intellectual development of normally hearing people. However the structure of intellect at deaf and hard of hearing students differs from those at persons with normal hearing.

Key words: surdopsychology, the intellect, the abilities.

P. 247. *Kozhemjakina O.A.* **RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL STATUS AND PERSONAL CHARACTERISTICS OF DEPRIVATION ADOLESCENTS.** The problem of psychological rehabilitation of deprivation adolescents requires a comprehensive approach in addressing the psychological problems. Identifying characteristics of deprivation adolescents is one of the goals of the special psychology. The identified and described specific emotional status and personality characteristics of deprivation adolescents are shown.

Key words: emotional infringements, emotional sphere, teenagers, deprivation.

P. 249. *Yarysheva A.A.* **THE SELF-ATTITUDE FEATURES OF THE TEENAGERS WITH VARIOUS IDENTITY STATUS.** The article presents results of the theoretical analysis and the experimental research of self-attitude features among adolescents with various identity status. Adolescents with unformed identity are inclined to the negative self-attitude.

Key words: the self-attitude, crisis of identity.

P. 250. *Orlova T.G.* **SOCIALLY-PEDAGOGICAL PROCESS IN REGULATION OF BEHAVIOUR DEVIATION.** In this paper the socially-pedagogical activity directed on preventive maintenance and correction of behaviour deviation at teenagers is analyzed; definitions and substantiations of separate components of process are given.

Key words: behaviour deviation, preventive maintenance of behaviour deviation, socially-pedagogical activity.

P. 253. *Sidorov, S.V., Gavrilov A.G.* **THEORETICAL BACKGROUND DESIGNING REFLEXIVE COMPETENCE.** In the article carried a meaningful structural analysis and determined the theoretical background of designing reflective competence. Specify terms and identified the structure of reflective competence. Determined the projected elements of the reflexive competence.

Key words: competence, reflection, reflective competence.

P. 256. *Tsvirko O.* **AXIOLOGICAL MEANINGFUL ACTIVITIES.** Professional activities speech therapist is considered in the article as a humanitarian practice. Shown that the enduring value for a speech therapist is the child itself and the interaction with. The main goal and humanitarian opportunities logopedic activity.

Key words: axiological meanings, value orientation, liberalization and the purpose of speech therapy, human capabilities logopedic activity.

P. 259. *Radevskaya N.S.* **GATHERING SYSTEM TRAINING OF TEACHERS AND MASTERS INDUSTRIAL TRAINING IN INFORMATION TECHNOLOGY.** The article deals with the preparation of teachers and masters of industrial education in the field informatsionno communication technologies through the development and introduction of a funded system, allow to differentiate the learning process and turn it into a system of continuous education.

Key words: continuous education system, funded system, the evaluation of the quality of the educational process, the credit system, training, accrual of credits, the descriptor-level credit.

P. 261. *Kuznetsova T.V.* **INTEGRATION OF COMMON AND SOCIO-CULTURAL PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PERSONALITY IN THE INSTITUTION OF CULTURE AND ARTS.** The article deals with the problem of training social and cultural sphere, implementation needs of the individual to self-determination and self-knowledge through a cultural space and through a subject-subject interaction in the communicative activity. The process of self-determination and self-discovery occurs continuously throughout life. The author examines lifelong learning as an integrative, ect. Through the prism of general and vocational development of personality. Continuing education is conceived as a necessary condition for self-improvement, growth of the educational potential of the individual and society as a whole, as the ability to adapt to market relations, as an environment in which most effectively formed professional skills, determining a conscious human involvement in the educational process in different periods of life.

Key words: integration, professional development of individual, creative self-realization, continuous socio - cultural education, the connection of professional competence with personal beginning.

P. 265. *Vikhoreva O.A.* **THEORETICAL ASPECTS OF THE PROBLEMS OF RESEARCH ACTIVITIES IN THE SENIOR SUPPLEMENTARY EDUCATION FOR CHILDREN.** The paper presents the theoretical aspects of research activities in high school supplementary education: identify the socio-historical background of the formation of the problem, presented periodization research problems identified theoretical and methodological bases of research.

Key words: research activities of high school, additional children's education, theoretical and methodological approaches, competence, research competence of high school students.

P. 268. *Rapoport A.D.* **THE PROBLEM OF DETERMINATION OF CATEGORY "THE METHODOLOGICAL COMPLEX".** Paper is devoted to the theoretical problem of determining the pedagogical category "educational and methodical complex" and the construction of structural-functional model of CMD. Provision is phenomenological characteristics of CMD in relation to the category of textbooks and teaching aids, describes three types of components of the CMD.

Key words: educational-methodical complex, textbooks, teaching aids, structural-functional model of CMD, personality-oriented education model, the components of CMD.

P. 270. *Krivykh S.V., Yasyuchenyay E.L.* **FORMATION OF ETHNIC CONSCIOUSNESS OF PERSONALITY.** The growth of ethnic consciousness of peoples of Russia in the modern paradigm of social development characterized by a number of features that are also manifested in the cultural and educational spheres. With the changing social, economic and ideological situation, ethnographic picture of our life is changed and the place of our traditional culture and its Etnopedagogical orientation.

Key words: ethnic identity, ethnic identity, awareness, understanding, meaning, and ethnic values, ethnic orientairovanny image of the personality, socio-cultural environment, multicultural education.

P. 273. *Shalko E.N.* **FEATURES OF CONSCIOUSNESS OF ADOLESCENTS.** Scouts consider the problem of adolescent self-consciousness in the national psychology, the problem of socio-organizational activities as the lead in adolescence. The results of empirical research characteristics of self-consciousness of adolescents involved in Scouting.

Key words: self-consciousness, samootno shenie, the level of subjective control, self-esteem, level of aspirations, self-concept, social and organizational activities, scouting.

P. 276. *Zakharova I.G.* **CONDITIONS FOR SUCCESSFUL IMPLEMENTATION OF THE FORMATION OF SOCIAL COMPETENCE OF FUTURE ENGINEERS.** The article deals with the need to build social competence for the professional development of future engineers, considered the conditions for its successful implementation and the proposed authoring system for its development. Particular attention in this system is given neimitatsionnym and simulation-Intensive Learning Technology.

Key words: competency approach, social competence, Information-Intensive Methods.

P. 279. *Studen L.L.* **HEGEMONISM IN THE MIRROR OF CULTURE.** In this paper we discuss the possible prospects for superpower hegemony in the XXI century. The author is arguing with supporters of the thesis "unipolar - tion of the world. We discuss four possible aspects of global expansion: military, economic, migration and cultural - each of which in modern conditions can have a predominant character. Analyzing the perspective of the hegemony of the three great powers (USA, India and China) on these four aspects, the author finds that the uncertainty principle, such a prospect.

Key words: sovereign hegemony, aspects of global expansion, cultural factors, U.S., India, China.

P. 282. *Minenko G.N.* **TRANSFORMATION OF RUSSIAN CULTURE IN THE XX CENTURY AND STRUCTURAL CHARACTERISTICS OF MODERN MORAL MOTIVATION RUSSIAN YOUTH.** The article discusses the transformation of Russian culture in the Soviet period, its impact on the dynamics of motivational structures, determine the specific behavior and activity of youth at different stages of development of Soviet society. This is found defining the role of intellectuals in the preservation of traditional folk culture as a guarantor of the progressive development of national culture Russia.

Key words: cultural determinism, motivation, socio-cultural dynamics, transformation, folk art culture.

P. 286. *Dyrykool M.O.* **TRANSFER OF TRADITIONAL FORMS OF CULTURAL PROPERTY TO CHILDREN TUVINIANS.** The article deals with the traditions of the nomadic Tuvan culture in the education of children, the specificity of transmission of the cultural experience through folklore.

Key words: cultural values, the translation of cultural practices, folklore, traditional Tuvan culture, parenting.

P. 288. *Heckmann L.P.* **CONSTANTS OF TRADITIONAL CULTURE OF BIG ALTAI (ON THE METHODOLOGY OF THE STUDY).** The article identifies the methodological foundations of studies of constants traditional culture of peoples Greater Altai. On the material of mythology and epic literature revealed invariant and varied motives. Identify opportunities for individual methods and principles of analysis.

Key words: traditional culture, the constant culture, myth, epic, method, principle research.

P. 290. *Shishin M.Yu.* **ART KANON BUDDHIST ART OF MONGOLIA AS A CONSTANT CULTURE.** Beginning of the article on the example of Altai throat singing (kai) are considered the essential foundation and key attributes of the constants of culture. Then identified patterns used in the analysis of the artistic canon of Buddhist art in Mongolia, considered as a constant culture.

Key words: constant culture, intuitive knowledge, ontology, epic story, the artistic canon, Buddhist art, Mongolia, ikonometriya.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

- А**
Акопян А.А. 48
Альжанова Л.А. 100
Андреева И.В. 95
Андрющенко В.А. 197
Архипова И.В. 113
Арюткина С.В. 183
Афанасьев А.В. 194
- Б**
Бадрыгы И.О. 234
Барт М.В. 54
Белоненко Г.В. 95
Бессонова А.В. 66
Бирдибекова М.Т. 100
Борисова Е.Н. 216
Бринев К.И. 83
Булатова Н.Д. 188
- В**
Валеева Е.В. 181
Ведухина В.Г. 95, 113
Великанова Е.В. 219
Винокуров Ю.И. 100
Вихорева О.А. 265
Владимирская Л.М. 131, 145
Войнич И.В. 41
Воронушкина О.В. 11
- Г**
Гаврилов А.Г. 253
Галахов В.П. 102
Гекман Л.П. 286
Гриднева С.В. 163
- Д**
Джулай Л.В. 238
Дырткы-оол М.О. 286
Дьяченко Е.Ю. 80
- Е**
Евдокимова Е.В. 69
Елизова Е.А. 157
- З**
Зайдман И.Н. 72
Захарова И.Г. 276
Зотова Т.А. 179
- И**
Иванова А.Б. 205
Исакова А.А. 45
- К**
Камка С.В. 207
Кириллова Н.Л. 122
Кириллова Т.В. 105
Кисельников И.В. 148
Кожемакина О.А. 247
Козина О.В. 131, 141
- Корепанов С.В. 236**
Коротких Е. Г. 78
Котовщиков А.В. 105
Кочевых В.Ф. 59
Кривых С.В. 270
Кряклина Т.Ф. 128
Кузнецова О.Н. 51
Кузнецова С.Ю. 38
Кузнецова Т.В. 261
Кулигина И.А. 63
- Л**
Ларина Т.А. 135, 213
Львов Л.В. 169
- М**
Маркер А.В. 155
Миндибаева Т.Н. 186
Миненко Г.Н. 282
Монгуш Ч.К. 234
- О**
Орехова Е.О. 75
Орлова Т.Г. 250
- П**
Парамонов Е.Г. 110
Перевозова О.В. 169
Печатнов В.В. 151
Пономарева И.С. 203
Попов Л.Н. 207
- Проскурин Е.Г. 87**
- Р**
Радевская Н.С. 259
Ральникова И.А. 167
Рапопорт А.Д. 268
Ревякин В.С. 113
Регтих С.В. 128, 138
Романова М.В. 192
Ротанова И.Н. 95, 113
Рыбаков В.Н. 222
- С**
Сейтказиев А.С. 100
Сидоров В.А. 6
Сидоров С.В. 253
Сильченко Е.В. 13
Смирнова Н.Г. 224
Соловьева И.Н. 226
Солодовichenko Л.Н. 35
Стародубцев А.В. 119
Стояхина Н.Ю. 159
Стриженко А.А. 25
Стромова А.В. 229
Сундуева Е.В. 91
Сутырина М.П. 244
Сую Ян Сяо 57
- Т**
Татаринцева Е.Н. 16
- Третьякова Е.И. 105**
- У**
Ударцева Т.Л. 234
Ульянова Е.Г. 210
- Ф**
Федорова О.А. 62
Фомицкая Г.Н. 190
- Ц**
Цвирко О.Ю. 256
Цимбалей Ю.М. 95
- Ч**
Чернега О.П. 30
Чистякова А.А. 200
Чочиева А.С. 8
Чухрова М.Г. 236, 238
- Ш**
Шалько Е.Н. 273
Шенкнехт Т.В. 22
Шестакова И.В. 32
Шишин М.Ю. 290
Штуден Л.Л. 279
- Я**
Ярышева А.А. 249
Ясюченя Е.Л. 270
Ященко Н.В. 125, 145

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») ДЛЯ ДОКТОРСКИХ И КАНДИДАТСКИХ ДИССЕРТАЦИЙ (бюллетень ВАК за апрель 2008 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 оформляются курсивом. Примечания к тексту оформляются в виде постраничных сносок и имеют сквозную нумерацию. В конце статьи указывается дата ее отправки в редакцию. Рисунки и таблицы должны выполняться по ширине текста в формате ***.jpg, *.bmp**. Статья (бумажный вариант 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.

Файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора с указанием города. Например, «Завьялов, Самара». 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: 649000, г. Горно-Алтайск, ул. Ленкина, 1. Университет, Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования». Гурьеву Александру Ивановичу.

С материалами журнала можно ознакомиться на сайтах:
<http://amko.ru/> <http://iwep.asu.ru/journal.htm>
Тел.: 8 (38822) 4-74-44, e-mail: mnko@mail.ru Факс: 8 (388-22) 2-67-35

Отпечатано в издательстве АЛТАЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ АКАДЕМИИ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ

656055, г. Барнаул, ул. Юрина, 277