

ISSN 1991-5497

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



# МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

ЭКОЛОГИЯ. КУЛЬТУРОЛОГИЯ. ФИЛОЛОГИЯ  
ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ. ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

Человек безумен, потому что ищет  
истину, и мудр, потому что он находит ее.

Валерии Поль

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ  
N7  
2009



« Слово наше — Все — оттуда к нам  
И от нас — дальше и выше,  
От претечей — к потомкам.  
В слове — знак, в слове — завет,  
Не загадочный, не таинственный,  
— но простой и ясный. В нем — Дух!

начало и конец, — Сыи, Он — Дух, Отец!  
и это Слово — Бог  
дающий всем урок  
справедливый, надежда и любви,  
истине и вере, слова пророчеств сих.  
кто соблюдает слово вечно быть.  
было Слово. и Слово

**Мудрость мира сего есть  
безумие перед богом**

ДЕКАБРЬ 2009

**N7 (19)**

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

№ 7 (19)

Часть 1  
Декабрь 2009

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

e-mail: [mnko@mail.ru](mailto:mnko@mail.ru)

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

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

<http://amnko.ru/>

## Индекс научного цитирования:

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

## Журнал зарегистрирован:

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

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

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

Подписано в печать 15.11.2009

Формат 60х84/8. Усл. печ.л. 35,0.

Тираж 500 экз. Зак. № 040001

© Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования», 2009

## НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

**В.Г. Бабин** (зам. председателя совета) - кандидат исторических наук, проректор ГАГУ по научной работе (г. Горно-Алтайск)

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

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

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

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

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

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

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

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

**Д. 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.

## ЭКОЛОГИЯ

<b>В.И. Гонтарь, А.Г.Тарасов, Н.Ш. Шаминова</b> МОРФОЛОГИЧЕСКАЯ ИЗМЕНЧИВОСТЬ, ГЕОГРАФИЧЕСКОЕ РАСПРОСТРАНЕНИЕ И ЭКОЛОГИЯ CONOREUM GRIMMI (SNEILOSTOMATA, ANASCA) GONTAR ET TARASOV.....6	6
<b>Ю.Б. Кирста, О.В. Ловцкая</b> ПРОГНОЗ КЛИМАТИЧЕСКИХ ИЗМЕНЕНИЙ В ЗЕРНОПРОИЗВОДЯЩИХ ЗОНАХ СИБИРИ И РОССИИ.....9	9
<b>А.В. Салтыков</b> ПЕДОСФЕРА ЛЕСНЫХ И ЛЕСОСТЕПНЫХ ЛАНДШАФТОВ БАССЕЙНА РЕКИ КАРАКОЛ.....14	14
<b>Е.Ю. Зарубина, М.И. Соколова, Д. Ю. Гаськов</b> СОСТАВ И СТРУКТУРА ФЛОРЫ РАЗНОТИПНЫХ ОЗЕР СТЕПНОЙ И ЛЕСОСТЕПНОЙ ЗОН ОБЪИРТЫШСКОГО МЕЖДУРЕЧЬЯ (В ПРЕДЕЛАХ АЛТАЙСКОГО КРАЯ).....15	15
<b>А.В. Пузанов, А.П. Ворожейкин, Ю.В. Проскуряков</b> ЭКОЛОГО-ГЕОХИМИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА МЕСТ ПАДЕНИЯ РАКЕТ В АРИДНЫХ ЛАНДШАФТАХ ЦЕНТРАЛЬНОГО КАЗАХСТАНА.....21	21
<b>А.В. Пузанов, А.П. Ворожейкин, Ю.В. Проскуряков</b> ГЕОХИМИЯ МИКРОЭЛЕМЕНТОВ ПОЧВ, ПОДВЕРЖЕННЫХ ЗАГРЯЗНЕНИЮ РАКЕТНЫМ ТОПЛИВОМ (НА ПРИМЕРЕ РАЙОНОВ ПАДЕНИЯ РАКЕТ ЦЕНТРАЛЬНОГО КАЗАХСТАНА).....26	26
<b>А.В. Пузанов, И.А. Алексеев</b> ХАРАКТЕРИСТИКА ФОНОВЫХ ЛАНДШАФТОВ КОСМОДРОМА «ВОСТОЧНЫЙ» И СОПРЕДЕЛЬНЫХ ТЕРРИТОРИЙ.....29	29

## ФИЛОЛОГИЯ. ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

<b>А.О. Тойтукова</b> НЕОЛОГИЗМЫ В МУЖСКИХ И ЖЕНСКИХ ЖУРНАЛАХ.....33	33
<b>Е.А. Заева-Бурдонская</b> МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ПРИРОДА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ СТИЛЕВОЙ МОДЕЛИ МОДЕРНА.....36	36
<b>А.Х. Алеева</b> ПУТЕВЫЕ ЗАПИСКИ ЗАГИРА БИГИЕВА: ОТРАЖЕНИЕ ИСТОРИИ И КУЛЬТУРЫ ТЮРКСКИХ НАРОДОВ.....41	41
<b>Б.Р. Напцок</b> РОМАН ХОРЕСА УОЛПОЛА «ЗАМОК ОТРАНТО»: АРХИТЕКТУРНАЯ И ЛИТЕРАТУРНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ АНГЛИЙСКОЙ «ГОТИЧЕСКОЙ» ТРАДИЦИИ XVIII В.....43	43
<b>Н.Л. Кольчикова</b> ОСОБЕННОСТИ ЖАНРА СОВРЕМЕННОЙ ХАКАСКОЙ ПОВЕСТИ.....47	47
<b>С.Л. Казакова</b> ОСНОВЫ НАЗВАНИЙ АНГЛИЙСКИХ ПАБОВ.....50	50
<b>Л.Ц. Санжеева</b> ГИПОНИМО-ГИПЕРОНИМИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В БУРЯТСКОМ ЭПОСЕ О ГЭСЭРЕ.....54	54
<b>Н.Л. Кольчикова</b> ЭТНОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛАХ РЕСПУБЛИКИ ХАКАСИЯ.....57	57
<b>П.И. Садовская</b> СРЕДСТВА И ПРИЕМЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В РАМКАХ ФЕНОМЕНА РАДИОДРАМАТУРГИИ.....60	60

<b>А.И. Авдина</b> СПЕЦИФИКА ЗНАЧЕНИЙ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДЛОГОВ С КОМПОНЕНТОМ С.....63	63
<b>И.А. Толмашов</b> СТИХОТВОРНОЕ НАЧАЛО В «ПУШКИНСКОЙ» ПРОЗЕ А. БИТОВА.....66	66
<b>Е.А. Груздева</b> КОМПОЗИЦИОННЫЕ И ДЕКОРАТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОДЕРНА В ДЕРЕВЯННОЙ АРХИТЕКТУРЕ ГОРОДОВ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ.....68	68
<b>С.М. Будкеев</b> ОСНОВНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ КОНСТРУКЦИИ И ЗВУКОВОГО ОБРАЗА СИМФОНИЧЕСКОГО ОРГАНА.....70	70
<b>Т.В. Шенкнехт</b> ЛОГИКО-ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ.....74	74
<b>А.А. Мансков</b> МОДЕРНИСТСКИЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПРОЗЕ С.Д. КРЖИЖАНОВСКОГО.....78	78
<b>Н.Я. Сипкина</b> ЛЮБОВНАЯ ЛИРИКА Р.И. РОЖДЕСТВЕНСКОГО 1950-1960 ГОДОВ.....80	80
<b>П.Г. Журунов</b> ВЗГЛЯД НА «ПОВЕСТИ ПОКОЙНОГО ИВАНА ПЕТРОВИЧА БЕЛКИНА» В АСПЕКТЕ ЦИКЛИЗАЦИИ.....84	84
<b>О.С. Кулибанова</b> МОТИВ СВОЕВОЛИЯ В «ЗАПИСКАХ ИЗ ПОДПОЛЬЯ» Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО.....86	86
<b>О.Н. Челюканова</b> СИМУЛЬТАННЫЙ ХРОНОТОП В РУССКОЙ ДЕТСКОЙ ПРОЗЕ 50-80 гг. XX ВЕКА.....88	88
<b>Ю.А. Курдин</b> ПОДВИЖНИКИ НАРОДОВЕДЕНИЯ.....90	90
<b>Э.Н. Болтенко</b> ОБЪЕКТИВИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЧЕРЕЗ МЕТАФОРИЧЕСКУЮ НОМИНАЦИЮ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ.....93	93
<b>Н. Л. Кольчикова</b> ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ВОСПРИЯТИЯ ИНОКУЛЬТУРНОГО ТЕКСТА УЧАЩИМИСЯ БИЛИНГВАМИ.....96	96
<b>В.В. Айвазова</b> ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНОГО СЦЕНАРИЯ АМЕРИКАНСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ПРАЗДНИКА "THANKSGIVING DAY".....99	99
<b>М.В. Ермолаева</b> ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ НЕВЕРБАЛЬНОГО КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЦЕССУАЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ).....102	102
<b>А.М. Соян</b> О МЕСТОИМЕННЫХ СКРЕПАХ В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ.....104	104
<b>Ю.А. Маркина</b> РЕЛИГИОЗНЫЕ ИЗМЕНЕННЫЕ СОСТОЯНИЯ СОЗНАНИЯ: ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....108	108
<b>З.Р. Шушунова</b> СВОЙСТВА И ХАРАКТЕРИСТИКИ КУЛЬТУРНО-СЕМИОТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА.....111	111

## ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

<b>А.В. Петров,</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОНЯТИЙНЫХ КОМПЛЕКСОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ.....116	116
<b>Э.Ф. Вертякова</b> ТЕХНОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ОТНОШЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ.....120	120

<b>А.Е. Дружинина</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОЙ СРЕДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ.....123	123
<b>О.М. Слесарчук</b> КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .....125	125
<b>Т.П. Усынина</b> НЕКОТОРЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ.....127	127
<b>М.С. Маслов</b> АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КНИГОИЗДАНИЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ КНИГТОРГОВЦЕВ И БИБЛИОТЕЧНЫХ РАБОТНИКОВ.....129	129
<b>О.К. Сазонова, Н.Ф. Манеева, П.Н. Карплюк, Т.А. Гонохова</b> СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ПОНИМАНИИ ПРОБЛЕМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ - ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ КОРЕННЫХ И МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ.....132	132
<b>В.А. Чистякова, Т.И. Лукьяненко, Н. Ф. Манеева, П. Н. Карплюк, О. К. Сазонова, Т.А. Гонохова,</b> ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИХ И СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ ПРОБЛЕМ КОРЕННЫХ И МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА.....135	135
<b>Т.И. Лукьяненко, П. Н. Карплюк, В.А. Чистякова, О. К. Сазонова, Т.А. Гонохова,</b> ИССЛЕДОВАНИЕ И УЧЕТ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ - ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ .....139	139
<b>Н. Ф. Манеева, П. Н. Карплюк, В.А. Чистякова, О. К. Сазонова, Т.А. Гонохова, Т.И. Лукьяненко</b> ПРАВОВОЙ СТАТУС КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ.....143	143
<b>Т.И. Лукьяненко</b> ИССЛЕДОВАНИЕ ФАКТОРОВ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ И ТЕХНОЛОГИЯ ОКАЗАНИЯ ПОМОЩИ ДЕТЯМ, ПОТРАДАВШИМ ОТ ЖЕСТОКОГО ОБРАЩЕНИЯ.....146	146
<b>А.А. Олейников</b> РЕАЛИЗАЦИЯ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ НА БАЗЕ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ).....149	149
<b>С.А. Белоусова, А.Е. Орел,</b> ОРГАНИЗАЦИЯ МОНИТОРИНГА МОДЕРНИЗАЦИОННОГО РИСКА В ТЕРРИТОРИАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ.....151	151
<b>Д.В. Минаев</b> ОСНОВНЫЕ КРИТЕРИИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....154	154
<b>Т.К. Грачева</b> СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ МОДЕЛИ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ДИЗАЙН».....157	157
<b>С.Д. Бортников, Т.В. Пойдина</b> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ОСНОВЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИИ .....159	159
<b>Т.В. Маколкина</b> О ФОРМИРОВАНИИ ЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В КУРСЕ МАТЕМАТИКИ В 5-6 КЛАССАХ.....161	161
<b>О.В. Блинова</b> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ ПРАВОНАРУШЕНИЙ.....164	164

<b>Т.А. Горкунова</b> РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....167	<b>Р.З. Султанбекова</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРЕГОВОРНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ.....221	<b>А.А. Миллер</b> МОДЕРНИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....277
<b>А.А. Фомина</b> ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ АГРЕССИИ НА БИБЛИОТЕЧНЫЕ ФОНДЫ КАК БАЗУ САМООБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ.....169	<b>Е.А. Горишков</b> ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОФОРМЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ В США КАК САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В КОНЦЕ XIX – ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XX ВВ.....225	<b>О.А. Белобрыкина, Н.А. Москвина</b> ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И ИДЕАЛЬНОГО ОБРАЗА ЛЮБИМОГО ЧЕЛОВЕКА В РАННЕЙ ЮНОСТИ.....278
<b>И.Н. Егоров, Г.А. Калачев</b> ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА К САМООРГАНИЗАЦИИ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ...172	<b>Н.М. Андрейчук</b> СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АТМОСФЕРА ПРАЗДНИКА – ОТ ОБРАЗНОГО ВОСПРИЯТИЯ К НАУЧНОМУ ОСМЫСЛЕНИЮ.....227	<b>М.Г. Чухрова, В.И. Хаснулин, В.В. Гафаров</b> ТРАНСФОРМАЦИЯ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ СВЯЗЬ С ПСИХОСОМАТИЧЕСКОЙ ПАТОЛОГИЕЙ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ КЛИМАТОГЕОГРАФИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ.....281
<b>О.И. Давыдова</b> ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ.....176	<b>В.И. Десятов</b> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ СВЯЗЕЙ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ).....230	<b>К.Л. Лебедева</b> ВЛИЯНИЕ ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПРЕДМЕТНИКА НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ.....286
<b>М.М. Иванова</b> МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ К ПРОФИЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ.....179	<b>Г.В. Оленина</b> РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СИСТЕМЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ВУЗОВ: ТЕОРИЯ, ТЕХНОЛОГИИ, ПРАКТИКА.....233	<b>Э.В. Екеева</b> ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА.....291
<b>О.В. Рябыш</b> МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА СТАНОВЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ .....182	<b>Э.Р. Успек</b> ИСТОКИ РЕГИОНАЛЬНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....237	<b>АННОТАЦИИ СТАТЕЙ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....294</b>
<b>С.А. Лебедева</b> САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ.....184	<b>А. А. Фомина</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО КОНТЕКСТА ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА.....238	<b>АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ.....300</b>
<b>С.О. Авчинникова</b> ВАЛЕОЛОГИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ: СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ.....186	<b>М.В. Шабалина</b> ИНФОРМАЦИОННАЯ ПОДДЕРЖКА ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ МЕЖДУНАРОДНЫМ СОТРУДНИЧЕСТВОМ БИБЛИОТЕК (НА ПРИМЕРЕ OSLC).....241	<b>ИНФОРМАЦИЯ.....300</b>
<b>Т.П. Пушкарёва</b> О РАЗВИТИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА.....189	<b>Е.А. Шумилова</b> ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ.....244	
<b>С.В. Сидоров</b> КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИЯМИ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ.....192	<b>С.В. Матюшенко</b> ЛАТЕНТНЫЕ ВОЗЗРЕНИЯ ОБ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СОБСТВЕННОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ .....246	
<b>М.Н. Юрьева</b> ФАКТОРЫ, УСЛОВИЯ И ПРЕДПОСЫЛКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТА-ХОРЕОГРАФА В ВУЗЕ.....194	<b>С.Б. Перевозкин,</b> ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-МОТИВАЦИОННЫХ КОМПОНЕНТОВ ОБЩЕНИЯ .....251	
<b>Н.А. Плугина</b> ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПОМОЩЬЮ ПРОГРАММИРОВАННЫХ УПРАЖНЕНИЙ.....198	<b>С.В. Пилипчук</b> ЯЗЫК КАК ИНСТРУМЕНТ НАВЕДЕНИЯ МОСТОВ МЕЖДУ ЕВРОПОЙ И АЗИЕЙ.....254	
<b>Т. Б. Кропачева</b> СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ.....202	<b>Р.Х. Кисенова</b> О ПРИЧИНАХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРУДНОСТЕЙ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ.....256	
<b>Ж.О. Нечитайло</b> ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА.....205	<b>Д.Ю. Тарасов, О.А. Белобрыкина</b> ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ В СТРУКТУРЕ МОТИВАЦИОННЫХ УСТАНОВОК ЛИЧНОСТИ С РАЗНЫМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ВЫБОРОМ.....259	
<b>С. Н. Шибаева</b> УЧЕБНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКА.....207	<b>Т.Г. Орлова</b> РЕГУЛИРОВАНИЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕЗАДАПТИРОВАННЫХ ПОДРОСТКОВ В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....263	
<b>Т. И. Новичихина</b> МОДЕЛИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ.....210	<b>М.И. Кошенова</b> СПЕЦИФИКА ЛИЧНОСТНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ЖЕНЩИНЫ-РУКОВОДИТЕЛЯ.....266	
<b>И. С. Карасова, Е. А. Леонова</b> ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ОЦЕНКЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ НА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ.....212	<b>Д.Ю. Тарасов</b> ДЕСКРИПТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВЗАИМОСВЯЗИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ И ЛИЧНОСТНЫХ СВОЙСТВ ВОЕННОГО.....269	
<b>В.В. Латышин, Н.А. Соколова, Е.М. Харланова</b> НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАБОТКЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА В АСПЕКТЕ СОЦИАЛЬНОГО АКТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....216	<b>О.А. Кожеевникова</b> ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТЕСС: ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ, ВОЗМОЖНОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ.....273	



# Contents

## ECOLOGY

<i>Gontar V.I., Tarasov A.G., Shamionova N.Sh.</i> MORPHOLOGICAL VARIABILITY, GEOGRAPHICAL DISTRIBUTION AND ECOLOGY OF CONOPEUM GRIMMI (CHEILOSTOMATA, ANASCA) GONTAR ET TARASOV.....	6
<i>Kirsta Yu.B., Lovtskaya O.V.</i> THE FORECAST OF CLIMATIC CHANGES IN GRAIN-PRODUCING AREAS OF SIBERIA AND RUSSIA.....	9
<i>Saltykov A.V.</i> PEDOSPHERE FOREST AND FOREST-STEPPE LANDSCAPES OF THE RIVER BASIN KARAKOL.....	14
<i>Zarubina E.Yu., Sokolova M.I., Gaskov D.Yu.</i> FLORA COMPOSITION AND STRUCTURE OF DIFFERENT-TYPE LAKES IN STEPPE AND FOREST-STEPPE ZONES OF THE OB-IRTYSH INTERFLUVE (WITHIN ALTAI KRAI).....	15
<i>Puzanov A.V., Vorozheikin A.P., Proskuryakov Yu.V.</i> ECOLOGICAL-GEOCHEMICAL ASSESSMENT OF ROCKET FALLING AREAS IN ARID LANDSCAPES OF CENTRAL KAZAKHSTAN.....	21
<i>Puzanov A.V., Vorozheikin A.P., Proskuryakov Yu.V.</i> GEOCHEMISTRY OF MICROELEMENTS IN SOILS EXPOSED TO ROCKET FUEL CONTAMINATION (BY THE EXAMPLE OF AREAS OF ROCKET FALLING, CENTRAL KAZAKHSTAN).....	26
<i>Puzanov A.V., Alekseev I.A.</i> CHARACTERISTICS OF BACKGROUND LANDSCAPES OF "VOSTOCHNY" SPACE LAUNCHING SITE AND ADJACENT TERRITORIES.....	29

## FILOLOGY. ARTS STADIES

<i>Toyukova A.O.</i> NEOLOGISMS IN MEN'S AND WOMEN'S MAGAZINES.....	33
<i>Zaeva-Burdonskaya H.A.</i> THE INTERDISCIPLINARY BEGINNING OF SYNTHESIS OF ARTS OF STYLE MODEL OF THE MODERNIST STYLE.....	36
<i>Aleeva A.H.</i> TRAVEL NOTES BY Z. BIGIEV: THE REFLECTION OF HISTORY AND CULTURE OF TURKIC PEOPLE.....	41
<i>Naptsook B.R.</i> THE ROMANCE "CASTLE OTRANTO" OF HORACE WALPOLE: ARCHITECTURAL AND LITERARY REPRESENTATION ENGLISH "GOTHIC" TRADITION OF XVIII CENTURY.....	43
<i>Kolchikova N.L.</i> THE GENGRE TYPOLOGI OF THE CONTEMPORARY KHAKASS NOVEL.....	47
<i>Kazakova S.L.</i> THE LEXICAL BASIS OF ENGLISH PUB NAMES.....	50
<i>Sanzheeva L.TS.</i> HIPONIMIC AND HIPERONIMIC WORDS IN THE BURYAT EPIC OF GESER.....	54
<i>Kolchikova N.L.</i> ETHNOCULTURAL APPROACH IN THE SYSTEM OF LITERARY EDUCATION IN SCHOOLS OF THE REPUBLIC OF KHAKASSIA.....	57
<i>Sadovskaya P.I.</i> TOOLS AND TECHNIQUES FOR THE INTERPRETATIONS OF ARTISTIC WORKS IN THE PHENOMENON RADIOGRAMA.....	60
<i>Avdina A.I.</i> SPECIFICITY VALUES PHRASEOLOGICAL PRETEXT COMPONENT C.....	63

<i>Tolmashov I.A.</i> PRESENCE OF A VERSE IN THE «PUSHKIN» PROSE OF A. BITOV.....	66
<i>Gruzdeva E.A.</i> COMPOSITIONS AND DECORATIONS FEATURES OF STYLE MODERN IN THE WOODEN ARCHITECTURE OF CITIES OF WESTERN SIBERIA.....	68
<i>Budkeyev S.M.</i> THE BASIC ELEMENTS OF THE CONSTRUCTION AND SOUND IMAGE OF A SYMPHONIC ORGAN.....	70
<i>Shenkneht T.V.</i> THE LOGICAL-PHILOSOPHICAL GROUNDS OF THE LINGUISTIC PROGNOSIS.....	74
<i>Manskov A.A.</i> THE TENDENCIES OF MODERNISM IN THE PROSE OF S.D. KRZHYZHANOVSKI.....	78
<i>Sipkina N.Ya.</i> LOVE LYRICS OF EARLY POETIC WORKS OF ROBERT ROZHDESTVENSKIY (SECOND PART OF 1950-1960 <sup>TH</sup> ): PECULIARITIES, THE MEANINGS IN FORMING IDEA-ESTHETICS PRINCIPLES.....	80
<i>Zhirunov P.G.</i> THE LOOK AT "THE TALES OF BELKIN" IN THE ASPECT OF LITERARY CYCLIZATION.....	84
<i>Kulibanova O.S.</i> THE IDEA OF PERMISSIVENESS IN FYODOR DOSTOYEVSKY'S 'NOTES FROM THE UNDERGROUND'.....	86
<i>Cheljukanova O.N.</i> SIMULTANEOUS CHRONOTOP IN RUSSIAN CHILDREN'S PROSE IN 1950-1980 YEARS OF THE XX TH CENTURY.....	88
<i>Kurdin Yu.A.</i> TORCH-BEARERS OF FOLK-CULTURE STUDIES.....	90
<i>Boltenko E.N.</i> THE OBJECTIVATION OF THE POTENTIAL OF A PERSONALITY BY MEANS OF THE METAPHORICAL NOMINATION IN THE GERMAN LANGUAGE CONSCIOUSNESS.....	93
<i>Kolchikova N.L.</i> PECULIARITY OF THE PREPARATION OF PERCEPTION OF RUSSIAN LITERATURE BY BILINGUAL STUDENTS.....	96
<i>Aivazova V.V.</i> LINGVO-CULTURAL PECULIARITIES OF THE COGNITIVE SCENARIO OF AN AMERICAN HOLIDAY "THANKSGIVING DAY".....	99
<i>Ermolaeva M.V.</i> GENDER STEREOTYPES NONVERBAL COMMUNICATIVE BEHAVIOR (BASED ON PROCEDURAL FRAZEOLOGICHEKIH UNITS).....	102
<i>Soyan A.M.</i> ABOUT PRONOUN'S CLAMPS IN TUVINIAN LANGUAGE.....	104
<i>Markina Y.A.</i> RELIGIOUS CHANGED STATES OF CONSCIOUSNESS: PSYCHOLINGUISTIC ASPECTS.....	108
<i>Shushunova Z.R.</i> PROPERTIES AND CHARACTERISTICS OF CULTURAL-SEMIOTIC SPACE.....	111
<b>PEDAGOGICS. PSYCHOLOGY</b>	
<i>Petrov A.V.</i> USE CONCEPTUAL COMPLEXES IN THE EDUCATIONAL PROCESS.....	116
<i>Vertyakova E.F.</i> TECHNOLOGY OF BRINGING UP OF ETHNOCULTURAL RELATIONS OF TEACHERS TO BE.....	120

<i>Druzhinina A.E.</i> PSIHOLOGO-PEDAGOGICAL FEATURES OF FORMATION OF THE TOLERANT ENVIRONMENT IN EDUCATIONAL INSTITUTION.....	123
<i>Slesarshuk O.M.</i> CORPORATE CULTURE OF YOUNG EXPERTS AND FORMATION BY MEANS OF WELFARE ACTIVITY.....	125
<i>Usinina T.P.</i> IN GIVEN ARTICLE AUTHOR CONSIDERS THE NOTION "ADAPTATION" AND HER INFLUENCE UPON GRADUATE BOARDING-SCHOOL INSTITUTIONS.....	127
<i>Maslov M.S.</i> ACTUAL PROBLEMS OF BOOK PUBLISHING IN REPRESENTATIONS OF BOOK SELLARS AND LIBRARY WORKERS.....	129
<i>Sazonova O.K., Maneyeva N.F., Karplyuk P.N., Chistyakova V.A., Gonohova T.A., Lukyanenko T.I.</i> THE MODERN APPROACHES IN UNDERSTANDING THE PROBLEMS OF PSYCHOLOGICAL ADAPTATION AMONG STUDENTS REPRESENTING INDIGENOUS AND SMALL-NUMBERED PEOPLES.....	132
<i>Chistyakova V.A., Maneyeva N.F., Karplyuk P.N., Sazonova O.K., Gonohova T.A., Lukyanenko T.I.</i> THE RESEARCH OF SOCIODEMOGRAPHIC AND SOCIOCULTURAL PROBLEMS OF INDIGENOUS AND SMALL-NUMBERED PEOPLES OF THE NORTH.....	135
<i>Lukyanenko T.I., Maneyeva N.F., Karplyuk P.N., Chistyakova V.A., Sazonova O.K., Gonohova T.A.</i> THE RESEARCH AND RECORDING OF INDIVIDUAL AND PSYCHOLOGICAL FEATURES OF STUDENTS REPRESENTING NATIONAL MINORITIES IN THE PROCESS OF THEIR SOCIOPSYCHOLOGICAL ADAPTATION.....	139
<i>Maneyeva N.F., Karplyuk P.N., Chistyakova V.A., Sazonova O.K., Gonohova T.A., Lukyanenko T.I.</i> A LEGAL STATUS OF INDIGENOUS SMALL-NUMBERED PEOPLES IN RUSSIAN FEDERATION.....	143
<i>Lukyanenko T.I.</i> THE INVESTIGATION OF THE FACTORS OF VICTIM'S BEHAVIOR AMONG TEENAGERS AND METHODS OF HELPING CHILDREN WHO SUFFERED CRUELTY.....	146
<i>Oleinikov A.A.</i> REALISATION OF DIDACTIC POTENTIAL OF HARDWARE ON THE BASE OF COMPUTATION SYSTEMS IN PRIMARY SCHOOL (THEORETICAL ASPECT).....	149
<i>Belousova S.A., Oryol A.E.</i> ORGANISATION OF MODERNIZATION RISK MONITORING IN THE TERRITORIAL EDUCATIONAL SYSTEM.....	151
<i>Minaev D.V.</i> THE MAIN CRITERIA OF DEVELOPMENT OF THE LEVEL OF PROFESSIONAL INTEREST DETECTING OF STUDENTS OF ENGINEERING PROFESSIONS.....	154
<i>Grachyova T.K.</i> THE STRUCTURE AND THE CONTENT OF THE MORAL EDUCATION MODEL OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTE, WHICH ARE LEARN ON THE "DESIGN" SPECIALITY.....	157
<i>Bortnikov S.D., Poydina T.V.</i> THE BUILDING OF PROFESSIONAL COMPETENCES ON THE BASIS OF CULTUROLOGICAL APPROACH IN DESIGN-TRAINING.....	159
<i>Makolkina, T.V.</i> ABOUT FORMATION OF THE LOGIC COMPETENCE OF A MATHEMATICS COURSE IN 5-6 CLASSES.....	161
<i>Blinova O.V.</i> EDUCATIONAL PROGRAM OF STUDENT'S LEISURE TIME ORGANIZATION AS A FACTOR OF DELINQUENCY PREVENTION.....	164

# Contents

<i>Gorkunova T.A.</i> THE REALIZATION OF THE PROGRAM OF CIVIC EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AT SCHOOL.....167	<i>Gorshkov, E.A.</i> EXPERIMENTAL DESIGN SOCIAL PSYCHOLOGY IN THE U.S. AS AN INDEPENDENT DISCIPLINE IN THE LATE XIX - XX CENTURIES OF THE FIRST QUAR- TER.....225	<i>Chukhrova M.G., Hasnulin V.I., Gafarov V.V.</i> TRANSFORMATION OF PERSONALITY IN THE NORTH AND PSYCHOSOMATIC PATHOLOGY.....281
<i>Fomina A.A.</i> LIBRARY COLLECTIONS AS A BASE FOR ADULT SELF-EDUCATION UNDER THE INFLUENCE OF IN- FORMATION AGGRESSION.....169	<i>Andreychuk N.M.</i> SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ATMOSPHERE OF FESTI- VAL – FROM IMAGE PERCEPTION TO THE SCIEN- TIFIC THINKING.....227	<i>Lebedeva K.L.</i> IMPACT EVALUATION OF TEACHER-SPECIFIC SUB- JECTS ON SOCIALIZATION OF STUDENTS.....286
<i>Egorov I.N., Kalachev G.A.</i> THE FORMING OF THE PEDAGOGICAL COLLEGE STUDENTS' READINESS TO THE SELF-ORGANIZA- TION OF HEALTH-IMPROVING ACTIVITY.....172	<i>Desjatov V.I.</i> EDUCATIONAL SOCIAL CULTURAL COMMUNICA- TION WITH SOCIETY (TO THE PROBLEM OF SO- CIAL-CULTURAL COMMUNICATION IN THE THE- ORY AND PRACTICE OF SOCIAL-CULTURAL ACTIV- ITY).....230	<i>Ekeeva E.V.</i> ETNOCULTURAL COMPETENCE OF A TEA- CHER.....291
<i>Davydova O.I.</i> THE MAIN TENDENCIES OF DEVELOPING FUTURE TEACHERS' ETHNO PEDAGOGICAL CULTURE OF THINKING.....176	<i>Olenina G.V.</i> THE DEVELOPMENT OF THE SOCIAL CREATIVE ACTIVITIES OF STUDENTS IN THE SYSTEM OF EDUCATIONAL WORK AT THE UNIVERSITIES: THEORY, TECHNOLOGY AND PRACTICE.....233	ABSTRACTS OF THE ARTICLES IN ENGLISH.....294
<i>Ivanova M.M.</i> MODELLING THE PROCESS OF FORMING THE READINESS OF SCHOOLCHILDREN FOR SELF- DETERMINATION AS SPECIALISTS.....179	<i>Uspek E.R.</i> THE BACKGROUND OF LOCAL SOCIAL AND CUL- TURAL ACTIVITY.....237	ALPHABETICAL INDEX.....300
<i>Ryabysh O.V.</i> METHODIC SYSTEMS OF SENIOR PUPILS SCHOOL ACTIVITIES FORMATION BY MEANS OF COMPUTER SYSTEMS IN MATHEMATICS TRAINING.....182	<i>Fomina A.A.</i> THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE ECOLOGI- CAL CONTEXT OF INFORMARION SOCIETY.....238	THE INFORMATION FOR AUTORS...300
<i>Lebedeva S.A.</i> SELF-DIRECTED WORK AS THE CONDITION OF PROFESSIONAL COMPETENCY FORMACION IN SECONDARY PROFESSIONAL EDUKATION.....184	<i>Shabalina M.V.</i> INFORMATION SUPPORTING FOR EDUCATION AND SCIENCE BY INTERNATIONAL LIBRARY PARTNER- SHIP (BY EXAMPLE OF OCLC).....241	
<i>Avchinnikova S.O.</i> SOCIAL WORKERS VALEOLOGY TRAINING: THE CONTENT COMPONENT.....186	<i>Shumilov, E.A.</i> EDUCATIONAL TECHNOLOGY FOR THE FORMA- TION OF SOCIAL-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL TRAIN- ING.....244	
<i>Pushkaryeva T.P.</i> ON THE DEVELOPMENT OF METHODOICAL SYSTEM OF MATHEMATICAL STUDYING OF THE PEDA- GOGICAL UNIVERSITY STUDENTS.....189	<i>Matyushenko S.V.</i> LATENT VIEWS ON INTELLECTUAL PROPERTY RIGHTS IN PEDAGOGICAL PRACTICE.....246	
<i>Sidorov S.V.</i> CRITERIA FOR EFFECTIVE MANAGEMENT OF INNOVATION IN RURAL SCHOOL.....192	<i>Perevozkin S.B.</i> STUDY EMOTIONAL AND MOTIVATIONAL COM- PONENTS COMMUNICATION.....251	
<i>Yuryeva M.N.</i> FACTORS, CONDITONS AND PREREQUISITES OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR A CHOREOGRAPHY STUDENT'S PERSONAL AND PROFESSIONAL FOR- MATION AT TERTIARY SCHOOL.....194	<i>Pilipchuk S.V.</i> LANGUAGE AS AN INSTRUMENT OF BUILDING THE BRIDGE BETWEEN EUROPE AND ASIA.....254	
<i>Plugina N.A.</i> INCREASING QUALITY HIGH VOCATIONAL TRAIN- ING BY MEANS OF PROGRAMMED EXERCISES...198	<i>Kisenova R.H.</i> ABOUT THE REASONS OF PHYCOLOGICALLY PE- DAGOGICAL DIFFICULTIES OF GIFTED PU- PILS.....256	
<i>Kropocheva T.B.</i> BETTER WAYS OF TEACHING TECKNIQUES OF NATURAL SCIENCES TEACHERS FOR SECONDARY SCHOOL STUDENTS.....202	<i>Tarasov D.Yu., Belobrykina O.A., Gafarov V.V.</i> THE COMMON AND ESPECIAL IN STRUCTURE OF PERSON'S MOTIVATIONAL INSTALLATIONS WITH THE DIFFERENT PROFESSIONAL CHOICE.....259	
<i>Nechitaylo Z.O.</i> TECHNOLOGY OF PREVENTIVE MAINTENANCE DEVIAT OF BEHAVIOUR OF TEENAGERS PHYSICAL TRAINING AND SPORTS MEANS.....205	<i>Orlova T.G.</i> DEVIANT BEHAVIOR REGULATION WITHIN THE SYSTEM OF SCOOL EDUCATION.....263	
<i>Shibaeva S.N.</i> TRAINING COOPERATION AS FACTOR OF INDI- VIDUALITY SHKOLNIK.....207	<i>Koshenova M.I.</i> SPECIFICITY OF THE PERSONAL DEFORMATION OF A WOMAN-LEADER.....266	
<i>Novichikhina T.I.</i> TEXT AS A BASIS OF INFORMATION PROCESSES IN MODELING PEDAGOGICAL SYSTEM.....210	<i>Tarasov D.Yu.</i> INTERRELATION BETWEEN PROFESSIONAL MOTI- VATION AND PERSONAL QUALITIES OF THE MILI- TARIAN.....269	
<i>Karasova I.S., Leonova E.A.</i> INNOVATION APPROACHES TO EVALUATE EDUCA- TIONAL AND PROFESSIONAL STUDENT'S ACHIE- VEMENTS DURING A PEDAGOGICAL PRACTICE.....212	<i>Kozhevnikova O.A.</i> PROFESSIONAL STRESS: CAUSES OF BEGINNING, MEANS OF PREVENTIVE MEASURES AND CORREC- TION.....273	
<i>Latyushin, V., Dimuhametov, R., Sokolova N., Kharlanova Y.</i> METHODOLOGICAL APPROACHES TO CREATING TEACHING COMPLEX IN THE ASPECT OF SOCIALLY ACTIVE EDUCATION.....216	<i>Miller A.A.</i> THE SUPREME SPECIAL VOCATIONAL TRAINING MODERNIZATION.....277	
<i>Sultanbekova R.Z.</i> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING THE NE- GOTIATING CULTURE OF FUTURE MANAGERS...221	<i>Belobrykina O.A., Moskvina N. A.</i> INTERRELATION OF THE SELF-ESTIMATION AND IDEAL IMAGE OF THE FAVOURITE PERSON IN THE EARLY YOUTH.....278	

# Раздел 1

## 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 594.7

**В.И. Гонтарь**, канд. биол. наук, с.н.с., г. Санкт-Петербург, E-mail: [gontar2@yahoo.com](mailto:gontar2@yahoo.com),

**А.Г. Тарасов**, канд. биол. наук, зам.дир. «Центр экологии ТЭК», г. Москва, E-mail: [Tarasov@cetek.ru](mailto:Tarasov@cetek.ru),

**Н.Ш. Шамонова**, канд. биол. наук, с.н.с., г. Баку, E-mail: [nuriya2006@yahoo.com](mailto:nuriya2006@yahoo.com)

### МОРФОЛОГИЧЕСКАЯ ИЗМЕНЧИВОСТЬ, ГЕОГРАФИЧЕСКОЕ РАСПРОСТРАНЕНИЕ И ЭКОЛОГИЯ *CONOPEUM GRIMMI* (CHEILOSTOMATA, ANASCA) GONTAR ET TARASOV

При изучении *Conopeum grimmii* из Каспийского моря удалось установить его морфологические и другие отличия от близких видов этого рода. *C. grimmii* отличается размерами аутозооидов и анцеструлы, формой и строением оперкулума, строением криптоцисты. От *C. reticulatum* отличается характером роста зоария, от *C. reticulatum* – отсутствием треугольных площадок между зооидами и дистальных выростов у зооидов.

**Ключевые слова:** Bryozoa, Cheilostomata, таксономия, экология.

Род *Conopeum* (отряд Cheilostomata, семейство *Electridae* d'Orbigny, 1851) был установлен Греем в 1848 г. [1] с типовым видом *Millepora reticulatum* Linné (1767), который Бланвилл отнёс к *Membraniporidae* [2]. Это родовое название затем было надолго утрачено. В 1903 г. Норман сообщил [цит. по 3], что пересмотрел образцы в Британском Музее, отнесенные к этому роду и определил, что все они принадлежали *Membranipora lacroixi* (Audouin, 1826). Имеется двусмысленность, которой мы стараемся избежать, когда говорим о *Membranipora lacroixi* [4]. Для более поздних авторов этот вид не идентичен [5] настоящему *Flustra lacroixi* Audouin (1826), описанному у берегов Египта и, по-видимому, обнаруженному только в ископаемом состоянии [6]. Современные авторы считают также единогласно, что существует синонимия между *lacroixi* Busk и *reticulatum* (Linné). С другой стороны, они используют по этой причине как родовое название: одни – *Membranipora*, другие – *Conopeum*. Хармер показал особенно ясно ошибку, совершенную Баском у *Flustra lacroixi* и восстановил название Грея, *Conopeum reticulatum*, для вида, который имели в виду также Баск и Норман [3]. Он должен был бы прекратить запутанное положение, еще ухудшенное Кальветом [7], который, по-видимому, напрасно идентифицировал *Membranipora filum* Jullien [8] с *C. reticulatum* (Linné).

В Мировом океане встречается 14 современных видов (табл.), из которых два обитают в соседнем с Каспием биогеографическом районе. Типовым видом является *Flustra lacroixii* Audouin, 1824 (Египет). Ископаемые представители известны из сеномана (K<sub>2c</sub>, ~100–110 Ma) [2], а *C. tenuissimum* – из плиоцена (N<sub>2</sub>, ~10–2 Ma).

Представители рода распространены преимущественно антитропически. Л.С. Берг [13] вполне справедливо утверждал, что термин биполярное распространение должен применяться к видам и группам видов не собственно арктическим и антарктическим, а свойственным умеренным широтам, бо-реальным и нотальным подобластям (в современном биогеографическом понимании широтно-климатической зонально-

сти). Он писал также о том, что биполярным распространением характеризуются таксоны более высокого уровня, чем вид, а именно, роды и семейства, хотя встречаются в небольшом числе и биполярные виды.

Таблица

Распространение видов рода *Conopeum* Gray, 1848

Вид	Ареал распространения	Код
<i>C. reticulatum</i> (Linnaeus, 1767)	Космополит	M4
<i>C. eriophorum</i> (Lamouroux, 1816)	Индо-Пацифика	Mx
<i>C. seurati</i> (Canu, 1928)	Европа, Флорида, Новая Зеландия, Японское море	M7
<i>C. tenuissimum</i> (Canu, 1928)	Атлантика, Калифорния, Мексиканский залив	M5
<i>C. tubigerum</i> Osburn, 1940	Западная Атлантика, Японское море	Mx
<i>C. trivitt</i> Osburn, 1944	Западная Атлантика	M4
<i>C. cretensis</i> Utley, 1951	Новая Зеландия	Mx
<i>C. viviani</i> Moyano, 1991	Чили	
<i>C. osburni</i> Soule, Soule, & Chaney, 1995	Северо-восточная часть Тихого океана	
<i>Conopeum aciculatum</i> (MacGillivray, 1891)	Австралия	
<i>C. ponticum</i> Hayward, 2001	Lizard Is., Queensland, Австралия	
<i>C. chesapeakeensis</i> (Banta et al.), 1995	Северное и восточное побережье Северной Америки	
<i>Conopeum nakasomum</i> Grischenko, Dick & Mawatari, 2007	Япония, Хоккайдо	
<i>Conopeum papillorum</i> Tilbrook, Hayward & Gordon, 2001	Вануату	

Проникновение типового вида *C. reticulatum* этого рода в районы распреснения в Чёрном море ограничивалось зоной критической солености (~8–9‰) [10; 11]. *C. seurati* отмечался даже в пресных водах и личинки встречались с июня по зимний сезон [12]. Личинки *C. seurati* по типу *cyphonautes*, но менее уплощены и без створок раковины. В планктоне могут плавать до 3-х дней [13]. Вероятно, в предыдущие геологические эпохи это позволило вселенцу занять панкаспийский ареал. В 1981–1986 гг. тем не менее, подобное распределение



для *Conopeum grimmeri* sp.n. не наблюдалось (рис. 1А, 6–7).

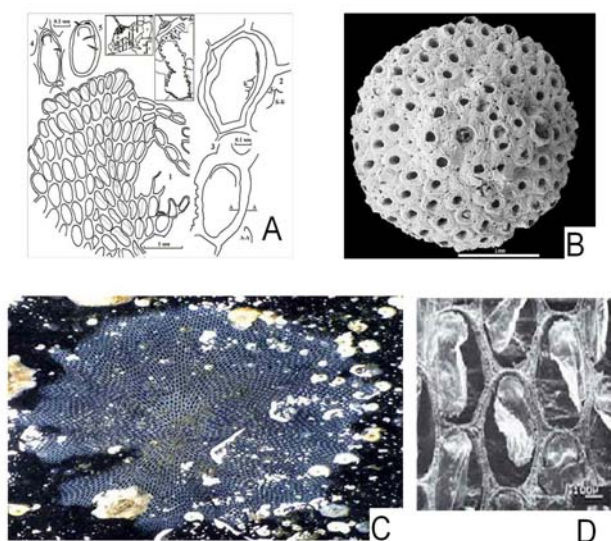


Рис. 1. Представители родов *Stichoporina* sp. и *Conopeum*: А – *Conopeum grimmeri* Gontar & Tarasov sp. nov.: 1–3 – голотип; 4–5 – паратипы; В – *Stichoporina* sp.; С – *Conopeum reticulum*; D – *Conopeum seurati*. Условные обозначения: 1 – общий вид колонии на створке моллюска; 2 – минеральный скелет зооида в колонии; 3 – зооид в отдельной цепочке; А–А – Б–Б – условное сечение гимноцисты (вне масштаба); 4 – зооид с поверхности домика баянуса; 5 – со складки на границе боковых табличек; 6 – находения и ареал в 1960–74 гг. (по неопубликованным данным Г. М. Пятаковой); 7 – частота встречаемости в Северном Каспии.

**Материал.** Голотип: колония на левой створке раковины митилыстра (*Mytilaster lineatus* Gmelin, 1790) из района Сальянского рейда (Южный Каспий), глубина 17 м, ил с ракушей, сборы М.Г. Карпинского, дночерпатель «Океан-0.1», 31.10.86, СРТ «Ломоносов»; ЗИН № 1/1–2002: консервант – спирт. Паратипы № 2/10–2007–3/11–2007 из типового местонахождения.

Зоарий белого цвета, обрастающий в виде корки створку раковины. Колония состоит из многих аутозооидов, расположенных довольно часто косыми рядами, расходящимися от первой начальной цепочки аутозооидов (рис. 1 А, 1; рис. 2 А). Такое расположение аутозооидов определяется дистолатеральным почкованием аутозооидов. Колония может использовать «бегущую стратегию» (running strategy), вследствие чего часто можно наблюдать неупорядоченное расположение зооидов.

Аутозооиды в начальной цепочке зооидов, от которой расходятся косые или радиальные ряды аутозооидов, и впоследствии в онтогенезе часто имеют сильно хитинизированную фронтальную мембрану. Аутозооиды прилегают друг другу не плотно (рис. 2 В), и имеют лишь общую дистально-проксимальную стенку (рис. 2 С). Между аутозооидами иногда наблюдаются абортивные зооиды (рис. 3 В), которые рисовали Жебрам и Войт [14], хотя и не отметили их отдельно в своих описаниях.

Аутозооиды средней величины (длина 0,45–0,65 мм, ширина 0,2–0,25 мм), удлинено овальной или неправильной удлиненой формы с закругленными дистальными углами. Латеральные стенки сильно обызвествлены. Базальная стенка видна через прозрачную фронтальную мембрану и кажется совсем необызвествленной, представленной базальной мембраной. Обызвествленная гимноциста слабо выражена, слегка утолщена и окружает апертуру ровной каймой, которая расширяется у проксимального края аутозооида. Апертура занимает почти всю фронтальную поверхность и покрыта фронтальной слегка выпуклой прозрачной мембраной, сквозь которую хорошо виден втянутый полипид. Крптоциста имеет вид очень узкой каймы, так что опеция по размерам лишь не-

много отличается от апертуры. Крптоциста образует невысокий валик, покрытый бугорками почти полусферической формы.

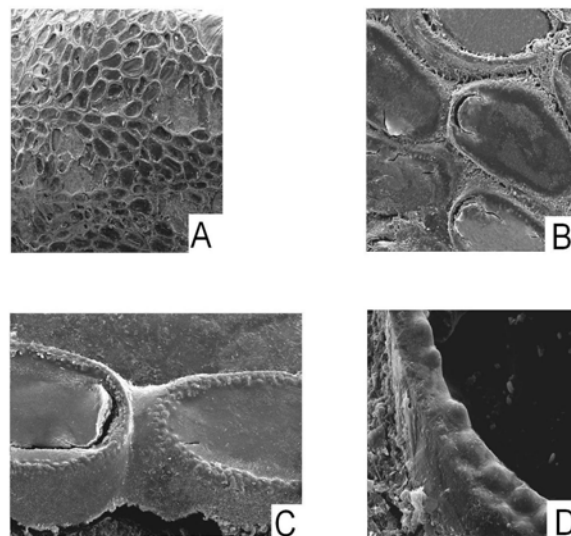


Рис 2. Колонии *Conopeum grimmeri* Gontar et Tarasov: А – часть колонии (ув. х 40); В – расположение аутозооидов в колонии, общие латеральные стенки отсутствуют; латеральные стенки соседних аутозооидов не соприкасаются (ув. х 283); С – соединение дистального и проксимального аутозооидов (ув. х 400); D – крптоциста (ув. х 2000).

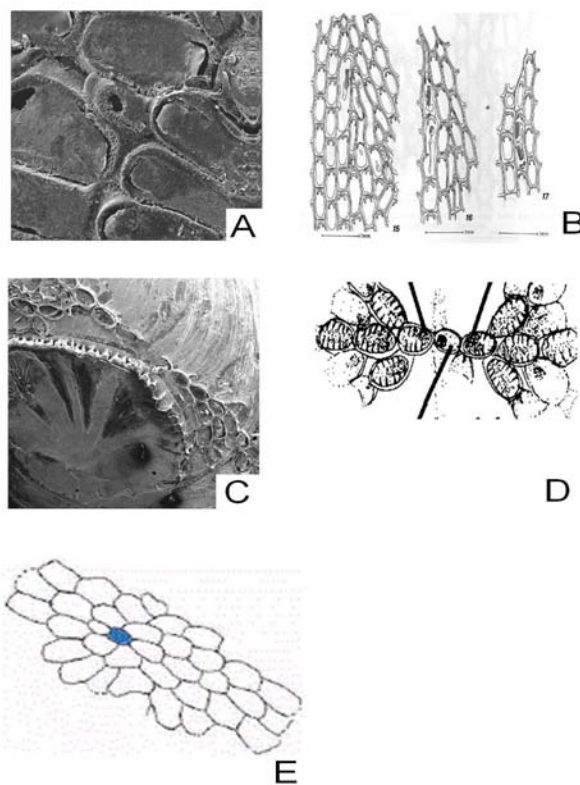


Рис 3. Формирование колоний у видов рода *Conopeum*: А – абортивный зооид с крптоцистой; аутозооиды в соседних рядах расположены в противоположных направлениях (ув. х 260); В – абортивные зооиды по [14]; С – начальная стадия формирования колонии у *C. grimmeri* (ув. х 40); D – начальная стадия формирования колонии у *C. tenuissimum*; E – начальная стадия формирования колонии у *C. seurati*.

Оперкулом необызвестленный, прозрачный, с закругленным дистальным краем, натянутым на склерит и прямым проксимальным краем, 80–110 м шириной (рис. 1 А, 3–5), впоследствии у некоторых аутозоидов он имеет по своему дистальному краю волокнистую хитинизированную мембрану. Отдельные аутозоиды в колониях, расположенные в складках домиков баянусов, вооружены слегка изогнутыми длинными тонкими боковыми шипами (до 3 пар). В проксимальной части шипы не отмечены. Дистальные – парные, расположены почти перпендикулярно фронтальной поверхности аутозоида (рис. 1 А, 4–5). Анцеструла имеет длину ~140 м, расширена в проксимальной части и сужена в дистальной части. Дж. Дадли описала новый вид *C. tenuissium* (Canu) (рис. 3 D), и одним из главных диагностических признаков для выделения этого вида был способ почкования от анцеструлы. В отличие от других видов рода *Conopeum* у *C. tenuissium* и *C. seurati* (рис. 3 Е) почкование происходит от дистального и проксимального концов анцеструлы. Эту картину удалось наблюдать и у *C. grimmi* (рис. 3 С). Хотя анцеструла была разрушена, однако, как можно видеть на фотографии, почкование идет в двух противоположных направлениях.

В Северном Каспии колонии нередко многослойные. О.А. Гримм [15] встречал колонии высотой до 2 мм при диаметре 1,5 мм, которые возможно при малых увеличениях можно принять за *Stichoporina* (рис. 1 В) [16]. На поверхности сферических раковин *Th. gr. pallasi* «колонии образуются около первичной особи (анцеструлы-авторы), которая постепенно окружается новыми, располагающимися концентрическими кругами и в то же время радиусами...» [15]. На раковинах митилиастра колонии скорее дендровидной формы, а на листьях *Zostera* sp. – линейной.

От близкого вида *C. seurati* (Canu) (рис. 1 D) отличается размерами аутозоидов и анцеструлы. Аутозоиды у *C. seurati* 0,46–0,65 мм в длину и 0,3–0,37 мм в ширину [3] шире и длиннее, чем у *C. grimmi* (длина 0,45–0,65 мм, ширина 0,2–0,25 мм). Анцеструла у *C. seurati* 340 м в длину и 300 м в ширину и с парой шипов, а у *C. grimmi* 140 м в длину и шипы отсутствуют. От *C. seurati* отличается формой и строением оперкулома, который у *C. seurati* имеет плоскость оперкулома, окаймленную не простым краевым склеритом, а сложным, широким и гибким перепончатым образованием, которое занимает всю свою свободную окружность [3]. Натянутая на две тонкие арки и отмеченная многочисленными волокнами, эта мембрана бесцветна в молодости и затем коричневая. Строение криптоцисты *C. grimmi* (рис. 2 D) в виде округлых выростов также отличается от *C. seurati*, у которого криптоциста в виде зазубрин, заходящих в опезию, которые могут меняться от простых фестонов до очень острых шипиков, расположенных иногда в несколько рядов в некоторых планах. Гимноциста *C. seurati* может нести крупные выросты в разном количестве. Такие выросты не отмечены у *C. grimmi*. От *C. reticulum* (рис. 1 С) отличается характером роста зоария, который у *C. grimmi* может начинаться почкованием в проксимальной и дистальной части анцеструлы, и затем почкование происходит по радиусам либо достаточно нерегулярно. Также отличается отсутствием треугольных площадок между зооидами и дистальных выростов у зооидов, характерных для *C. reticulum*. Шип у

проксимального края апертуры в центре, отмеченный В.Д. Брайко, характерен для рода *Electra* [11]. Как правило, у большинства аутозоидов шипы отсутствуют. Боковые шипы у *C. gr. seurati* (форма Б) расположены почти параллельно основанию, тогда как у *C. grimmi* sp. nov., если шипы имеются, они лишь немного отклоняются от вертикального положения к поверхности апертуры аутозоида [17].

**Географическое распространение и биотопическая приуроченность.** В 1874 г. *C. grimmi* встречался по всей акватории Среднего и Южного Каспия преимущественно на моллюсках *Th. gr. pallasi*, *Dreissena caspia* Eichwald, 1855, живущих до 80 м, реже на створках *Cerastoderma* [15]. Находки на гидротехнических сооружениях, навигационных буях и корпусах плавсредств в 1958–1961 гг. также ограничены средней и южнокаспийской сублиторалью [17]. В Северном Каспии чаще всего отмечались на створках митилиастра и листьях живой *Zostera* sp. Заметное обрастание верхней поверхности раковин *Didacna* sp. было связано чаще всего с поселениями баянусов (*Balanus* aff. *improvisus*).

В Северном Каспии при солёности менее 5,5 г/л не отмечался. В водах с солёностью 5,5–8,5 г/л частота встречаемости составляла ~3%, и только при S=8,5–13,1 г/л увеличивалась до 18–24 % (рис. 1 А). На глубинах более 20 м число колоний резко уменьшается. В Красноводском заливе, осолоненном более чем 13 г/л, он встречен в обрастаниях судов [18]. В 1979–1988 гг. отдельные аутозоиды встречались чрезвычайно редко в этом заливе на обрывках zostеры и крупных раковинах двустворчатых моллюсков. Тем не менее, на искусственных субстратах из текстолита, металла, веревки и пенопласта, выставленных в заливе и прилегающих участках Южного Каспия в 1981–1982 гг., по сообщению В.Б. Назаренко, корковые мшанки не отмечались. Не обнаружены части колоний и на субфоссильных раковинах *Cerastoderma* sp. и *Th. gr. pallasi*, собранных на месте залива Мертвый Култук в 1996 г. Исходя из вышеизложенного, верхний предел солёностойкости *C. grimmi* sp. nov., вероятно, не превышает 15 г/л.

**Стратиграфическое распространение.** В некронозах Туркменского залива части колоний *C. grimmi* sp. nov. были отмечены на истлевших листьях *Zostera* sp. [19]. Части базальных и латеральных стенок отдельных зооидов найдены в складках верхних частей раковин *Didacna* sp. из хвалынского разреза в районе п. Светлый Яр (Волгоградская область). На парных раковинах хвалыньских *Dr. caspia*, захороненных *in situ*, из района реки Тингута (бассейн озера Цаца), озера Эльтон и г. Волжский (Волгоградская область), в которых отсутствовали *Didacna* sp., фрагменты колоний мшанок не отмечены. Распространение *D. trigonoides* (Pallas, 1771) ограничено солёностью 5 г/л [20], поэтому можно констатировать, что до 1988 г. в Каспии обитал лишь автохтонный вид рода *Conopeum*.

**Этимология:** Назван в честь известного российского зоолога – Оскара Андреевича Грима, который первым отметил в Каспийском море вид хейлостомных мшанок (рис. 1 В).

Авторы сердечно благодарны М.Г. Карпинскому (ВНИРО) за предоставление материалов из Среднего и Южного Каспия.

#### Библиографический список

- Gray, J.E. List of the specimens of British animals in the collections of the British Museum. Part 1. Centrionae or radiated animals Vol. – London: Trustees of the British Museum, 1848. – 173.
- Blainville, H.M.D. Manuel d'Actinologie ou de Zoophytologie // Paris: Levrault edit., 1834.
- Bobin, G. Les Espèces Françaises du Genre CONOPEUM Gray (Briozoirés, Chilostomes) / G. Bobin, M. Prenant // Cahiers de Biologie Marine – 1962. – Tome III. – № 4.
- Busk, G. Catalogue of marine Polyzoa in the collection of the British Museum, II. Cheilostomata (part). – London: Trustees of the British Museum (Natural History), 1854.
- Norman, A. Notes on the natural history of East Finmark, Polyzoa // Annals and Magazine of Natural History. – 1903. – (7)11.
- Audouin, J. V. Explication sommaire des planches de polypes de l'Egypte et de la Syrie, publiées par Jules-César Savigny // Description de l'Egypte, ou recueil des observations et des recherches qui ont été faites en Egypte pendant l'expédition de l'armée française ... Histoire naturelle. – 1826. – Vol. Tome 1, 4 partie: 339 (Imprimerie Impériale), Paris.
- Calvet, L. Bryozoaires // Expéditions scientifiques du «Travailleur» et du «Talisman» pendant les années 1880–1883. – Paris: Masson and Cie, 1906.
- Jullien, J. Bryozoaires provenant des campagnes de l'Hirondelle (1886–1888) / J. Jullien, L. Calvet // Resultats des campagnes scientifiques accomplies sur son yacht par Albert Ier, prince souverain de Monaco. – 1903.

9. Берг, Л.С. Биполярное распространение организмов и ледниковая эпоха // Изв. Акад. наук. – 1920. – Сер. 6. – Т. 14. – № 1/18.
10. Брайко, В.Д. Мшанки Черного моря // Труды Севастопольской биологической станции. – М.: АН СССР, 1960. – Т. 13.
11. Брайко, В.Д. Класс Мшанки – Bryozoa // Определитель фауны Черного и Азовского морей. – Киев: Наукова думка, 1968. – Т. 1.
12. Ryland, J.S. Polyzoa (Bryozoa) Order Cheilostomata Cyphonautes Larvae // Zooplankton. Sheet 107. Conseil International Pour L'Exploration de la Mer. – 1965.
13. Cook, P. The early larval development of Membranipora seurati (Canu) and Electra crustulenta (Pallas), Polyzoa // Cahiers de Biologia Marine. – 1962. – tome III. – № 1.
14. Jebram, D. Monsterzooide and Doppelpolypide bei fossilen and rezenten Cheilostomata Anasca (Bryozoa) // Abh. Verh. Naturwiss. Ver. Hamburg, 1977.
15. Гримм, О.А. Каспийское море и его фауна. – СПб., 1876. – Т. 1.
16. Canu, F. North American early Tertiary Bryozoa / F. Canu, R. Bassler. – S. Washington: 1920.
17. Зевина, Г.Б. Роль судоходства в изменении фауны Каспийского моря / Г.Б. Зевина, И.А. Кузнецова // Океанология. – 1965. – Т. 5. – № 5.
18. Зевина, Г.Б. Новые организмы в Каспийском море // Природа. – 1959. – № 7.
19. Чепалыга, А.Л. Интродукция атлантических видов в Каспий: судьба эндемичных таксонов и экосистем / А.Л. Чепалыга, А.Г. Тарасов // Океанология. – 1997. – Т. 37. – № 2.
20. Тарасов, А.Г. Биотический индекс дельты реки Волги и Северного Каспия: дисс. ... канд. биол. наук. – М.: МГУ, 1993.

Статья поступила в редакцию 01.12.09

УДК 551.5+574.4:519.8

**Ю.Б. Кирста**, д-р биол. наук, проф., г.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: kirsta@iwep.asu.ru,  
**О.В. Ловцкая**, г.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: lov@iwep.asu.ru

## ПРОГНОЗ КЛИМАТИЧЕСКИХ ИЗМЕНЕНИЙ В ЗЕРНОПРОИЗВОДЯЩИХ ЗОНАХ СИБИРИ И РОССИИ

На основе имитационной математической модели агроклиматического потенциала и климатических трендов осуществлен прогноз региональных проявлений глобального потепления климата (изменений температуры приземного слоя воздуха и осадков) для зернопроизводящих зон России и Сибирского региона до 2020 года. Для Сибири прогнозируется положительный сдвиг среднесезонных температур до 7% и увеличение осадков до 2%, что позволяет расширять здесь площади возделывания зерновых.

**Ключевые слова:** климатический прогноз, зернопроизводящая зона, моделирование, Россия, Сибирь.

**Постановка задачи.** Как наземная растительность, так и человеческое общество представляют собой две эволюционно самоорганизующиеся иерархические системы с определенной ритмикой развития [1; 2]. Они объединяются в общую систему «растительность-человек» с вековым циклом функционирования, состоящим из трех характерных 33-летних периодов (фаз) [3]. В России данные фазы охватывают 1918–1950, 1951–1983, 1984–2020 гг.

Российское государство совместно с растительностью воздействует на среду единообразно по своей обширной территории. Это ведет к появлению климатического квазивекового цикла. Наличие последнего, в частности, подтверждается экспериментальными данными по многолетним изменениям приземных температур воздуха над континентальными областями [4–7]. Действительно, человек постоянно воздействует на климатические процессы путем загрязнения атмосферы выбросами промышленности, распашка и изменение альбедо освоенных им обширных территорий (изменяются режим испарения почвенной влаги и температура приземного слоя атмосферы). Это влияние имеет циклический характер с различной внутригодовой (регулярные выходные дни, праздники) и многолетней (севооборот сельскохозяйственных полей) ритмикой. При таком воздействии, очевидно, будет формироваться и определенная ритмика атмосферных процессов. В физике данное явление известно как вынужденные колебания и параметрический резонанс динамических систем.

Вообще говоря, изменения климата являются результатом совокупного действия ряда факторов, в т.ч. космического и солнечного-земных связей, локального и глобального антропогенного воздействия на атмосферные процессы и др., об относительной значимости которых до сих пор идут споры. Влияние системы «растительность-человек» касается лишь одного из этих факторов – резонансного воздействия режима хозяйствования на мезоклимат с организацией единой территориальной ритмики потоков тепла и влаги.

Формируя определенную межгодовую динамику климата, система «растительность-человек» стабилизирует на своей территории некоторые климатические характеристики. Выяснение последних с целью прогноза климата и является задачей данного исследования. В качестве таких характеристик будут проверяться средние за 33-летние фазы векового цикла значения температур воздуха и осадков, а также многолетние трен-

ды этих факторов, традиционно используемые для прогнозов.

**Методика исследований.** Решение поставленной задачи выполняется с помощью имитационной математической модели агроклиматического потенциала (АП) и климатических трендов (**модель АПКТ**), описывающей взаимосвязанные многолетние изменения АП и климата [3, 8]. Предложенный нами АП для освоенных человеком территорий (районов, областей, федеральных округов, государств) соответствует урожайности зерновых, расчитываемой по модели с восстанавливаемыми по среднесезонным данным климатическими трендами. При этом точность описания моделью АПКТ базовых процессов в агроэкосистемах совпадает с **теоретически наилучшей**. Модель апробирована для различных территорий с континентальным и умеренным климатом, в частности, для оценки многолетних изменений АП и климата в зернопроизводящих зонах России и США [9; 10].

В модели АПКТ одновременно рассчитываются по выбранному многолетнему периоду:

- среднесезонные значения среднемесячных температур воздуха отдельно для холодного ( $T_i < 0^\circ\text{C}$ ) и теплого ( $T_i \geq 0^\circ\text{C}$ ) периодов года;
- среднесезонное значение месячных осадков;
- многолетние тренды среднемесячных температур воздуха отдельно для холодного ( $T_i < 0^\circ\text{C}$ ) и теплого ( $T_i \geq 0^\circ\text{C}$ ) периодов года;
- многолетний тренд месячных осадков;
- многолетний тренд эффективности землепользования (зависящий от уровня технологий, плодородия почв, мелиорации и других факторов);
- многолетняя динамика АП (ежегодная ожидаемая урожайность зерновых).

Расчеты выполняются путем решения обратной задачи (наилучшего совпадения найденных по модели и фактических урожаев зерновых) с помощью оптимизационных методов по среднесезонным данным о месячных температурах воздуха и осадках на характеризующихся территориях.

Среднесезонные значения у среднемесячных температур воздуха  $T$  и месячных осадков  $P$  для каждого из 12 месяцев находятся по формулам:

$$\bar{T} = c_1 \bar{T}_{\text{наб}} \text{ для } T < 0^\circ\text{C}, \quad \bar{T} = c_2 \bar{T}_{\text{наб}} \text{ для } T \geq 0^\circ\text{C}, \quad \bar{P} = c_3 \bar{P}_{\text{наб}},$$



(1)

где  $\bar{T}$ ,  $\bar{P}$  – среднееголетние значения  $T$  и  $P$  за рассчитываемый в модели период времени, °C;  $\bar{T}_{\text{наб}}$ ,  $\bar{P}_{\text{наб}}$  – среднееголетние значения  $T$  и  $P$  за период наблюдений,

°C;  $c_1, c_2, c_3$  – пропорциональный сдвиг среднееголетних значений соответствующих месячных климатических характеристик в расчетном периоде времени относительно периода наблюдений. В свою очередь климатические тренды определяются уравнениями:

$$T = \bar{T}[1 + a_1(k - N/2)] \text{ для } T < 0, \quad T = \bar{T}[1 + a_2(k - N/2)] \text{ для } T \geq 0,$$

$$P = \bar{P}[1 + a_3(k - N/2)],$$

(2)

где  $T$  – среднемесячная температура воздуха, °C;  $P$  – месячные осадки, мм;  $a_1, a_2, a_3$  – тренды, характеризующиеся долями (процентами) ежегодного увеличения / уменьшения месячных значений температур воздуха для холодного ( $T < 0$  °C) и теплого ( $T \geq 0$  °C) периодов и осадков соответственно:  $k$  – порядковый номер года в рассматриваемом многолетнем периоде,  $k = 1, \dots, N$ ;  $N$  – общее число рассчитываемых по модели лет.

В свою очередь многолетний тренд эффективности земледользования характеризуется через множитель

$$(1 + a_4)^{k-1} \quad (3)$$

в рассчитываемой урожайности зерновых. Этот коэффициент снижает или увеличивает урожайность при  $a_4 < 0$  или  $a_4 > 0$  соответственно. Значение параметра  $a_4$  определяется многолетними изменениями факторов среды и почвенных характеристик, а также ухудшением или улучшением применяемых сельскохозяйственных технологий.

Параметры  $c_1, c_2, c_3, a_1, a_2, a_3, a_4$ , найденные (идентифицированные) в процессе решения обратной задачи по многолетнему ряду урожаев зерновых, можно использовать уже для прогноза климатических изменений и АП. Все эти параметры аппроксимирующих трендовых прямых мы будем выражать для удобства в процентах (умножать на 100).

**Исходные материалы.** Для разработки методики прогноза климатических изменений и динамики АП была выбрана уже завершенная вторая 33-летняя фаза 1951–1983 гг. векового цикла на территории России с известными урожаями зерновых. Сам прогноз климатических изменений и динамики АП выполнялся по третьей фазе 1984–2020 гг. В ней был выделен период 1984–2007 гг. с известными урожаями зерновых, по которому идентифицировались все необходимые для прогноза параметры.

На рисунке 1 приведена схема формирования входных данных для модели АПКТ. Согласно системно-иерархическому подходу при решении обратной задачи по определению параметров модели необходимо, чтобы число рассчитываемых параметров было на порядок меньше количества данных по урожаям зерновых [3]. С учетом этого требования для расчетов были выбраны две территории:

- зернопроизводящая зона всей России с 71 областями в 7 федеральных округах (рис. 2) при общем количестве имеющихся данных об урожаях зерновых за 1955–1983 гг.  $71 \times 29 = 2059$  и за 1984–2007 гг. –  $71 \times 24 = 1704$ ;

- зернопроизводящая зона Сибирского федерального округа России с 12 областями (рис. 2) при общем количестве урожаев за те же 1955–1983 гг.  $12 \times 29 = 348$  и за 1984–2007 гг. –  $12 \times 24 = 288$ . В эту зону входят Республика Алтай, Республика Бурятия, Республика Тыва, Республика Хакасия, Алтайский край, Красноярский край, Иркутская, Кемеровская, Новосибирская, Омская, Томская и Читинская области.

Для каждой из 71 областей с помощью ГИС ArcView определялись среднееголетние месячные характеристики температур и осадков [3]. При этом требовалось получить средние данные по областям с учетом только находящихся в сельскохозяйственном использовании площадей. Поэтому на цифровой географической карте России, включающей деление на административные округа и области, была выделена сельскохозяйственная зона. Все остальные площади исключались из рассмотрения и в дальнейших расчетах не рассматривались. Такая процедура затронула семь областей России: Республики Карелию, Коми, Саха (Якутия), Красноярский и Хабаровский края, Архангельскую и Тюменскую области.

Из цифрового атласа «Digital Atlas of the World Water Balance – GIS Hydro97» были извлечены климатические характеристики, относящиеся непосредственно к выделенной зернопроизводящей зоне. Здесь использовалось расширение ArcView GeoProcessing, позволившее найти наборы данных для каждой из 71 охватываемых зоной площадей/областей. Расчеты средних значений климатических характеристик для каждой области выполнены с помощью средств суммирования ArcView. Полученные файлы (формат dbf) были переведены в формат файлов исходных данных, требующихся для модели АПКТ. Таким образом, модель АПКТ позволяла рассчитывать общие климатические тренды для любой конкретной территории с включенными в нее несколькими областями.

В модели АПКТ одновременно использовались значения урожайности зерновых культур по каждой из рассматриваемых областей (в весе после доработки, в хозяйствах всех категорий, ц/га). Все данные брались из отчетности Госкомстата и Федеральной службы государственной статистики [11–14].

**Результаты исследования и их обсуждение.** Как уже указывалось, для разработки методики климатического прогноза была выбрана вторая фаза 1951–1983 гг. векового цикла на территории России с известными урожаями зерновых. Она была разделена на две примерно равные части: 1955–1969 и 1970–1983 гг. Первая часть предназначалась для определения параметров модели АПКТ по урожаям зерновых через решение обратной задачи и затем для прогноза, а вторая служила как проверочная последнего. Затем роли частей менялись, и вторая использовалась уже для ретроспективного прогноза на первую часть

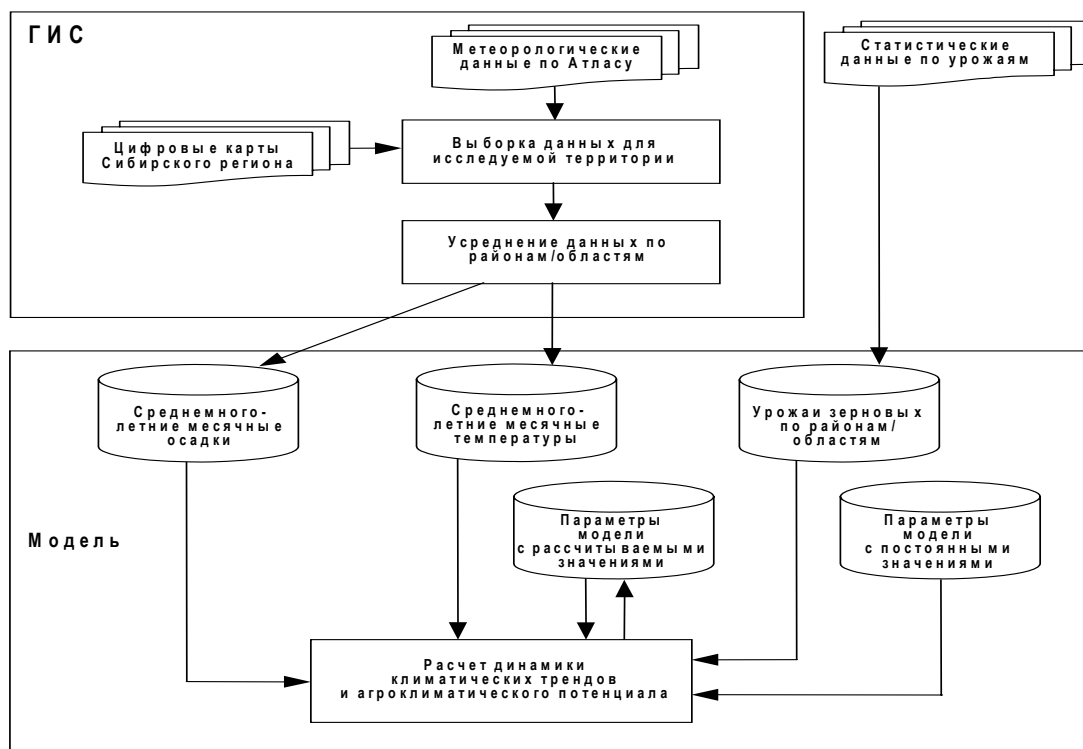


Рис. 1. Схема формирования входных данных для модели АПКТ (среднеголетние климатические характеристики территории за наблюдаемый период рассчитаны по атласу «Digital Atlas of the World Water Balance – GIS Hydro97», созданному в Центре исследования водных ресурсов университета Техаса, США)

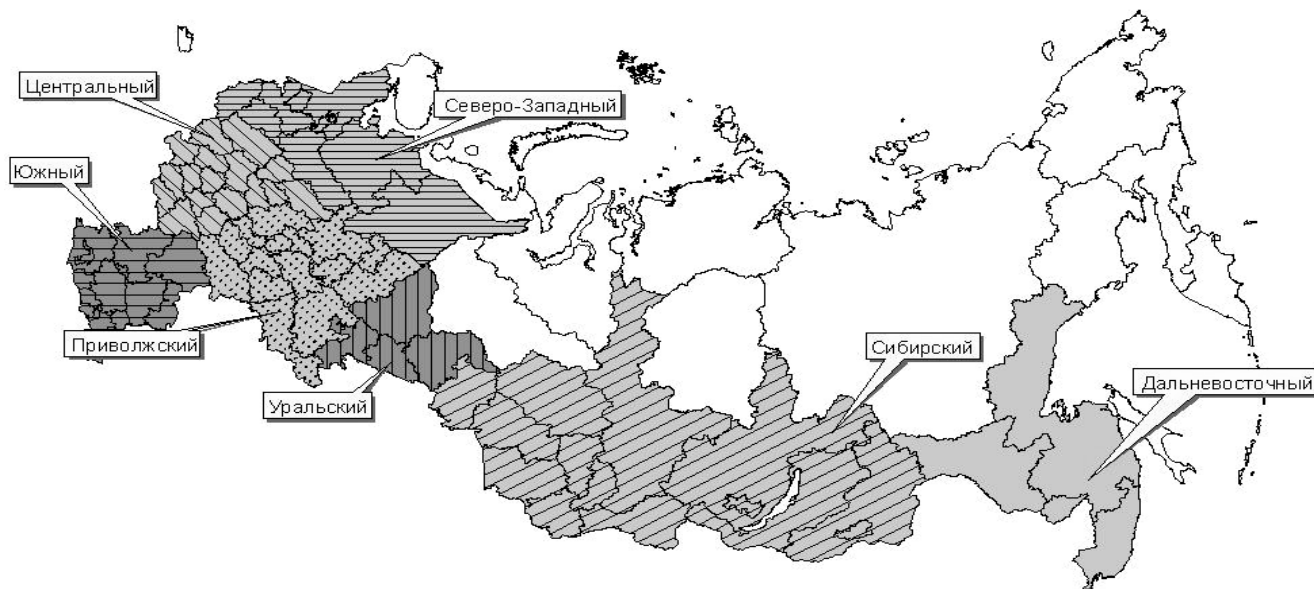


Рис. 2. Федеральные округа и области России, используемые для идентификации параметров модели АПКТ (включающей тренды климатических факторов и тренд эффективности землепользования)

Рассмотрим сначала территорию России, охватывающую 71 область с индивидуальными климатическими характеристиками. Для нее идентифицировалось 25 основных параметров модели АПКТ, одинаковых по всей территории и характеризующих зернопроизводящую зону России в целом. Сюда входили 3 показателя фенологического развития растений (два – температурные пороги для расчета биологического времени и один – средняя дата всходов зерновых), 10 почвенных показателей и 12 коэффициентов для расчета величины урожая и трендов. Через все эти параметры учитывались как природные условия территорий (климат, почвы и др.), так и антропогенные факторы (сельско-хозяйственные технологии, возделываемые культуры и др.). Следует отметить, что полученные таким образом характеристики климатических трендов могут значительно меняться по территории России вслед-

ствие региональных особенностей климата, ландшафтов и других факторов [15].

В таблице 1 приведены результаты решения обратных задач по определению трендов климатических характеристик и эффективности землепользования для России с использованием наблюдаемых урожаев зерновых независимо для трех периодов: 1955–1969, 1970–1983 и 1955–1983 гг. Первый (1955–1969 гг.) использовался для прямого прогноза на второй (1970–1983 гг.), второй – для ретроспективного прогноза на первый, а третий (1955–1969 гг.) служил контрольным. Из таблицы видно, что значения сдвигов у аппроксимирующих климатические характеристики трендовых прямых незначительно отличаются друг от друга, в отличие от самих трендов, отвечающих углам наклона прямых. Тем самым можно с эф-

фективностью осуществлять и прямой, и ретроспективный прогнозы непосредственно сдвигов трендовых прямых. Из совпадения сдвигов и различия трендов в таблице 1 можно сделать важный вывод, что имеет место стабилизация средне-многолетних климатических характеристик на протяжении каждой из 33-летних фаз функционирования. В то же время подобная стабилизация самих трендов (наклона трендовых прямых) отсутствует.

Для дополнительной проверки данного вывода воспользуемся аналогичными расчетами с моделью АПКТ, но уже для Сибирского федерального округа. В отличие от всей России для каждого из семи округов (рис. 2) мы имеем гораздо меньше исходных данных об урожаях зерновых за 1955–1983 гг. – для Сибирского федерального округа всего 348. Это накладывает ограничения и на максимальное количество варьируемых параметров модели. Для округов их было выбрано только 9:  $c_1, c_2, c_3, a_1, a_2, a_3, a_4$ , показатель уровня сельскохозяйственных технологий и плодородия почв, коэффициент зависимости урожая от транспирации влаги растениями. Остальные параметры модели АПКТ не варьировались и имели те же значения, что и найденные для зернопроизводящей зоны России в целом за тот же период времени.

Результаты решения обратной задачи для идентификации выбранных параметров по наблюдаемым в Сибирском федеральном округе урожаям также представлены в таблице 1. Мы видим по-прежнему хорошее совпадение значений сдвигов и плохое у трендов.

Единственным исключением из совпадений является завышенный сдвиг  $c_3$  средне-многолетних значений осадков за 1955–1969 гг. Дополнительный анализ показал, что такое значение  $c_3$  обусловлено известным освоением целинных земель в 1954–1964 гг. [16]. В этот период были распаханы плодородные земли входящей в округ степной зоны, давшие рекордные урожаи. Растения здесь были полностью обеспечены основными питательными веществами: азотом (N), фосфором (P) и калием (K), которые обусловили большую эффективность использования поступающей с осадками влаги [17]. При решении же обратной задачи все параметры почвенного влагообмена были фиксированы, и большие урожаи привели к искусственному завышению в модели количества выпадающих осадков, то есть к завышению  $c_3$  в период 1955–1969 гг. (табл. 1). Было проверено и второе возможное объяснение завышения  $c_3$  за счет приписок для увеличения урожайности руководителями зернопроизводящих хозяйств. Оно было отвергнуто после удовлетворительно корректного решения для округа обратной задачи по идентификации вместо 9 уже прежних 25 параметров модели АПКТ. Эти расчеты дали сдвиг  $c_3 \approx 101\%$ , совпадающий с его двумя другими значениями в таблице 1.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о возможности прогнозов средне-многолетних значений климатических характеристик (сдвигов  $c_1, c_2, c_3$  трендовых прямых) в пределах соответствующих 33-летних фаз векового цикла у систем «растительность–человек». Тем самым для прогноза среднемесячных температур и месячных осадков до конца текущей фазы (до 2020 г.) достаточно найти эти значения за истекший с начала фазы период. Точность такого прогноза для зернопроизводящих зон достаточно высока и по данным таблицы 1 составит:

- для России порядка 0,3% от средне-многолетних месячных климатических характеристик;
- для Сибирского федерального округа порядка 0,9% тех же характеристик.

Пониженная точность прогнозов для округа обусловлена меньшим числом идентифицируемых параметров модели АПКТ (9 вместо 25). Отметим, что аккуратность прогнозов определяется не только полнотой расчетов по модели, но и объективно существующей погрешностью исходных метеорологических данных. Например, ошибка в оценке месячных

осадков обуславливается: их зависимостью от рельефа окружающей местности, типом и местоположением применяемых для измерений приборов, количеством отдельных видов (жидкие, твердые, смешанные) осадков, испаряемостью, скоростью ветра и другими факторами [18].

Что же касается собственно трендов климатических факторов и эффективности землепользования, то согласно данным таблицы 1 их многолетний прогноз нереалистичен. Для климатических факторов это хорошо известно. Для тренда же эффективности землепользования такая возможность ограничена несистематическим характером изменения/улучшения сельскохозяйственных технологий, особенно на региональном уровне. Прогноз значений трендов  $a_1, a_2, a_3$  в (2), видимо, можно осуществить, но только для крупных речных бассейнов как естественных природных систем с собственными, не зависящими от других бассейнов влагообменом, растительностью и антропогенным воздействием. Данное предположение еще требует проверки.

Таблица 1

Сдвиги (1) и тренды (2) месячных климатических характеристик, тренд эффективности землепользования (3) для зернопроизводящих зон Сибири и России в целом за 1955–1983 гг., %<sup>1</sup>

Характеристика	Россия в целом			Сибирский федеральный округ		
	1955–1969 гг.	1970–1983 гг.	1955–1983 гг.	1955–1969 гг.	1970–1983 гг.	1955–1983 гг.
Сдвиг $c_1$ средне-многолетних температур воздуха для холодного периода года ( $T < 0$ )	103,2	102,9	103,0	99,8	100,2	98,0
Сдвиг $c_2$ средне-многолетних температур воздуха для теплого периода года ( $T > 0$ )	105,6	105,1	105,6	105,6	105,9	105,0
Сдвиг $c_3$ средне-многолетних значений осадков	102,5	102,6	102,1	104,6	100,9	101,6
Тренд $a_1$ температур воздуха для холодного периода года ( $T < 0$ ) <sup>2</sup>	-0,46	0,01	-0,19	-2,25	-1,25	-0,41
Тренд $a_2$ температур воздуха для теплого периода года ( $T > 0$ )	0,45	-0,27	0,11	-0,15	-0,45	-0,03
Тренд $a_3$ осадков	0,40	-0,17	0,15	-4,29	-0,74	-0,11
Тренд $a_4$ эффективности землепользования	2,17	0,55	1,46	99,8	100,2	98,0

<sup>1</sup> Сдвиг (1) у аппроксимирующей характеристику трендовой прямой для соответствующего временного периода выражается здесь в процентах от имеющихся средне-многолетних месячных данных. Тренд (2) (наклон этой же прямой) характеризуется как изменение характеристики в процентах за год.

<sup>2</sup> Отрицательные значения трендов для холодного периода года со средне-месячными температурами воздуха  $T < 0^\circ\text{C}$  означают повышение последних.

В таблице 2 представлены результаты прогноза до 2020 г. средне-многолетних значений климатических характеристик (сдвигов  $c_1, c_2, c_3$  трендовых прямых) для зернопроизводящих зон России и Сибирского федерального округа. Из таблицы видно, что ожидаются более теплые зимы ( $c_1$  меньше 1), более теплые летние периоды ( $c_2$  больше 1) и большее количество осадков на протяжении всех месяцев года ( $c_3$  больше 1). Количественная оценка прогнозируемых климатических характеристик для соответствующих зон приведена в таблице 3.



Таблица 2

Прогноз до 2020 г. трендовых сдвигов (1) месячных климатических характеристик для зернопроизводящих зон Сибири и России в целом, %<sup>1</sup>

Характеристика	Россия в целом		Сибирский федеральный округ	
	1984–2007 гг.	2008–2020 гг.	1984–2007 гг.	2008–2020 гг.
Сдвиг $c_1$ среднееголетних температур воздуха для холодного периода года ( $T < 0$ )	96,9	96,9±0,3	96,1	96,1±0,9
Сдвиг $c_2$ среднееголетних температур воздуха для теплого периода года ( $T > 0$ )	103,1	103,1±0,3	107,1	107,1±0,9
Сдвиг $c_3$ среднееголетних значений осадков	101,6	101,6±0,3	102,1	102,1±0,9
Тренд $a_1$ температур воздуха для холодного периода года ( $T < 0$ ) <sup>2</sup>	-0,02	–	-1,71	–
Тренд $a_2$ температур воздуха для теплого периода года ( $T > 0$ )	-0,13	–	-0,51	–
Тренд $a_3$ осадков	-0,25	–	-2,35	–
Тренд $a_4$ эффективности землепользования	0,55	–	0,22	–

<sup>1</sup> См. примечания к таблице 1.

## Выводы

1. Разработана методика оценки текущих и прогноза будущих климатических изменений (среднемесячных температур воздуха и месячных осадков) в зернопроизводящих регионах умеренной зоны. Она позволяет осуществлять многолетние прогнозы в пределах 33-летних фаз вековых климатических циклов, определяемых воздействием на климат объединенных систем «растительность–человек».

2. Для выполнения прогноза достаточно иметь информацию о среднееголетних месячных температурах воздуха и осадках, а также многолетний ряд статистических данных об урожаях зерновых культур конкретного региона. Особенностью разработанной методики прогноза является расчет климатических трендов в целом по территории, то есть выполнение более точных площадных оценок климата.

3. На примере зернопроизводящих зон России и Сибирского федерального округа выполнен прогноз изменений климата до 2020 г. – конца второй фазы векового климатического цикла на территории России. Для Сибири показано значительное повышение температур в холодный (на 4% относительно среднееголетних значений) и теплый (на 7%) периоды года. Изменение же осадков здесь незначительно и составляет лишь 2%.

Таблица 3

Климатический прогноз до 2020 г. для зернопроизводящих зон Сибири и России в целом

Климатическая характеристика	Месяцы											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Среднееголетние температуры воздуха, °C	Россия											
	-13,4	-11,4	-5,9	3,2	11,7	16,8	19,6	17,5	11,2	3,5	-4,7	-10,4
	Сибирский федеральный округ											
Среднееголетние осадки, мм	-21,3	-18,7	-11,3	-1,0	8,2	15,6	18,6	15,7	8,7	-0,9	-11,6	-18,6
	Россия											
	44,5	38,8	37,6	37,8	54,8	71,3	76,3	70,2	55,6	50,3	53,7	51,4
	Сибирский федеральный округ											
	23,7	15,3	19,3	25,0	43,9	61,9	80,7	74,6	48,9	39,4	38,1	29,8

## Библиографический список

1. Kirsta, Yu.B. Information-hierarchical organization of biosphere and problems of its sustainable development // Ecol. Modelling. – 2001. – Vol. 145.
2. Kirsta, Yu.B. Information-hierarchical organization of mankind and problems of its sustainable development // World Futures. – 2003. – Vol. 59.
3. Кирста, Ю.Б. Информационно-физический закон построения эволюционных систем. Системно-аналитическое моделирование экосистем: монография / Ю.Б. Кирста, Б.Ю. Кирста. – Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 2009.
4. Скрыбин, М.П. Вековые циклы природных условий и боровая растительность лесостепи // Тр. Воронежского заповедника. – 1949. – Вып. 3.
5. Stocker, T.F. Climatic fluctuations on the century time scale. A review of high resolution proxy data and possible mechanisms / T.F. Stocker, L.A. Mysak // Climate Change. – 1992. – V. 20.
6. Mann, M.E. Global-scale temperature patterns and climate forcing over the past six centuries / M.E. Mann, R.S. Bradley, M.K. Hughes // Nature. – 1998. – V. 392.
7. Бышев, В.И. Количественная оценка параметров климатической изменчивости системы океан–атмосфера / В.И. Бышев, Н.К. Кононова, В.Г. Нейман, Ю.К. Романов // Океанология. – 2004. – Т. 44. – № 2.
8. Кирста, Ю.Б. Системно-аналитическое моделирование изменений температур, осадков и агроклиматического потенциала Сибири // Сибирский экологический журнал. – 2004. – № 1.
9. Kirsta, Yu.B. System-analytical modelling – Part I: General principles and theoretically best accuracies of ecological models. Soil-moisture exchange in agroecosystems // Ecol. Modelling. – 2006a. – Vol. 191.
10. Kirsta, Yu.B. System-analytical modelling – Part II: Wheat biotime run and yield formation. Agroclimatic potential, Le Chatelier principle, changes in agroclimatic potential and climate in Russia and the U.S. // Ecol. Modelling. – 2006b. – Vol. 191.
11. Производство зерна в Российской Федерации. Часть II / Государственный комитет РФ по статистике. – М., 1993.
12. Российский статистический ежегодник: Статистический сборник / Госкомстат России. – М., 1998.
13. Регионы России: Статистический сборник / Госкомстат России. – М., 2000. – Т. 2.
14. Регионы России: Социально-экономические показатели / Федеральная служба государственной статистики. – 2008 г. – [электронный ресурс] Режим доступа: [http://www.gks.ru/doc\\_2008/region/soc-pok.zip](http://www.gks.ru/doc_2008/region/soc-pok.zip)
15. Кирста, Ю.Б. Оценка и прогноз агроклиматического потенциала Алтайского края в условиях современных изменений климата // Известия Алтайского государственного ун-та. – 2002. – № 3.
16. Брежнев, Л.И. Целина / Л.И. Брежнев. – Л.: Лениздат, 1981.
17. Каюмов, М.К. Программирование продуктивности полевых культур: Справочник. – М.: Росагропромиздат, 1989.
18. Дроздов, О.А. Климатология: Учебник для ВУЗов по специальности «Метеорология» / О.А. Дроздов [и др.]. – Л.: Гидрометеиздат, 1989.

Статья поступила в редакцию 01.12.09

УДК 631.48

*А.В. Салтыков, н. с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: saltykovav@yandex.ru***ПЕДОСФЕРА ЛЕСНЫХ И ЛЕСОСТЕПНЫХ ЛАНДШАФТОВ БАССЕЙНА РЕКИ КАРАКОЛ**

Исследован почвенный покров лесных и лесостепных ландшафтов бассейна реки Каракол. Обнаружены в структуре почвенного покрова нетипичные для этих ландшафтов каштановые и темно-каштановые почвы.

**Ключевые слова:** лесные и лесостепные ландшафты, бассейн реки Каракол.

Река Каракол берёт своё начало в центральной части Теректинского хребта, между священной г. Учмедек и г. Ильгумен, где на дневную поверхность выходят кристаллические сланцы, считающиеся древнейшими горными породами Алтая [1]. Вниз по течению в долине реки происходит смена лесных и лесостепных ландшафтов.

Основная площадь почвенного покрова лесных ландшафтов приходится на чернозёмовидные почвы. Гумусовый горизонт этих почв отличается темно-серой окраской, комковатой структурой, легкосуглинистым гранулометрическим составом и рыхлым сложением. Постепенно на глубине около 20-30 см, он сменяется на иллювиальный горизонт, при этом окраска несколько светлеет и приобретает буроватый оттенок, гранулометрический состав утяжеляется, в результате чего горизонт становится более плотным. С глубины 50 см иллювиальный горизонт продолжает светлеть и становится более тяжёлым по гранулометрическому составу.

Чернозёмовидные почвы долины реки Каракол обладают высокой гумусированностью (7-9 %), которая вниз по профилю постепенно снижается и на глубине 60-70 см достигает 4-5 %. Гранулометрический состав с глубиной становится более тяжёлым. Содержание физической глины при этом увеличивается с 34 % до 53 %. Колебания актуальной кислотности по всему почвенному профилю незначительно (7,0-7,5).

На дне долины лесные почвы постепенно сменяются на аллювиальные, среди которых главенствующее положение занимают аллювиальные дерновые почвы. Для них характерна малая мощность почвенного профиля (до 30 см), в структуру которого входит один единственный гумусовый горизонт бурой с желтоватым оттенком окраски, комковатой структуры, легкосуглинистым гранулометрическим составом и довольно уплотнённым сложением, простирающийся на валунно-галичниковых аллювиальных отложениях.

В отличие от чернозёмовидных почв на склонах аллювиальные дерновые почвы более кислые и менее тяжелые по гранулометрическому составу. Величина pH в этих почвах колеблется от 5,5 до 7,5, а содержание физической глины — от 26 до 36 %. Количество гумусовых веществ находится в тех же пределах что и в чернозёмовидных почвах.

Ниже по течению реки на склонах долины простираются лесостепные ландшафты, для которых характерны парковые очень разреженные лиственничные леса с разнотравно-злаковой травянистой растительностью. На сухих склонах в пределах лесостепных ландшафтов формируются чернозёмы южные, которые в отличие от почв лесного пояса имеют маломощный и сильно защебененный профиль. В почвенном профиле их выделяется только один горизонт — гумусовый, который постепенно переходит в субстратную породу. Чаще всего он имеет серую окраску, непрочно комковато-пылеватую структуру, легкосуглинистый гранулометрический состав, до появления щебня — очень рыхлое сложение. На глубине около 7 см в почвенном профиле резко появляется щебень, представленный делювиом сланца, поэтому далее проникновение мелкозёма происходит по пустотам между камнями. Начиная с глубины 50 см, вся вскрываемая масса грунта представлена элювио-делювиом сланца.

Содержание гумуса в профиле чернозёмов южных колеблется в значительных пределах. Если в рыхлом гумусовом горизонте его содержание находится в пределах 14-16 %, то в области залегающего щебня этот показатель резко снижается до 4 % и ниже почти не изменяется. В распределении по профилю физической глины прослеживается некоторая аккумуляция

на глубине 20-30 см, где её содержание достигает 32 %. Меньше всего физической глины в гумусовом горизонте (15 %), где происходит относительное разбавление минеральной части органическим веществом. Актуальная кислотность с глубиной постепенно увеличивается с 6,5 до 8,4.

На дне речной долины почвы лесостепных ландшафтов постепенно сменяются на аллювиальные луговые, которые в отличие от аллювиальных дерновых сформированных выше по течению реки имеют более мощный почвенный профиль, уходящий до 60 см в глубину.

Гумусовый горизонт аллювиальных луговых почв в устье реки Каракол занимает весь почвенный профиль, имеет серую с лёгким сизоватым оттенком окраску, комковатую структуру и легкосуглинистый гранулометрический состав. В его нижней части (на глубине 22 см) к почвенному материалу примешивается намытое илестое вещество. Это приводит к осветлению горизонта до светло-серой окраски и утяжелению гранулометрического состава.

По сравнению с аллювиальными дерновыми почвами, сформированными вверх по течению, аллювиальные луговые почвы устья реки характеризуются меньшим содержанием гумусовых веществ (около 6 %) и большим содержанием физической глины (40-50 %). Реакция почвенной среды по профилю меняется не значительно (7,1-7,5).

В заболоченных участках поймы встречаются лугово-болотные почвы. От всех предыдущих их отличает наличие глеевого горизонта в профиле, над которым (как и в остальных почвах) располагается гумусовый горизонт. Он представляет собой серую, комковатую и среднесуглинистую почвенную массу, которая простирается до глубины 28 см. Ниже гумусовый горизонт сменяется глеевым, для которого характерна сизая с ржавыми пятнами окраска, глыбистая структура и глинистый гранулометрический состав.

Лугово-болотные почвы наиболее богаты гумусовым веществом среди остальных почв долины реки Каракол, но основная его масса содержится в слое 0-20 см (16-18 %). Ниже происходит резкое снижение содержания гумусового вещества, и на глубине 30-40 см (глеевый горизонт) оно достигает 2 %.

Под степными разнотравно-полюнно-злаковыми и полюнно-злаковыми растительными ассоциациями, произрастающими на сухих склонах, формируются чернозёмы южные, темно-каштановые и каштановые почвы. Темно-каштановые почвы имеют маломощный (до 50 см), но в то же время полноценный профиль, содержащий все характерные для этого типа горизонты. Гумусовый горизонт этих почв отличается ярко выраженной темно-каштановой окраской, пылеватой или непрочно-комковатой структурой, легкосуглинистым гранулометрическим составом и рыхлым сложением. На глубине 10-20 см чётко прослеживается смена гумусового горизонта на иллювиально-карбонатный. Ниже этой границы почвенная масса приобретает буровато-каштановую окраску, пылевато-комковатую структуру и более плотное сложение. Иллювиально-карбонатный горизонт простирается до глубины 40-50 см, где он, в свою очередь, сменяется палевыми лёссами.

По содержанию гумуса (7-8 %) темно-каштановые почвы близки к чернозёмовидным и аллювиальным луговым. По гранулометрическому составу и значениям актуальной кислотности профиль темно-каштановых почв достаточно однороден. Колебания физической глины ограничиваются значениями 40-47 %, ила — 17-24 %, pH — 8,1-8,6.

В заключение следует отметить, что для всех почв бассейна реки Каракол характерно наличие в почвенном профиле карбонатов. Это относится даже к таким типам как бурые лесные, которые изначально считаются кислыми почвами [2, 3]. Но особое удивление вызывает присутствие в структуре

почвенного покрова исключительно сухостепного типа почв — каштановых.

Работа написана при поддержке Интеграционного Проекта 16.14

#### Библиографический список

1. Черных, Д.В. Проект функционального зонирования Онгудайского района Республики Алтай / Д.В. Черных, Д.В. Золотов // Мир науки, культуры, образования. – 2008. – № 1 (8).
2. Вальков, В.Ф. Почвоведение / В.Ф. Вальков, К.Ш. Казеев, С.И. Колесников. – М.: MapT, 2006.
3. Ковриго, В. П. Почвоведение с основами геологии / В.П. Ковриго, И.С. Кауричев, Л.М. Бурлакова. – М.: Колос, 2000.

Статья поступила в редакцию 01.12.09

УДК 585.55

**Е.Ю. Зарубина** канд. биол. наук, с.н.с. ИВЭП СО РАН, E-mail: [zeur@iwep.asu.ru](mailto:zeur@iwep.asu.ru);

**М.И. Соколова** асп. ИВЭП СО РАН, E-mail: [msokolova@iwep.asu.ru](mailto:msokolova@iwep.asu.ru);

**Д. Ю. Гаськов** студ. Новосибирского гос. ун-та, E-mail: [dmg.alt@list.ru](mailto:dmg.alt@list.ru)

### СОСТАВ И СТРУКТУРА ФЛОРЫ РАЗНОТИПНЫХ ОЗЕР СТЕПНОЙ И ЛЕСОСТЕПНОЙ ЗОН ОБЬ-ИРТЫШСКОГО МЕЖДУРЕЧЬЯ (В ПРЕДЕЛАХ АЛТАЙСКОГО КРАЯ)

В работе представлены результаты таксономического анализа флоры 14 разнотипных озер степной и лесостепной зон юга Обь-Иртышского междуречья. Показано, что минерализация воды оказывает непосредственное влияние на состав и структуру флоры. На основе классификаций А.А. Смиренского на исследованных озерах выделено три типа зарастания.

**Ключевые слова:** макрофиты, разнотипные озера, Обь-Иртышское междуречье, Кулунда, Касмала.

Закономерностям формирования состава и структуры растительности водных экосистем в литературе в последнее время уделяется пристальное внимание. Однако сведения об особенностях флоры минерализованных озер, влиянии минерализации воды как одного из лимитирующих факторов на состав и структуру растительных группировок остаются немногочисленными [1-4].

В пределах территории Обь-Иртышского бассейна насчитывается более 38,8 тыс. озер с суммарной площадью до 31,4 тыс. км<sup>2</sup>. По солевому составу они самые разнообразные: от пресных до соленых. На долю соленых водоемов приходится около 10 % от общей площади. Они располагаются одиночно или группами среди степи либо вытянувшись в виде цепочек вдоль современных и древних речных долин. Основное количество их относится к средним и малым озерам с площадью от 2 до 20 км<sup>2</sup>. В пределах Алтайского края насчитывается до 11000 озер с площадью акватории более 1 км<sup>2</sup> [5;6].

Таблица 1

Таксономический состав макрофитов разнотипных озер степной и лесостепной зон Обь-Иртышского междуречья

Таксон	Пресные			Солоноватые								Соленые			
	альфа-гопo-гa-лин	бета-олиго-гaлин-ные		бета-мезогaлинные								альфа-мезо-гaлин.	ультрагaлинные		
	Ледорезное	Мельничное	Б. Островное	Батовое	Г.-Перешеечное	Песчаное	Мостовое	Лена	Чернаково	Угловое	Кривое	Горькое	Кулундинское	Малое Яровое	Б. Яровое
Водное ядро															
Calitri															

tri-cha-ceae															
Cal-litric hermaphroditica L.															
Hydrocharitaceae															
Hydrocharis morsifoliosa L.	+	+													
Stratiotes aloides L.	+														
Lemna minor L.	+	+													
L. trisulca	+	+													





[illegible]

<i>umbellatus</i> L.																				
<b>Cyperaceae</b>																				
<i>Bolboschoenus maritimus</i> (L.) Pall.					+	+		+										+		
<i>B. planiculmus</i> (Sm.) Egor.								+			+	+	+					+		+
<i>Car. exacuta</i> L.	+				+						+									
<i>C. lasiocarpa</i> Ehrh.	+																			
<i>C. nigra</i> (L.) Reichenh.						+												+	+	
<i>C. pseudocyperus</i> L.	+					+	+											+		+
<i>C. riparia</i> Curbis.																		+	+	
<i>C. versicaria</i> L.						+												+		+
<i>Eleocharis palustris</i> (L.) Roem. et Schult.							+					+								
<i>E. setiptan</i>						+														+

<i>a. Zinsel.</i>																				
<i>Scirpus lacustris</i> L.						+	+													
<i>S. tabernaemontani</i> C.C. Gmel.	+							+	+	+			+	+				+	+	+
<b>Menyanthaceae</b>																				
<i>Menyanthes trifoliata</i> L.															+					
<b>Parasitaceae</b>																				
<i>Parasitia palustris</i> L.								+												
<b>Poaceae</b>																				
<i>Agrostis stolonifera</i> L.																			+	
<i>Glyceria maxima</i> (Hartm.) Hol.										+										
<i>Phalarides arundinaceus</i> (L.) Rauschert.								+												

<i>Phragmites australis</i> (Cav.) Trin. ex Steud.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
<i>Scolochloa festucae</i> (Willd.) Link					+	+		+									+	+	
<b>Ranunculaceae</b>																			
<i>Batrachium rionii</i> (Lagget) Nyman						+													
<i>B. divaricatum</i> (Schrank) Schur						+													
<i>Caltha palustris</i> L.						+		+											
<i>Ranunculus reptans</i> L.						+		+									+		+
<i>R. reptans</i> L.						+													
<b>Scrophulariaceae</b>																			

<b>ae</b>																			
<i>Limnosa aquatica</i> L.						+											+		
<i>Veronica gallica aquatica</i> L.							+											+	
<b>Typ ha angustifolia</b>																			
<i>T. latifolia</i> L.	+	+	+	+	+	+		+			+						+	+	
<i>T. laxmanii</i> Lepch.						+	+		+								+	+	+

Несмотря на почти двухсотлетнюю историю ботанических исследований Кулундинской равнины флора минерализованных озер региона была предметом исследований лишь небольшого числа авторов [7-10]. Относительно неплохо изучены озерные системы, имеющие рыбопромысловое значение [11] или служащие модельными объектами в силу своего географического положения и ландшафтного строения [12;13]. Цель данной работы – характеристика современного состояния флоры разнотипных озер степной и лесостепной зон Обь-Иртышского междуречья, а также оценка влияния минерализации воды на ее состав и структуру.

**Материалы и методы.** Исследования растительного покрова разнотипных озер Обь-Иртышского междуречья проводили в июле, сентябре 2008 г., июле, августе 2009 г. Все исследованные озера принадлежат Касмалинской (Ледорезное, Б. Островное, Горькое, Мельничное, Угловое) и Кулундинской (Батовое, Кривое, Чернаково, Мостовое, Горькое, Лена) речным системам. Озера Кулундинское, Большое и Малое Яровое относятся к области замкнутого стока Кулундинской низменности [14;15].

В результате полевых работ собрано около 300 листов гербарного материала, сделано 70 геоботанических описаний и 30 укусов фитомассы. Для более полного учета состава флоры и распространения отдельных видов по исследованному региону использованы литературные данные [7-9]. Полевые исследования и анализ материала проводили с применением стандартных методов [16-18].

Минерализация всех исследованных озер колебалась в пределах от 0,39 (оз. Ледорезное) до 200 г/дм<sup>3</sup> (оз. М. Яровое) [19]. По степени минерализации, согласно классификации О.П. Оксикю с соавторами [20], все исследованные озера делятся на три группы: пресные (α-гипогалинные и β-олигогалинные), солоноватые (β- и α-мезогалинные) и соленые (ультрагалинные).

**Результаты и обсуждение.** В 2008-2009 гг. в исследуемых озерах отмечено 69 видов макрофитов из 39 родов 23



семейств и 3 отделов: Charophyta, Equisetophyta и Magnoliophyta (табл. 1). Из них: 2 вида харовых водорослей, 1 вид хвощевых, 66 видов цветковых. Наибольшим видовым разнообразием отличаются семейства Cyperaceae (12 видов), Potamogetonaceae (9), Ranunculaceae и Alismataceae (по 5). По 4 вида отмечено в семействах Ariaceae и Poaceae. Состав и соотношение ведущих семейств характеризует принадлежность флоры к той или иной ботанико-географической провинции, так как меньше всего зависит от площади и степени изученности исследуемой территории [21]. Присутствие осоковых и злаковых в спектре ведущих семейств характерно для флоры Алтайского края, где Poaceae и Cyperaceae занимают, соответственно, 2 и 3 позиции [10]. Однако во флоре исследованных водоемов семейство Cyperaceae, как правило, доминирует, а Poaceae занимает 2-4 позиции, что связано с гидрофильностью флоры, которая проявляется и в доминировании в таксономических спектрах всех водоемов семейств Potamogetonaceae и Typhaceae. Коэффициент семейственно-видового разнообразия для флоры в целом составляет 3,0. Семейств с числом видов выше среднего – 8, в их состав входит 44 вида или 63,8 % всей флоры.

Таксономическая структура флоры исследованных озер в значительной степени определяется минерализацией воды. Наибольшее видовое разнообразие макрофитов отмечено в пресных гипо- и олигогалинных озерах: 50 видов из 36 родов и 24 семейства. Несколько меньше видовое разнообразие сообществ в солоноватых β- и α-мезогалинных водоемах: 44 вида из 31 рода и 19 семейств. Наименьшее – в соленых ультрагалинных водоемах: 19 видов из 13 родов и 7 семейств.

В пресных озерах в состав ведущих по числу видов семейств в равной степени входят представители как водного, так и прибрежно-водного ядра. Таксономический спектр выглядит следующим образом: Potamogetonaceae (7 видов) – Cyperaceae (7), Poaceae (3) – Typhaceae (3) – Lemnaceae (3) – Ariaceae (3).

С повышением минерализации воды в солоноватых водоемах снижается видовое разнообразие за счет исчезновения таких семейств, как Hydrocharitaceae, Nymphaeaceae, Ceratophyllaceae, Lentibulariaceae, не выдерживающих минерализацию свыше 1,3 г/дм<sup>3</sup>. Напротив повышается видовое разнообразие Cyperaceae, Alismataceae, Ranunculaceae, включающих как представителей водного, так и прибрежно-водного ядра. В таких озерах спектр ведущих семейств флоры видоизменяется: Cyperaceae (7 видов), Potamogetonaceae (6), Alismataceae (4) – Ranunculaceae (4), Poaceae (3) – Typhaceae (3) – Ariaceae (3).

При дальнейшем повышении минерализации воды во флоре озер доля гидрофильного компонента уменьшается с 52 до 5,3 %, а число прибрежных видов напротив возрастает с 28 до 73,7 % от общего числа видов. В соленых озерах в таксономическом спектре флоры доминируют представители прибрежно-водного ядра: Cyperaceae (8 видов), Poaceae (3), Typhaceae (3).

Таким образом, при увеличении минерализации воды происходит не только обеднение видового состава флоры, но и снижение ее гидрофильности, то есть уменьшения доли водных видов и увеличение прибрежно-водных (рис. 1).

На основе классификаций А.А. Смирнского в модификации А.Г. Поползина [5] для озер юга Обь-Иртышского междуречья, на исследованных озерах выделено три типа зарастаемости высшей водной растительностью:

1. Массивно-зарослевый тип. Заросли имеют вид крупных массивов, покрывающих значительные площади водоема. В этих озерах широко развита погруженная растительность, представленная рдестами, роголистником, урутью, пузырчатками, кувшинковыми и др. Биомасса фитоценозов высокая, озера в целом характеризуются гиперфункцией фитоценозов (озеро Ледорезное и Мельничное Мамонтовский р-н).

2. Займищный тип. Характерная особенность этих озер – их бессточность и мелководность. Зарастание интенсивное, при этом господствующая роль принадлежит тростнику. Погруженная растительность охватывает значительную часть акватории, и суммарные площади зарастания составляют до 40 %. Для займищного типа зарастания характерна мозаичность строения растительного покрова. Такой тип отмечен на озере Большом Островном (Мамонтовский р-н), Мельничном (Ребрихинский р-н), Мостовом (Завьяловский р-н).

3. Бордюрный тип характерен для большинства озер, имеющих развитую литораль и относительно глубоководную зону. К такому типу зарастания относятся оз. Горькое-Перешеечное (Егорьевский р-н), Угловое (Волчихинский р-н), Лена (Баевский р-н), Чернаково и Кривое (Завьяловский р-н), Кулундинское. Чаще всего бордюр образован тростником, реже – рогозом узколиственным или камышом Табернемонтана. Этот тип зарастания подчеркивает более жесткие условия развития водной растительности, наличие целого ряда ограничивающих факторов.

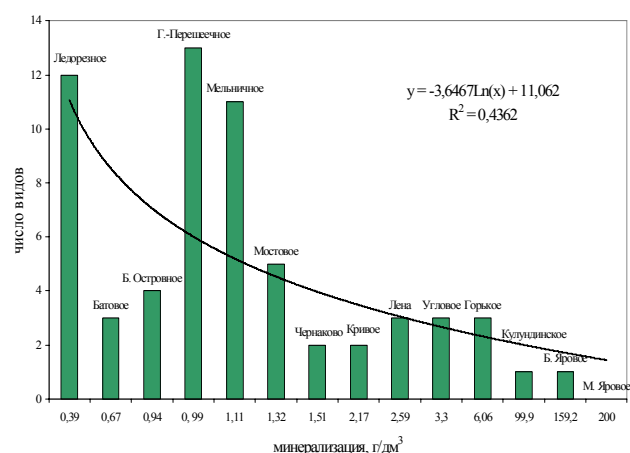


Рис. 1. Изменение видового разнообразия водного ядра флоры разнотипных по минерализации озер Обь-Иртышского междуречья

#### Выводы

1. В исследуемых озерах отмечено 69 видов макрофитов из 39 родов, 23 семейств и 3 отделов. По видовому разнообразию доминировали семейства Cyperaceae, Potamogetonaceae, Ranunculaceae и Alismataceae, что характерно для флоры Алтайского края в целом. Гидрофильный характер флоры проявляется в доминировании в таксономическом спектре таких семейств, как Potamogetonaceae, Alismataceae, Typhaceae.

2. Состав и структура флоры исследованных озер в значительной степени определяется минерализацией воды. Наибольшее видовое разнообразие макрофитов обнаружено в пресных гипо- и олигогалинных озерах (50 видов из 24 семейств), наименьшее – в соленых ультрагалинных (19 видов из 7 семейств).

3. При увеличении минерализации воды происходит не только обеднение видового состава флоры, но и снижение ее гидрофильности (уменьшение доли водных видов и увеличение прибрежно-водных).

4. На основе классификаций А.А. Смирнского и А.Г. Поползина, на исследованных озерах выделено три типа зарастаемости: массивно-зарослевый, займищный, бордюрный тип. На большинстве озер отмечен бордюрный тип зарастания.

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ № 08-05-98019-р\_сибир\_а и Программы президиума РАН (проект 16.14).

#### Библиографический список

1. Лукина, Л.Ф. Физиология высших водных растений / Л.Ф. Лукина, Н.Н. Смирнова. – Киев, 1988.
2. Поляков, П.П. К биологии растений степного Казахстана // Ботанический журнал. – 1952. – №5.

3. Свириденко, Б.Ф. Растительность водоемов Северного Казахстана // Ученые записки Биологического факультета ОмГПУ: Сб. науч. трудов. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 1997. – Вып.2. – Ч. 1.
4. Костин, В.А. О влиянии минерализации воды на распределение макрофитов в водоемах долины реки Или и озера Балхаш // Вторая Всесоюз. конф. по высшим водным и прибрежно-водным растениям. – Борок, 1988.
5. Поползин, А.Г. Озера юга Обь-Иртышского бассейна (Зональная комплексная характеристика). – Новосибирск: Зап.-Сиб. Книжное изд-во, 1967.
6. Савченко, Н.В. Озера южных равнин Западной Сибири. – Новосибирск, 1997.
7. Дурникин, Д.А. Конспект флоры озёр Кулунды // Флора и растительность Алтая. Труды Южно-Сибирского ботанического сада. – Барнаул: Изд-во АГУ, 2001. – Т. 6. – Вып. 1.
8. Зарубина, Е.Ю. Флора соленых озер Кулундинской равнины (юг Западной Сибири) / Е.Ю.Зарубина, Д.А. Дурникин // Сибирский экологический журнал. – 2005. – №2.
9. Хрусталева, И.А. Конспект флоры Кулунды // Ботанические исследования Сибири и Казахстана. – Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2000. – Вып. 6.
10. Силантьева, М.М. Флора Алтайского края: Анализ и история формирования // дисс... д-ра биол. наук. – Барнаул, 2008.
11. Водоёмы Алтайского края: биологическая продуктивность и перспективы использования / Л.В. Веснина, В.Б. Журавлёв, В.А. Новосёлов [и др.] – Новосибирск: Наука. Сиб. Предприятие РАН, 1999.
12. Золотов, Д.В. Конспект флоры высших сосудистых растений / Д.В. Золотов, М.М. Силантьева // Река Барнаул: Экология, флора и фауна бассейна. – Барнаул, 2000.
13. Золотов, Д.В. Конспект флоры бассейна реки Барнаул. – Новосибирск: Наука, 2009.
14. Абрамович, Д.И. Воды Кулундинской степи. – Новосибирск: Изд-во СО АН СССР, 1960.
15. Никольская, Ю.П. Процессы солеобразования в озерах и водах Кулундинской степи. – Новосибирск: Изд-во СО АН СССР, 1961.
16. Белавская, А.П. Высшая водная растительность // Методика изучения биогеоценозов внутренних водоёмов. – М.: Наука, 1975.
17. Белавская, А.П. К методике изучения водной растительности // Всесоюз. науч. конф. по высшим водным и прибрежно-водным растениям: Тез. докл. – Борок, 1979.
18. Катанская, В.М. Методы изучения высшей водной растительности / В.М. Катанская, И.М. Распопов // Руководство по методам гидробиологического анализа поверхностных вод и донных отложений. – Л.: Гидрометеоиздат, 1983.
19. Безматерных, Д.М. Состав и структура зообентоса разнотипных озер степной и лесостепной зоны Алтайского края и факторы его формирования. Часть 1. Общие сведения / Д.М. Безматерных, О.Н. Жукова, Л.А. Долматова // Мир науки, культуры и образования. – 2009. – №2 (14).
20. Комплексная экологическая классификация качества поверхностных вод суши/ О. П. Окснюк, В. Н. Жукинский, Л. П. Брагинский [и др.] // Гидробиол. журн. – 1993. – Т. 29, – №4.
21. Малышев, Л.И. Современные подходы к количественному анализу и сравнению флор // Теоретические и методические проблемы сравнительной флористики: Матер. II рабочего совещания по сравнительной флористике (Неринга, 1983). – Л.: Наука, 1987.

Статья поступила в редакцию 01.12.09

УДК 631.438

*А.В. Пузанов, д-р биол. наук, проф., зам. директора по научной работе ИВЭП СО РАН;*

*А.П. Воронжейкин, канд. геогр. наук, доц. географического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова;*

*Ю.В. Проскуряков, с.н.с. географического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, E-mail: puzanov@iwep.asu.ru.*

## ЭКОЛОГО-ГЕОХИМИЧЕСКАЯ ОЦЕНКА МЕСТ ПАДЕНИЯ РАКЕТ В АРИДНЫХ ЛАНДШАФТАХ ЦЕНТРАЛЬНОГО КАЗАХСТАНА

За период 1991-2005 годы Географическим факультетом МГУ, совместно со специалистами КазНУ им. Аль-Фараби было проведено более 30 полевых экспедиций, обследовано более 100 мест падения ОЧРН и обработано более 10 тысяч проб. Предметом исследований явились объекты окружающей среды, загрязненные компонентами ракетного топлива и продуктами их трансформации территорий Центрального Казахстана. Основная масса проб была проанализирована фотоколориметрическим методом на содержание несимметричного диметилгидразина в лаборатории КазНУ им. Аль-Фараби. В работе также использовались современные физико-химические методы анализа: газовая хроматография с масс-спектрометрическим и пламенно-ионизационным детектированием, высокоэффективная жидкостная хроматография с диодно-матричным детектированием.

**Ключевые слова:** НДМГ, почвогрунты, ОЧРН, окисление, почвы, растения, районы падения, аномалия, гентил, РКД, токсичные вещества, поглощательная способность.

Исследование мест падения ОЧРН, расположенных в различных ландшафтно-геохимических условиях Центрального Казахстана, показало, что в большинстве случаев НДМГ не обнаруживается. В 20,6% случаев почвогрунты содержат НДМГ: на глубине 0-10 см – от 0,45 мг/кг до 184 мг/кг, в среднем составляя 18,05 мг/кг; на глубине 10-20 см – от 0,07 мг/кг до 50,7 мг/кг, в среднем составляя 7,21 мг/кг. В отдельных случаях, НДМГ был встречен на глубине 60-80 см, содержания которого здесь составили от 0,3 мг/кг до 9,7 мг/кг.

На рис. 1 приведен график устойчивости НДМГ в почвах мест падения ОЧРН в зависимости от времени, прошедшего после пролива КРТ на поверхность почвенного покрова. Снижение концентрации НДМГ происходит неравномерно во времени (рис. 1). Наиболее интенсивно процесс трансформации протекает в первые 1-2 года, далее – стабилизируется, уровни содержания НДМГ выравниваются и сохраняются длительное время.

Анализ литературных источников [1-5] и результатов, полученных при обследовании мест проливов НДМГ, выявил следующие закономерности процессов устойчивости, трансформации и миграции НДМГ в почвах Центрального Казахстана:

- **Окисление НДМГ в почве проходит через ряд по-**

**следовательных процессов**, в результате которых образуются также токсичные вещества – ДМА, НДМА, ТМТ, формальдегид.

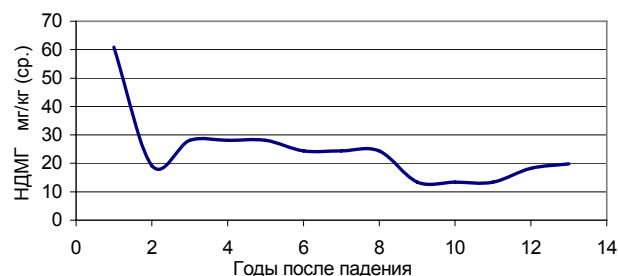


Рис.1. Динамика НДМГ в почвах (0-15 см) мест падения ОЧРН

Качественный и количественный состав продуктов превращения НДМГ в почвогрунтах зависит, с одной стороны, от физико-химических свойств почвы и самого загрязнителя, с другой – от исходного содержания НДМГ, времени его контакта с почвой, сезонных климатических условий:

- В почвах наблюдается повышение стабильности НДМГ с ростом исходной концентрации.

НДМГ, являясь сильным восстановителем, создает условия для своей консервации. При этом в зависимости от щелочно-кислотных и окислительно-восстановительных параметров почв, процесс окисления может существенно меняться. Наиболее интенсивно окисление НДМГ будет происходить в почвах кислородного ряда, от кислых к щелочным, и резко замедляться – для почв глеевого ряда, от щелочных к кислым.

В зависимости от количества поступившего в почву топлива и геохимических условий самой почвы можно наметить три варианта развития этого процесса:

- свободного кислорода достаточно для интенсивного окисления НДМГ;
- равновесная система;
- внутривещного кислорода недостаточно для окисления НДМГ.

В первом случае происходит окисление значительного количества топлива, пролившегося на поверхность почвы, во втором – происходит частичное окисление и частичная его консервация. В третьем случае происходит формирование локальных восстановительных условий, при которых происходит консервация НДМГ.

Основные типы почв изученной территории Казахстана по степени сохранности НДМГ можно с известной условностью расположить в ряду убывания: лугово-болотные (торфяно-болотные) – лугово-степные – светло-каштановые – бурые пустынно-степные – солонцы солончаки. Наибольшее распространение на территории РП Центрального Казахстана получили бурые пустынно-степные почвы в комплексе с солонцами.

- *Стабильность НДМГ зависит от состояния почвогрунтов в различные сезоны года.*

Наиболее благоприятным для сохранности НДМГ в почвогрунтах является зимний период. Весной НДМГ начинает мигрировать по профилю почв вместе с талыми водами. Наиболее активно этот процесс протекает в верхнем 30-40 см слое почвы.

Менее благоприятен для миграции и сохранности НДМГ в почвах является теплый сезон. Высокие температуры, дефицит осадков, низкая относительная влажность воздуха, обилие УФ-радиации способствуют разложению топлива.

В результате структура наложенного ореола КРТ постоянно меняется, так как содержание загрязнителя не остается постоянным в пространстве и во времени.

Существенным фактором, влияющим на сохранность и дифференциацию НДМГ по профилю почво-грунтов, является растительность, которая может удерживать НДМГ в связанном состоянии длительное время.

Изучение НДМГ в почвенно-растительной системе свидетельствует об избирательной биохимической специализации растительности в отношении НДМГ. Степень концентрации НДМГ в растениях зависит от ряда факторов: вида растений, геохимии мест произрастания, интенсивности загрязнения почв.

Поступление НДМГ в растения происходит как из почв через корневую систему, так и непосредственно из атмосферы. Сам факт наличия НДМГ в растениях указывает на предыдущее загрязнение района КРТ. На примере Центрального Казахстана установлено, что ареол загрязненной НДМГ растительности заметно превышает таковой для почвенного покрова.

Одной из задач исследований являлось выявление основных закономерностей процесса миграции вещества, т.е. процессов сорбции-десорбции, фильтрации, диффузии и т.п., определяющих возможность переноса загрязняющего вещества.

В условиях натурных наблюдений определяли влияние свойств почвы, исходной концентрации раствора КРТ на равновесную сорбционную емкость, прочность связывания вещества поглотительным комплексом (т.е. степень десорбции).

Скорость и глубина проникновения вещества в грунт, прочность связывания его почвенными частицами, прохождение химических реакций определяются свойствами поглощающего комплекса почво-грунтов. В поглотительной способности грунта выделяют следующие составляющие: меха-

ническую, физическую (сорбционную), физико-химическую (обменную), химическую и биологическую.

Исходя из физико-химических свойств НДМГ, следует предположить, что поглощение НДМГ будет проходить по ионообменному механизму (т.е. присутствует как физическая, так и физико-химическая составляющие поглотительного комплекса).

Эти выводы полностью подтвердились при исследовании мест падений ОЧРН, проведенных в 2001-2005 годы в РП-25 и РП-148. Полученные результаты показали зависимость поглощения НДМГ от содержания органических веществ и гумуса в почвах и наличия в них сорбционных барьеров.

Рассмотрим особенности аккумуляции и миграции НДМГ в бурых почвах на примере места падения первой ступени ракеты носителя «Протон-К» (24.08.2001 г., РП-25).

Изделие приземлилось на слегка наклоненную плоскую поверхность откопанного пенеплена, сложенного древней суглинисто-дресвянистой корой выветривания по граносиенитам, перекрытой маломощными четвертичными отложениями, представленными суглинками со щебнем местных пород.

В результате падения ОЧРН были сформированы две аномалии. Одна приурочена к месту удара двигательной установки (ДУ) о землю, а вторая связана с местом пролива НДМГ из топливного бака. Обе аномалии контролируются площадью разлива топлива, которая в первом случае на момент пролива КРТ составила приблизительно 110 кв. м, а во втором – 18 кв. м. Уровни содержания НДМГ через двое суток после падения ОЧРН под двигательной установкой составили: на глубине 0-5 см от 12,4 мг/кг до 9,53 мг/кг; на глубине 10 – 15 см – 8,98 мг/кг; на глубине 25 – 110 см от 1,17 мг/кг (25-30 см) до 0,41 мг/кг (110-120 см). Во втором случае, в месте пролива топлива под баком, содержание НДМГ с поверхности составило 11,42 мг/кг.

Через два года после падения ОЧРН, в 2003 году, место падения ОЧРН было вскрыто канавой, ориентированной с севера на юг, проходящей через центр воронки. Длина канавы составила 14 метров, глубина – от 120 см до 150 (фото 1).



Фото 1. Вид канавы, пройденной через место падения ОЧРН

Выработками вскрыта бурая пустынно-степная солонцеватая почва, сформированная на дресвянистой древней линейной коре выветривания, перекрытой четвертичными суглинками со щебнем и дресвой.

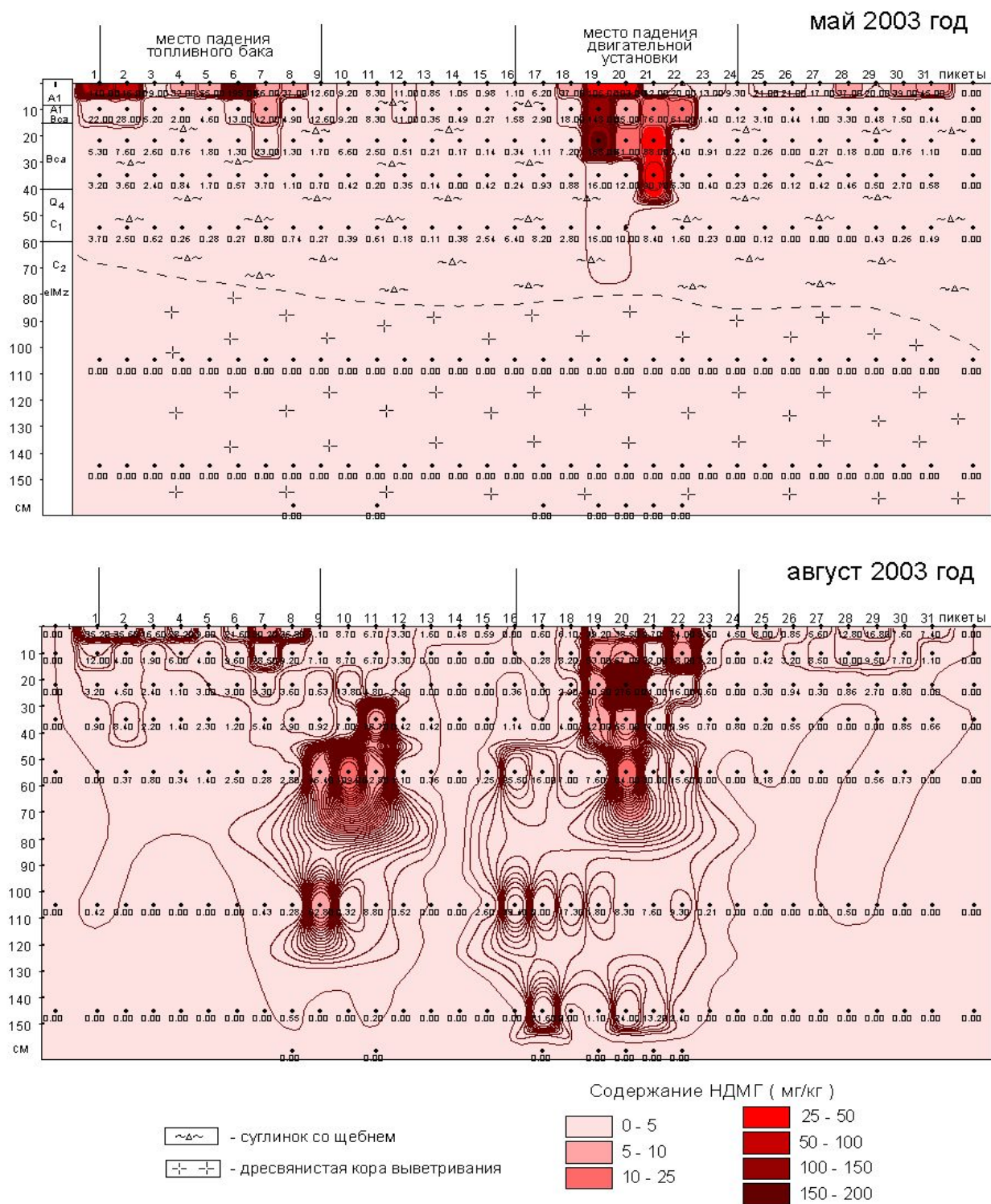
По всей длине канавы, с севера на юг, через каждые 0.5 м, по вертикали было проведено режимное опробование в мае, августе-сентябре 2003 года, в августе-сентябре 2004 года, в мае, августе-сентябре 2005 года. Пробы отбирали из средней части почвенных горизонтов, с глубины (см): 0-6, 6-16, 16-28, 28-38, 38-70, 70-140, 140-150. Всего за отчетный период из канавы было отобрано 1085 проб. Результаты анализов представлены на рисунках 2-7, табл. 1.

Анализ полученного материала показывает высокую пространственную вариабельность содержаний НДМГ по профилю почв. Это связано не только с физико-химическими свойствами почв, но и с характером поступления НДМГ на поверхность почвы. Наибольшее загрязнение почв наблюдается в местах приземления двигательной установки (пикеты 18-23) и под топливным баком (пикеты 1-9), (рис. 2).



Характер распределения НДМГ в почвенном профиле контролируется гравитационным промачиванием почвенного профиля. Для верхних горизонтов характерно в основном фронтальное просачивание НДМГ, который полностью насыщает массу этих горизонтов. Основным механизмом проникновения НДМГ в более глубокие горизонты в этих случаях является стекание по ослабленным зонам – каналам миграции. НДМГ проникает по трещинам усыхания, кротовинам, вдоль корневых систем растений, ходам червей, сорбируется в

отдельных горизонтах, определяя мозаичную, пятнистую клинообразную картину загрязнения почвенного профиля. Этот процесс хорошо прослеживается на разрезе канавы, где отчетливо отбиваются магистральные каналы, по которым происходило стекание НДМГ, сопровождавшееся активным всасыванием в межпядные плоскости и диффузией в межтрещинную массу. Создались своеобразные "гептил-содержащие зоны" почвенного профиля: равномерная, клинообразная, селективно-насыщенная и др. (рис. 2).



### Характер загрязнения почво-грунтов НДМГ места падения первой ступени РН "Протон"

Рис. 2. Характер загрязнения почво-грунтов через 2 года после падения первой ступени ОЧРН «Протон»



Таблица 1

Содержание НДМГ по профилю бурой степной почвы места падения ОЧРН, мг/кг

Описание почвенного профиля	06. 2003 г.			08. 2003 г.			08. 2004 г.			06. 2005 г.			08. 2005 г.		
	сред.	макс.	n	сред.	макс.	n	сред.	макс.	n	сред.	макс.	n	сред.	макс.	n
A <sub>0</sub> (0-6 см) Бурая, сухая, плотная, покрывающая корочка. Вскипает от HCl	37,5	195	31	15,2	74	31	15,3	86	31	11,3	34	31	11,4	63	31
A <sub>1</sub> (6-16 см) Бурый, слабо увлажненный, древесинисто-мелкозернистый, бесструктурный средний суглинок. Вскипает от HCl	16,8	148	31	23,8	422	31	10,1	60	31	4,7	32	31	9,2	73	31
AB (16-28 см) Темно-бурый, влажный, плотный, глыбово-ореховатый, слабокорешковатый тяжелый суглинок. Вскипает от HCl	12,6	168	31	15,1	328	31	16,5	137	31	6,3	84	31	8,9	79	31
B <sub>1</sub> (28-38 см) Бурый, с включениями карбонатов, влажный, слабо уплотненный, слабокорешковатый, твoroжистый средний суглинок. Вскипает от HCl	2,3	16	31	15,8	308	31	32,9	329	31	5,6	43	31	14,8	209	31
B <sub>2</sub> (38-70 см) Палево-бурый, влажный, уплотненный, древесинисто-мелкозернистый средний суглинок. Вскипает от HCl	2,2	15	31	13,6	109	31	8,6	51	31	2,0	19	31	14,7	184	31
C <sub>1</sub> (70-140 см) Палево-бурый (пестрый), влажный, уплотненный, бесструктурный легкий суглинок. Вскипает от HCl	0	0	31	6,3	60,7	31	2,1	31	31	0,8	9,2	31	1,2	9,2	31
C <sub>2</sub> (140-150 см) Пестро-буроватый, влажный, уплотненный, бесструктурный легкий суглинок. Вскипает от HCl	0	0	31	2,1	31,6	31	0	0	31	0	0	31	0	0	31

Со временем характер распределения НДМГ в почвах зависит от физико-химических свойств НДМГ и почво-грунтов, загрязненных на фоне конкретных сезонных погодных условий.

Для уменьшения влияния пространственной вариабельности результаты анализов проб почво-грунтов, отобранных из канавы были обработаны статистическим методом, средние содержания которых приведены в таблице 1.

Через два года после пролива КРТ в почвенном профиле обнаружено НДМГ (см. табл. 1):

- в слое мощностью 0-6 см – весной – 37,5 мг/кг; осенью – 15,2 мг/кг;
- на глубине 6-16 см содержание НДМГ весной падает до 16,8 мг/кг, а осенью возрастает до 23,8 мг/кг.

На глубине 16-28 см – содержание НДМГ весной составило 12,6 мг/кг, что в 3 раза ниже по сравнению с поверхностным горизонтом, осенью – 15,1 мг/кг. Ниже 28 см, в слое 28-38 см и 38-70 см содержания НДМГ резко снижаются весной до 2,3-2,2 мг/кг, но остаются достаточно высокими осенью – от 15,8 до 13,6 мг/кг. По сравнению с весенним опробованием осенью увеличивается глубина проникновения НДМГ до 150 см с содержанием НДМГ в слое 70-140 см – 6,3 мг/кг, в слое 140-150 см – 2,1 мг/кг. Весной на этих глубинах НДМГ не был обнаружен. Приведенные выше значения НДМГ показывают, что существует сезонная динамика поведения НДМГ в профиле бурой пустынно-степной почвы. Весной, когда почвы максимально увлажнены, по-видимому, снижается скорость десорбции. НДМГ прочно связывается органоминеральным комплексом почвы. В летне-осенний период, когда влажность почв падает, скорость фильтрации может возрастать и НДМГ мигрирует в нижележащие горизонты (рис. 3, 4).

Выявлено, что максимальное содержание НДМГ характерно для поверхностного горизонта почв и связано с их химическими свойствами (максимальное содержание органического вещества, нейтральная реакция среды, которая приводит к образованию катионной формы НДМГ, способной хорошо поглощаться отрицательно заряженными почвенными частицами). К осени часть НДМГ, по-видимому, окисляется, часть – мигрирует в нижние горизонты и накапливается в горизонтах «A<sub>1</sub>» и «B» за счет поглощения минеральной частью почвы и органическим веществом.

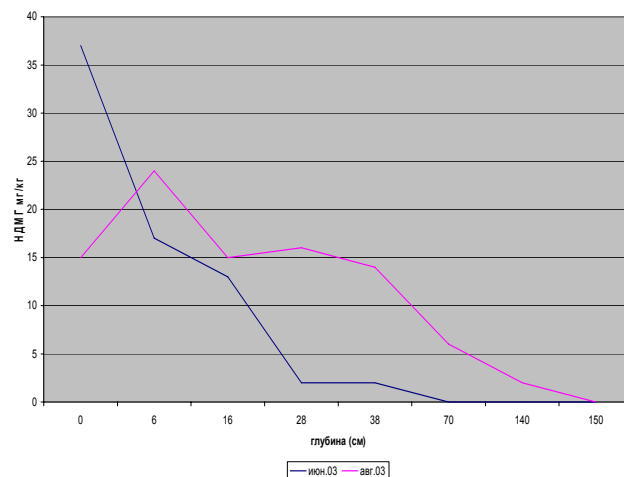
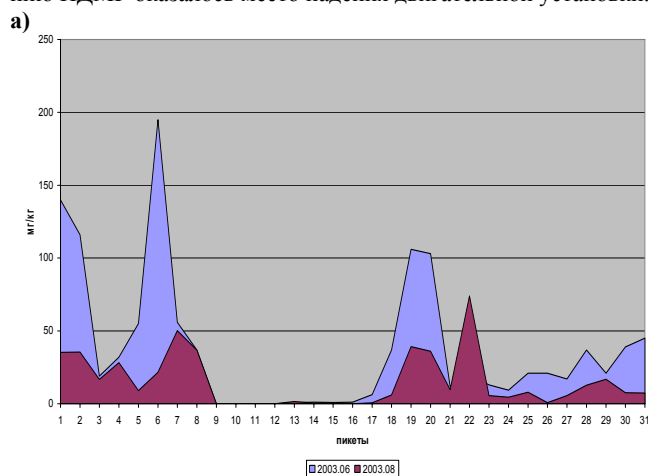
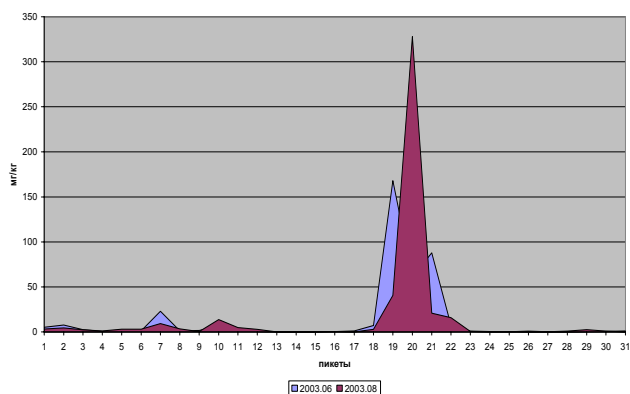


Рис.3. Сезонная динамика НДМГ по профилю бурой почвы по средним данным РП-25, к-1

Через три года после пролива (опробование 08.2004 г.) в поверхностном горизонте почвы концентрация НДМГ была по-прежнему высокой и составила в горизонтах A<sub>0</sub>-A<sub>1</sub> от 15,3 до 10,1 мг/кг. При этом произошло некоторое радиальное перемещение загрязнителя в составе свободной влаги под действием сил гравитации из поверхностного горизонта в нижележащие и латеральное насыщение внутрипочвенных структур за счет процессов диффузии. В результате на глубине 28-38 см отмечено появление второго максимума загрязнения, в котором среднее содержание НДМГ составило 32,9 мг/кг. Повышенное содержание НДМГ, начиная с горизонта B<sub>1</sub>, обусловлено его поглощением илистой фракцией почвы и сменой окислительного режима почв на окислительно-восстановительный, с развитием локальных восстановительных условий, что способствовало консервации НДМГ.

Через четыре года после пролива средняя концентрация НДМГ в поверхностном горизонте A<sub>0</sub> (0-6 см) составила: при опробовании в мае 2005 года – 11,3 мг/кг, а при опробовании в августе-сентябре 2005 года – 11,4 мг/кг, что в первом случае в 3,3 раза, а во втором – в 1,3 раза меньше концентрации опробования 2003 года. Анализ поверхностного и внутрипочвенного распределения НДМГ показывает продолжающееся снижение общего содержания загрязнителя при увеличении глубины проникновения с 70 см (2003 год) до 140 см (2005 год) (рис. 5-6). Наиболее загрязненным по содержанию НДМГ оказалось место падения двигательной установки.





б)  
Рис. 4. Сезонная динамика НДМГ в горизонтах А и АВ бурых почв РП-25, к-1  
а) в поверхностном (0-6 см) горизонте почв; б) в почво-грунтах (АВ 16-28 см)

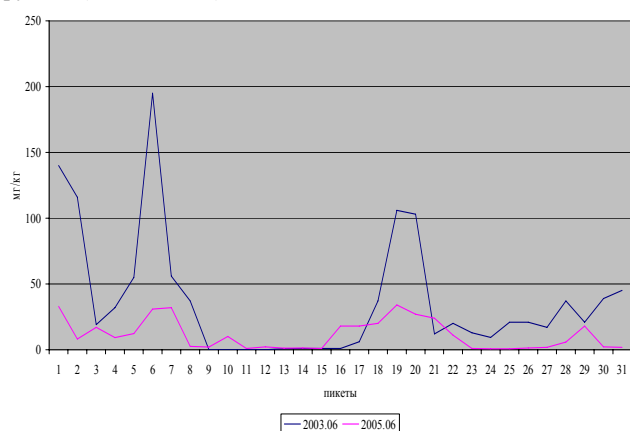


Рис. 5. Динамика НДМГ в поверхностном горизонте почво-грунтов через два года после первичного опробования

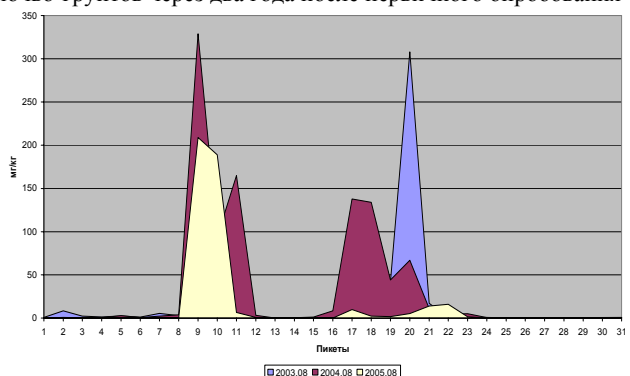


Рис. 6. Динамика НДМГ горизонте АВ почво-грунтов через два года после первичного опробования.

Для внутрипрофильного распределения НДМГ характерно постепенное уменьшение концентраций в верхних горизонтах почв. На глубине 28-38 см, в горизонте АВ-В<sub>1</sub> происходит его накопление на сорбционном геохимическом барьере (в среднем до 6,3 мг/кг весной и до 14,8 мг/кг - осенью), с последующим снижением до 0,8-1,2 мг/кг на глубине 140 см.

С течением времени дифференциация вещества углубляется, в частности, при движении компонентов по почвенному разрезу вниз происходит их «расползание» по продольному профилю почв и закрепление на сорбционных барьерах. В самых нижних горизонтах почвенного профиля уменьшается как количество, так и состав сопутствующих компонентов. В рассматриваемом случае наибольшая глубина проникновения НДМГ (1,5 метра) зафиксирована над местом приземления двигательной установки.

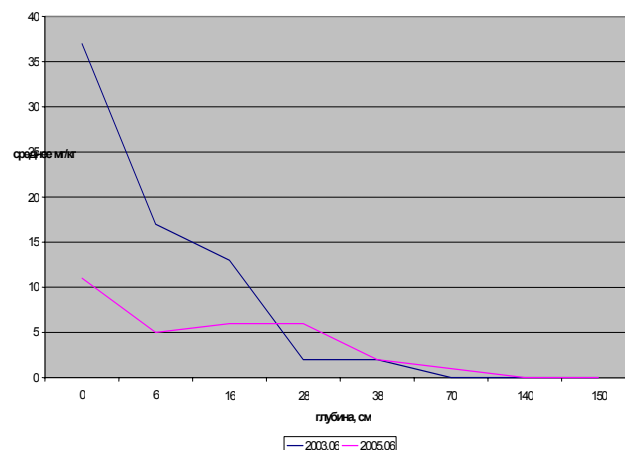


Рис. 7. Динамика внутрипрофильного распределения НДМГ через четыре года после падения ОЧРН (по средним статистическим данным)

Таким образом, анализируя динамику изменения содержания НДМГ в профиле исследуемой почвы в различные сроки отбора можно сделать вывод о том, что концентрация загрязнителя со временем уменьшается. Максимальное содержание НДМГ на протяжении периода наблюдений обнаруживается в слое 0-6 см на сорбционном биогеохимическом барьере и сорбционном барьере в горизонте АВ-В<sub>1</sub> на глубине 16-38 см.

Динамика изменения уровня содержания НДМГ отличается в разных горизонтах. Так, наиболее интенсивно процесс падения уровня концентрации протекает на глубине 0-6 см. На глубине 28-38 см на третьем году наблюдений произошло увеличение концентрации по сравнению с первым годом, что обусловлено постепенной миграцией НДМГ из вышележащих горизонтов и его накоплением на сорбционном геохимическом барьере.

#### Выводы

1. Основными путями поступления НДМГ в ландшафты являются проливы КРТ при падении отделяющихся частей ракет-носителей. Почвы, являясь приемниками КРТ, влияют на их геохимию и сохранность. При этом они сами испытывают геохимическое давление, под прессом которого меняют свои свойства.

2. В местах пролива КРТ распределение НДМГ в почвенном профиле зависит, главным образом, от механизма его миграции в почве и наличия в ней геохимических барьеров. Как показали полевые наблюдения над морфологическими особенностями загрязненных почв разного типа, для верхних горизонтов характерно в основном фронтальное просачивание НДМГ, который полностью насыщает массу этих горизонтов, не создавая существенных различий между отдельными почвенными блоками. Основным механизмом проникновения НДМГ в более глубокие горизонты в этих случаях является гравитационное стекание по ослабленным зонам — каналам миграции. В супесчаных почвах создается сплошной фронт продвижения НДМГ. В суглинках и глинах НДМГ проникает по трещинам усыхания, вдоль корневых систем растений, сорбируется в отдельных горизонтах, связывается с почвенными новообразованиями в виде нерастворимых солей, определяя мозаичную, пятнистую картину загрязнения почвенного профиля.

3. При проливах определенной защитой от проникновения основной массы НДМГ в нижние части почвенного профиля и в горизонт грунтовых вод являются сорбционные барьеры (гумусовые горизонты почв и высокодисперсные частицы уплотненного горизонта В). Каналы миграции часто заканчиваются в иллювиальной части почвенного профиля, в котором создается горизонт повышенной аккумуляции.

4. Для НДМГ характерна значительная стабильность в почве (до 20 и более лет). Он слабо перераспределяется по почвенному профилю и между отдельными звеньями в со-

пряженном ряду элементарных ландшафтов и не формирует миграционные потоки, направленные на расширение зон загрязнения. Устойчивость НДМГ в почвах зависит:

- от его количества, чем больше НДМГ в почве, тем выше его стабильность;

- от гранулометрического состава и условий аэрации. При хорошей аэрации почв НДМГ в 5-10 раз меньше, чем в анаэробных условиях и, наоборот, больше продуктов его окисления;

- от типа почв: чем больше гумуса и органических веществ, тем выше стабильность НДМГ;

- от величины окислительно-восстановительного потенциала, сорбционной емкости почв, наличия катализаторов, биогеохимических и геохимических барьеров сорбционного и восстановительного типа.

5. Помимо НДМГ, попавшего в природные ландшафты, в почвах содержатся и попутные вещества, продукты его разложения, находящиеся с НДМГ в различных соотношениях. Вследствие этого образуется комплексный загрязнитель. Все это определяет пеструю картину характера и устойчивости загрязнения почв КРТ.

6. Исследования миграционных процессов позволили выявить влияние свойств компонента, типа почвы (т.е.

свойств почвенного поглощающего комплекса), содержания вещества в фильтрующемся через почву растворе на процессы сорбции – десорбции, определяющие скорость и глубину проникновения токсиканта при проливах. Отмечено, что при сорбции НДМГ имеет место катионный обмен.

7. Для НДМГ наблюдается повышение скорости просачивания с ростом концентрации фильтрующегося раствора.

8. Наиболее высокие (максимальные) концентрации КРТ отмечаются для верхних горизонтов почв, на глубине 0-25 (40) см.

9. Снижение концентрации НДМГ происходит неравномерно во времени. Наиболее интенсивно процесс окисления протекает в первые месяцы. Далее процесс замедляется, выравнивается и может протекать на протяжении нескольких лет;

11. Трансформация НДМГ в почве проходит через ряд последовательных процессов, в результате которых образуются также токсичные вещества – НДМА, ТМТ, ДМА, формальдегид.

12. В районах падения ОЧРН необходим постоянный экологический мониторинг за эпицентрами мест падения первых ступеней, что в дальнейшем позволит разработать эффективные методы дезактивации.

#### Библиографический список

1. Методические подходы к определению несимметричного диметилгидразина в объектах окружающей среды / С.Е. Батырбекова, Е.В. Злобина, Н.Д. Долгова, А.И. Зеброва // Матер. межд. конф. по аналит. хим., посвящ. 100-летию со дня рождения академика НАН РК М.Т. Козловского, Алматы, 29-31 октября 2003. – Алматы, 2003.
2. Характер загрязнения почво-грунтов мест падения первых ступеней ракет-носителей «Протон» компонентами ракетного топлива / Ю.В. Проскуряков, Х.С. Тасибеков, А.П. Ворожейкин [и др.] // Матер. межд. науч.-практ. конф. «Теоретические и прикладные проблемы географии на рубеже столетий». – Алматы, 2004.
3. Тасибеков, Х.С. Динамика поведения несимметричного диметилгидразина в почвах районов падения первых ступеней ракет-носителей «Протон» / Х.С. Тасибеков, С.Е. Батырбекова, Ю.В. Проскуряков // Поиск. сер. естест. и техн. наук. –2004. –№4.
4. Диффузия компонента ракетного топлива – несимметричного диметилгидразина в почвах районов падения ступеней ракет-носителей «Протон» / Х.С. Тасибеков, С.Е. Батырбекова [и др.] // Матер. науч.-практ. конф. «состояние и перспективы научной и инновационной деятельности в космической сфере Республики Казахстан». –Алматы, –2005.
5. Некоторые закономерности процесса деструкции несимметричного диметилгидразина в основных типах почв районов падения первых ступеней ракет-носителей «Протон» / Х.С. Тасибеков, А.Е. Оразбаев [и др.] // Вестник КазНУ. Сер. хим. –2005. – №4 (40).

Статья поступила в редакцию 01.12.09

УДК 631.438

*А.В. Пузанов* д-р биол. наук, проф., зам. директора по научной работе ИВЭП СО РАН;

*А.П. Ворожейкин* канд. геогр. наук, доц. географического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова;

*Ю.В. Проскуряков* с.н.с. географического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, E-mail: puzanov@iwep.asu.ru

#### ГЕОХИМИЯ МИКРОЭЛЕМЕНТОВ ПОЧВ, ПОДВЕРЖЕННЫХ ЗАГРЯЗНЕНИЮ РАКЕТНЫМ ТОПЛИВОМ (НА ПРИМЕРЕ РАЙОНОВ ПАДЕНИЯ РАКЕТ ЦЕНТРАЛЬНОГО КАЗАХСТАНА)

Одной из задач мониторинга природной среды РП ОЧРН является определение элементного состава почв, растений, поверхностных и грунтовых вод в местах проливов КРТ. В настоящей работе предлагается сравнительный анализ геохимического состояния почв фоновых территорий и мест проливов КРТ, на примере РП-25. Определение геохимического фона для территорий РП дает возможность оценить существующее состояние объектов природной среды, подвергшихся воздействию КРТ.

**Ключевые слова:** НДМГ, фон, ОЧРН, окисление, почвы, растения, районы падения (РП), аномалия, гептил, РКД, токсичные вещества, поглощательная способность.

Для оценки фонового состояния микроэлементного состава почв в работе использовали фоновые материалы (данные металлометрических съемок масштаба 1:50 000) Жезказганской геолого-геофизической экспедиции, а также данные, полученные географическим факультетом МГУ, во время экспедиций, проведенных в 1991-1993 годы и данные, представленные лабораторией «Экология биосферы» ЦФХМА КазНУ им. Аль-Фараби.

Задачи исследований: определение геохимической специализации района, установление состава типоморфных элементов основных почвообразующих пород, выявление состава и средних фоновых уровней содержания элементов в основных типах почв района.

Почвы, как правило, наследуют химический состав пород, преобразованный биоклиматическими условиями почвообразования. В металлогеническом плане РП-25 входит в со-

став рудной провинции со свинцово-цинковыми, медными, железо-марганцевыми и другими типами месторождений, локализованными в кристаллическом фундаменте, которые сопровождаются многочисленными рудопроявлениями и зонами рассеянной рудной минерализации, имеющими широкое площадное распространение.

Под воздействием экзогенных факторов рудоносные образования разрушаются, обогащая рудными и сопутствующими элементами подземные и грунтовые воды, кору выветривания, рыхлые отложения, почвы и растительность, формируя местный природный геохимический фон.

*Геохимический фон почвообразующих пород.* Микроэлементный состав пород, на которых формируются почвы района, исследовался по данным металлометрических съемок и по шурфам, пройденным в основных типах геохимических ландшафтов РП. Было исследовано два основных вида про-

филей: почвы на элювиально-делювиальных суглинисто-щебнистых отложениях кристаллического фундамента и почвы на рыхлых образованиях мезо-кайнозойского чехла.

В качестве количественной характеристики степени накопления и рассеяния элементов в почвах и породах принята величина кларка концентрации (КК) – отношение содержания химических элементов в почве к их кларкам в литосфере. Степень рассеяния компонентов для удобства восприятия выражалась через коэффициент рассеяния (КР), величину обратную КК.

По результатам опробования почвообразующих пород были рассчитаны следующие геохимические ряды элементов, отражающие наиболее характерные региональные закономерности процессов их концентрации – рассеяния.

Элювио-делювий кристаллического фундамента

(современная суглинисто-щебнистая кора выветривания)

$Ga > Mo > Sr > Y > Co > Ba > Zn > Pb$	$V > Cr > Ni > Mn > Cu$
10 – 1	1 – 0,2

Рыхлые образования мезо-кайнозойского чехла (глины, суглинки)

$Ga > Mo > Sr > Ba$	$V > Co > Pb > Zn > V > Ni > Cr > Mn > Cu$
10 – 1	1 – 0,02

- в числителе химические элементы, в знаменателе размах значений в КК.

Приведенные ряды обнаруживают исключительное сходство. Коэффициент ранговой корреляции между ними равен 0,97. Широкое распространение в районе кембрийских, протерозойских и палеозойских пород известковистых и глинистых разностей определило повышенные содержания в современных корках выветривания таких элементов как галлий, молибден и стронций, а наличие рудной минерализации – свинца и цинка.

При выветривании коренных пород происходит равномерный вынос большинства химических элементов ( $КК < 1$ ), что мало нарушает их порядок в приоритетных рядах, а наиболее типичные для района галлий, молибден, стронций и отчасти барий содержатся в почвообразующих породах в сверхкларковых концентрациях.

**Геохимический фон почв.** Зональные, т.е. собственно полупустынные, ландшафты занимают немногим более половины (54,7%) общей площади РП. Зональная природа всех остальных ландшафтов в большей или меньшей мере искажена под влиянием повышенного гидроморфизма, литозадафических и других факторов. Гидроморфные и полугидроморфные ландшафты занимают 24,5% территории района. Из них на долю интразональных луговых, солончаково-луговых, солонцово-солончаковых приходится всего 8,8%. В РП-25, как и для региона в целом, велика роль солонцово-полупустынных комплексов литогенного типа. Развивающиеся на аридно-денудационных равнинах и в сглаженном мелкосопочнике, где к дневной поверхности выведены солоносные глины неогена и древние каолиновые коры выветривания, они представляют собой литозадафический галогенный вариант полупустынного ландшафта, типичными представителями почвенного покрова которых являются литогенные солонцы. Таким образом, основными объектами исследования микроэлементного состава почв района были выбраны бурые пустынно-степные почвы и солонцы.

Обобщенные приоритетные ряды элементов для этих почв, составленные по аналогии с рядами для почвообразующих пород, имеют следующий вид (в знаменателе размах значений КК):

Бурые пустынно-степные почвы

$Ga > Mo > Co > Y$	$Zn > Pb$	$Ni > Mn > V > Ba > Cr > Cu > Sr$
10 – 1	2 – 0,5	1 – 0,3

Солонцы

$Sr > Ga$	$Mo > Zn > Co > Ni > Cu > (Y, Ba, Pb, V, Cr, Mn)$
10 – 1	1 – 0,04

Сопряженный анализ представленных рядов почв и почвообразующих пород показывает, что бурые пустынно-степные почвы, являясь зональными почвами полупустынной зоны, в которой располагается рассматриваемый РП, наследуют элементный состав почвообразующих пород. Причем

ведущие позиции занимают галлий, молибден и иттрий, элементы хорошо подвижные в окислительных нейтральных и слабощелочных условиях, которые в процессе почвообразования могут накапливаться в гумусовом горизонте на биогеохимическом барьере. Кобальт, цинк, свинец и другие катионные элементы в этих условиях малоподвижны, но за счет разрушения пород, содержащих рудную минерализацию, занимают приоритетное место в рассматриваемом геохимическом ряду, с содержаниями близкими их кларкам в литосфере.

Исключение составляет стронций, имеющий высокие значения коэффициента концентрации в образованиях геологического фундамента, но испытывающий интенсивное выщелачивание в ходе автоморфного почвообразования. Таким образом, типоморфными элементами зональных почв РП-25 являются галлий, молибден, кобальт, иттрий, цинк и свинец, остальные рассматриваемые элементы находятся в рассеянном состоянии и не отражают геохимическую специализацию региона.

Напротив, в солонцах, особенно в литогенных, сформированных на древней каолиновой коре выветривания, наблюдается резкое разубоживание большинства металлов. Исключение составляет стронций, который в гидроморфную стадию развития почвы, мог накапливаться на испарительном барьере, особенно в гипсовых горизонтах в виде целестина ( $SrSO_4$ ).

**Геохимические особенности мест проливов компонентов ракетных топлив (КРТ) на дневную поверхность**

Несимметричный диметилгидразин (НДМГ), попадая на поверхность почвы, частично испаряется, образуя при взаимодействии с кислородом воздуха различные производные, частично фильтруется по профилю и может накапливаться в нижних горизонтах.

В зависимости от количества поступившего в почвогрунты топлива и геохимических условий самой почвы можно наметить три вида геохимических процессов, происходящих в местах проливов топлива:

- свободного кислорода достаточно для полного окисления НДМГ;
- равновесная система;
- внутриспорового кислорода недостаточно для окисления НДМГ.

В первом случае происходит полное окисление топлива, во втором – происходит частичное окисление и частичная его консервация. В третьем случае происходит формирование локальных глеевых (восстановительных) условий при котором происходит консервация НДМГ и восстановление металлов за счет отбора молекулярного кислорода. Этот процесс сопровождается восстановлением железа, марганца и других металлов с переменной валентностью.

С другой стороны, НДМГ, смешиваясь с почвенной влагой, дает сильное основание, что приводит к увеличению pH среды. С ростом реакции среды увеличивается емкость катионного обмена, железо, алюминий, марганец превращаются в нерастворимые гидроксиды, которые как коллоиды, адсорбируют тяжелые металлы. В присутствии соединений кальция тяжелые металлы образуют малоподвижные соединения гидроксидов, карбонатов и гидрокарбонатов. Тем не менее, с уменьшением реакции среды подвижность молибдена и ванадия может возрастать. С течением времени, в результате процессов нитрификации происходит снижение pH до первоначального уровня.

Геохимические особенности мест проливов гептила можно проследить на примере МП-15 (разрез 3/1-3/7). Место пролива гептила находится в нижней части невысокой сопки. Растительный покров представлен черной полыньей, кокеком, камфоросмой с примесью ковыля и типчака. Выработкой вскрыта бескарбонатная древняя кора выветривания, перекрытая маломощными (0,4 м) четвертичными отложениями. Почва – солонец солончаковатый с сульфатно-хлоридно-натриевым засолением. В охристой верхней части профиля обстановка слабо окислительная, ниже следует белесый глеевый горизонт. Почвенный профиль с поверхности и до глубины 70 см загрязнен гептилом (табл. 1).

Таблица 1

Глубина(см)	pH	Na <sup>+</sup>	K <sup>+</sup>	НДМГ
		мг/кг		
0-6	8,9			19,0
6-16	8,9			5,2
16-28	9,2	1090	19	2,6
28-38	8,7	3680	22	2,4
38-70	9,3	13000	31	0,62
70-140	8,6	4170	23	н/о
140-150	8,0	430	30	н/о

Сравнительный анализ результатов, полученных на фоновом участке, расположенном в 80-100 метрах от МП-15, и данных приведенных в таблице 1 показывает, что в результате пролива гептила, на глубине 0-70 см, произошло резкое увеличение pH (от 7,2 на фоне до 9,3 на месте пролива).

По результатам опробывания почвообразующих пород были рассчитаны следующие геохимические ряды элементов, отражающие наиболее характерные закономерности процессов их концентрации – рассеяния в породах, находящихся под воздействием НДМГ.

Четвертичные суглинки мест пролива гептила.

Sr > Mo > Pb > Ba  
2 – 1  
Yi > Cu Co > Ga > V > Cr > Zn > Ni > Mn  
1 – 0,02

– в числителе химические элементы, в знаменателе размах значений в КК.

Сопреженный анализ геохимических рядов почвообразующих пород мест проливов НДМГ и фоновых территорий показывает, что коренной перестройки элементного состава не наблюдается. Все также ведущие позиции занимают стронций, молибден и барий. Из типоморфных элементов исключение составляет галлий, который в сильно щелочной среде обладает повышенной миграционной способностью и может выноситься за пределы зон щелочного выщелачивания.

Способность тяжелых металлов к миграции по профилю почвы и вымывание их в грунтовые воды обусловлена подвижностью их форм и соединений, а также прочностью связывания с почвой. Скорость и глубину передвижения тяжелых металлов по профилю почв обуславливают три типа геохимических барьеров, которые способствуют их осаждению, отложению и накоплению; механический, физико-химический и биологический.

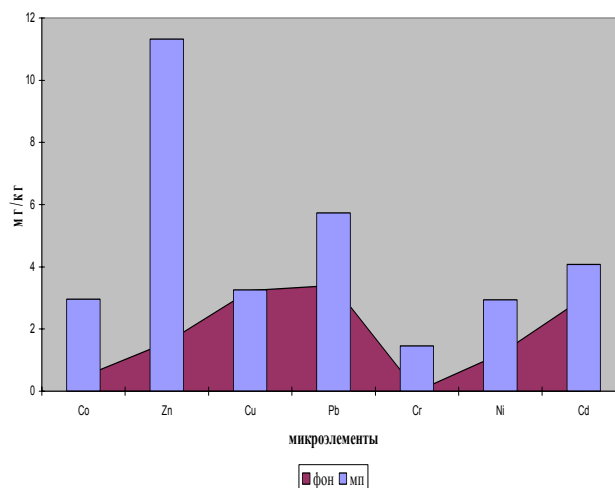
Анализ геохимических спектров, приведенных на рис. 1 и 2, построенных для фоновых участков и мест проливов НДМГ показывает, что некоторые металлы (Co, Zn, Pb, Cr, Ni, Cd) в местах проливов увеличивают свою подвижность и могут перераспределяться по почвенному профилю и выносятся за их пределы. При этом, перераспределение по профилю почв металлов контролируется следующими основными параметрами почв: микроэлементным составом почвообразующих пород; окислительно-восстановительными и щелочно-кислотными условиями; гранулометрическим составом; количеством органического вещества; наличием геохимических барьеров.

Из вышеперечисленных параметров почво-грунтов, контролирующих миграцию и перераспределение микроэлементов, НДМГ активно влияет на щелочно-кислотные и окислительно-восстановительные свойства фоновых почв.

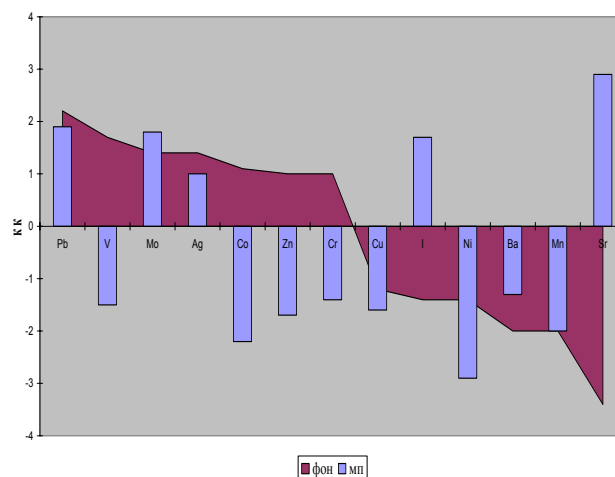
Окислительно-восстановительный потенциал почв регулирует миграционную способность многих металлов, особенно с переменной валентностью, яркими представителями которых являются железо и марганец. В почвах с переменным режимом окислительно-восстановительных условий (луговые, лугово-болотные, солончаки) часто формируются кислородные барьеры. Для большинства кислородных барьеров характерно ожелезнение, для многих – ожелезнение и омарганцевание. Реже встречается только омарганцевание. Учитывая, что pH осаждения  $Mn^{2+}$  выше, чем у  $Fe^{2+}$ , то в нейтральных и щелочных глеевых средах супераквальных ландшафтов Центрального Казахстана пути миграции этих элементов расходятся. Железо здесь малоподвижно (pH выпадения гидроксидов  $Fe^{2+}$  из разбавленных растворов – 5,5), а марганец мигри-

рует (pH выпадения гидроксидов  $Mn^{2+}$  – 8,5). Окисляясь на кислородном барьере, марганец переходит в осадок в виде различных черных коллоидных минералов – пиролюзита ( $MnO_2$ ), псиломелана, вернадита, манганита и вадов (группа коллоидных минералов, состоящих из  $MnO_2$  и окислов других металлов).

Геохимические спектры подвижных форм элементов фоновых участков и мест проливов КРТ



Геохимические спектры элементов фоновых участков и мест проливов КРТ



Гидроксиды железа и марганца часто обогащены микроэлементами (барием, никелем, кобальтом, медью, цинком, серебром, свинцом, мышьяком, молибденом и др.). Для поглощенных металлов они будут являться сорбционным барьером и в данном месте произойдет совмещение двух классов геохимических барьеров – кислородного и сорбционного.

Сущность кислородно-сорбционного барьера состоит в закреплении гидроксидами железа и марганца компонентов из жидкой фазы. В качестве последних могут быть атомы, ионы, молекулы, коллоиды.

Кислотно-щелочные условия влияют на растворимость и подвижность органических и неорганических соединений тяжелых металлов.

В кислом интервале pH образуются низкомолекулярные органические соединения, снижается катионная поглощательная способность почвы, возрастает подвижность тяжелых металлов. По мере нейтрализации почвенной кислотности увеличивается емкость катионного обмена; железо, алюминий и марганец превращаются в нерастворимые гидроксиды, которые, как коллоиды, адсорбируют тяжелые металлы.

Таким образом, загрязнение почв КРТ приводит к значительным физико-химическим превращениям щелочно-кислотного режима, ее воздушного и окислительно-



восстановительного состояния. Попадая в почвы, КРТ привносят с собой разнообразный набор химических соединений, нарушая нормальное соотношение углерода и азота, а также приводит к дефициту кислорода, т.е. ухудшает агрохимические свойства, влияет на фитотоксичность почв и может за-

*Статья поступила в редакцию 01.12.09*

держивать рост растений. Для полной естественной переработки КРТ в условиях Центрального Казахстана требуется не менее 10-20 лет, что подтверждается результатами исследований старых мест падения ОЧРН.

УДК 911.52 (571.6); 504.54.05 (571.6)

**А.В. Пузанов**, д-р биол. наук, проф., зам. директора по научной работе ИВЭП СО РАН, E-mail: [puzanov@iwer.asu.ru](mailto:puzanov@iwer.asu.ru),  
**И.А. Алексеев**, канд. географ. наук, доц., начальник отдела организации научной деятельности Благовещенского гос. пед. ун-та, E-mail: [alexejev@bgpu.ru](mailto:alexejev@bgpu.ru)

## ХАРАКТЕРИСТИКА ФОНОВЫХ ЛАНДШАФТОВ КОСМОДРОМА «ВОСТОЧНЫЙ» И СОПРЕДЕЛЬНЫХ ТЕРРИТОРИЙ

Представлена характеристика ландшафтов и биоценозов территории проектируемого космодрома «Восточный». Дан анализ особенностей рельефа, растительного покрова и пространственной ландшафтно-биоценотической структуры территории, что будет являться основой для дальнейшего изучения антропогенной трансформации. Авторами затрагивается серьезная проблема эколого-географического мониторинга ландшафтов и биоценозов строящихся и эксплуатируемых космодромов.

**Ключевые слова:** мониторинг, космическая деятельность, ландшафтно-экологическая ситуация, антропогенный прессинг, геоморфолого-фитоценотические факторы, растительность, флювиальный, космодром.

Космические технологии в настоящее время глубоко проникли в повседневную жизнь человека: без сотовой и спутниковой связи, телевидения, спутниковых Интернет-каналов, GPS/ГЛОНАСС-позиционирования многие люди не мыслят своего существования. Для создания и эксплуатации объектов и инфраструктуры космических технологий в пределах ближнего космического пространства необходима система их транспортировки ракетными носителями с поверхности Земли на необходимые орбиты. В новейшей истории описывается множество типов и видов ракетных носителей, многие из которых наносят при их запусках непоправимый ущерб экосистемам различного уровня дифференциации. Мест, из которых осуществляется запуск ракет-носителей, гораздо меньше. Однако планомерного изучения влияния космодромов, их инфраструктуры и запусков ракет-носителей с них, как правило, в полном объеме не производилось. В научной литературе отсутствуют результаты влияния космодромов на экологическое состояние ландшафтов с момента их строительства, первых и последующих запусков.

Например, крупнейший в мире космодром «Байконур» сдан в эксплуатацию в 1955 г., и лишь с 1998 года Роскосмосом начато изучение влияния ракетно-космической деятельности на окружающую среду и здоровье населения. Изучение влияния космодрома «Плесецк», расположенного в Плесецком районе Архангельской области, ведется с 1990 г., хотя сам космодром эксплуатируется с 1966 г.

Наиболее эффективным путем оценки влияния космодромов на окружающую среду, здоровье населения является организация мониторинга антропогенной трансформации ландшафтно-биоценотической структуры, состояния здоровья населения, геохимической среды ландшафтов еще на этапе проектирования.

Космодром «Восточный» пока существует в проектах и планах (решение о продолжении проектирования принято в 2007 г.), хотя с его территории уже осуществлялись пуски межконтинентальных баллистических и транспортных ракет:

в рамках деятельности 27-й ракетной дивизии (ракеты РС-10 (УР100К/УР100У, SS-11); 2-го Государственного испытательного полигона – космодрома «Свободный» (конверсионная ракета-носитель «Старт-1»).

В рамках реализации проектов тематического плана НИР Минобрнауки РФ в 2008 г. экспедицией БГПУ изучалась ландшафтно-экологическая ситуация в пределах северных окраин территории проектируемого космодрома «Восточный» (пос. Чагоян – урочище Верхнее Дымо). Данные ландшафтно-экологического обследования показали наличие восстановительной растительности и характерные следы антропогенных воздействий. При этом отмечалась оптимальная скорость восстановления ландшафтной структуры после прекращения антропогенного прессинга.

В сентябре 2009 г. экспедицией Благовещенского государственного педагогического университета в рамках договора с Институтом водных и экологических проблем СО РАН изучалась ландшафтно-экологическая ситуация в пределах проектируемых стартовых площадок, окраинных участков ЗАТО Углегорск, в пределах долин р. Ора, ручья Охотничье-го, урочищ Верхнее Дымо и Баргулиха, отдельных участков водоразделов и территории бывших пусковых комплексов и воинских частей.

Изучение территории проводилось в соответствии с классическими методиками исследования ландшафтов, фитоценозов, зооценозов. При этом особое внимание уделялось анализу целостности и антропогенной трансформации ландшафтно-биоценотической структуры, биоразнообразия и структуры, возрастного спектра фитоценопопуляции доминантов, биоразнообразию и структуры зооценозов, качественным и количественным характеристикам заболеваемости видов.

Территория проектируемого космодрома «Восточный» расположена в пределах центральной части Амурско-Зейской равнины, на участках левобережной части р. Зей (рис. 1).



Рис. 1. Проектируемое положение территории космодрома «Восточный»

Рельеф территории космодрома обусловлен характером подстилающих пород, особенностями увлажнения территории и общим характером рельефообразующих процессов. На формирование современного рельефа территории значительное влияние оказали флювиальные процессы. В целом рельеф характеризуется как равнинный, слабоволнистый, сильно расчлененный. Абсолютные высоты изменяются от 408 м до 172 м.

В настоящее время широко развиты процессы линейной и площадной эрозии. О величине воздействий водотоков в прошлом свидетельствуют долинообразные понижения, достигающие со средней протяженностью 5-8 км, при ширине в устьевой части от 80 до 600 м.

Эрозионно-аккумулятивные процессы различного генезиса сформировали общий облик геоморфологических комплексов территории и определили разнообразие эрозионно-аккумулятивных, аккумулятивно-эрозионных, аккумулятивно-денудационных форм рельефа различного уровня дифференциации. В совокупности склоновых комплексов доминируют денудационные склоны с крутизной 15-30°.

Поверхности I, II, III надпойменных террас р. Зея представлены слабоволнистыми равнинными комплексами с характерными западными элементами (диаметр от 25 до 350 м.) Остатки аккумулятивной раннечетвертичной равнины (комплексы III надпойменной террасы р. Зея) представляют собой плакоры с шириной слабонаклоненных площадок от 500 м до 3,5 км и протяженностью от 1,5 до 5 км. Абсолютная высота ее составляет 280-300 м.

Стоит отметить значительный уровень трансформации форм рельефа антропогенными факторами. Антропогенные воздействия определили тенденции к выравниванию поверхностей, увеличению линейной и площадной эрозии.

В пределах площадки космодрома «Восточный» и сопредельных территорий на основе анализа и классификации форм рельефа нами дифференцированы следующие типы геоморфологических структур:

- холмисто-увалистый (эрозионно-денудационный и аккумулятивно-денудационный) (участки I, II, III надпойменных террас р. Зея);

- пойменный эрозионно-аккумулятивных террас; грядово-котловинный и грядово-увалистый (суффозионно-оползневой, денудационно-аккумулятивный).

Рассматриваемая территория находится в пределах лесной зоны подзоны хвойно-широколиственных (смешанных) лесов. Светлохвойно-широколиственно-мелколиственные леса на бурых лесных и лугово-бурых почвах составляют ос-

нову растительности.

В пределах территории междуречья типичными являются следующие типы растительных ассоциаций: светлохвойно-широколиственно-кустарниково-травянистые, светлохвойно-широколиственно-мелколиственно-кустарниково-травянистые, светлохвойно-мелколиственно-травянистые, светлохвойно-кустарниково-моховые, широколиственно-кустарниково-травянистые, светлохвойно-широколиственно-травянистые, широколиственно-мелколиственно-травянистые, широколиственно-травяные, мелколиственно-травянистые, кустарниково-травянистые, полукустарниково-травянистые, травяные, болотные.

Светлохвойно-широколиственные и светлохвойно-мелколиственные леса в основном приурочены к более возвышенным участкам территории. Территория космодрома относится к Амурской провинции хвойно-широколиственных лесов. В лесном покрове провинции значительное место занимают лиственнично-березовые, лиственнично-дубово-березовые, лиственнично-сосново-березовые, сосново-дубовые ассоциации. Представлены часто двумя ярусами: первый состоит из лиственницы даурской, сосны обыкновенной, дуба монгольского, березы плосколистной; второй – в основном из дуба монгольского и березы плосколистной. Подлесок разной степени сомкнутости состоит из лещины разнолистной, лещины двухцветной, рододендрона даурского, реже кустарниковых форм берез и ив. Характер растительности в пределах светлохвойно-широколиственных лесов определяется экспозицией склонов, характером увлажнения почвогрунтов.

Чистые лиственничники, как правило, встречаются крайне редко, размещаясь на наиболее возвышенных участках. Лиственничники с примесью сосны обыкновенной, березы плосколистной, дуба монгольского распространены на склонах с крутизной до 30° и водораздельных поверхностях.

Дубняки встречаются как чистые, так и с примесью сосны и лиственницы, березы плосколистной и даурской, осины дрожащей, и имеют крайне незначительные площади распространения. Белоберезники широко распространены на выровненных площадках плакоров систем холмов и увалов. Растительные ассоциации с участием дуба монгольского и березы плосколистной доминируют по площади распространения в пределах анализируемой территории.

Травянистый покров разнообразен. Наиболее обычными видами являются полынь, атрактилодес овальный, володушка,

ландыш Кейске, колокольчик точечный, вейник кратковластный, осока редкоколосая, ирис одноцветный, катриния скабозлистная, папоротник-орляк, прострел китайский, соссурия зубчатая, серпуха васильковая и т.д.

Характерной чертой ландшафтов территории является наличие участков с кустарниковой растительностью (ива плакучая и др.). Характерно и наличие участков с растительностью влажных и мезофитных лугов.

Растительный покров изучаемой территории имеет четкую локализацию некоторых типов растительных ассоциаций в зависимости от особенностей местоположения. Например, светлехвойно-широколиственно-мелколиственно-кустарниково-травянистые растительные ассоциации в основном приурочены к склонам ССЗ, ЮЮЗ экспозиции с крутизной от 20 до 35°, склонам ССВ экспозиции с крутизной до 20°, плакорам; светлехвойно-мелколиственно-кустарниково-травянистые растительные ассоциации приурочены к склонам ЮЮВ, ССЗ экспозиции с крутизной от 15 до 30°; луговые травяные и кочкарно-травяные комплексы приурочены к вогнутым и пологонаклонным днищам долинообразных понижений, днищам западин.

Для полого-увалистых, сопочно-грядовых и сопочно-увалистых форм холмисто-увалистого рельефа характерно доминирование лиственнично-сосново-березово-рододендрово-леспедецево-травянистых и лиственнично-дубово-березово-леспедецево-травянистых фаций. На выровненных и слабоволнистых площадках плакоров около 35% общей их площади занимают участки гарей. Гари 3-4-летнего возраста заняты восстановительными дубово-леспедецево-травянистыми, березово-леспедецево-травянистыми, дубово-березово-леспедецево-травянистыми фациями. В таких фациях средний диаметр ствола дуба монгольского составляет 1 см, средняя высота – 65 см, средний диаметр ствола березы плосколистной – 2,5 см, средняя высота – 140 см. Также в пределах плакорных участков располагаются немногочисленные участки суходольно-луговых фаций, приуроченных к вытянутым западино- или долинообразным микропонижениям.

Для бортов долинообразных понижений холмисто-увалистых систем характерно доминирование лиственнично-дубово-леспедецево-травяных, лиственнично-березово-леспедецево-травяных, березово-леспедецево-травяных фаций на участках крутых склонов, дубово-березово-осиново-леспедецево-травяных и сосново-дубово-травяных на выровненных склонах. Для участков подножий склонов характерно доминирование кустарниковых ассоциаций с отдельно стоящими дубом монгольским, березами плосколистной и даурской. Для выровненных площадок днищ характерны влажнотравяные травяные ассоциации. Болотные комплексы представлены осоковыми, камышовыми, пушицевыми и моховыми ассоциациями. На отдельных участках малых долинных комплексов естественная растительность сильно преобразована, вплоть до полного сведения.

Комплексный анализ ландшафтной структуры территории космодрома «Восточный» и сопредельных территорий позволил составить классификацию, базирующуюся на совокупном учете геоморфолого-фитоценологических факторов:

**1. Амурско-Зейский ландшафт холмисто-увалистого (эрозионно-денудационного и аккумулятивно-денудационного) рельефа (участки I, II, III, IV, V надпойменных террас рр. Амур и Зей) с лиственнично-сосново-дубово-березовой, сосново-белоберезовой и сосново-дубово-березовой растительностью на бурых лесных почвах на склонах и вершинах возвышенностей и с осоковой, осоково-злаковой, пушицево-осоковой растительностью в понижениях и на выровненных поверхностях пойменных террас на аллювиальных луговых, лугово-бурых и торфяно-болотных почвах.**

**1.1. Группа урочищ холмисто-увалистого (полого-увалистого, сопочно-грядового и сопочно-увалистого) рельефа.**

**1.1.1. Урочища денудационных (аллювиально-делювиальных) склонов различной экспозиции с крутизной от 20 до 35°.**

**1.1.2. Урочища аккумулятивно-денудационных (аллювиально-делювиальных) склонов различной экспозиции с крутизной до 20°.**

**1.1.3. Урочища аккумулятивных делювиальных шлейфов подножия склонов.**

**1.1.4. Урочища седловинообразных (эрозионно-денудационно-аккумулятивных) понижений.**

**1.1.5. Урочища обвально-осыпных склонов.**

**1.1.6. Урочища выровненных, слабонаклоненных в сторону поймы водораздельных поверхностей (плакоры (площадки III надпойменной террасы р. Зей).**

**1.1.7. Урочища балкообразных (эрозионно-денудационно-аккумулятивных) понижений.**

**1.1.8. Урочища эрозионно-аккумулятивных (пролювиально-делювиальных) долин временных и постоянных водотоков.**

**1.1.9. Урочища обвально-осыпных склонов.**

**1.2. Группа урочищ вытянутых, долинообразных понижений флювиального происхождения.**

**1.2.1. Урочища пролювиально-делювиальных (эрозионно-денудационно-аккумулятивных) долинообразных понижений.**

**1.2.2. Урочища эрозионно-аккумулятивных (пролювиально-делювиальных) долин временных и постоянных водотоков.**

**1.3. Группа урочищ выровненных, слабо наклоненных поверхностей (участков I, II надпойменных террас р. Зей).**

**1.3.1. Урочища выровненных, слабо наклоненных в сторону поймы аккумулятивно-денудационных поверхностей (участков I надпойменной террасы р. Зей).**

**1.3.2. Урочища выровненных, слабо наклоненных в сторону поймы аккумулятивно-денудационных поверхностей (участков II надпойменной террасы р. Амур).**

**1.3.3. Урочища выровненных, слабо наклоненных в сторону поймы аккумулятивно-денудационных поверхностей (участков II надпойменной террасы р. Зей).**

**1.3.4. Урочища эрозионно-аккумулятивных (пролювиально-делювиальных) долин временных и постоянных водотоков.**

**1.3.5. Урочища обвально-осыпных склонов.**

**1.4. Группа урочищ аккумулятивных котловинообразных понижений флювиального происхождения.**

**1.4.1. Урочища аккумулятивных котловинообразных понижений флювиального происхождения**

Группа урочищ холмисто-увалистого рельефа характеризуется оврагообразными, балкообразными понижениями и обвально-осыпными участками, встречающимися нередко в пределах обширных склонов с крутизной более 45°. Почвенный покров обедненный, представлен маломощными бурыми лесными легко- и среднесуглинистыми почвами. Растительный покров образован лиственницей даурской, сосной обыкновенной, дубом монгольским, березой плосколистной, осинной дрожащей, осоками, злаками, полынью. Фон растительного покрова определяется лиственницей, леспедецей, разнотравьем. Весьма характерны лиственнично-березово-рододендрово-леспедецево-разнотравные, лиственнично-дубово-березово-леспедецево-разнотравные растительные ассоциации. Антропогенные изменения в пределах названной группы урочищ значительные.

Группа урочищ выровненных, слабо наклоненных поверхностей (участков I, II надпойменных террас р. Зей) представлена слабоволнистыми, пологонаклонными поверхностями с незначительным расчленением. Площадки I-II надпойменных террас расчленяются транзитными долинообразными понижениями, берущими начало в пределах трансформированных участков II-III надпойменных террас. Почвенный покров представлен среднемощными бурыми лесными легко- и среднесуглинистыми, лугово-бурыми (в понижениях) почвами. Растительный покров образован лиственницей даурской, сосной обыкновенной, дубом монгольским, березой плосколистной, осинной дрожащей, осоками, злаками, папоротниками, лециной, леспедецей двухцветной, полынью. Фон растительного покрова определяется дубом, березой, сосной, лиственницей, леспедецей, разнотравьем. Весьма характерны сосново-березово-рододендрово-леспедецево-разнотравные, сосново-лиственнично-дубово-березово-леспедецево-разнотравные, дубово-березово-леспедецево-разнотравные растительные ассоциации. Антропогенные изменения в пределах

названной группы урочищ значительные и определяют коренную качественную трансформацию естественных форм рельефа и характера растительного покрова.

Группа урочищ вытянутых, долинообразных понижений флювиального происхождения представлена пологонаклонными поверхностями днищ с незначительным расчленением и выположенными склонами бортов. Склоны бортов долин, как правило, имеют незначительную крутизну (до 15°). В пределах площадок днищ наблюдаются западинообразные понижения со значительной обводненностью. Бортовые комплексы осложнены оврагообразными и балкообразными понижениями. Почвенный покров представлен на склонах бортов среднесуглинистыми бурными лесными среднесуглинистыми, лугово-бурными почвами, в пределах площадок днищ доминируют торфяно-болотные и болотные почвы. Растительный покров образован пушицей, осоками, злаками, ивами, папоротниками, лещиной, леспедецей двухцветной, полынью, лиственницей даурской, сосной обыкновенной, дубом монгольским, березой плосколистной, осиною дрожащей. Фон растительного покрова определяется осокой, пушицей, разнотравьем. Весьма характерны сухо- и влажнокочкарные пушицево-осоковые, осоковые березово-леспедецево-разнотравные, березово-осоковые растительные ассоциации. Антропогенные изменения в пределах названной группы урочищ незначительны и результатом их являются грунтовые дороги и мостовые переходы.

Группа урочищ аккумулятивных котловинообразных понижений флювиального происхождения представлена слабо-выгнутыми поверхностями с незначительным расчленением. Котловинообразные понижения локализованы в пределах площадок I, II, III надпойменных террас р. Зея, днищ долинообразных понижений. Склоновые комплексы котловинообразных понижений имеют, как правило, небольшую относительную высоту (от 0,3 до 1,4 м). Площадки же днищ котловинообразных понижений представлены слабо-выгнутыми, слабоволнистыми (амплитуда поднятий до 0,8 м) площадками. Почвенный покров представлен среднесуглинистыми бурными лесными легко- и среднесуглинистыми, лугово-бурными (в понижениях) и торфяно-болотными почвами. Растительный покров образован березой плосколистной, осоками, злаками, лиственницей даурской, сосной обыкновенной, дубом монгольским, осиною дрожащей, папоротниками, пушицей, лещиной, леспедецей двухцветной, полынью. Фон растительного покрова определяется дубом, березой, сосной, лиственницей, леспедецей, разнотравьем. Весьма характерны дубово-березово-леспедецево-разнотравные растительные ассоциации. Антропогенные изменения значительные. Наблюдаются обширные (наиболее длинная ось – 100 м) котловинообразные понижения антропогенного происхождения.

**Нарушенность ландшафтов.** С начала 1960-х годов при строительстве объектов 27-й ракетной дивизии РВСН рассматриваемая территория коренным образом была трансформирована, вплоть до внесения изменений в распределение грунтовых вод и коренного уничтожения ландшафтов.

В настоящее время в пределах рассматриваемой территории расположены следующие объекты: 1 урбанотерритория (ЗАТО Углегорск); 2 воинские части; 1 село (Курган); 1 железнодорожная станция и пристанционный поселок (Ледяная); 1 заказник (Иверский). Кроме того, имеются более 20 выделенных и в настоящее время не использующихся военно-технических участков. Сопредельное положение к территории космодрома занимают земли сельскохозяйственного назначения, приселитебные садово-огородные участки.

В целом ландшафты космодрома «Восточный» и сопредельных территорий характеризуются значительной степенью

антропогенной трансформации. Строительство объектов РВСН внесло значительные изменения в структуру геоморфологических, гидрологических, почвенно-растительных комплексов.

Наибольшим, по уровню и глубине, трансформациям подверглись системы площадок I, II, III надпойменных террас р. Зея. В пределах данных групп урочищ изменен естественный рельеф, который имеет восстановительный или полностью антропогенный характер. Формы рельефа также подверглись антропогенной трансформации: создание сети дорог с бетонно-гравийным покрытием привело к выравниванию форм рельефа; строительство подземных объектов и их инфраструктуры привело к усилению суффозионных, линейно-эрозионных процессов с появлением обвально-осыпных склонов, (суффозионных западинно-просадочных) котловинообразных понижений.

Для долинных комплексов территории характерны как относительная неизменность естественной структуры ландшафтов, так и коренная преобразованность антропогенными воздействиями. В пределах долинообразных понижений были трансформированы дренажные системы, что привело либо к заболачиванию, либо к иссушению отдельных участков территории.

Для территории космодрома «Восточный» в целом и для отдельных фрагментов надпойменных террас в частности характерны высокая степень измененности естественной структуры и антропогенно обусловленный характер динамики ландшафтных комплексов.

В целом первичный анализ ландшафтно-экологической ситуации показал следующее:

1. Территории характеризуются высокими уровнями антропогенной измененности, вплоть до полного замещения естественных смешанных лесов антропогенными светлосвойными и широколиственно-мелколиственными растительными ассоциациями. Стоит отметить высокую скорость восстановления растительных сообществ при доминирующей роли дуба монгольского и березы плосколистной.

2. Наибольший уровень антропогенного прессинга ранее был приурочен в основном к лесным биоценозам. Луговые, болотно-луговые и лугово-болотные биоценозы характеризуются меньшими уровнями антропогенной трансформации.

3. Значительный урон окружающей среде наносит хищническое разграбление инфраструктуры и коммуникаций бывших пусковых комплексов и воинских частей. При этом нарушается почвенный покров (образуются рвы, ямы при выкапывании электрокабеля), усиливается линейная и плоскостная эрозия, мелкие и крупные обломки стройматериалов заметно влияют на угнетение травяной растительности. Характерные ориентации гарей 3-4-летнего возраста позволяют достоверно судить, что объектами пирогенного антропогенного воздействия и источниками последующих пожаров являлись участки объектов бывшей военной инфраструктуры.

4. Анализ линий отлова грызунов, как основных индикаторов целостности и полноценности пищевых цепей зооценозов, показал относительную малочисленность населения грызунов в центральной (район ручья Охотничий, будущих стартовых комплексов) и южной частях территории проектируемого космодрома «Восточный» (сопредельные урботерритории Углегорска участка).

5. Несмотря на значительный уровень антропогенной трансформации, ландшафтно-биоценотические структуры территории проектируемого космодрома «Восточный» характеризуются высокой скоростью восстановления и самовосстановления, средними и высокими уровнями устойчивости к антропогенным воздействиям.

# Раздел 3

## 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 81 '373.43

*А.О. Тойтукова, аспирант КГПУ им. В.П.Астафьева, г. Красноярск, E-mail: aika1970@yandex.ru*

### НЕОЛОГИЗМЫ В МУЖСКИХ И ЖЕНСКИХ ЖУРНАЛАХ

Интеграция неологии и гендерологии может дать новые факты в плане анализа предпочтений и особенностей развития русского лексикона. В данной статье осуществляется попытка семантического анализа неологизмов XXI в. на страницах мужского журнала Maxim и женских журналов Cosmopolitan, Glamour и др. При этом решается задача выявления лингвистических и экстралингвистических факторов вхождения новых слов.

**Ключевые слова:** неологизм, гендерный, лексикон, семантика, лингвистические факторы, экстралингвистические факторы.

Факт появления новых слов в лексиконе в ту или иную эпоху обусловлен как лингвистическими, так и экстралингвистическими факторами. В современной русистике широко представлен социологический аспект исследования новых слов (Протченко И.Ф., 1975; Розен Е.В., 1976; Крючкова Т.Е., 1989; Гаглоева Э.Х., 1996; Ермакова О.П. и др., 1996; Колина Е.В., Майорова А.В., 1996; Черкасова М.Н., 1997). Актуальным в сочетании с социологическим является лингвокультурологический аспект, предполагающий познание в направлении от социальных причин к фактам языка, вызванным этими причинами [1, с. 37]. Стилистический аспект описания неологизмов обусловлен функционированием неологизмов в публицистическом стиле речи, конкретнее, в языке глянцевого журнала. Изучая неологизмы в СМИ, мы включаем в круг научных интересов такой фактор, как гендер - «социокультурный конструкт, связанный с приписыванием индивиду определенных качеств и норм поведения на основе его биологического пола» [2, с. 92]. По мнению исследователей, гендер как продукт культуры отражает представления народа о женственности и мужественности, зафиксированные в фольклоре, сказках, традициях и, разумеется, в языке. В коллективном сознании присутствуют гендерные стереотипы — упрощенные и заостренные представления о свойствах и качествах лиц того или иного пола. Можно утверждать, что в российском языкознании сложилось несколько отличное от западных течений научное направление по изучению гендерных аспектов языка и коммуникации — лингвистическая гендерология, или гендерная лингвистика. Одним из признаков укрепления позиций лингвистической гендерологии как самостоятельного научного направления можно считать появление ряда работ методологического характера, в

которых поставлен вопрос о применении гендерного подхода в обучении межкультурной коммуникации [3, с. 7-11], рассматриваются проблемы разработки общенаучных подходов к изучению гендера в лингвистике, сформулированы частнонаучные задачи исследования гендерных аспектов языка и коммуникации и перспективы дальнейшего научного поиска.

Источником изучения гендерного фактора в языке может быть любой дискурс. Анализ российской рекламы показывает, что, несмотря на попытки нейтрализации гендерного фактора [4, с. 60-67] в современном рекламном дискурсе происходит конструирование образа не только рекламных персонажей, но и самого объекта рекламирования, в соответствии с традиционными представлениями о социальной роли мужчин и женщин [5, с. 57-65; с. 107-112]; [6, с. 328-333]; [7, с. 76-77]. Анализ текстов брачных объявлений также продемонстрировал, что их адресанты конструируют свой образ с учетом гендерных характеристик, представляющих ценность для представителей противоположного пола, и образ потенциального партнера, привлекательного для них. Изучая гендерные оновы интернет-коммуникации в постсоветском пространстве, Л.Ф. Компанцева отмечает: «Сеть - один из коммуникационных каналов, парадигмальные параметры которого до конца не определены. Тем не менее, мы уже сейчас можем отметить гендерную дифференциацию Сети» [8, с. 263].

Изучая когнитивный аспект, исследователи заметили: «Прежде всего, "мужской" мир в большинстве культур сильнее открыт вовне, в "женском" мире больше скрытого, потаенного, табуированного для внешнего наблюдателя. Именно поэтому концепты мужского в



культуре более определённые, чётче оформлены содержательно и легче усваиваются представителями обоих полов. Концепты женского во многом оказываются выводимыми из мужских по принципу противоположности» [9, с. 132-139]. Говоря о преимущественных мужских и женских типах активности, сферах доминирования мужского и женского начал, С.В. Чебанов отмечает для женщин - духовное, общественное, соседское, держание дома, циклические дела, праздники, поддержание здоровья; для мужчин - вписанность духовного в социальное, трансляция в культуру постижений жены, социальное (политическое), локальное, держание семьи, большие дела, презентационные акты, специализированные действия [10, с. 432].

Достижения российской лингвогендерологии очевидны, однако в русистике не был освещен гендерный аспект неологии. Интеграция неологии и гендерологии может дать, на наш взгляд, новые факты, в плане анализа предпочтений и особенностей развития русского лексикона. В данной статье осуществляется попытка семантического анализа неологизмов XXI в. на страницах мужского журнала Maxim и женских журналов Cosmopolitan, Glamur и др. При этом решается задача выявления лингвистических и экстралингвистических факторов вхождения новых слов. Принципы выделения неологизмов традиционны для современной неологии [11, с. 71; 1, с. 8]: 1. Номинативный критерий: название новой реалии действительности. 2. Психолингвистический: ощущение носителями языка «ореола новизны». 3. Хронологический, указывающий на существование неологизма в определенный период в истории языка и общества. 4. Локальный: языковое пространство. Для достижения поставленной цели нами была осуществлена выборка новой лексики из названных журналов. В результате выборки мы получили несколько семантических групп, для рассмотрения в данной статье мы выделили материалы, сопоставимые по гендерному признаку, семантическую группу увлечения, которая оказалась наиболее многочисленной. В наших материалах она представлена 68 единицами.

Среди неологизмов мужских журналов неологизмы из сфер: спорт, автомобиль, компьютер, оружие, геополитика. Наиболее мужественными видами увлечений являются: 1) экстремальные виды спорта: «Мы будем стройными рядами идти на уступки, то есть вместе с тобой по спортбарам и рафтингам» (Max. 06.2008). Рафтинг - сплав по порожистым рекам. Подтверждением тому становится упоминание об этом в женском журнале в связи с мужчинами: *Как ты думаешь, чем он занимается в то время, пока ты одна или в компании подруг пьешь коктейль у бассейна, целомудренно (хм!) отрываешься в барах, осваиваешь дайвинг, рафтинг, яхтинг, кайтинг и прочие экстремальные прелести?* (Cos. 06.2008). Дайвинг - подводная охота; кайтинг - (англ. kiting) вид спорта- катание на кайте, кайтсёрфинг. *"Безусловно, кайтинг - опасный вид спорта... Если разогнавшегося спортсмену случайно попадет по дороге человек, то исход будет еще более печальный, поскольку в полете кайт развивает мощност, равносильную мощности двигателя малолитражного автомобиля"*. (BM, 19.05.03) [12, с. 435]; яхтинг - яхтенный туризм, яхтенный спорт. *"Яхтинг у нас - удел банкиров, крупных бизнесменов и окончательно примкнувших к ним чиновников вроде думского представителя Путина Котеночкина"*. (I, 24.07.01) [12, с. 1110]; 2) не менее популярна как увлечение автомобиль, и в качестве средства передвижения, и в качестве вида спорта. Ралли - (англ. Ralli) - многодневные спортивные соревнования в искусстве вождения и точности соблюдения графика прохождения дистанции. *"Сезон нового года с первой гонки показал: ралли становится самой популярной дисциплиной российской автоспорта"* [12, с. 834]. Раллийный - Легендарная усовершенствованная раллийная полноприводная трансмиссия (реклама Mitsubishi lancer evolution X)

(Max. 06. 2008). Рейсинг - автогонки - *Ворвись в ослепительный мир рейсинга* (Max. 06.2008). CD-чейнджер (CD-changer) -Аудиосистема премиум-класса с CD-чейнджером, сабвуфером и 9 колонками (реклама Mitsubishi lancer evolution X) (Max. 06.2008); сабвуфер - англ. Subwoofer - звуковая аппаратура. Спойлер англ. spoiler — деталь спортивной машины. - Капот, крыша и задний спойлер выполнены из алюминиевого сплава (реклама Mitsubishi lancer evolution X) (Max. 06.2008). Паркинг - (англ. parking) помещение для стоянки автомобилей. - *Охраняемый теплый паркинг* (Max. 06.2008). Моддинг, тюнинг корпуса (Max. 06.2008). Моддинг - (англ. modding) модернизация. Тюнинг - (англ. tuning) настройка, улучшение автомобиля; 3) компьютер для многих не просто увлечение: мейл (англ. mail) - электронная почта. - Я всегда отвечаю на мейлы сразу после прочтения (Max. 06.2008). Неизлечимое заболевание, охватившее компьютерных фриков несколько лет назад. (Max. 06.2008). Фрик от фрикер (англ. phreaker) - взломщик телефонных сетей с целью наживы [12, с. 1039]; 4) одна из любимых мужских тем - оружие или сведения о нем.

"Стелсы" (англ. Stealths) - «невидимки». *"Буквально через 10 лет устрашающие "стелсы"-невидимки уже всю бороздили американские небеса"* (Агентство сумасшедших разработок) (Max. 06.2008). *Однако уже сейчас действующий прототип визора в состоянии засечь движение и даже дыхание врага, устроившего засаду в соседней комнате* (Max. 06.2008). Визор - (англ. visor) аппарат для обнаружения врага. Проект также называется "мыслеспуск" и подразумевает создание оружия, которое подсоединяется к нервной системе бойца (или попросту вживляется в его тело) и стреляет по его мысленному приказу (Max. 06.2008). "Мыслеспуск" - название для разработки биологического оружия, образовано сложением из словосочетания "мысленный спуск". На страницах мужского журнала обсуждается целая серия фантастических средств защиты для женщин. Шокер-помада (Max. 06. 2008). Помада-нож (Max. 06.2008). Шокер-мобильник (Max. 06.2008). Все названия фантастических средств защиты образованы способом сложения слов. Электрокуртка (Max. 06.2008). Электротампакс (Max. 06. 2008) - образованы путем сложения из подчинительных словосочетаний: электрическая куртка, электрический тампакс. Средства защиты имеют внешний вид помады, мобильного телефона и т.д., а функционируют как нож или шокер и предназначаются для ношения в дамской сумочке; 5) среди мужских увлечений не на последнем месте стоит внешняя и внутренняя политика. Напополамная страна - Северная Корея (Max. 06.2008) - Название представляет собой конверсив предикативной номинации "Страна, которую разделили напополам". *"Идея чучхе"* - опора на собственные силы (Северная Корея) (Max. 06.2008) - заимствование из корейской политической лексики.

Женские увлечения связаны с фитнесом, модой, шопингом, путешествиями: 1) фитнес - поддержание физической формы (Выбирай, 06. 2008); пауэрстрейк - фитнес-программа (ДК. 06.2008); пилатес - направление в аэробике (пластика, мягкое укрепление тела) (Выбирай, 06.2008); каратэробика - вид аэробики (Выбирай, 06. 2008); core-тренинг - направление в фитнесе (Выбирай, 06. 2008); тай-бо -направление в аэробике (Выбирай, 06.2008); тренажеры: слайд-супербедро - уникальная дорожка для проработки бедер (ДК. 05.2008); поддержание формы: body-pump - силовой тренинг со специальной штангой + сжигание калорий (Выбирай, 06. 2008); хиромассаж - массаж рук (Выбирай, 06.2008); кинезиология - мышечное тестирование (Выбирай, 06. 2008); тест-драйв — проба эпилятора — *"Летом сотни восторженных взглядов провожают тебя, твою мини-юбку и, конечно, ноги! «Silk-epil Xpressive тест-драйва», протестировавших на себе новый эпилятор Braun и благодаря ему оказавшихся на страницах Cosmo* (Cos. 06.2008); англ. test - исследование,

проба, испытание [13]; затраты: *бюти-бюджет* — бюджет красоты — “Чтобы не затягивать этот самый пояс, достаточно пересмотреть свой *бюти-бюджет*” (Cos. 06.2008); 2) мода: *фэшн-направление* (G1. 04.2008); *фэшн-идея* — модная идея — “Мы уверены, что подражательница этой «пернатой» *фэшн-идеи* будет великое множество”. (Cos. 06.2008); *фэшн-съёмки*. — “Отправляясь на Кипр на *фэшн-съёмки* мы горели желанием отыскать самые красивые, неизданные и как можно более аутентичные уголки этого чудесного солнечного острова”. (Cos. 06.2008); *винтаж* - ретроаксессуар или предмет гардероба, не моложе 1980 г. либо сделанный в этом стиле (ДК 05.2008); *винтажный* — “В одной из сцен Кэрри дефилирует в белом *винтажном* платье, на плече которого красуется брошь в виде гигантского гибискуса”. (Cos. 06.2008); *Это так винтажно!* (G1.04.2008); стиль: *секси* - сексуальный (G1. 04.2008); *милитари* - военный стиль (Мода. Лиза); цвет: *цветофор* — “В новом сезоне помимо красного, желтого и зеленого движение регулируют синий, оранжевый и ярко-розовый” (G1 04.2008); модные детали: *мегаукрашения* — “После сериала в моду вошли украшения в виде цветов. В фильме эта тема продолжается и ... укрупняется. ... В фильме можно увидеть огромные серьги, массивные кольца и удивительное украшение, в котором предстанет Шарлотта на свадьбе” (Cos. 06.2008) др.-греч. *μεγας* приставка для обозначения единиц по размеру равных миллиону, большой размер [13] - образовано сложное слово с интернациональным корнем *мега-*; *принт* — рисунок. — “Лодочки с *принтом зебры*” (Cos 06.2008); “*Суровый морской принт*” (Cos 06.2008); в русском языке известно заимствование из англ. *printer* - печатающее устройство [13]; *танкини* - низ закрытого купальника с низким вырезом на бедрах (стиль 40-50-х гг. 20 в., пляжная мода 2008); *клатч* — маленькая сумочка. — “На протяжении всего фильма Кэрри появляется с огромным количеством разных *клатчей* и *сумок*” (Cos. 06.2008); *пашмина* — вид одежды. — “Если вы комплексуете по поводу своих несовершенных рук, то носите одежду с достаточно широкими рукавами или заведите красивую *накидку* или *пашмину*”. (Телесемь, 24-30.11.2008); контроль одежды: *дресс-код* — правила, форма одежды. — “У вас что, новый *дресс-код* на работе — если губы не накрасишь, не пустят?” (Cos. 06.2008); *шопинг* — хождение по магазинам. —

“Обожаешь ходить по магазинам? Вообще не любить шопинг? Использовать шопинг как средство от депрессии.” (Cos. 06.2008); *агротуризм* — сельский туризм. — Понятие для нашей страны довольно новое, а вот в Европе такой отдых давно пользуется популярностью у горожан (Cos. 06.2008).

В результате проведенного анализа неологизмов мужских и женских журналов семантической группы *увлечения*, мы получили следующие результаты. 1. В семантической группе неологизмов *Увлечения* мы наблюдаем отмеченные гендерологами особенности мужских увлечений специфическими, экстремальными видами спорта, связанными с риском для жизни, а особенность женских увлечений — замкнутость на себе, совершенствование своего тела, здоровье. 2. Рассматривая пути появления новых слов, отмечаем, что среди неологизмов из мужских журналов 46,6 % являются заимствованиями, в основном из английского, неологизмы-заимствования из женских журналов составляют 63 %. В какой-то мере мы считаем этот факт проявлением тенденции к нивелированию противопоставлений «мужской — женский», т.к. женщины активнее употребляют неологизмы-заимствования, вопреки мнению о том, что женщинам присуще «свое», привычное. 3. По структуре среди неологизмов мужской сферы слова и составные наименования соотносятся 50: 50 %, из женской сферы — 36,7 : 63, 3 %. Это свидетельствует о преобладании составных наименований среди неологизмов в данной группе. Анализ качественного и количественного аспектов производства неологизмов свидетельствует о том, какие звенья этой системы являются наиболее продуктивными, а какие - малоактивными. 4. Характеристика по функционированию неологизмов в системе языка дает следующие результаты: из мужских журналов 30 % неологизмов употреблены для обозначения нового понятия, 70% для обозначения уже имеющегося понятия, из женских неологизмов 31, 6 % для обозначения нового, и 68,4 % для обозначения известного понятия, но, как правило, новым словом обозначается либо понятие, выраженное словосочетанием в русском языке (например, *дайвинг* — подводная охота), либо новое слово обозначает новый аспект известного понятия (например, *фитнес* — физкультура).

#### Библиографический список

1. Алиаскарова, Г.Ф. Сравнительный анализ неологизмов в русском и немецком языках: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. - Чебоксары, 2006.
2. Кирилина, А. Лингвистические тендерные исследования / А. Кирилина, М. Томская // Отечественные записки, 2005. - № 2.
3. Халеева, И.И. Гендер в теории и практике обучения межкультурной коммуникации // Гендер: язык, культура, коммуникация: доклады Первой Международной конференции. - М., 2001.
4. Гусейнова, И.А. Технологии элиминирования гендерного фактора в дескриптивных рекламных текстах (на материале журнальной прессы России и ФРГ) // Гендерный фактор в языке и коммуникации: Сб. науч. тр. МГЛУ. - М., 1999. - Вып. 446.
5. Гусейнова, И.А. Проблема гендерной асимметрии в видеоряде коммерческих дескриптивных рекламных текстов (на материале русскоязычной прессы) // Гендер: язык, культура, коммуникация: Доклады второй Международной конференции. - М., 2002.
6. Томская, М.В. Гендерный аспект социального рекламного дискурса // Гендер: язык, культура, коммуникация: Доклады Первой Международной конференции. - М., 2001.
7. Томская, М.В. Современное представление женщины в текстах социальной рекламы //
8. Компанцева, Л.Ф. Гендерные основы Интернет-коммуникации в постсоветском пространстве: монография. - Луганск: Знание, 2004.
9. Сапогова, Е.Е. Гендерные концепты сознания в контексте социокультурной психологии // Языки и картина мира. Материалы Всероссийской научной конференции 12-15 марта 2002 г. / под ред. М.Ф. Чикуровой. - Тула: ТулГУ, 2002.
10. Чебанов, С.В. Типология мнимостей, относящихся к представлениям о поле // Гендерный подход в антропологических дисциплинах. Материалы научной конференции 19-21 февраля 2001 года. Сост. К.А. Богданов, А.А. Панченко. - Спб.: Алетейя, Институт Русской литературы (Пушкинский дом) Российской Академии наук, 2001.
11. Сенько, Е.В. Неологизация в современном русском языке конца XX в.: межкультурный аспект: дисс. ... д-ра. филол. наук. - Волгоград, 2000.
12. Толковый словарь современного русского языка начала XXI века. Актуальная лексика / под ред. Г.Н. Складневской. - М.: Эксмо, 2008.
- Гендерные отношения в России: История, современное состояние, перспективы: Материалы Международной научной конференции. - Иваново, 1999.
13. Новейший словарь иностранных слов и выражений. - Минск, 2007.

Статья поступила в редакцию 17.11.09

УДК 7.03 7.035(73)5

*Е.А. Заева-Бурдонская, соискатель МГХПА им. С.Г.Строганова, г. Москва, E-mail: lenartt@gmail.com***МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ПРИРОДА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ СТИЛЕВОЙ МОДЕЛИ МОДЕРНА**

Вопрос самоопределения нового искусства конца XIX- начала XX веков в исторических и методологических рамках стиля тесно связан с понятием синтеза искусств в его межвидовом и междисциплинарном аспектах.

**Ключевые слова:** модерн, Ар Нуво, стиль, синтез искусств, междисциплинарные связи, формальная модель арабески.

Вопрос поиска направления нового искусства в конце XIX- начале XX веков спровоцировал жаркую полемику в кругу специалистов, коснувшуюся самоопределения этого искусства в исторических и методологических рамках стиля. Своими творческими озарениями и технологическими открытиями в области прикладных искусств, шедеврами станковых форм и архитектуры, литературно-теоретическим наследием в искусствоведении, адаптацией достижений в сфере научных исследований «modern-style» сумел воплотить в себе, хотя и достаточно кратковременном явлении, основные тенденции развития искусства всего XX столетия.

Понятие «стиля» отличает присущее ему структурное единство образной системы и приемов художественной выразительности. Современное определение (конца XX столетия) «стилевой парадигмы искусства как системной модели, включающей в себя механизмы трансформации и развития, способности выявления порядка в хаосе современной художественной стихии», позволяет по-новому с позиций сегодняшнего дня увидеть проблематику творчества эпохи модерна ярко выраженного междисциплинарного синтетического характера, поскольку «стилевая модель видится включающей в себя и моменты канона и моменты неограниченного потенциала наполнения» [1, с. 70-73]. Стиль уже не остается вопросом формы, беря на себя роль универсального «механизма», несущего сквозь время функцию целостного (основанного на связном характере) мировосприятия. В его модель оказываются вписанными открытия, сделанные художниками на стыке станковых и прикладных искусств, архитектуры, естественных наук, литературы, эстетики, музыки.

Как пример стилевой модели «modern-style» может выступить искусство французского модерна (во французской транскрипции Art Nouveau), отмеченное ярко выраженными межвидовыми и междисциплинарными связями. Именно синтетическое начало позволяет проникнуть в особенности сложения уникальных формообразующих и композиционных процессов, поскольку в данном исследовании для нас важно определение стиля как «системы внутренних связей» между всеми компонентами творческого процесса: содержанием и формой, идеей, темой, пространственными построениями, колоритом, техникой выполнения, приемами и материалами... [2, с. 539]. Синтезирующее качество связности позволяет определенной совокупной системе художественных приемов удерживаться в рамках единого художественного образования – стиля. Именно в стилевой системе обретают свой смысл и историческое место такие парадоксальные, на первый взгляд, явления нового синтеза, как уникальные проекты частных домов-вилл, охватывающие весь комплекс архитектурно-художественного наполнения (А. Соваж и А. Биго); проекты Л. Мажореля, соединившие традиционное представление о мебели с элементами освещения; интерьерные проекты А. Шарпантье, открытия Э. Галле приема «говорящего стекла» (синтез литературы и прикладного искусства) или привнесение им техники мебельного набора («маркетри») в художественное стекло и т.д.

Стиль становится методологической основой описания самих творческих процессов, поскольку «определяется не формами, а самим способом формообразования» [3, с. 538]. Это же качество связности позволяет и обратный процесс – аналитический, анализ и разложение системы на составляющие элементы, которые затем возможно встраивать

в новую художественную систему согласно новой творческой концепции.

Слагаемые феномена Ар Нуво (Art Nouveau) формировались на широчайшем интеллектуально-философском фоне эпохи. Окончательное разочарование в формах и методах подражательного стиля историзма, приведшего во второй половине XIX века искусство к кризисной ситуации, происходило при сходных тенденциях, сложившихся в мире философского знания. Но, как это часто случается, отрицание эстетики само становится эстетикой. Вместе с распадом представления о мире в формах исторического прошлого «мира-как-истории» (по О. Шпенглеру, популярнейшему философу и культурологу конца XIX века) и с уходом со сцены моноцентричной системы позитивизма, исповедующей эволюционную и иерархическую картину бытия, приходит достаточно пестрая философская картина действительности. Подобная «полихромия» философских систем и концепций, пронизывая искусство и науку, связала их в единый триумvirат, таящий в себе энергию для постоянного культурного и творческого самообновления.

Наиболее близка творческим поискам художников конца XIX столетия оказалась философия и эстетика символизма. Пластическое искусство стало возможным полагать иллюстрацией символической доктрины, воплощением символа в пластике.

Перед лицом многоликой усложняющейся реальности каждое из искусств стало остро ощущать свою неполноту и стремилось выйти за свои очерченные эпохой рамки. Музыка и живопись, как и поэзия, имели свои, освященные традицией, формы и формулы уподобления внутренних душевных состояний предметам и явлениям внешнего мира (образы-аллегии, метафоры и т.д.). Однако, именно литературный символизм стал «переводом» философских абстракций на язык искусства, распространив свое влияние на все виды искусств, в том числе станковые и прикладные.

Подобные литературные параллели, используемые художником в построении символического образа, находят свое оправдание в эстетике литературы символизма. Литературной формулой, методом построения нового образа, основанного на глубоком внутреннем психологизме стала синестезия (буквальный перевод – *соощущение*), оформившаяся в программной теории «соответствий» Ш. Бодлера (средневековой теории, возрожденной Ш. Бодлером под влиянием идей Э. Сведенборга). Бодлер стал для эпохи «fin de siècle» («конца века») духовным предтечей, первым и почти сакральным провозвестником нового искусства, оставившим миру не только совершенно новую поэзию, но и новую эстетику, получившую более или менее отчетливые очертания в его поэтике и критических статьях. В поэтической конструкции природы – «храма» воображение играет роль инструмента интуитивного постижения, анализа.

«Природа – некий храм, где от живых колонн  
Обрывки смутных фраз исходят временами.  
Как в чаще символов, мы бродим в этом храме,  
И взглядом родственным глядит на смертных он.

Подобно голосам на дальнем расстоянии,  
Когда их стройный хор един, как тень и свет,  
Переключаются звук, запах, форма, цвет,  
Глубокий, темный смысл обретшие в слиянье...»

Ш. Бодлер [4, с. 318].

Термин «соответствия» («correspondances»), вынесенный Бодлером в название цитированного выше сонета, в переводе с французского имеет еще один оттенок значения - «связи, сообщения», важнейший в описании стилиевой системы Ар Нуво. Поэт А. Рембо в «Алхимии слова» ищет новые методы в искусстве, вплотную подойдя к концептуальному, проектному построению поэтического образа. «Я издавна похвалялся, что в самом себе ношу любые пейзажи, и смехотворными мне казались знаменитые творения современной живописи и поэзии». Острота зрительных и слуховых ощущений, склонность к незавершенному, бесконечно расширяющемуся полю символического образа вылились в новые образные конструкции. «Я записывал голоса безмолвия и ночи, пытался выразить невыразимое. Запечатлевал ход головокружений» [5, с. 231-232]. Но каким образом он конструирует эти пейзажи? Как модели, как проектировщик создает некую чувственную конструкцию. «Я изобрел цвета гласных! – А – черный, Е – белый, И – красный, О – синий, У – зеленый. Я учредил особое написание и произношение каждой согласной и, движимый подспудными ритмами, воображал, что изобрел глагол поэзии, который когда-нибудь станет внятен сразу всем нашим чувствам. И оставлял право на его толкование...» [6, с. 232]. В сонете «Гласные» А. Рембо, увлеченный звуковой организацией стиха, пытался найти уже не только цветовые, но и «тайные соответствия» между фонемой и смыслом, предлагая ряд свободных ассоциаций, цветозвуковых соответствий и связей:

- «А» - ... «заливы тьмы», «мохнатый корсет мух».

- «Е» - чистая белизна туманов, «горных ледников», «белых королей», зонтичных растений.

- «И» - пурпурные раковины, кровь, хлынувшая горлом, прекрасные губы и т.д. [7, с. 233]. Опыт литературного символизма связал аналитику почти научного разложения объектов окружающего мира и творческое начало, моделирующее мир в его символической ипостаси. Бодлер полагал, что «возможности воображения беспредельны ... Именно благодаря воображению мы постигли духовную суть цвета, контура, звука, запаха. На заре человеческой истории оно создало аналогию и метафору. Воображение разлагает мир на составные элементы и потом, собирая и сочетая их по законам, исходящих из самых недр души, воссоздает новый мир, вызывая ощущение новизны ... соединяет в себе анализ и синтез» [8, с. 192]. Анализ и синтез, базовые конструкции в концепции французских символистов, подразумевали последовательные фазы освоения форм божественного мира и включения их в факт сознания. Новое искусство, разложив всю действительность на определенный словарь знаков («цвет», «контур», «звук», «запах»), синтезировало их в определенные образы – символы.

Поиск стилистических новаций и методов построения образов легализовал посягательство на права соседа: художники вводили в полотно музыкальную гамму, в скульптуру – цвет, писатели и поэты – пластические средства в литературу. Поэт и драматург А. Орье переносил схему литературных разработок в пластику, трактуя природу как космический алфавит, вместилище божественных идей. Вслед за Орье, М. Дени занимается выведением формулы построения форм в искусстве: принципиальные схемы, конструкции формируют произведение из первознаков, на которые художник разложил форму. П. Серюзе ищет универсальный язык, праязык, общий для человечества и предшествовавший сложению исторических стилей и творческих манер. Свою языковую конструкцию он выводил из математических теорем, которые затем примерял на материале колористики, музыки и лексики. При этом математические конструкции он предполагал не только в сознании, но и в формах природы.

Новый синтез слова и пластики символизм увидел в фонетических параллелях с органическими формами, трактуя природу как некий «растительный язык». Новалис называл «растения - непосредственным языком почвы», где «буквы природы» зашифрованы и этот шифр может разгадать

лишь естествоиспытатель, который идентичен мифопоэту...» [9, с. 658, 77]. На музыкальное подобие поэтического слова и природы указывал Бодлер, «истинный художник должен слушать музыку, исходящую от природы». Дебюсси полагал, что достаточно просто говорить пением птиц, голосом моря, покачиванием лодки, ... [10, с. 207], чтобы пробудить в нас «соответствия» и восстановить единство, связывающее нас с творениями природы.

Синтез становится моделирующим началом творчества. Связав «поэзию и науку», Э. Галле сделал стилистические открытия литературы символизма достоянием пластики, что дало начало уникальному авторскому приему - «говорящее стекло» («verrieres parlantes»). Повествовательность, «литературоцентричность» символизма Галле заключена в его особом пиетете к слову, что в прикладном материале прозвучало в знаменитой серии «говорящего стекла», снабженного литературными цитатами-эпиграфами и зашифрованными девизами. Для Галле поэтический мир стал составной частью пластического искусства, основой литературных концепций отдельных произведений или словесной метафорой его образов. Поверхности ваз «говорят» со зрителем цитатами любимых поэтов-символистов М. Метерлинка, Сюлли-Прюдома, А. Рембо, С. Малларме, П. Верлена, Т. Готье, М. Дебор-Вальмора и де Монтекия. Круг поэтов, вдохновлявших художника, был достаточно широк. Слово, слитое с пластикой, многократно усиливает звучание декоративного образа. «Почему декоратор должен отказываться от либретто, которым бесспорно всегда может воспользоваться композитор? Если бы звон колоколов не сопровождался прекрасными и торжественными речами, которые заставляли трепетать души, это был бы просто звон больших колоколов» [11, с. 200]. Авторская метафора «говорящего стекла» глубже, чем просто плоскость слова, лежащего в основе проектного замысла предмета. «Я продолжаю, как художники Средних веков, опиравшиеся в своем творчестве на Веру и Идею, - гравировать на моих вазах тексты и наставлять моих покупателей этими надписями» [12, с. 200]. На проектном уровне «слово» и «изображение» существовали параллельно. Пролитературная природа проектных концепций Галле повлияла на структурные особенности образного строя произведений. В слове, как в форме отливало содержание символов «нового искусства». Слово часто становилось побудительным мотивом к творчеству.

Связное начало бодлеровских «соответствий» явлений и ощущений, покоящееся на едином основании и единой природе - воображении, открывало путь к возникновению межвидовых соответствий и новых нетрадиционных идей синтеза. Не случайно Сера для обозначения своей концепции формообразования в живописи вместо термина «символизм» использовал «синтетизм», поскольку, по его мнению, только синтез всех формальных живописных элементов, расчета и настроения, логики и интуиции дает целостное художественное выражение [13, с. 389]. Синтез как начало целостности стал продуктом творящего проектного сознания, теоретическим импульсом, позволившим художникам свободу экспериментов с разнообразными видами искусств.

Понятие синтеза впервые в искусстве ввел романтик Новалис, наделив художника чертами творца-демиурга, творящего новое на основе существующих ранее аналогий.

Исторически теория синтеза менялась, в зависимости от бытующих в обществе творческих приоритетов. Наследуя идеалы романтиков, Р. Вагнер строит свою эстетическую утопию, где новая организация искусства может стать первообразом будущего общества. Он работает над созданием подлинной музыкальной драмы, слитой с оперой, где контуры великого универсального произведения искусства будущего должны включить в себя все виды искусства, а точнее: танец, музыка, поэзия. Влияние идей Вагнера об идеальном переустройстве общества нарастает к началу XX столетия. «Тогда как в современной Франции всякая художественная традиция замыкается на себе, на чисто технических средствах

выражения, здесь на востоке страны еще сохранился и процветает романтизм. Без сомнения, соседство с Германией оказывает большое, если не обуславливающее, влияние; на самом деле, один из идолов – Рихард Вагнер...» [14, с. 17]. Вагнеровская идея синтеза искусств оставалась непревзойденной моделью синтеза.

Однако в воззрениях символистов идеи Вагнера были деформированы: из них исчез демократический пафос. Музыка же становится одной из основ, на которой должно быть воздвигнуто высокое здание синтеза. Ее аналитичность, гармония, построенная во многом на логике цифр, в тоже время, неизобразительное начало, основанное на глубоком психологизме образного строя, вывело ее в центр синтетических поисков. Воссоздание на сцене легендарного исторического повествования – выражение германской и уже устаревшей культурной традиции. Вместо вагнеровской синтетической формы как выражения общенародного единства и целостности природы была явлена театральная иллюзия – эквивалент понятия мечты, утопия, созданная средствами синтеза искусств, где музыка лишь усиливала впечатление условности зрелища. Для поэта С. Малларме синтез оперы и хореографии, мыслимый как противоречивое сосуществование миметического и абстрагирующего начал, стал идеальной моделью литературы, где даже танец виделся «телесным письмом». Традиция синтеза неумолимо расширяла видовые границы под действием взаимовлияния и взаимопроникновения искусств, охватывая как художественные, так и внехудожественные элементы. К. Дебюсси предвидел создание специальной музыки, исполняемой под открытым небом, где произошло бы таинственное сотрудничество воздуха, движения листьев и аромата цветов с музыкой. Она соединяла бы эти элементы в столь естественном согласии, что, казалось бы, участвовала в каждом из них. Отвергая взаимодействие искусств на миметическом и содержательном уровне, символисты стремились найти их родство на уровне психики, где художественным средствам соответствуют определенные ощущения, душевные эмоции. В основе видového соединения искусств лежала возможность суггестивного воздействия на чувства человека выразительными средствами. Поиски в области синтеза искусства рубежа веков в корне отличались от предыдущих моделей, прежде всего, обращенностью не вовне, к миру, а к индивидуальной психике зрителя.

Философия символизма оказалась чрезвычайно чуткой к музыкальной выразительности. В «Трактате о глаголе» Р. Гиль (1886), вдохновленный сонетом Рембо, приходит к выводу: коль скоро звук можно переложить на цвет, то и цвет можно перевести в звук, и притом звук инструментальный, необходимо только «научными методами» выработать принципы инструментовки стиха. За каждым звуком французского языка он закрепляет смысловую цепочку: звук музыкального инструмента – цвет – эмоция. Тогда стихотворное произведение «станет настоящим музыкальным произведением, суггестивным и самоинструментирующимся, вызывающим музыкой слов красочные образы без ущерба Идее» [15, с. 69]. Часто звукоподражательное начало брало верх над чувственной картиной мира, тогда аналогии звука склонялись в сторону музыкально-интонационных соответствий. Поэтика С. Малларме устанавливала «живописать не вещи, а эффект, который они производят. Стих, таким образом, должен состоять не из слов, а из интонаций ... слова уступают место ощущениям» [16, с. 128]. П. Верлен в «Поэтическом искусстве» требовал «музыки прежде всего». Открыв связь между ощущениями и речью, он переложил на поэтический язык всевозможные шумы природы.

Обращение поэтов к музыкальной гармонии не случайно. Музыка удивительным образом отвечала требованиям символического произведения. Из мира видимых форм и идей, в котором вращаются поэзия и пластические искусства, благодаря теории синестезии стало возможно перейти в мир звуковой гармонии. Именно в музыкальной

форме отсутствовали четкие контуры, незыблемая логика неподвижных форм. Волны мелодии, подобно морю, бесконечно перетекали, словно находясь в вечном движении и преобразении, являя миру бесконечное разнообразие форм. П. Валери говорил об «омузыкаливании» поэзии, что сводилось к общему для многочисленной плеяды поэтов намерению отобрать у музыки то, что им должно принадлежать. С. Малларме подвел итог: «интеллектуальное слово в своем апогее должно стать музыкой».

Музыкальная метафорика проникала не только в поэзию, но и в живопись. Гоген в 1899 году открыл, что «цвет, имеющий те же вибрации, как музыка, обладает способностью достигнуть того самого общего и ... смутного, что заложено в природе, - ее внутренней силы» [17, с. 70]. Намечается и встречный процесс. Значительная часть музыковедческой лексики заимствуется из пластической сферы: интервал, рисунок, орнамент, форма, симметрия – асимметрия и т.д. Мелодика становится синонимом линий, а гармония – синонимом красок. Синтетизм настолько глубоко проникает в природу языка искусства, что современники называют Дебюсси – «Малларме в музыке». Вспомним рахманиновские параллели с природой в музыкальных моментах «Сирень» и «Маргаритки». Музыка, иррациональная и напрямую обращенная к подсознанию, как к источнику психофизиологических состояний человека, становится формообразующим фактором символизма.

На смену научному, логическому типу мышления-познания позитивизма пришел интуитивный, повышенно чувственный тип мышления, изобилующий аналогиями с элементами мифологизма, основанный на способности мозга создавать субъективные фантастические воображаемые концепции. Метод мышления данной культуры оказался нерасторжим с ее пространственным образом мира (пространство мыслится не географически, а как срез цивилизации, глубина и широта интеллектуально-духовного постижения мира), где метод мышления понимался как «ключ к стилю», а образ мира как «модель стиля» [18, с. 170]. Линейное мышление перестало охватывать усложнившееся духовное пространство жизни человека «конца века». Пространство искривилось, стало многонаправленным, исчезла понятная прежде линейность причинно-следственной связи. Мысль стремилась найти адекватное решение в попытке систематизации нового пространственного образа мира, образа культуры. Символ стал рассматриваться как модель творчества в методе познания мира и связанного с ней его пространственного образа. Спецификой природы символического художественного образа стала поливалентность, открытость к образованию все новых связей. Символ сам по себе насыщен бесконечными смысловыми возможностями, а его конструкция позволяет вбирать в себя бесконечное количество смысловых знаков и открыта к порождению все новых. Символ – это всегда вектор смысла, поскольку символ динамичен в построении смыслов и ассоциаций. Символ развивается в пространстве, делая его обитаемой и одушевленной средой, наполненной содержанием. Музыкальное начало в поэтике символизма открыло путь новым формальным и стилистическим поискам, подало пластическому искусству новую структурно-композиционную идею.

Описать непрестанную изменчивость психической жизни человека, в которой отсутствует статика, постичь творческую стихию «жизненного порыва» было под силу иррациональной музыке, находящейся в состоянии бесконечного движения и становления. Музыка, как искусство, длящееся во времени, стала эстетическим и формальным эталоном новых веяний. По мнению К. Дебюсси, наиболее интересной и актуальной для эпохи становится, так пленявшая его форма «музыкальной арабески» (ее основа в григорианском пении), созданная для выражения «невыразимого». В пластике «арабеска» представляет собой капризную извилистую линию, идущую от стилизации растительных мотивов в греческой, византийской, арабской и персидской орнаментике

(форма растения, заканчивающаяся мотивом раздваивающихся усиков). Дебюсси был очарован ее полной абстрактностью и не нагруженностью, «не занятостью» никаким символическим значением. Он использовал арабеску в качестве природного символа в произведении «Море», где роль заставки выполняла гравюра Хокуса «В морских волнах у Канагавы» со знаменитой волной. Арабеска воздействует чистой красотой, не индивидуализированной и лишенной всяческого психологизма. В ней выразились универсальные спиритуалистические устремления стиля [19, с. 155]. Дебюсси вторит Шпенглер в «Закате Европы», приписывая арабеске магические свойства и видя в ней генезис орнаментального искусства. В музыкальном переложении Дебюсси произведения Малларме «Послеполуденный отдых фавна» арабеска проявляется в своем орнаментально-декоративном мотиве. В морфологии культуры арабеска принадлежит к разряду средств выразительности, освобождающих художника от тяжести материи. Бодлер считал арабесковый рисунок наиболее одухотворенным. Арабеска стала проводником эзотерики в пластическое искусство, виртуозностью линии объединив пространственно-временные искусства. Достаточно вспомнить многочисленные скульптуры балерины Л. Фуллер, чтобы причислить искусство жеста в S-образных линиях огромной вуали в руках танцовщицы к мотиву арабески.

Арабеска имеет древнюю предысторию. Исламское искусство, где находятся под запретом изображение образов зримого мира, дало пример наиболее условного абстрактного препарирования действительности, где формы искусства приобретают черты вечного, провоцируя к медитации при виде декоративной структуры. «Совершенно невозможно понять историю арабески, оставляя без внимания историю неисчислимых характеров арабского шрифта, египетских и китайских письменных знаков» ... памятью о том, что шрифт олицетворяет не созерцание, а *понимание*, ... в высшем смысле принадлежа к орнаменту [20, с. 363]. Арабеска в искусстве Древнего Востока синтезирует в себе линии окружающего объект ландшафта, а в средневековье складки одежда, типы ликов и т.д. В XVIII столетии У. Хогарт заметил основополагающее значение «прямых и округлых» линий для анализа композиции. Он вывел тип «соразмерной извилистой линии ... или линии привлекательности» как основополагающей «линии красоты» [21, с. 138]. В XIX столетии форма арабески вновь привлекла внимание своей интеллектуальной свободой, сумев вобрать в себя весь пласт эстетической идеологии «fin de siècle». М. Дени даже предлагал заменить прямую перспективу новой концепцией пространства, отмечая плоскостной декоративный характер живописи, формирующийся на основе арабески.

Арабеску как новую формально-пространственную силу искусства увидели многие художники эпохи: Редон, Дени, Сера, Гоген, Моро, но всех их объединяло одно: в ее кривизне сплелись сила воображения, область фантазии, мистики с органической пластикой. А. Бергсон делает вывод: «Живые существа обозначены волнообразными нередко змеевидными линиями. Всякое существо изгибается на свой лад. Цель искусства и заключается в том, чтобы выразить это движение» [22, с. 84]. Художественные метаморфозы, взаимопревращения структурно восходят к какому-либо прообразу и в каждом конкретном произведении он свой. Некоторые теоретики пытались даже прийти к единому прафеномену, чьи символические трансформации стали бы моделью развития мира. В этом они апеллировали к Гете, который все многообразие растительного мира пытался вывести из одного простейшего образования – листа. «Гете ясно узрел своим духовным оком идею перворастения в гештальте каждого отдельного, случайно возникшего или вообще возможного растения, ... в других областях – из геологического напластования, из листа как прототипа всех растительных органов, из метаморфозы растений как прообраза всякого органического становления» [23, с. 331]. Идеи Гете развил Р. Штейнер. В применении к искусству его концепция

метаморфоз означала бесконечные вариации основного мотива с «оседанием» в новых формах основных элементов предшествующих форм. Согласно его учению метаморфозы художественных форм символизируют органическую эволюцию мира в целом. Метаморфозам подвержены виды искусства: музыка способна превратиться в живопись, архитектура в скульптуру. По существу, Р. Штейнер сформулировал основной стилеобразующий принцип символического направления – вариаций, метаморфоз исходного мотива, в качестве которого выступали самые различные формы: «удар бича», форма человеческой почки, овал, круг, квадрат, бесконечные вариации одного и того же мотива создавали искомое «единство многообразного» [24, с. 172-173]. В. Гюго, поэзия которого вдохновила неисчислимое количество произведений Галле, связывает воедино арабеску, воображение и природу, где фантазия и арабеск синонимы. «Арабеск в искусстве – то же, что растительность в природе. Арабеск прорастает, растет, образует завязь, дает ростки, множится, цветет, повторяя все извилины мечты. Арабеск неизмерим; у него неслыханная способность шириться и распространяться; он заполняет горизонт и открывает новые перспективы; он пересекает светящийся фон бесчисленными сплетениями ... И в просветах арабески перед вами возникает вся философия; растительность оживает, человек сливается с природой, из сочетаний конечного образуется бесконечность, и перед этим созданием, где невозможное совмещается с истинным, человеческая душа содрогается в каком-то смутном и возвышенном волнении» [25, с. 266]. В этом определении арабески оформилась пластическая модель бытия стиля «конца века», наделенная безграничным романтическим выражением «невозможного» и способная к бесконечному органичному развитию.

Эстетической ценностью для эпохи обладает только объект, способный к бесконечным превращениям, метаморфозам; неподвижность лишена всякой ценности. Но все процессы протекают в пространстве. По словам О. Шпенглера, «бесконечное пространство есть идеал, непрестанно взыскуемый западной душой в окружающем ее мире» (26, с. 337-338). Природа и пространство оказываются связанными воедино в понятии культуры, как проявление высшего единства всего динамического многообразия, давая возможность интерпретации всех явлений отдельной культуры, в том числе и стилевых. В будущем стиле Шпенглер выделяет две категории: линию и пространство. Причем линия проистекает из «орнамента арабески как обвивающей плоскости... До невозможности антипластичная, равно враждебная как картине, так и телесному началу, она представляет собой собственно магический мотив. Будучи сама бестелесной она развоплощает и предмет, обтягивая его бесконечным изобилием» [27, с. 386]. О. Шпенглер приписывал арабеске волшебные свойства: «она наделяет плотью предмет, покрывая его беспредельным богатством своих переплетений..., освобождая воображение художника от тяжести материи» [28, с. 154-155]. Линейное начало арабески, как стилиевой модели получает оправдание не только у музыкантов (К. Дебюсси, Р. Вагнер с его «линейной мелодией»), но и у философов.

«Естественность» и «стихийность» линии как основы художественного творчества видит бельгийский архитектор А. ван де Вельде. В своей статье «Линия – сила» склоняется к абстрактной роли линии. «Чтобы линия могла выполнять стилеобразующую функцию, она должна быть абстрагирована от конкретного предмета. Поэтому линия символизирует в предмете не конкретные силы, возникающие в конструкции, а природные, жизненные силы вообще» [29, с. 164]. Идеи органичности, вобравшие в себя мистико-иррационалистические тенденции времени и тесно связанные с направлением «философии жизни», соединились с линейным декоративно-орнаментальным видением формы в эстетике символизма.

Подобно тому, как из хаоса Французской революции родилась точная метрическая система, берущая начало не от



пропорций человеческого тела, не от семян растений (ячменное зерно), а от раз и навсегда установленной константы радиуса Земли, так и в Ар Нуво утвердилась формальная стилевая константа – линия, отвечающая требованиям нового пространства жизни. Г. Обрист, английский ученый-натуралист, художник-ремесленник, теоретик и практик искусства в 1895 году создал программный памятник – классическую конфигурацию арабески на ковре, изображающем цикламен, еще раз подчеркнув органическую основу стилизованной линии. Формула линии, вошедшая в историю искусства под названием «удар бича», обобщающая опыт предшествующих исканий, оказалась наиболее типичной для стиля с его формальной идеей непрерывного роста. Подобная формальная модель, по праву рожденная восходящая к S-образной арабеске, совпадала с пониманием символа как вектора смысла с его ярко выраженной пространственной направленностью. У. Крейн, чье творчество развивалось под влиянием идей У. Морриса, писал в 1889 году: «Линия невероятно важна. Поэтому художнику, создающему эскизы, следовало бы ... сделать линию мерилом своего искусства – линию определяющую» [30]. Ван де Вельде новое искусство видит здоровым и осознанным по сравнению с фальшивым заимствованием, поскольку новая закономерность построения гармоничной формы вытекает из самого закона природы. «Тот, кто проникся этими законами и влиянием линий друг на друга, не может чувствовать себя свободным в своем выборе. Едва лишь он провел первую кривую, как следующая уже не может освободиться от представления, заложенного в каждой части первой линии; вторая со своей стороны воздействует на первую... и моделирует себя в соотношении с третьей и всеми теми, которые последуют далее. Необходимо лишь провести линии, из которых рождаются позднейшие формы...» [31, с. 38]. Это не что иное как формула постоянного достраивания форм, на основе пронизывающей все сущее витальной энергии. Содержанию символа с его бесконечным полем ассоциаций была найдена форма, бесконечные изменения, извилистость и непредсказуемость развития которой обрели свой механизм в пластическом развитии. Формула постоянного приращения новых видоизмененных структур выражена в арабеске с ее бесконечной амплитудой колебаний: затухания или наоборот, возрастания.

Ритм арабески, ритм новой поэзии символистов, ритм бергсоновских «творческой эволюции» и «жизненного

порыва», формируя структурный каркас культурного пространства эпохи, еще раз подтверждают, что «философские концепции и формальная система модерна типологически изоморфны (структурно подобны)» [32, с. 25]. Идея непрерывного движения переходила в структурный принцип моделирования художественной формы и пространства. «Модерн избегает пространственных и ритмических контрастов. Он упоен спонтанным, ничем ни сдерживаемым движением линий, направляемых каким-то внешним по отношению к ним источником энергии – тем же таинственным, лишь интуитивно постижимым, который вызывает цветение плодоносящей природы, дары которой: цветы, листву, травы так любит модерн. Эта витальная энергия образует и основной формообразующий принцип непрерывного и последовательного «приращения форм» [33, с. 26]. Принцип приращения форм становится универсальным методом формообразования Ар Нуво, реализуя на практике теорию метаморфоз, превращений и трансформации прототипа (природы) в создании образа символического обобщения.

Линейный алгоритм формы и декора – «линия бича» или линия, переходящая от вогнутости к выпуклости, становится стержнем, на который нанизывается индивидуальность авторов. Линия, подобно слову формирует алфавит стиля, которым каждый пользуется в соответствии со своими концепциями. Графичность и ее основа – линия, наиболее адекватно ответившие на новые вопросы времени, подтвердили слова Дега, что рисунок – не форма, но способ ее видения. На смену безымянности бидермейера, который «не породил ни великих имен, ни гениальных произведений, но оставил бесчисленное количество имен и названий, среди которых нет ни одного, без которого не могла бы обойтись «большая» история искусства» [34, с. 5], приходят «личности» и «имена». Стилизованная арабеска остается в истории искусства как «линия Орта», а стиль рубежа веков – как «стиль А. Мухи» и т.д.

Межвидовой и междисциплинарный синтез искусств, ставший порождающей моделью стиля модерн, отрыв мироздания от стилизованности не основе единства форм, а на основе единства композиционного принципа. Подобная новация позволяла свободный поиск пластических форм в междисциплинарной связи, что в свою очередь постепенно освобождало путь идее равноправного диалога искусств, приходящего на смену иерархическому синтезу.

#### Библиографический список

1. Малинина, Т. Формула стиля / Т. Малинина. – М.: Пинакотека, 2005.
2. Власов, В. Стили в искусстве / В. Власов. – С.-Пб.: Лита, 1998. – Т. 1.
3. Власов, В. Стили в искусстве / В. Власов. – С.-Пб.: Лита, 1998. – Т. 1.
4. Бодлер, Ш. Об искусстве / Ш. Бодлер. – М.: Искусство, 1986.
5. Рембо, А. Озарения / А. Рембо. – С.-Пб.: Искусство-СПб, 1994.
6. Рембо, А. Озарения / А. Рембо. – С.-Пб.: Искусство-СПб, 1994.
7. Рембо, А. Озарения / А. Рембо. – С.-Пб.: Искусство-СПб, 1994.
8. Бодлер, Ш. Об искусстве / Ш. Бодлер. – М.: Искусство, 1986.
9. Ханзен-Леве, А. Русский символизм. Система поэтических мотивов. Мифопоэтический символизм. Космическая символика / А. Ханзен-Леве. Серия «Современная западная русистика». – СПб.: «Академический проект», 2003. – Т. 2.
10. Яроцкий, С. Дебюсси, импрессионизм и символизм. – М.: Прогресс, 1978.
11. Galle, E. Ecrits pour l'art 1884-89 / E. Galle. – Paris, 1908.
12. Galle, E. Ecrits pour l'art 1884-89 / E. Galle. – Paris, 1908.
13. Власов, В. Стили в искусстве. – С.-Пб.: Лита, 1998. – Т. 1.
14. Мидан, Ж.-П. Модерн. Франция. – М.: Магма, 1999.
15. Яроцкий, С. Дебюсси, импрессионизм и символизм. – М.: Прогресс, 1978.
16. Божович, В. Традиции и взаимодействие искусств. Франция. Конец XIX – начало XX века. – М.: Наука, 1987.
17. Яроцкий, С. Дебюсси, импрессионизм и символизм. – М.: Прогресс, 1978.
18. Бергер, Л. Эпистемология искусства. – М.: Информационно-издательское агентство «Русский мир», 1997.
19. Яроцкий, С. Дебюсси, импрессионизм и символизм. – М.: Прогресс, 1978.
20. Шпенглер, О. Закат Европы. – М.: «Мысль», 1993. – Т. 1.
21. Хогарт, У. Анализ красоты. – Л.: Искусство, Ленинградское отд-ие, 1987.
22. Фар – Беккер, Г. Искусство модерна. – Konemann, 2000.
23. Божович, В. Традиции и взаимодействие искусств. Франция. Конец XIX – начало XX века. – М.: Наука, 1987.
24. Горюнов, В. Архитектура эпохи модерна. Концепции. Направления. Мастера / В. Горюнов, М. Тубли. – СПб.: Стройиздат, С.-Петербургское отд-ие, 1992.
25. Гюго, В. Критические статьи, очерки, письма. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1956. – Т. 14.
26. Божович, В. Традиции и взаимодействие искусств. Франция. Конец XIX – начало XX века. – М.: Наука, 1987.
27. Шпенглер, О. Закат Европы. – М.: «Мысль», 1993. – Т. 1.

28. Шпенглер, О. Закат Европы. – М.: «Мысль», 1993. – Т. 1.
29. Горюнов, В. Архитектура эпохи модерна. Концепции. Направления. Мастера / В. Горюнов, М. Тубли. – СПб.: Стройиздат, С.-Петербургское отд-ие, 1992.
30. Фар – Беккер, Г. Искусство модерна. – Konemann, 2000.
31. Фар – Беккер, Г. Искусство модерна. – Konemann, 2000.
32. Мурина, Е. Проблемы синтеза пространственных искусств: Очерки теории. – М.: Искусство, 1982.
33. Стиль и внестилевые явления в формировании предметно-пространственной среды XX века // Труды ВНИИТЭ, Серия «Техническая эстетика». – Вып. № 24 «Проблемы стилевого единства предметного мира». – 1980.
34. Бидермейер. Стиль без имен и шедевров // «Пинакотека». – 2000. – №4.

Статья поступила в редакцию 25.10.09

УДК82-091

*А.Х. Алеева, канд. филол. наук, главный научный сотрудник Института Языка, литературы и искусства им. Г. Ибрагимова АНРТ, г. Казань, E-mail: ganiyev@hitv.ru*

## ПУТЕВЫЕ ЗАПИСКИ ЗАГИРА БИГИЕВА: ОТРАЖЕНИЕ ИСТОРИИ И КУЛЬТУРЫ ТЮРКСКИХ НАРОДОВ.

Статья посвящена практически неизученной проблеме – жанру саяхетнамэ (путевых записок) в татарской литературе. В ней анализируется путевые записки известного писателя-просветителя З.Бигиева, осуществившего путешествие в Среднюю Азию в XIX веке, где отражены отношение автора на события прошлых эпох, на общественную и культурную жизнь, его взгляды, связанные с историческими, политическими и национальными проблемами.

**Ключевые слова:** путевые записки, путешествие, саяхетнамэ, тюркский мир, духовное наследие, Средняя Азия.

Особое место в истории татарской просветительской литературы занимает путевые заметки (саяхетнамэ) Загира Бигиева «Путешествие в Транс-Оксанию» (Путешествие в Маваэрнахер) [1].

После издания этого проникнутого просветительскими идеями произведения Ф.Амирхан в своей рецензии, высоко оценивая его, пишет: «Данное произведение Загира эфенди в современной татарской литературе не имеет себе равных. Оно написано очень привлекательно, читается с интересом; в нем даются и исторические сведения, в то же время, хотя и в мягкой форме, подвергнута умеренной критике жизнь Транс-Оксании» [2].

Книга была написана З. Бигиевым в результате его путешествия в Среднюю Азию летом 1893 года, которое автор предпринял с целью ознакомления с историей, культурой и бытом проживающих в этом регионе тюркских народов. Автор хотел также на некоторое время остаться там и поучиться в знаменитых учебных заведениях Бухары и Самарканда. Но в процессе знакомства со здешними порядками и методами обучения З.Бигиев отказывается от этой идеи, так как они не совпадали с его просветительскими идеалами.

Маршрут путешествия начинается с его родного города Ростова на Дону. Сначала он поднимается на пароходе по реке Дон до города Калач, оттуда до Царицына едет на поезде и опять продолжает свой путь на пароходе до Астрахани. Оттуда через порты на Кавказских берегах Каспия, как Петровск (ныне Махачкала), Дербент, Баку пересекая море с Запада на Восток, наконец, как он сам пишет, ступает на землю Туркестан «в страну самых великих, самых прославленных, самых древних, самых славных и доблестных из народов Азии – наших предков тюрков» [3, с. 165]. Оттуда опять пересев на поезд, по железной дороге проложенной только в 1870-1890 годах через пустыню Каракум, доезжает до заветной цели – до города Бухара. Изучив и ознакомившись в течение двух с половиной месяцев с жизнью народов Средней Азии, с историческими памятниками, достопримечательностями таких древних культурных очагов как Бухара, Самарканд, по тому же маршруту автор возвращается обратно в г. Ростов на Дону. После, результаты своих наблюдений и впечатлений, обогатив их статистическими сведениями, он по свежим следам, еще в 1893-1894 гг. оформляет в виде книги, но она выходит в свет лишь в 1908 году стараниями его брата Мусы Бигиева.

«Путешествие в Транс Оксанию» прежде всего, представляет собой обыкновенные путевые записки автора, т.е. хронологическое повествование изо дня в день его поездки в Среднюю Азию, но широта и многоаспектность изложенного материала, целеустремленность его суждений и эмоциональность стиля изложения напоминает синтез литературного и

публицистических начал. В путевой прозе (саяхетнамэ) путь (движение) является универсальным способом постижения окружающей действительности, одновременно неперменным атрибутом самопознания. Итак, З. Бигиев во время своего путешествия, познавая другие культуры, рассуждает о материальных и духовных ценностях, созданных человеческим обществом, мирным созидательным трудом. Поднимает проблемы войн и их страшные трагические последствия, подвергает к критике захватнические войны, осуждает их, выступает с обвинением, описывая разрушительный характер и бесчеловечское лицо любой войны.

«В 1220 году Чингизхан поджигает Бухару. Большой цветущий город от рук варваров превращается в руины. Тысячи людей были убиты этими извергами, – пишет автор с возмущением, – остальные были проданы в рабство в разные страны. На следующий год со стотысячным войском он напал на Самарканд, и сжег этот цветущий, блестящий своей прекрасной архитектурой город до основания» [3, с. 135].

Описывая возникшие в результате войн руины, людские несчастья и трагедии автор резко осуждает и критикует кровопролитные войны. В то же время изображает рост и расцвет человеческого общества в результате мирного труда. Доказывает, что тюркские народы способны построить не имеющий в мире себе равных великие державы, центры культур, цивилизаций. Изображает, что Транс-Оксания в политическом и культурном отношении занимала особое место в исламском мире. Подчеркивает важность и значимость развитой культуры Транс-Оксании, т.е. Средней Азии и для мусульман живущих в России.

Как он сам подчеркивает в предисловии: «В исламском мире и в политическом и в культурном отношении Транс-Оксания занимает очень важное место. Особенно велика его роль для мусульман России, которые в течении многих столетий приобрели научные знания и религиозные обучения именно в Транс-Оксании. Все что мы имеем сегодня – это результат приобретенных в Транс-Оксании знаний. Образование татары, проживающие в России, да благословит Аллах, получали в течении 20-30 лет, в таких центрах как Самарканд, Бухара, преодолевая песчаные пустыни с огромным трудом ...» [3, с. 132].

По его мнению, З. Бигиева, уровень образования российских мусульман зависел от уровня развития образования и науки Транс-Оксании.

И обширная география путешествия, исторические судьбы давно проживающих на этих территориях племен и народов и общественно-культурное положение проживающих сегодня их потомков, их религиозные обряды, обычаи и нравы – обо всем этом и еще о многом, можно найти объективные

сведения, обоснованные на научных источниках, в этой книге.

В своем саяхетнамэ З.Бигиев значительное место уделяет описанию истории и политической жизни живущих в Средней Азии тюркских народов. Но это произведение не только о политической жизни Транс-Оксании, но и об экономической, культурной жизни России конца XIX века. Она ценна еще тем, что в нем писатель поднимает вопрос о войне и мире, воспитании молодого поколения, повышении культурного уровня народа, женском образовании, бытовых условиях учащихся, о печати, о необходимости издания газет и журналов на татарском языке.

В центре внимания писателя история и параллельно современная действительность. Автор сравнивает и оценивает сегодняшнюю действительность с прошлым и наоборот.

В Транс-Оксании в результате возникших постоянных разногласий и интриг между сыновьями и внуками Тамерлана государство распадается на мелкие ханства. Вследствие чего, с 1500 года в течении 100 лет Транс-Оксания находится в подчинении потомков хана Мухаммеда Шейбани, который тоже был потомком Чингизхана. Однако в этот период в исторической арене Транс-Оксания уже теряет свой политический вес. Оно превращается в небольшое Бухарское ханство. Дальнейшая история Транс-Оксании также сопровождается внутренними интригами и междоусобными войнами.

По мнению З.Бигиева, другим немаловажным фактором постепенного ослабления некогда могущественных независимых тюркских государств, достигших высокого культурного уровня развития, является ограниченность и бездарность в области политики правителей этих великих держав. Автор пишет, что все свои силы они истратили на бессмысленные междоусобные войны, конфликты и заговоры, тем самым дав возможность разделиться на слабые, мелкие ханства, поэтому и не смогли достойно противостоять и предотвратить постоянные вооруженные нападения внешних врагов.

Отрицательные явления в жизни отдельных народов, наций З. Бигиев оценивает как результат снижения общего культурного уровня. Причины этого автор объясняет снижением чувства патриотизма, национальной гордости, недостаточным знанием своей истории, духовного наследия предков, в неуважении личностей создавших это наследие – одним словом, в недостаточности стремления к культуре и просвещению, низким уровнем общественного сознания и нравственных принципов у народа.

Он пишет: «Культурные нации всегда с большим уважением вспоминают имена тех, которые проложили путь к знаниям, самоотверженно боролись за свое отечество, не жалея сил и здоровья. Они чтобы увековечить имена таких людей, ставят им памятники, с целью сохранить в сердцах молодого поколения любовь к таким великим личностям, называют школы их именами. Этим самым воспитывают национальные чувства и гордость. Культурные, развитые нации вот так и делают ...» [3, с. 160]. Продолжая свои рассуждения З. Бигиев пишет: «чтобы те или иные народы, нации достигли прогресса недостаточно лишь просвещенности их», главное условие: «чтобы эти народы были независимыми и свободными, во имя свободы они должны быть готовы к самоотверженной борьбе» [3, с. 171].

С большим уважением, исторически высоко оценивая их труды З. Бигиев отмечает живших и творивших в Средней Азии философов, ученых: Абу Габдулла Бохари (810-870), Ахмет бине Ханбал (780-855), Суфийан ас-Саури (712-778), Абу Насир-аль-Фараби (870-950), ученого-энциклопедиста Ибне Сина (980-1037), ученого-астронома Улугбека (1394-

1449) и др. Их творчество писателем глубоко анализируется, определяется их роль в развитии науки того времени.

Автор раскрывает причины ухода с исторической арены тюркских народов, некогда имевших свою могущественную державу, потери своей государственности, освещает обстоятельства приведшие их к гибели, а некоторых племен вплоть до полного исчезновения. Ознакомливая своих современников с историей тюркского мира, как бы напоминает, что «у народа, не знающего свою историю, своего прошлого нет будущего».

З. Бигиев в своих путевых записках значительное место уделяет освещению колониальной политики царской России на Востоке. Автор далек от мысли, которую высказывают в некоторых исторических исследованиях о том, что завоевание Туркестана Россией является сплошным прогрессивным явлением для живущих там народов. Писатель с тяжелым чувством пишет, что в XVIII-XIX веках потерявшая свою славу и мощь Транс-Оксания, разделившись на мелкие, слабые ханства, оставшаяся как бы «без пастуха отара овец» стала жертвой России, открылась ей возможность осуществить свою мечту, которую она вынашивала со времен Петра I.

С XVIII века посольства России сначала под видом экспедиции вела разведку, после перешла на практические действия. В 1847-1884 годах занимавшиеся междоусобными войнами ханства Бухары, Хоканда, Мерва одна за другой были подчинены. В политической жизни мира игравшие огромную роль страны Средней Азии без особой трудности как лакомый кусок попали в рот России» [3, с. 170] так оценивает историческую трагедию автор.

По мнению историка И.Р. Тагирова: «В историю не существует ни одной проблемы, не достойной внимания и изучения. Прошлое человеческого общества должно отражаться хотя бы в хроникальной форме в летописях. Иначе возникнет опасность потери исторической, национальной памяти народа. От тех, кто выполняет эту работу, требуется терпение и максимальная объективность. Нельзя отдавать предпочтение одним фактам, при этом игнорировать, закрывать глаза на другие факты, тем самым умоляя их значимость... Потому что, оцененные автором исторические факты когда-нибудь могут приобрести иные очертания, смысл и оттенки» [4, с. 403].

В своих путевых записках, давая много исторических, географических справок, З.Бигиев знакомит татар с существующими ранее тюркскими народами, государствами, расширяет их кругозор, помогает им понять и осознать свое место и значимость в мировой истории.

В отличие от других ранее созданных саяхетнамэ в книге «Путешествие в Транс-Оксанию» на первый план выходят проблемы развития интеллектуального потенциала человека, уровня его знаний, повышения самосознания, пробуждения исторической памяти.

«Путешествие в Транс-Оксанию» З. Бигиева не только его огромный личный успех, оно, безусловно, является самым выдающимся произведением этого жанра в истории татарской литературы. В нем отражены отношение автора на события той эпохи на общественную и культурную жизнь, его взгляды, связанные с историческими, политическими, религиозными и национальными проблемами. Это произведение проникнуто размышлением о будущем татарского народа, о его развитии, вообще, о судьбе нации.

Позиция автора-просветителя выражена предельно ясно как стремление к просвещению татар, чтобы занять достойное место в рамках российского государства, принадлежность к которому воспринимается им как объективный фактор.

#### Библиографический список

1. Название Транс-Оксания о Средней Азии в европейскую историческую литературу вошло после завоеваний Александра Македонского (356-323 годы до н.э.).
2. Ғамирхан, Ф. Мавһраэнһидерһ сһяхһт // Ёл-Ислах. – 1908. – №21.
3. Бигиев, З. Мавһраэнһидерһ сһяхһт/ З. Бигиев // Зур гһяналлар. – Казан: Татар. кит. нһшр., 1991.
4. Тагиров, И.Р. Гасырлар чатында. – Казан: ООО «Мастер-Лайн», 2002.

Статья поступила в редакцию 28.09.08

УДК 821.111.09

**Б.Р. Напцок**, канд. филол. наук, доц., докторант Адыгейского государственного университета, г. Майкоп,  
E-mail: bella@maykop.ru

## РОМАН ХОРЕСА УОЛПОЛА «ЗАМОК ОТРАНТО»: АРХИТЕКТУРНАЯ И ЛИТЕРАТУРНАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ АНГЛИЙСКОЙ «ГОТИЧЕСКОЙ» ТРАДИЦИИ XVIII В.

В статье рассматриваются вопросы возникновения авторского замысла и архитектурной и литературной репрезентации английской «готической» традиции в романе Х. Уолпола «Замок Отранто»; анализируются факты творческой биографии писателя, его эстетические взгляды, выявляются особенности жанровой и художественной поэтики «готического» произведения.

**Ключевые слова:** Хорес Уолпол, английский «готический» роман XVIII в., «Замок Отранто», замысел, идея, замок, Средневековье, традиция, «готическая» поэтика.

Хорес Уолпол (Horace Walpole, 1717 – 1797) – родоначальник английской «готической» традиции, личность уникальная и незаурядная.

Х. Уолпол родился в 1717 г. в Англии, когда состоялся последний суд Инквизиции над ведьмами. Вроде бы случайное совпадение фактов, но очень уместное и поистине знаменательное в судьбе будущего писателя. Отец – сэр Роберт Уолпол был видным политическим деятелем, лидером партии вигов, премьер-министром, управлявшим государственными делами в Англии более двадцати лет (1721 – 1742).

Уолпол-младший обучался сначала в аристократическом Итоне, славившемся своим прекрасным классическим образованием. Здесь со своими друзьями Томасом Греем (будущим поэтом-сентименталистом), Томасом Эштоном и Ричардом Уэстом он организовал «Альянс четырех» (“Quadruple Alliance”) – союз молодых людей, интересовавшихся Средневековьем.

Любовь Уолпола к средневековому прошлому и в дальнейшем имела свое продолжение. В попытках найти себя в жизни, политике и в литературе он все время возвращался к своим историческим и археологическим изысканиям.

В 1741 г. Уолпол вернулся в Англию, получил синекуру и место члена парламента от партии вигов. Однако политическая карьера складывалась неудачно, прежде всего потому, что он не обладал должным рвением и амбициями. Не последнюю роль сыграло падение в обществе авторитета Уолпола-старшего, ушедшего в отставку в 1742 г. «Уолпол в этот период жизни вынужден был уйти на своей родине в добровольное духовное изгнание», – писал в своем эссе Освальд Даути [1, с. 22] (перевод мой – Б.Н.). Иногда он посещал высшее общество, но вел в основном уединенную жизнь в своем поместье близ Лондона: занимался изучением искусства, археологией, литературой, писал стихи в духе классицизма, работал над «учеными» трудами исторического и антикварного содержания («Мемуары царствований Георга I и Георга II», «Каталог английских авторов королевского и дворянского происхождения со списком их трудов» и др.). Литературные достижения Уолпола этого периода еще определенно имели дилетантский характер и не отличались особой оригинальностью и новаторской новизной. Тем не менее, он постоянно развивался как личность, много читал и был к этому времени очень образованным человеком.

Признавая приоритеты классической литературы и старины, Х. Уолпол весьма придирчиво относился к современной реалистической литературе. Так, романы Сэмюэля Ричардсона (1689 – 1761) он характеризует как «печально скучные плачи «Клариссы» и «Сэра Чарльза Грандисона» (романы С. Ричардсона «Кларисса, или История молодой леди», «История сэра Чарльза Грандисона» – Б.Н.), содержащие обзор жизни великосветского общества глазами книготорговца и учителя методистской церкви» [2, с. 281] (перевод мой – Б.Н.). Не менее критично Уолпол относился к Генри Филдингу (1707 – 1754) и к Лоренсу Стерну (1707 – 1754).

Отсутствие у Х. Уолпола симпатии к современной романстике свидетельствует о его завышенных требованиях к литературе и специфическом литературном вкусе. Вместе с тем Уолпол был всегда серьезным и вдумчивым читателем.

Новая глава в жизни Х. Уолпола началась в 1747 году. 5

июня он написал Горацию Мэнну: «Я собираюсь удалиться на маленькую новую ферму, которую я снял вблизи городка Туикнема» [3, с. 43] (перевод мой – Б.Н.). Это первое упоминание Уолполом места, ставшего затем знаменитым, – Strawberry Hill – Стробиерри Хилла («Земляничного холма»). После аренды этого поместья он купил его в 1748 г. В 1750 году Уолпол сообщил своим друзьям: «Я собираюсь построить маленький готический замок в Стробиерри Хилла» [4, с. 31] (перевод мой – Б.Н.).

Многочисленная корреспонденция Уолпола этого периода содержала подробные рассказы о проекте замка, о его строительстве, просьбы к знакомым найти для него и прислать любые предметы старины. Например, в одном из своих писем он просит Герцога Бедфорда уступить ему витражи из окон его старинного полуразрушенного замка Ченийз, т.к. «они были бы великолепны для Стробиерри Хилла» [4, с. 38] (перевод мой – Б.Н.).

Строительство готического замка будто опять пробудило у Хореса Уолпола интерес к жизни. Оно продолжалось со значительными перерывами до 1770 г. «Я – одиночка, находящий удовлетворение в том, чтобы запечатлеть мрачные аббатства и соборы в своем доме», – заявил Уолпол во всеуслышание [5, с. 73] (перевод мой – Б.Н.).

В марте 1753 г. он объявляет, что точно так же, как «Чизвик-Хауз является моделью греческой архитектуры, так и Стробиерри Хилл может быть назван образцом готического стиля» [3, с. 49] (перевод мой – Б.Н.). «Мой дом похож на монастырь», – написал Уолпол Г. Мэнну [3, с. 50] (перевод мой – Б.Н.). «Я имею в виду маленький зал, украшенный арочными окнами с фигурами святых..., в котором можно молиться, обращаясь в Заступнику, так же как в монастыре Святой Элоизы» [4, с. 46] (перевод мой – Б.Н.).

В письмах к своим корреспондентам Уолпол подробно описывает архитектуру замка, план внутренних помещений, особенности интерьеров: «Через две мрачные арки вы прибываете к залу и лестнице – самой специфической главной достопримечательности замка. Вообразите стены, покрытые готическими узорами, легковесную готическую балюстраду к лестнице, украшенную антилопами, небольшие витражные окна с фигурами святых в нишах...» [4, с. 54] (перевод мой – Б.Н.).

В мае 1760 г. Уолпол построил круглую башню, часовню, столовую, выполненную по образцу монастырской трапезной, готическую галерею – с крестовыми сводами, винтовыми лестницами, витражами в окнах, скульптурными каминами, резными потолками, старинной мебелью. В Стробиерри был создан музей редкостей или «любопытных» антикварных вещей. Здесь были собраны старинные рыцарские доспехи, оружие, изделия из цветного стекла, витражи, старинные католические требники с цветными иллюстрациями, китайский фарфор, фаянс, бронза, живопись, гравюры, книги, монеты и т.д.

Стробиерри становился не только собственным созданием Уолпола, смыслом его собственной жизни, но фактическим и внешним воплощением его собственных фантазий. «Замок Стробиерри – мой Стробиерри из детства», – говорил он [5, с. 79] (перевод мой – Б.Н.).

Уолпол реализовывал в замке Стробиерри свою любовь к

готике, так, как он ее понимал, свою романтическую страсть к старым замкам и разрушенным аббатствам, свои мечты о средневековом мире. «Ступайте мягко, потому что вы ступаете по моим грезам», – говорил гостям замка Уолпол [5, с. 80] (перевод мой – Б.Н.). И не раз повторял: «Строуберри был построен согласно моим пожеланиям» [5, с. 80] (перевод мой – Б.Н.).

В одном из писем Томас Грей выражал свое восхищение «духом замка Строуберри» и отмечал, что, «за немногими исключениями, он отличается чистотой и правильностью «готизма», которые не приходилось наблюдать в других местах» [6, с. 23] (перевод мой – Б.Н.).

Однако в действительности стиль замка Уолпола отличался пестротой и анахронизмами, характерными вообще для «готического возрождения» XVIII в. Это было эклектическое смешение церковного и замкового зодчества с формами частных построек, архитектурных стилей разных веков и разных народов. К примеру, двери имели форму церковных порталов, резной потолок в галерее повторял рисунок надгробной часовни, образцом для камина служила средневековая гробница Вестминстерского аббатства и т. п. Конечно, в этом следует усматривать не столько ошибочные решения проектировщика, сколько сознательное намерение строителя.

В 1774 г. Уолпол напечатал подробное описание своего замка малым тиражом в любительском издании. Затем он издал его повторно в расширенном виде в 1784 г. в собственной типографии, которую открыл в своем имении для публикации книжных раритетов. В третий раз описание замка Строуберри появилось с многочисленными иллюстрациями и чертежами в роскошном посмертном полном собрании сочинений Уолпола (*“The Works of Horatio Walpole, Earl of Orford”*, 1798, vol. 2) в 1798 году [7, с. 12].

В первом своем «Описании замка» Уолпол заявлял о желании представить «стандартные образцы готической архитектуры, собранные в соборах и надгробных часовнях», с тем чтобы показать «возможность их использования для каминов, потолков, балюстрад, балконов и т. д.» [7, с. 12-13] (перевод мой – Б.Н.). «Я совсем не имел в виду сделать мой дом столь готическим, чтобы этим исключить удобство и современную утонченную роскошь... Он был построен так, чтобы удовлетворить мой собственный вкус и до некоторой степени воплотить мои собственные фантазии (visions)» [7, с. 26] (перевод мой – Б.Н.).

Готический замок Уолпола был воплощением его романтических идеалов и «возрождением готики» в архитектуре XVIII в. в Англии и по всей Европе.

Х. Уолпол привлек общественный интерес к готике и не только ввел новую моду в Англии на готическую архитектуру и интерьер, но и напомнил о том, что нужно остановить процесс разрушения старинных архитектурных памятников и сохранить остатки многих полуразрушенных аббатов и замков.

«Уолпол, – пишет известный английский критик Лесли Стивен, – первый современный англичанин, подчеркнувший, что наши старые соборы были действительно красивы. Он обнаружил, что самая обаятельная безделушка вышла из Средневековья. Таким он строил Строуберри Хилл со своей мишурой, с зубчатыми стенами и т.д. Реставраторы церквей, изготовители витражей, современные декораторы и архитекторы всех разновидностей, приверженцы обрядности и Высшей церкви должны думать о нем с добротой» [8, с. 243] (перевод мой – Б.Н.).

В период возведения замка в Строуберри мир грез и фантазий Хореса Уолпола стал для него еще и реальным миром. Днем Уолпол был занят строительством, а ночами размышлял, мечтал, читал, обдумывал план очередного помещения замка, придумывал интерьеры. Ночи для него были временем умственной и духовной изоляции от окружающего мира. Именно тогда у него родилась идея отражать свои ночные грезы или фантазии на бумаге.

«Ночные видения» подсказали Уолполу содержание его

«*gothic story*» – «готической повести». «Замок Отранто» (*“The Castle of Otranto”*) был начат в июне 1764 года и завершен в августе того же года. От времени выхода в свет «Замка Отранто» принято отсчитывать историю английской «готической» традиции.

В марте 1765 г. в письме, адресованном Уильяму Колло, Уолпол рассказывает об оригинальном возникновении замысла своего произведения: «Признаться вам, каково было происхождение этого романа? Я проснулся однажды утром в начале июня прошлого года от сна, от которого я не мог прийти в себя. Все, что я мог вспомнить, это то, что я находился в старинном замке (вполне естественный сон для головы, заполненной «готической» историей) и что на высоких перилах большой лестницы я увидел гигантскую руку в броне.

Вечером я сел и начал писать... В один из вечеров я писал от времени, когда я пью свой чай около шести вечера, до тех пор, пока не настало утро. Рука и пальцы так устали, что я не мог уже держать перо, чтобы закончить, но на страницах оставались Матильда и Изабелла (героини «Замка Отранто» – Б.Н.), говорящие посреди главы. Короче говоря, я был так поглощен моей повестью, что завершил ее менее чем за два месяца» [4, с. 68] (перевод мой – Б.Н.).

Так замок Хореса Уолпола в Строуберри Хилл породил «Замок Отранто», чье заглавие избрано не случайно, ведь непосредственно замок становится одним из главных героев книги.

Уолпол писал импульсивно, на основе подсознательной памяти. Позже, когда он посетил Кембридж и увидел там здание Тринити-Колледжа, то понял, что именно таким ему рисовался замок Отранто.

Что касается происхождения названия замка – Отранто (Otranto), то, по словам Уолпола, оно возникло случайно. Конечно, после путешествия по Италии он уже был знаком с ее достопримечательностями и имел о них представление, но никогда не слышал об Отранто и его замке. Позже, в ноябре 1786 г., Уолпол написал: «Леди Крэвен только что привезла мне из Италии самый приятный подарок – рисунок настоящего замка Отранто. Это странно, что он очень похож на замок, описанный в моем романе. Ведь, когда я писал, даже не знал, что был замок в Отранто. Когда повесть была закончена, я заглянул в карту старого Королевства Неаполя для того, чтобы найти хорошо звучащее заглавие и выбрал звучное название места в Апулии, на юго-востоке Италии – Отранто» [3, с. 71] (перевод мой – Б.Н.). Уолпол был заинтересован не столько в исторической и археологической точности названия изображенного места событий, сколько созданием ее многозначной «готической» сверхъестественной атмосферы. Само только имя замка должно было звучать незнакомо, странно и таинственно.

Уолпол обладал не смелостью художника-энтузиаста или реформатора, а, скорее, робостью ребенка, который вдруг поделился со всеми своей мечтой» [9, с. 92] (перевод мой – Б.Н.). Боясь насмешек со стороны окружающих, неоднозначных, а иногда и злых оценок, какие уже были даны построенному замку Строуберри, Х. Уолпол прибегает к мистификации. Он представляет свой роман «Замок Отранто» без своего имени, как историю, переведенную на английский язык Уильямом Маршаллом Гентом, принадлежащую перу некоего итальянца Онуфрио Муральто (итальянский перевод фамилии Уолпола), каноника церкви Св. Николаса в Отранто на юге Италии. В предисловии «от переводчика» сообщалось, что это сочинение было найдено в библиотеке древнего Католического семейства на севере Англии, а затем напечатано «готическими буквами» («in black letters») в Неаполе в 1529 г. (литературный анахронизм, характерный для «готики» Уолпола) [1, с. 27].

В первом предисловии к «Замку Отранто», скрываясь под маской Онуфрио Муральто, Уолпол дает пояснения читателям, что события повести восходят к эпохе Крестовых походов – «между 1095 и 1243 гг., т. е. между первым и последним Крестовым походом, или немного позже» [10, с.



258]. При этом отмечается, что «в повести нет никаких других обстоятельств, которые позволили бы определить, к какому периоду относится ее действие; имена персонажей – явно вымышленные и, возможно, намеренно изменены; однако испанские имена слуг, по-видимому, указывают на то, что она не могла быть создана ранее воцарения в Неаполе арагонской династии, ибо лишь тогда испанские имена распространились в этой стране» [10, с. 258].

Другими словами, тщательно маскируя свое авторство, Х. Уолпол представляет читателям своего рода исторический роман (“novel”) и пытается показать традиции Средних веков. Он воображает, что «вполне вероятно, что какой-нибудь сообразительный монах мог постараться обратить против провозглашателей новых истин их собственное оружие и воспользоваться своим дарованием сочинителя для того, чтобы укрепить в простонародье старинные заблуждения и суеверия» [10, с. 259]. «Произведение, подобное публикуемому нами, способно поработить непросвещенные умы более, нежели добрая половина полемических книг, написанных со времени Лютера и до наших дней» [10, с. 259]. Уолпол имеет в виду особые «чудеса, видения, некромантию, сны и другие сверхъестественные события» [10, с. 259]. Таким образом он выносит использование сверхъестественного на историческую почву.

Почти с рвением историка Уолпол проецирует свое воображение на средневековое прошлое. Важно, что уже в первом издании он заменил подзаголовок “A story” – «повесть» или «история» на “Gothic story” – «готическую повесть». Так автор намеренно определяет свой роман как средневековое повествование.

Небольшое предисловие к первому изданию содержит три ключевых положения:

1. Уолпол указывает на то, что хотел воссоздать «этот воздух сверхъестественного», дать последовательное и точное представление о Средних веках, показать культуру, проникнутую суеверием: «Чудеса, призраки, колдовские чары, вещие сны и прочие сверхъестественные явления теперь лишились своего бывшего значения и исчезли даже в романах. Не так обстояло дело в то время, когда писал наш автор, и тем более в эпоху, к которой относятся излагаемые им якобы действительные события. Вера во всякого рода необычайности была настолько устойчивой в те мрачные века, что любой сочинитель, который бы избегал упоминания о них, уклонился бы от правды в изображении нравов эпохи. Он не обязан сам верить в них, но должен представлять своих действующих лиц исполненными такой веры» [10, с. 259].

2. Уолпол привлекает читателя к структуре своего повествования: «Допустите только возможность данных обстоятельств, и вы увидите, что действующие лица ведут себя так, как вели бы себя все люди в их положении» [10, с. 259]. Он отмечает отсутствие в произведении напыщенности, вычурных сравнений, цветистых оборотов, отступлений и излишних описаний. Особо подчеркивает динамику сюжета: «Каждый эпизод толкает повествование к развязке. Внимание читателя непрерывно держится в напряжении» [10, с. 259]. И, наконец, указывает на то, что «развитие действия почти на всем протяжении рассказа происходит в соответствии с законами драмы» [10, с. 260].

3. Главным орудием автора является ужас, который «ни на мгновение не дает рассказу стать вялым; притом ужасу так часто противопоставляется сострадание, что душу читателя попеременно захватывает то одно, то другое из этих могучих чувств» [10, с. 260].

Первое издание «Замка Отранто» имело большой успех. Тираж мгновенно был раскуплен. Широкая публика восторженно отозвалась о романе Уолпола. Окрыленный успехом своей книги, Х. Уолпол через год после ее выхода приступил ко второму изданию. Оно появилось 11 апреля 1765 г. тиражом в 500 экземпляров.

В предисловии ко второму изданию «Замка Отранто» Уолпол сбрасывает маску переводчика рукописи итальянца Онуфрио Муральто – Уильяма Маршалла: «Благожелательный прием, который встретила у публики эта небольшая повесть, вызывает у автора потребность объясниться по поводу

причин, натолкнувших его на мысль сочинить ее. Но, прежде чем изложить эти мотивы, автор должен испросить прощения у читателей за то, что в первом издании, представляя им свое произведение, он выдал себя за его переводчика. Так как неверие в собственные силы и новизна предпринятого труда были единственными побуждениями для этого маскарада, он льстит себя надеждой, что его поступок сочтут извинительным. Он смиренно доверился беспристрастному суду публики, твердо решив дать своему произведению затеряться в безвестности, если оно не будет одобрено, и не мысля заявлять себя сочинителем такого пустячка иначе, как в том случае, если судьи, лучшие, чем он сам, выскажутся в пользу его детища и он сможет, не краснея, поставить на заглавном листе свое имя» [10, с. 262].

В предисловии ко второму изданию Уолпол назвал созданное им произведение «попыткой соединить черты средневекового и современного романов» [10, с. 262], т.е. двух типов романов – старинного или героического *romance* и современного *novel* [10, с. 262]. Уолпол дал краткую характеристику этих форм романов, отметив, что «в средневековом романе все было фантастичным и неправдоподобным», в то время как «современный роман всегда имеет своей целью верное воспроизведение Природы, и в некоторых случаях оно действительно было достигнуто» [10, с. 262].

Уолпол подчеркнул, что в своем романе счел возможным примирить названные два вида романа, чтобы «не стеснять силу воображения и препятствовать его свободным блужданиям в необъятном царстве вымысла ради создания особо занятых положений» [10, с. 263]. Вместе с тем он хотел «изобразить действующих в его трагической истории смертных согласно с законами правдоподобия; иначе говоря, заставить их думать, говорить и поступать так, как естественно было бы для всякого человека, оказавшегося в необычайных обстоятельствах» [10, с. 263].

Предисловия Х. Уолпола к первому и второму изданиям «Замка Отранто» свидетельствуют о том, что «готическая» поэтика в романе во многом складывалась стихийно, на основе эстетических и исторических пристрастий автора. В сюжете романа воссоздавался не только подлинный историзм повествования и раскрывался его глубинный философский смысл, но и воспроизводилась особая психологическая атмосфера действия. Вместе с этим Уолпол попытался теоретически обосновать разновидность открытого им романного жанра, хотя очевидно, что его больше интересовали не вопросы литературной теории, а сам творческий процесс написания, экспериментирование с необычным художественным построением готического замка, с его экзотическим антуражем и рыцарской атрибутикой.

Средневековый рыцарский роман *romance* был своего рода эталоном для формирующегося жанра «готического» романа. Уолпол обратился к английской национальной романной традиции, пересмотрел *romance* и создал новый оригинальный жанр. Из куртуазного романа были восприняты: коллизии; атрибутика – замки, привидения, призраки; таинственная атмосфера; героический подвиг; этическая проблематика.

К средневековой повествовательной традиции – *romance* – примыкает и драматическая традиция: в трактовке фантастических мотивов и темы рокового предопределения, в психологической обрисовке характера главного героя – Манфреда, даже в композиционном построении «Замка Отранто» Уолпол ориентируется на английскую драматургию елизаветинской эпохи, и в первую очередь – на У. Шекспира. «Великий знаток человеческой природы Шекспир был тем образцом, которому я подражал», – открыто заявляет автор в предисловии ко второму изданию своего романа. Под влиянием этого «образца» писатель заметно драматизирует романную форму. Развитие событий книги, по его собственным словам, «почти на всем протяжении рассказа происходит в соответствии с законами драмы» [10, с. 263], а членение текста на пять глав напоминает традиционную пятиактную структуру классической трагедии.

В произведении Уолпола впервые получили художественное воплощение оригинальные образы, темы, повествовательные приемы, ставшие позднее устойчивыми элементами поэтики «готической» прозы. Стилизация повествования под старинную рукопись, приписываемую перу средневекового автора, особое внимание к сюжету, в котором играют исключительную роль элементы экспрессивной мелодраматической техники и зрительно-театральные эффекты, а также хронотоп замка, фигурирующий в названии книги и находящийся в центре романного действия, – эти и другие писательские находки Уолпола были восприняты и усовершенствованы его литературными последователями и стали на первом, классическом, этапе истории «готического» романа ключевыми приметами этого литературного жанра.

В романе «Замок Отранто» средствами литературы был зафиксирован архитектурный образ Струберри Хилла с его двойственной, эклектичной природой.

Оригинальность художественного мышления Уолпола проявляется в подробном описании множества галерей, коридоров, лестниц и комнат замка Отранто. В обстоятельном перечислении оружия и доспехов видится писательское любование интерьерами и антикварными реликвиями собственного замка Струберри Хилл. Таким образом автор создает у читателя иллюзию «знакомое пространство». Уолпол не случайно называл свой замок «мое дитя Струберри», ведь в нем воплотились его «средневековые» фантазии и любовь к готическому зодчеству [5, с. 79] (перевод мой – Б.Н.). «Замок Отранто – это Струберри Хилл в литературе», – констатировал М. Саммерс [11, с. 26] (перевод мой – Б.Н.).

«Готический» замок – пространство и место всех главных событий в сюжете – является принципиальной характеристикой формы эпик, определяющей непосредственно жанр «готического» романа. Замок фигурирует в названии книги и находится в центре романного действия. Замок Отранто выступает у Уолпола в характерной для «готического» романа метафорической функции: он насыщен временем исторического Прошлого, концентрируя в себе связанные с ним настроения, нравы, обычаи и легенды. Помимо этого, Прошлое присутствует в замке как воспоминание о трагедии, разыгравшейся некогда в его стенах, о тяжком преступлении, совершенном одним из прежних обитателей замка. Замок Отранто олицетворяет свою историю и является немым свидетелем времен и поколений, уходящих и сменяющихся.

Пространственное видение автора, его «точка зрения» соответствует «точке зрения» персонажей, живущих в замке и привыкших видеть его в первую очередь изнутри. Для героев Уолпола замок – это привычное, обжитое пространство. Именно поэтому внезапное появление в нем фантастических сил и воспринимается его обитателями как нечто необычное, аномальное, нарушающее естественный ход событий и привычную жизненную логику. Фактически признал это и сам Уолпол, когда выступил в предисловии к первому изданию книги под маской переводчика «старинного манускрипта».

Сон, ставший импульсом к созданию романа, Уолпол напрямую использовал в сюжете: огромная железная перчатка, гигантский шлем и другие рыцарские доспехи в ходе повествования неоднократно появляются перед Манфредом и его домочадцами, свидетельствуя о постоянном присутствии в замке духа Альфонсо Доброго и служа предзнаменованием скорой гибели преступного рода узурпаторов. Все эти сверхъестественные, фантастические явления подчас лишены загадочного ореола, т.к. они озарены дневным светом, описаны зримо, почти осязаемо. Уолпол делает на ужасном и фантастическом сильный образно-смысловой акцент, стремясь как можно полнее и выразительнее раскрыть их эстетический потенциал, и тем самым нарушает художественные каноны современной ему литературы.

Завязка «готического» произведения Уолпола не внезапна, а подготовлена «прямой» экспозицией, содержащей краткое описание семьи Манфреда, князя Отрантского, – главного героя романа «Замок Отранто». И Манфреду, и его

подданным известно старинное пророчество, гласящее, что «замок Отранто будет утрачен нынешней династией, когда его подлинный владелец станет слишком велик, чтобы обитать в нем» [10, с. 271]. Смысл этого предсказания не ясен и остается загадкой для семьи Манфреда и подданных. Однако самому Манфреду известно, что его дед был преступником, отравившим своего сюзерена Альфонсо Доброго и узурпировавшим все его владения. Последствия этого родового греха сказываются в настоящем: скрытые автором в архаичную форму рокового предопределения, они детерминируют весь ход событий романа. Чтобы сохранить замок Отранто за своим родом и снять тяготеющее над ним проклятье, Манфред поспешно устраивает женитьбу своего единственного сына Конрада на Изабелле да Виченца, представляющей боковую ветвь законной династии. Этот важный исходный эпизод сюжета является началом «готического» действия и представляет собой тип событийной завязки «так произошло» с косвенным началом, с тайной, подготавливающей заранее грядущий сюжет.

В завязке «Замка Отранто» содержится описание таинственной гибели юного наследника. Это событие сразу же возбуждает острый читательский интерес.

Сын Манфреда – юный Конрад – не явился в условленный час на церемонию собственного бракосочетания. Во дворе замка найдено его тело. Оно раздавлено гигантским шлемом, неожиданно упавшим с небес.

Стремясь любой ценой достичь своей цели, Манфред после гибели Конрада решает расторгнуть брак со своей женой (не имеющей сыновей) и сам жениться на невесте сына. Манфред преследует Изабеллу по подземным коридорам замка, разыскивает ее в окрестностях, грозит смертью молодому крестьянину Теодору, который помог девушке скрыться. Однако все попытки героя перехитрить судьбу безрезультатны: уготованное преступному роду возмездие неотвратимо настигает самого Манфреда и его семью. В финале романа князь убивает свою дочь Матильду, в ревнивом ослеплении приняв ее за Изабеллу, и тем самым собственными руками губит свой род.

Появляющийся затем гигантский призрак Альфонсо Доброго восстанавливает права законной династии, торжественно провозглашая крестьянина Теодора своим потомком и подлинным владельцем Отрантского княжества. Тщетная борьба человека с Роком и олицетворяющими его сверхъестественными силами, которые утверждают как безусловная реальность и активно влияют на человеческую жизнь, – такова сюжетная доминанта книги Уолпола, подхваченная и развитая последующими «готическими» романами.

Рыцарская атрибутика и сверхъестественные силы, связующие сочинение Уолпола с традицией средневекового романа, сосуществуют в «Замке Отранто» с элементами сентиментальными и семейно-бытовыми, восходящими к английскому чувствительному роману XVIII в. Значительную часть содержания романа составляют коллизии внутри любовного треугольника «Матильда – Теодор – Изабелла», описание которых выдержано в типично сентименталистской стилистической манере; чувства и мысли всех трех героев совершенно однотипны – благородны и жертвенны – и несут на себе явную печать традиционного просветительского морализма. Победа добродетельного и благородного Теодора над злом, насилием, тиранией и – в не меньшей степени – искреннее и глубокое раскаяние Манфреда в финале книги вполне согласуются с дидактическими концовками просветительских романов и с характерными для эпохи Просвещения высокими, оптимистическими представлениями о человеке. Наконец, присутствие Чудесного в своей книге Уолпол – в точном соответствии с принципом «подражания Природе», лежавшим в основе эстетики просветительского романа, – мотивирует особенностями средневекового сознания, суеверными нравами изображаемой эпохи [10, с. 262-263].

В романе Х. Уолпола последовательно выстраивается цепь увлекательных эпизодов, завершающаяся трагическим финалом. Увлеченно воссоздавая экзотическую атмосферу

собственного готического замка в Струберри Хилл, Уолпол вместе с тем сумел развернуть на этом фоне оригинальный сюжет.

«Замок Отранто» стал первым в литературе XVIII века опытом художественной репрезентации «готической» традиции, новой тенденцией в развитии английской и европейской повествовательной прозы.

«Готический» роман Х. Уолпола представил собой поиск нового инварианта неканонического жанра романа. В нем был осуществлен жанровый эксперимент, проявившийся в синтезе разнообразных модификаций романного жанра и преемственности основных констант средневекового *romance*, а также в утверждении семантики и поэтики нового жанра.

#### Библиографический список

1. The Castle Otranto. Ed. Oswald Doughty. - London, 1929.
  2. Edes Walpolinae. 2 nd Ed. - London, 1752.
  3. Horace Walpole's Correspondence. W.S. Lewis. New Haven, Conn.: Yale University Press, 1937.
  4. Letters of Horace Walpole. Ed. Mrs. Paget Toynbee. - London, 1914.
  5. A Description of the Villa of Mr. Horace Walpol. - London, 1784.
  6. The Letters of Thomas Gray. Ed. D.C. Tovey. - London, 1912.
  7. The Works of Horatio Walpole, Earl of Orford. - London, 1798. - Vol. 2.
  8. Stephen, L. English Literature and society in the Eighteenth Century. - London, 1977.
  9. Kallich, M. Horace Walpole. - New York, 1971.
  10. Шелли, М. Франкенштейн, или Современный Прометей; Уолпол Г. Замок Отранто; Казот Ж. Влюбленный дьявол; Бекфорд У. Ватек: Роман, повести / Пер. с англ. и фр. – М., Эксмо, 2004.
  11. Summers, M. The Gothic Quest. A History of the Gothic Novel. - London, 1969.
- Статья поступила в редакцию 28.09.09

УДК 821. 51. 0

*Н.Л. Кольчикова, канд. пед. наук, доц. ХГУ, г. Абакан, E-mail: pollik21@mail.ru*

### ОСОБЕННОСТИ ЖАНРА СОВРЕМЕННОЙ ХАКАССКОЙ ПОВЕСТИ

В статье рассматривается своеобразие жанровой типологии современной хакасской повести (на примере повести А. Котожекова «Караван», еще не успевшей получить оценку хакасской критики); прослеживаются жанрово-типологические и контактные связи современной русской и хакасской литературы.

**Ключевые слова:** повесть, жанр, литература, типологический.

В настоящее время каждая из национальных литератур исследуется с позиций законов ее исторического развития и эстетического выбора, а современные литературоведы настойчиво ищут национально-культурный «код» этих литератур (Г. Гачев, Н. Надъярных, К. Султанов, Г. Ломидзе, А. Пошатаева, С. Хитарова и др.)

Проблемы взаимодействия литератур целесообразно рассмотреть в плане изучения контактных связей (непосредственного историко-литературного взаимодействия), и в плане их историко-типологических соотношений, что определяет художественную близость литератур независимо от их непосредственных или опосредованных взаимодействий. В основном проблема взаимодействия литератур с разным уровнем эстетического развития методологически достаточно разработана в плане воздействия русской литературы на сравнительно молодые новописьменные литературы СНГ. Взаимосвязи русской и хакасской литератур частично освещены в ряде работ литературоведов Сибири: П. Троякова, К. Антошина, А. Кошелевой, В. Карамашевой, С. Суразакова, З. Казагачевой, С. Каташ, Н. Киндиковой, Н. Тобурокова, В. Петрова, З. Башариной и др.

В их работах осмысление литературы осуществляется в плане рассмотрения ее как единого целого, в ее связях с историей и обществом. Так, литературно-типологические схождения всегда общественно обусловлены, их природа определяется социальными и идейными факторами, которые сказываются на всей структуре рассматриваемого произведения, в концентрированном виде – в его идейных компонентах, отражая философские воззрения своего времени и образ мыслей автора. Уже утвердилось мнение, что и современная хакасская литература не может быть до конца понята вне истории, философии, религии, искусства, народной морали, начиная от древнетюркской литературы до наших дней.

Свидетельствуя о том, что теоретическое осмысление проблемы взаимосвязей национальных литератур имеет множество аспектов и граней, труды известных отечествен-

ных литературоведов вместе с тем утверждают непреходящую актуальность типологического и сравнительного изучения литературы. О сложности и многозначности проблемы взаимодействия и творческих связях литератур писали Н. Конрад, В. Жирмунский, Л. Кишкин, И. Неупокоева.

Так, Л.С. Кишкин, ссылаясь на мнение В.М. Жирмунского, выделяет два типа литературных связей: сходство историко-генетическое, возникшее в результате родства происхождения двух литератур, и международные взаимодействия, обусловленные близостью общественного развития народов. Затрагивая вопросы системного изучения литературных связей, литературовед И.Г. Неупокоева различает следующие взаимосвязи национальных литератур: 1) взаимосвязи литератур, во многом близких по своим историческим судьбам; 2) взаимосвязи литератур, развивающихся в сходных исторических условиях; 3) взаимные связи литератур, близких по языку; 4) взаимосвязи литератур, близких по своей идейно-эстетической устремленности. Думается, что творческие взаимосвязи русской и хакасской литератур в своей истории развития прослеживаются во всех этих разновидностях. В произведениях разных культур воплощаются плоды живого взаимопроникновения двух ментальностей, двух опытов, каждый из которых представляет человечество лишь частично и которые поэтому необходимы друг другу для полноты самоосуществления человечества.

Процесс формирования хакасского историко-литературного мышления связан с постановкой проблем ускоренного развития новописьменных литератур, фольклоризацией, освоением опыта русской литературы через контактные связи, прямые заимствования и т.д. Проблема усвоения текстов различных национальных литератур чужеродной культурой, поставленная в трудах В.М. Жирмунского, В.Б. Шкловского, Ю.Н. Тынянова, Д. Дюрюшина и др., раскрывается применительно к каждому автору по-новому, становясь своеобразным ключом к пониманию авторского замысла. Она интересна уже тем, что дает возможность осознать, «почему и в каких условиях в определенных культурных ситуациях чужой текст делается необходимым» (Ю.М. Лотман).

В современной хакасской литературе отмечается стабильное развитие «средней формы» эпоса – повести. Так же, как и в русской литературе, в хакасской повести преобладает циклическая сюжетная схема: изображенный сюжетный мир состоит из двух сфер, противопоставленных по признакам «своего-чужого», в основе сюжета – судьба героя, связанная с его удалением от исходной точки (места действия, а также первоначального положения и статуса) и последующим возвратом к ней – как в пространственно-временном, так и в ценностном планах. Повесть предпочитает временную дистанцию пространственной (в варианте воспоминаний героя) и сообщающее повествование, избирает популярную форму рассказа безличного повествователя, благодаря чему создается возможность авторитетной резюмирующей позиции [1, с. 390].

Современная хакасская повесть характеризуется повышенным вниманием к внутреннему миру личности, увеличением проблемно-тематического обзора, изменением характера конфликта. Заметно увеличивается количество жанрово-модификационных разновидностей «средней формы»: появляется историческая, приключенческая, психологическая, социально-бытовая повесть. Но развитие хакасской повести вплоть до 90-х годов прошлого века отвечало в полной мере требованиям времени, его можно охарактеризовать, по мнению литературоведа

В.А. Карамашевой, как «вялотекущее». И только на рубеже веков появляются произведения, в которых в полной мере осуществляется движение художественной мысли от глубин истории к современности, национальное содержание, наблюдается овладение тайнами сюжета и композиции. Таким «рывком», на наш взгляд, стала повесть А.И. Котожекова «Караван», изданная в Абакане Хакасским книжным издательством.

А.И. Котожеков – известный не только в Хакасии, но и в сибирском регионе автор, член Союза писателей России, лауреат Государственной премии за достижения в области искусств. Повесть «Караван» появилась в январе 2005 года и пока еще не была оценена по достоинству местными литературоведами. В этой повести, на наш взгляд, под углом философских и нравственных проблем ведется разговор о современной деревенской жизни, о войне, о молодом поколении, о путях совершенствования действительности. В то же время автор пытается постичь историю хакасского народа, истоки его мировоззрения, его национальный характер, дать целостную картину народной жизни на современном этапе. Надо заметить, что национально-возрожденческая тематика до недавнего времени находилась за пределами специального внимания отечественного литературоведения. Между тем эта кардинальная проблема национально-духовной жизнестойкости народа была и остается в числе главных, определяющих источников и движущих факторов идейно-эстетического саморазвития хакасской литературы, культуры в целом. Поэтому анализ национального своеобразия становится сущностной характеристикой произведения, если его интерпретация учитывает взаимосогласие всех его уровней. В этом случае национальное своеобразие выступает как явление поэтики, как категория художественного сознания, закодированная в целостности произведения.

В повести А.И. Котожекова философия национального бытия, осознанная в эстетическом контексте, обнаруживает черты самоценности и исторической подвижности. Энергетика непрерывной национальной традиции вовлекает художественное слово в сферу глубинных ценностных ориентаций. Писатель стремится мыслить как бы изначально, из глубины историко-культурной памяти, актуализируя мифопоэтические структуры. В таком случае прошлое, описанное в повести, воспринимается не столько как фон или завершённый этап, сколько как движущая духовная сила, обостряющая чувство родословной народа.

Воспроизведение культурно-исторического лада национальной жизни, достоверность этнопсихологического рисунка у Котожекова не замыкаются в рамках

самодовлеющего этнографизма. Сосредоточенность на воссоздании психологии души хакасского народа у автора сопрягается с потребностью в диалоге с человечеством, открытостью миру. Извечный для культуры вопрос о связи «родного» и «вселенского» в повести трактуется таким образом, что только глубина познания национального гарантирует приобщение к общечеловеческим ценностям. В системе ценностных координат «Каравана» определяющей становится мысль о том, что личность, не укорененная в национальном, обречена на духовное одиночество, а национальное, не преобразованное личностным отношением к миру, отторгается от требований гуманизма.

«Караван» жизни – символический образ, который не раз возникает на страницах повести и связан напрямую со стихотворением В. Хлебникова, цитируемым одним из героев произведения. Благодаря емкости и иносказательности этого символа возникает та связь между прошлым и современным, на противопоставлении которых построена вся повесть. В повести, сюжет которой построен на возвращении героини в родной аал и неузнании ею его нового похилившегося облика, этот момент становится наивысшим, поскольку в этой ситуации происходит духовное прозрение главной героини Майры, когда она находится в состоянии напряжения духовных сил, позволяющем ей проникнуть в смысл явлений, понять суть происходящего.

Вспоминая довоенную юность, свои неосознанные чувства, Майра вспоминает и геолога Иллариона. Функция этого героя в повести чрезвычайно важна: он первым пробуждает сознание героини, помогает осмыслить происходящее. Именно Илларион, герой-интеллигент, который читает стихи В. Хлебникова о караване – людском потоке, идущем в «соломорезку войны», это образ, давший название повести. Но что особенно подкупает в Илларионе нас, современных читателей – то это его восторженная любовь к Хакасии. Илларион – романтик, он влюблен в Хакасию, древняя земля которой сопряжена для него с тайнами Востока, здесь автор снова обращается к стихам В. Хлебникова: «В струны великих, поверьте, Ныне играет Восток...». Именно эти поэтические строки необычайно раздвигают горизонты происходящего, делают его вневременным и очень актуальным для нас, сегодняшних. Как считает Илларион, тайна этой древней земли еще не разгадана, и кто разгадает ее, станет великим человеком. Прямое цитирование другого автора выражает стремление писателя сделать повесть остро полеминой, объективизировать повествование. Ибо, как утверждает Ю.М. Лотман, в результате того, что «объем культурной памяти и ее состав колеблется даже в пределах читательской аудитории одной эпохи, такая цитата создает атмосферу намека, делит читающих по признаку «свои/чужие», «понимающие/непонимающие» [2, с. 53].

Дело в том, что обращение современного хакасского автора к творчеству В. Хлебникова не является случайным. Как известно, с самого начала творческого пути Хлебников особое внимание уделял культуре, философии Востока. Он одним из первых преодолел европоцентризм, господствовавший в исторических воззрениях его современников. В его творчестве, например в историко-философской поэме «Хаджи-Тархан», одной из излюбленных является мысль о связи России и Азии, об «азиатском пласте» культуры. В «Детях Выдры» переплетаются история, мифология и предания народов Поволжья, Индии, Восточной Сибири в «сложном и внутренне оправданном единстве, в восприятии автора, видящего в сплетении мифов и исторических судеб народов путь к единому человечеству» [3, с. 108]. В творчестве Хлебникова Азия, Египет, Индия – не географическая экзотика, а попытка найти во всемирной истории корни единства, закономерности в развитии человечества. В. Хлебников в своих жизнестроительских устремлениях грезил о переходе в «4-е измерение», которое соединит Восток и Запад. Несколько по-иному к этой же проблеме обращается и хакасский автор.

Как уже было отмечено, в современном литературоведении существует мнение, что « в повести

преобладает циклическая сюжетная схема: изображенный мир состоит из двух сфер, противопоставленных по признакам «своего-чужого», а судьба героя связана с его удалением от исходной точки и последующим возвратом к ней – как в пространственно-временном, так и в ценностном планах» [4, с. 390].

Аналогичный принцип сюжетно-композиционной структуры мы видим в новой повести А.И. Котожекова (Чапрая). По мнению хакасского литературоведа В.А. Карамашевой, это произведение не только свидетельствует о выросшем мастерстве художника, но и является одним из значительных достижений современной хакасской литературы. Общественную значимость творчества этого автора, его гражданский пафос отмечает и другой исследователь творчества А. Котожекова –

С. Майнагашева, которая считает, что пафос произведений А. Чапрая «определяется идеей самопожертвования ради счастья рода. Суть идеи заключается в том, что человек, защищающий свою любовь, страну, народ и общечеловеческие интересы, отличается нравственным совершенством и духовным здоровьем» [5, с. 152].

Действительно, все произведения А. Котожекова отличается гражданский пафос, патриотизм, высокая духовность, злободневность, нравственная актуальность и самобытность. Самобытность творчества данного автора определяется приверженностью к теме родной Хакасии и его способностью понять и выразить национальный строй души, основы традиционного мировоззрения.

«Каждая литература живет по законам своего исторического развития, своего эстетического выбора, – считает известный отечественный литературовед Н.С. Надъярных, – Эти законы постоянно обновляются и модифицируются, но национально-культурный «код» постоянно заявляет о себе, и искусство исследователя в том, чтобы его выявить» [6, с. 25]. Повесть Котожекова содержит национально-культурный «код» хакасской литературы, или, по определению Г.Д. Гачева, «национальную картину мира», ту «сетку координат», которой «данный народ улавливает мир» и тот «космос (в древнем смысле: строй, миропорядок), который изображает он в своем художественном творчестве» [7, с. 46].

Именно традиционное мировоззрение определяет собой все уровни структуры новой повести А. Котожекова «Караван»: от образного – до содержательного. Как и большинство произведений о войне, по жанру данная повесть является лирико-философской прозой, ее автор в силу возраста не мог быть участником той войны и судит о ней опосредованно, через воспоминания очевидцев, художественно переосмысливая их. В «Караване» А. Котожеков передал тягостную и давящую атмосферу, в которой пребывает наше общество. Он повествует о том, как гибнут надежды людей, как проходит их жизнь, лишенная будущего, в ситуациях бездуховности и косности. В повести изображена современная действительность, которая сопоставлена с недавним прошлым (30-40 годами XX века) через судьбы двух героинь: наших современниц – деревенской и городской жительниц; таким образом автор противопоставляет два типа сознания: народную точку зрения и представителя интеллигенции. В основе сюжета судьба главной героини – в прошлом учительницы Майры, которая, прожив большую часть жизни в городе, возвращается в родной аал через несколько десятков лет и понимает, насколько изменилась жизнь в степи. В сознании Майры ретроспективно возникает картина степи, полной в ее восприятии жизни: пасущийся скот, дымники, исчезнувшие с лица земли деревни, детские голоса.

Судьбы обеих главных героинь – Майры и ее деревенской «подруски» Нааны переплелись весьма причудливо, их образы соотнесены благодаря тому, что они выросли в одной деревне, что их жизненные линии пересеклись уже когда-то в памяти для обеих 1942 году. Война и судьба развела их, но в памяти Майры навсегда остался образ девочки-певуны с сияющим лицом, исполнявшей на

абаканском вокзале для уходящих на фронт песню «Вставай, страна огромная...». Эта внешняя черта облика Нааны – «сияющее лицо», которая запомнилась Майре и часто будет повторяться в речи повествователя, не менее символична: в ней отмеченность талантом и чистота юной души. Этот свет будет связан с Нааной и в дальнейшем, по контрасту с ее трагической судьбой: некому было беречь красоту девушки-сироты и ее чистоту: отец погиб на фронте, а вслед за ним из жизни ушла и мать. Однако в военное лихолетье деревня не оставила, выходила сироту, героиня против своей воли стала «ласточкой Паблы», что было для нее и светом, и мукой всей ее жизни.

Именно фигура этого героя – гвардейца Павла Покоякова – является ключевой в осмыслении военной темы повести «Караван». Особую значимость повести придает тот факт, что в современной хакасской литературе еще не было произведения, в котором был бы философски осмыслены уроки истории и показана трагическая судьба героя-фронтовика. Молодой гвардии сержант Павел Покояков вернулся в родной колхоз строить коммунизм. Герой войны поначалу с оптимизмом участвует в колхозном строительстве, но действительность советской деревни послевоенного периода приводит героя к нравственному падению; он сам пытается осмыслить, как же это произошло: «Я же к лучшей жизни полз...а они меня с коровьим навозом смешали...Здесь только помыкают тобой...». Как явствует из приведенной цитаты, заслуженный воин, имеющий орден и три медали, дошедший до рейхстага, становится преступником потому, что его нравственно не устраивает новый порядок жизни. Порядок этот другим героем повести, отцом главной героини, незаслуженно репрессированным, назван «без царя в голове». Такая трактовка образа героя-фронтовика является несколько неожиданной, но логически обоснованной с точки зрения авторской концепции истории и характера данного персонажа.

Духовно наиболее близок самому автору, являющийся «рупором авторских идей» еще один герой повести – молодой ученый-философ Мирон, друг сына Майры, озабоченный поисками того социального идеала, с помощью которого, как считает сын Майры Георгий, возможно построить счастливое и разумное будущее в Хакасии. Именно с этой целью Георгий много лет работает над книгой «Гулистан», описывающей подобное общественное устройство. Но наиболее продуманная система взглядов у Мирона, в том числе своя философия истории, концепция которой отличается от общепринятой со времен Гегеля, Маркса, Дарвина. Эти мыслители утвердили в общественном сознании идею эволюции, исторического прогресса, тогда как данный герой повести считает, что эти научные представления устарели. Мирон обеспокоен бездуховностью современного сознания, измелением духа жизни, он считает, что война не закончилась, она видоизменилась, ее современные формы – военное противостояние, накопление военного потенциала, терроризм. Автор повести, конечно, не случайно проводит прямую аналогию нашей современной жизни, с ее безнравственными устоями, с состоянием войны, ведь сейчас в год погибает от алкоголизма, туберкулеза и других негативных социальных причин людей гораздо больше, чем в военные годы. Здесь уместны сопоставления с толстовским пониманием философии истории, войны как противного человеческой природе явления, с его неприятием войны как таковой.

И все-таки финал повести не безнадёжен, хотя история любви Нааны и Павла заканчивается трагически, хотя всем повествованием автор отрицает те явления современной жизни, которые стали нормой: бездуховность, бесхозяйственность, разорение деревни, пьянство, все-таки задача автора – не просто объяснить, что происходит, а понять нравственные, философские и социальные основы жизни. А.И. Котожеков пытается прозреть сущность происходящего – те исторические законы, которые движут всем, управляют миром, когда эти законы объективно будут служить на пользу человеку и человеческому сообществу. Если, как утверждает



герой повести ученый Мирон, технический прогресс не есть прогресс, а объективный моральный закон все-таки существует, то какие формы человеческого существования и нравственные нормы утверждает автор? Его герой-философ уверен, что это закон взаимодополнительности, присущий сообществам многих коренных народов Сибири и позволяющий существовать на паритетных условиях.

В художественном мире повести большую роль играют описания хакасской степи, они окрашены лиризмом, страстной взволнованностью. Пейзаж у Котожекова, как правило, имеет глубокий подтекст. Автор использует традиционный для фольклора прием психологического параллелизма, когда состояние природы обнаруживает прямые параллели с внутренним состоянием героя. Не случайно в авторском повествовании так часто используются слова-символы: «ныть» души и «лад» – как состояние абсолютной гармонии с природой, в то время как слово-образ «ныть» символизирует душевный диссонанс, дисгармонию и соответствует подобному природному состоянию. В монологах главной героини Майры встреча со степью нынешней, которую она не узнает, – голой, сиротливой, заброшенной, и степью ее детства, овеванной сладкими ее сердцу воспоминаниями детства, – многолюдной, живой, где пасется скот, обрабатываются поля, где слышны детские голоса, где она себя чувствовала всегда уютно, защищенно, поистине в ее сиротском детстве степь была ее матерью, кормилицей, домом. Поэтому Майра, через многие десятки лет оказавшись на родине, так торопится отыскать знакомый менгир с зеленым пятнышком, который «как островок надежды» манил ее в детстве. Когда героиня наконец находит этот менгир с зеленым пятнышком, она вспоминает услышанную в детстве легенду о белоглазых людях, из-за

гордости исчезнувших в незапамятные времена и похоронивших себя в этих курганах. В пространственно-временной структуре повести этот мифологический пласт очень важен для осмысления уроков прошлого, не освоив которого, невозможно понять будущее.

В этот день Майра остро осознала свой невыполнимый долг перед степью, которую бросила, оставила в юности, уехала в город, жила только ради себя, своих детей; оттого и обезлюдела степь, даже менгир зарос крапивой. Что погнало ее в город? Та же гордость, желание доказать, что она не «дикарка», как называл ее ученый Илларион, не хуже других. Так сошлись на страницах повести прошлое и настоящее, и этот мифологический пласт не случаен в структуре повести: только познав прошлое, можно понять настоящее и будущее это древней земли. Повесть Котожекова интересна не только нравственно-философской проблематикой, но и тем, что в ней содержится попытка осмыслить и будущее, законы истории; подобно В. Хлебникову у хакасского писателя есть свои жизнестроительные идеи, свое видение того, как Запад и Восток могут сойтись, стать единым материком. В творчестве этого хакасского писателя осуществляется попытка возродить традиционные представления своего народа, вернуть утраченные духовные ценности, сама образность его произведения имеет национально-специфическое начало, в этом ее неоспоримая художественная ценность. Таким образом, современные писатели Хакасии не отступили перед нашествием «массовой культуры», сохранили свои традиционные эстетические позиции, умножают достояние своей национальной художественной литературы – с одной стороны, и в то же время являются реальным воплощением диалога Востока с Западом – с другой.

#### Библиографический список

1. Теория литературы. – в 2 т. / под ред. Н.Д. Тамарченко. – М.: Академия, 2004. – Т.1.
2. Лотман Ю.М. В школе поэтического слова: Пушкин, Лермонтов, Гоголь. – М.: Просвещение, 1988.
3. Степанов, Н.Л. Велемир Хлебников. – М.: Сов. писатель, 1975.
4. Теория литературы. – в 2 т. / под ред. Н.Д. Тамарченко. – М.: Академия, 2004. – Т.1.
5. Майнагашева, Н.С. О народно-поэтических истоках хакасской драмы: Ежегодник ИСАТ ХГУ. – Абакан, 2005. – Вып. 9.
6. Надъярных, Н.С. Время перечтений / В сб. Способность к диалогу. – М.: Наука, 1993.
7. Гачев, Г. Национальные образы мира. Космо-Психо-Логос. – М.: Мысль. 1995.

Статья поступила в редакцию 28.09.09

УДК 811.111'373

*С.Л. Казакова, аспирант ПГЛУ, г. Пятигорск, E-mail: cossack13@yandex.ru*

## ОСНОВЫ НАЗВАНИЙ АНГЛИЙСКИХ ПАБОВ

В статье рассматривается специфическая группа английских урбанонимов – ойкодомонимы (собственные имена зданий), представленные названиями пабов Великобритании. Анализируются основы названий английских пабов, выявляются основные семантические типы, определяется та культурная информация, которая содержится в этих названиях.

**Ключевые слова:** урбанонимы, ойкодомонимы, топонимические основы, паб.

Собственные имена входят в лексическую систему любого языка в качестве особого класса слов, обладающего рядом специфических признаков. Являясь языковым фактом, имена собственные подчиняются в принципе внутренним законам конкретного языка, вместе с тем на всех уровнях языкового анализа необходимо учитывать своеобразие этого класса слов как в плане содержания, так и в плане выражения. Собственное имя дается индивидуальному объекту, это «вторичное название данного предмета, дополняющее и уточняющее первичное, нарицательное, и служащее для различения известных подобных предметов друг от друга» [1, с. 9]. Прежде всего оно служит средством номинации индивидуального предмета. Собственное имя не связано непосредственно с понятием. У него нет общего значения, так же как у нарицательных отсутствует индивидуальное. Оно не существует вне его отнесенности с конкретным предметом, который всегда четко определен. Это представляется наиболее существенным

в определении специфики собственных имен: «без денотата нет имени» [2, с. 326].

Семасиологический аспект ономастических исследований направлен на выявление лексических групп, наиболее подходящих для вторичных номинаций в определенной области, в частности в топонимии. Семасиология как наука о номинациях всех видов (имена собственные и нарицательные) изучает связь языковых категорий с категориями мышления и с именуемыми реалиями. Поскольку имена собственные в большинстве своем – слова вторичной номинации, в них может лишь в той или иной степени сохраняться остаточная семантика тех слов, от которых они в свое время образовались. Анализ имен в различных сферах общения помогает обнаружению типов, наиболее приспособленных для каждого конкретного случая номинации.

Анализ основ дает много интересного с точки зрения вторичного использования лексических единиц определенных

типов и ставит вопросы, почему, по какой причине именно эти лексические основы используются в данной системе [3].

Исходя из того, что становление и развитие собственных имен во многом определяется культурой народа, создавшего или заимствовавшего эти имена, в районах с близкими культурными традициями складываются сходные типы имен. Наблюдается определенная типология в отражении реалий в основах собственных имен, включение в их состав обозначений профессий, предметов материальной и духовной культуры, чисел, названий растений и животных и т.д. Подчеркивается, что анализ всех этих явлений может дать интересные сведения о психологии человека, создающего, употребляющего и воспринимающего имена [4].

Как уже неоднократно отмечалось в работах отечественных топонимистов, топонимия, рассматриваемая как специфический раздел словарного состава языка, является той его частью, которая наиболее подвержена влиянию социолингвистических факторов. Возникновение географического названия исторически мотивировано, предопределено какими-либо внешними фактами. Я.К. Грот писал, что «топографическое имя почти никогда не бывает случайным и лишним значением. В нем, по большей части, выражается или какой-нибудь признак самого места, или характеристическая черта местности, или намек на происхождение предмета, или, наконец, какое-нибудь обстоятельство, более или менее любопытное для ума или выражения» [5]. Поэтому топоним исторически мотивирован и предопределен воздействием ряда внешних факторов, один из которых и выбирает общество для наименования географического объекта.

Топонимию нельзя изучать отдельно от природных явлений и жизни общества, хотя здесь кроется определенная опасность свести присущие географическим названиям закономерности к свойствам реально существующего объекта.

Тем не менее, изучение реалий, то есть фактически существующих (существовавших) объектов, составляющих первооснову топонима, при этом продолжает оставаться важным.

Топонимы в своей массе обладают сложной и разноплановой семантической структурой, вызывающей переплетение социальных, культурных, исторических и других ассоциаций. Семантическая структура топонимов тесно связана с социально-историческими условиями и менее опосредствована различиями языков, тогда как словообразовательные типы, прежде всего, зависят от строя языка и резко отличаются по языкам [6, с. 17].

В.А. Никонов пишет: «Историзм – основа всех названий. Они историчны не в узком смысле, сообщая о каком-то событии или имени, а всегда. Только история побуждает в одном случае обращаться к природным признакам, в другом – к личным именам. Самые невинные названия образовались не свойствами природы, а уровнем социально-экономического развития» [7, с. 81].

Взяв за основу положение В.А. Никонова о существовании трех планов значения имен: до-топонимического, топонимического и от-топонимического, необходимо ещё раз подчеркнуть, что для функционирующего топонима наиболее существенно его современное топонимическое значение – указание на определенный объект, который является обязательным для всех топонимов [8, с. 57-62]. Семантика исходного лексического материала, т.е. до-топонимического значения названия, может легко выветриться из названия. Вместе с тем, выявление и изучение исходного лексического материала, послужившего источником для образования собственных географических названий, чрезвычайно важно для топонимики. Именно подобный анализ позволяет обнаружить те признаки, те семантические формы, которые использовались для наименования географических объектов.

При формировании топонимии любой территории важная роль отводится отбору лексики для создания наименований. В этом процессе, который самым непосредственным образом зависит от времени, экономических и социальных условий, устойчивых для данной территории традиций и т.д., наиболее последовательно проявляется направление развития

топонимии определенной страны в каждый исторический период.

Будет уместным привести здесь точку зрения А.В. Суперанской о существовании ограниченного для каждого языка и каждой эпохи количества основ, от которых возможно образование топонимов: «... топооснов... у каждого данного народа бывает не бесчисленное множество, а ограниченное число, в связи с чем в любую эпоху на этой небольшой территории было много названий – тезок» [1, с. 41].

Подразделяя топоосновы на обязательные, т.е. непосредственно отражающие объективную реальность, и необязательные, в которых, по словам автора «больше случайности», А.В. Суперанская отмечает большую распространенность обязательных топооснов в названиях физико-географических объектов и необязательных топооснов в названиях населенных пунктов (ойконимах) и внутригородских топографических объектов (урбанонимах).

По сравнению с обязательными топоосновами репертуар необязательных топооснов неограничен, однако, и в этом многообразии используемого для создания топонимов материала можно выделить наиболее часто употребляемые типы основ [1, с. 42-48].

В задачи настоящей статьи входит анализ основ названий английских пабов. Материалом послужили названия пабов, почерпнутые, в основном, из следующих источников: «The Good Pub Guide 2001», «The Which? Guide to Country Pubs. 1999», «Best Pubs and Inns 2000».

Актуальность исследования определяется тем, что урбанонимы, как самый подвижный и изменяемый пласт топонимической лексики, являются зеркалом национальной культуры, содержат большой объем информации о своеобразии менталитета и особенностях миропонимания, характерных для того или иного языкового сообщества.

Названия английских пабов являются урбанонимами, так как паб – типично внутригородской объект. Нужно отметить вместе с тем, что разряд урбанонимов объединяет названия самых разных видов внутригородских объектов, таких как улицы, площади, различные здания, и все эти объекты сильно различаются по своему характеру и назначению. Мы считаем, что к названиям пабов можно условно применить термин «рекреационно-деловое название», так как он позволяет точно определить характер паба как объекта и вместе с тем вынести его в отдельную группу урбанонимов [9, с. 82]. Паб (англ. pub от public house) – пивная, трактир, таверна [10] торгует преимущественно пивом; место встречи жителей данного района.

Возникновение пабов в Великобритании, а, следовательно, и их названий относится к XV – XVI вв., когда паб стал принимать свои неповторимые черты. Названий в их прямом смысле в то время ещё не существовало. Всеобщая неграмотность населения заставляла владельцев пабов надпись на вывеске заменять определенным символом, указывающим на характер заведения; к шести (ale-stake) привязывался пучок вечнозеленого растения, что отсылало к греческому богу виноделия Бахусу, который всегда изображался с виноградными листьями [11]. В средневековой Англии эта вывеска в дальнейшем трансформировалась в название *The Bush*, в таком виде оно существует и поныне. Свои эмблемы использовала и церковь – в витражах пабов, например, можно было увидеть изображение женщины с корзиной цветов, что олицетворяло *St Dorothy*, или статую мужчины с ключами – *St Peter*.

Название паба говорит о многом: в какую эпоху он был открыт, кому он принадлежал, что находилось рядом с ним, где его посещал – многие названия на протяжении веков оставались неизменными. Все это позволяет говорить о том, что названия пабов являются своеобразным и богатым источником исторической и страноведческой информации, столь важной для понимания культуры Великобритании.

Рассмотрим наиболее существенные лексико-семантические группы, которые легли в основу номинации английских пабов. Мы разделяем точку зрения Мезенко А.М. на принцип номинации как на «основное направление, по которому осу-

ществляется связь словосочетания с именуемым внутригородским объектом» [12, с. 23] и выделяем три основных принципа номинации английских пабов: А) по связи внутригородского топографического объекта – паба с человеком и его жизнедеятельностью, Б) по отношению к другим значимым объектам, В) по присущим объекту свойствам и качествам.

А. Все многообразие названий пабов, образованных в соответствии с принципом номинации паба по его связи с жизнедеятельностью человека как социосубъекта, распределяется по следующим тематическим группам:

1. Основами названий пабов могут становиться различные виды антропонимов: фамилии, личные имена, прозвища и т.д.: *The Astor, The Addington, The Baldwin, The Churchill* и др.

Многочисленность этой группы на современной городской карте определяется стабильной продуктивностью использования антропонимов на протяжении всей истории английской урбанонимии.

Антропонимы могут употребляться в качестве основы названия паба как в своей исходной форме, без каких-либо изменений, так и входить в состав сложных урбанонимов и урбанонимических словосочетаний: *The Addison Arms, The Alfred Dodger, The Bogarts, The Byron, The Camden, The Cott Inn, The Deacon Brodie's Tavern, The Beaconsfield Tavern*.

К более ранним урбанонимам этой группы относятся принадлежностные названия, в которых в первую очередь фиксируются имена владельцев пабов: *The Annie Bailey's, The Crocker's Folly, The Zach Willsher*. В дальнейшем повсеместно появляются мемориальные наименования, в которых отражаются имена известных государственных деятелей, полководцев, писателей и т.д.: *The Augustus John, The Baldwin, The Captain Cook, The Churchill, The Charles Darwin, The Dick Whittington*. Отметим также, что и в соседней Ирландии сильна традиция наименования пабов по их владельцам либо по именам известных писателей, поэтов: *The Murphy's, The O'Connor's, The James Joyce, The Patrick Kavanagh*.

2. В эту группу входят имена исторических личностей и названия исторических событий. Таковы пабы *The Saracen's Head, The Turk's Head*, названные в память о войнах крестоносцев, паб *The Cromwell's Head*, напоминающий о Реставрации, *Ye Olde Trip to Jerusalem*, который считается одним из старейших в Англии, так как первые упоминания о нем восходят к 1070 году и связаны они с походами Ричарда Львиное Сердце. Предполагается, что именно здесь собирались рыцари перед походом в Палестину. В этот раздел мы включили названия пабов, которые произошли от имен и фамилий людей, возглавлявших военные сражения, революционные движения, а также от названий мест, где происходили битвы: *The Allenby Arms (General Allenby), The Archduke Charles, The Alma, The Armada, The Bullers Arms, The Balaclava, The Battledown, The Battle of Britain, The Blenheim* (деревня в Баварии, где в 1704 произошло сражение – Battle of Blenheim), *The Bosworth* (от *Bosworth Field* – место сражения, где Ричард III потерпел поражение, что положило конец войне Алой и Белой розы), *The Bounty, The Camperdown, The Chartist, The Heights of Alma, The Heroes of Alma, The Montgomery of Alamein, The Sir Douglas Bader* (военный летчик), *The Sir Jeffry Amherst* (английский генерал).

3. В эту группу мы включили названия связанные с экономическими, политическими событиями в истории Англии, открытиями, изобретениями: *The Amalgamation* (прежнее название паба *The London, Chatham and Dover Railway Tavern* – в 1899 г. была построена новая железная дорога, объединявшая Лондон, Чатем, Дувр и Юго-Восточную железнодорожную ветвь), *The Aqueeduct, The Atmospheric Railway* (железнодорожная система, которая должна была впервые работать за счет сжатого воздуха), *The Air Balloon* (21 ноября 1783 г. был совершен первый полет на воздушном шаре), *The Bristol and Exeter* (железная дорога, построенная в 1840-х годах), *The Blue Chip* (акции, выпускаемые крупными предприятиями страны), *The Canal* (паб с этим названием был построен специально для рабочих, строивших канал Чард). Фамилии и имена первооткрывателей и изобретателей тоже

использовались при наименовании пабов: *The Benjamin Beale, The Bessemer, The Cabot, The Charles Darwin*.

4. Великобритания – это остров, и её островное положение всегда сказывалось на всех сторонах жизни её населения. Поэтому естественно, что названия пабов будут отражать реалии, связанные с морем: *The Crab and Lobster, The Dolphin Inn, The Fish, The Sea Trout*.

Названия этой группы напоминают нам о том, какую большую роль сыграло мореплавание в истории Англии, считавшейся долгое время «владычицей морей». Эти пабы в основном находятся в портовых городах и посещают их чаще всего моряки, например: *The Anchor, The Captain Flint, The Barking Smack* находятся в Лондонском порту; присутствуют также пабы, носящие имена капитанов: *The Captain Cook, The Captain Digby, The Captain Welb*. Напоминают они и о великих победах Англии на море, например, *The Trafalgar*, паб, который не раз посещал адмирал Нельсон со своей командой. Часто встречаются названия пабов, произошедшие от названий кораблей: *The Argo Frigate, The Cape Horner, The Centurion, The Chieftain, The Discovery*.

5. Род занятий и профессии – тематическая группа, включающая в себя названия как современных, так и уже несуществующих профессий. “Quite fascinating are the signs to be found all over the country referring to so many trades which have disappeared from our daily life and almost from living memory... We certainly owe a debt to inns for keeping these trades in our memory.” [13]: *The Baker and Basket, The Hay Cutter, The Beachcomber, The Blacksmiths, The Brewers Arms, The Butcher's Arms, The Bricklayer's Arms, The Bold Forester, The Bookbinder, The Brushmakers Arms, The Carpenter's Arms, The Chairmaker's Arms, The Chalk, The Chandler's Arms, The Chimney Boy, The Claycutters Arms, The Cricketer's Arms, The Farmer's Arms, The Forester's Arms* (паб обязан своим названием древнему Ордену лесничих, имевшему свои ложи в Британии и США), *The Freemasons Arms, The Hammer, The Miner's Arms, The Waterman's Arms, The Well digger's Arms*.

6. Тематическая группа «Развлечения и спорт» объединяет названия пабов, основанные на различных культурных и исторических реалиях Англии. Названия *The Bear, The Dog and Bear, The Dog and Bull* напоминают о некогда популярном жестоком развлечении – травле медведей, и указывают на то, что его можно было увидеть возле этого паба. Поскольку пабы – это заведения, где люди собираются для отдыха, развлечения и общения, то, естественно, часто встречаются названия, относящиеся, например, к скачкам, одному из любимых видов спорта англичан. Это могут быть клички известных лошадей: *The Flying Dutchman, The Why Not*, имена жокеев и названия скачек: *The Champion Jockey, The Chase, The Chester Cup, The Horse and Jockey*. Характерно название *The Bell*, говорящее об исторической традиции – во времена Карла II серебряный колокольчик был призом на скачках. Часто в пабах посетители смотрят футбол, играют в снукер, или же на игровых автоматах. Вполне логично, что в названиях будут запечатлены наименования игр и развлечений или приспособлений для этих игр: *The Arsenal Tavern, The Archery, The Ball, The Bobsleigh, The Bowls, The Bowyer Arms, The Bat and Ball Inn* (крикет), *The Baseball Tavern, The Cricket, The Golden Ball, The Gamecock, The Fighting Cocks, The Silver Ball, The Ace of Clubs, The Ace of Spades, The Snow and Pigs* (карточная игра).

7. Значительную по своему объему группу составляют названия, связанные с геральдикой, особенно с геральдикой членов королевской фамилии. Великобритания на протяжении веков является монархией, и владельцы пабов старались показать свою верность монархам, давая названия своим заведениям по их эмблемам, например, *The Bull's Head* (герб Генриха VIII), *The Golden Cross* (знак крестоносцев), *The King's Arms, The White Lion* (герб Эдуарда IV), *The White Swan* (герб Генриха IV), *The Red Rose and the White Rose* (по гербам Ланкастеров и Йорков в войне, известной под названием войны Алой и Белой розы), *The Sceptre. The Crown* – одно из старей-

ших и самых распространенных названий. Очень часто элемент "crown" вступает в комбинации с другими королевскими регалиями: *The Crown and Sceptre*, *The Crown and Garter*, *The Crown and Crossed Swords*.

В нынешнее время геральдика утратила былое значение, стала достоянием музейных архивов, а названия пабов стали её своеобразными «хранителями» и популяризаторами. Однако и сейчас есть имена пабов, в которых запечатлены не только королевская атрибутика и фамилии, но и многое другое, связанное с ними: *The Balmoral Castle*, *The Windsor Castle*, *The Captive Queen*, *The Royal Oak*, *The Royal Dragon*.

Слово *arms* («гербы», от *coat of arms*) часто употреблялось как синоним «гостиницы», «паба». Первоначально этот элемент использовался в знак уважения к владельцу земли, на которой располагался паб, или же он мог означать, что заведение находится под протекцией той или иной благородной семьи: *The Buckingham Arms*, *The Anglesea Arms*, *The Percy Arms*, *The Camden Arms*. Позже его стали добавлять к названиям профессий: ср., например, названия более современных пабов: *The Artillery Arms*, *The Bricklayers' Arms*, *The Farmer Arms*, *The Junction Arms*, *The Well-diggers' Arms* и т.п.

8. Названия пабов, в основе которых лежит религиозно-церковная лексика. Объём данной группы невелик. Владельцы пабов были набожными людьми и, давая своему заведению названия такого рода, рассчитывали на помощь и покровительство почитаемого ими святого. Так, знак «ангела» означал, что дом находился под божественным покровительством: *The Angel Inn*, *The Angel by the Bridge*, *The Little Angel*. Эти названия широко использовались, начиная со средних веков, отражая связь между религиозными заведениями и гостиницами для путешественников. Распространенность названия вынудила художников искать неизбежные пути изображения библейских персонажей. Помимо нейтральных названий типа *The Adam and Eve*, *The Trip to Jerusalem*, *The Angel*, существуют названия, в которых отражены сугубо английские религиозные традиции, например *The St. George and the Dragon*, *The George*, *The George and Pilgrims* (Св. Георгий является святым покровителем Англии со времен крестоносцев). Имена служителей церкви, названия предметов церковного обихода, культовых строений могли быть использованы в названиях пабов: *The Abbot John*, *The Abby*, *The Abbot's Mitre*, *The Bishop Lacy*, *The Bishop Bridge*, *The Black Frair*, *The Breakspear* (Nicholas Breakspear - единственный англичанин, который стал Папой Римским), *The Bells of St. Mary's*, *The Book in Hand*, *The Cardinal's Cap*, *The Cathedral*, *The Church House*, *The Church Stile*, *The Church Wickets*, *The Noah's Ark*, *The Old Chapel*, *The Samson*. Названиями пабов могут стать изречения из Библии: *The Dove and Olive Branch*, *The Good Samaritan*, *The Jacob's Ladder*, *The Pillar of Fire*, *The Pillar of Salt*, *The Rainbow and Dove*, *The World Turned Upside Down*.

Среди названий пабов многие обязаны своим происхождением религиозной символике: *The Mitre* – митра, в православной и католической церквях высокий головной убор епископов и архиепископов. Именно благодаря своей форме, митра – удобный визуальный знак, легкий для изображения. Этот символ применялся в названиях пабов с 15 века особенно в тех городах, где были крупные кафедральные соборы: *The Mitre*, *The Mitre and Keys*. *The Cross Keys* – очень распространенный символ в христианстве, имеющий отношение к Святому Петру, которому Иисус сказал: «Я дарую тебе ключи в рай». На гербе папы изображены скрещенные ключи; они также встречаются у епископов, например епископов Глouceстера, Петерборо, - везде, где есть соборы Святого Петра.

9. Девятая группа – названия, связанные с английской литературой и фольклором, менее обширна, но не менее интересна. Многие пабы названы именами персонажей детских стихов и сказок, например: *The Cheshire Cat*, *The Humpty-Dumpty*. Ряд пабов носит имена широко известных литературных героев – *The Artful Dodger*, *The Barnaby Rudge*, *The Ben Jonson*, *The Betsy Trotword*, *The Falstaff*, *The Oliver Twist*, *The Sherlock Holmes*, киногероев: *The Bogarts*, *The*

*Charlie Chaplin*, писателей: *The Charles Dickens*, *The Chaucer/The Jeoffrey Chaucer*, *The Robert Burns*. Для наименования пабов используются цитаты из произведений, пословицы, слова песен: *The Auld Lang Syne*, *The Champagne Charlie's* (названия песен), *The Bonny Cravat*, *The Bobby Shafto* (народные песни), *The Bird in Hand* (часть пословицы "A bird in the hand is worth two in the bush"), *The Black Ox* (идиома полностью звучит так: "Black ox had trod on his foot"), *The Blue Bell* (от названия песни "The Bluebell of Scotland"). Широко используются названия самих музыкальных и литературных произведений: *The Chevy Chase* (старинная баллада), *The Fox and Grapes*.

Б. Принцип номинации паба по отношению к другим значимым объектам осуществляется, прежде всего, через признак, характеризующий место расположения паба относительно других топографических объектов, либо через признак, указывающий на связь паба с другим географическим объектом вне города.

Владельцы часто называют свои пабы, руководствуясь географическим или топографическим критерием. Самый простой способ – указать населенный пункт, где расположено заведение, или улицу. В некоторых случаях в название паба включено название географического объекта: горы, реки, долины и т.п. или известного топографического объекта, расположенного поблизости. Можно привести примеры названий пабов, в состав которых вошли названия населенных пунктов: *The Allenhead's Inn*, *The Bonchurch Inn*, *The Burrelton Park Inn*, *The Cittie of York*, *The Colesbourne Inn*, *The Gweek Inn*, *The Inn at Freshford*, *The Inn at Whitewell*, *The Sparkford Inn*; названия пабов, произошедшие от наименований улиц: *The Albinger Hatch*, *The St. Peter's Hall*, *The Ringleston Inn*; названия, произошедшие от географических и топографических объектов: *The Avon Inn*, *The Cleave*, *The Elan Valley Inn*, *The Loch Melfort Inn*, *The Millbrook Inn*, *The Reiland Pool*, *The Ruggleston Inn*, *The Roseland Inn*. Среди других географических названий можно упомянуть следующие: *The Albion Tavern* (поэтическое название Великобритании - «туманный Альбион»), *The Britannia Inn*, *The Blowing Stone Inn* (название произошло от скалы, изрешеченной отверстиями; согласно легенде, король Альфред созывал здесь свои войска). Любопытны названия, связанные с более уточненным месторасположением пабов, так как они дают нам сведения о том, что находится или когда-то находилось в непосредственной близости от паба и повлияло на создание его названия, и, таким образом, несут в себе ценную историческую информацию. Несколько пабов имеют название *The Gate*, что говорит о том, что по соседству с ними находились ворота какого-либо здания – церкви, тюрьмы, частного дома, которых уже в большинстве случаев не существует, но факт этой близости закрепился в названии: *The Gate Hangs High*, *The Gateside*, *The Gateway*, *The Gate-Hangs-Well*. Подобный характер носит и название *The Hole-in-the-Wall*, говорящее о том, что к пабу вел узкий проход в стене стоящего перед ним дома. Разумеется, названия этой группы говорят также и о ныне существующих объектах: так, паб, расположенный возле всемирно известного музея восковых фигур «Мадам Тюссо», называется *The Chez Tussaud*; в Ливерпуле, в музее *Beatlesland*, находятся два паба с названиями *The With the Beatles* (по названию пластинки) и *The Strawberry Fields* (по названию известной песни этого ансамбля) – свидетельство того, что ливерпульская четверка стала национальным достоянием Великобритании.

В. 1. В зависимости от признака, положенного в основу наименования, названия, отвечающие принципу номинации паба по свойствам и качествам, могут включать описательные названия, которые характеризуют сам паб: его вид, устройство, кухню, напитки, подаваемые в нем и т.п.: *The Blue House*, *The Boar's Head*, *The Bottle House Inn*, *The Bottle Inn*, *The Chester Cheese*, *The Copper Cattle*, *The Crooked Billet*, *The Crooked Chimney* (труба этого паба кривая и похожа на букву "L"), *The Crooked House* (паб располагается на территории, где идет добыча угля, и земля под ним

значительно просела, что, в свою очередь, привело к изменению внешнего вида самого строения), *The Flat Top* (название появилось благодаря плоской крыше), *The Floating Light* (т.к. заведение расположено высоко над уровнем моря, то его огни «расплывались» в туманную погоду и их было хорошо видно), *The Foaming Tankard*, *The Frigate* (вход в паб сделан в виде носового украшения корабля), *The Full Quart*, *The Green Lattice*, *The Jug and Glass*, *The Mustard Pot*, *The Nine Pins*, *The Nutshell* (один из самых маленьких пабов в Великобритании), *The Punch Bowl*, *The Red House*, *The Round of Beef*, *The Salt Box*, *The Shoulder of Mutton* (от названия блюда, подаваемого в пабе), *The Small Copper*, *The White House*.

2. Сюда мы также отнесем тематическую подгруппу, где представлена лексика, отображающая богатство растительного и животного мира Британских островов: *The Fox*, *The Bear*, *The Hop Pole*, *The Hop and Grape*, *The Apple Tree Inn*, *The Cherry Tree Inn*, *The Blooming Rose*, *The Antelope*, *The Badger Hounds*, *The Bald-faced Stag*, *The Bay Horse*, *The Dog*, *The Bee*, *The Bird*, *The Cat*, *The Black Ox*, *The Black Rabbit*, *The Black Raven*, *The Bleeding Wolf*, *The Brace of Pheasants*, *The Elm*, *The Golden Lion*, *the Chocolate Poodle*, *The Rose*.

В стране возникают новые пабы, и вместе с ними могут появиться и новые названия, отражающие появление не

только новых культурных реалий, но и изменения в современном английском языке, возросшую роль сленга, определенные заимствования: *The Bees Knees* (означает – отличный паб, от сленгового выражения “the bee’s knees” – «шишка», «величина», «уникум» (о человеке)), *The Birds and the Bees* (такое выражение используется родителями, когда они хотят поговорить с подростками о том какие должны быть отношения между мужчиной и женщиной), *The Cat’s Pajamas/The Cat’s Eyes/The Cat’s Whisker’s* (все, что отличного качества, от сленгового выражения “the cat’s pajamas/whiskers”), *The Dizzie Lizzies*, *The Madhatters*, *The Le Bas-tille*”.

В заключение отметим, что названия английских пабов в подавляющем большинстве строятся на современной лексике, свойственной британскому варианту английского языка, отображающему специфику и реалии британской действительности. Превалируют названия пабов, обладающие членимостью, т.е. той степенью мотивированности, которая обусловлена соотносимостью частей урбанонимов с современными лексемами. Мотивированность названий, обуславливающая позитивность всей системы в целом, составляет одну из наиболее характерных особенностей английской урбанонимической системы.

#### Библиографический список

1. Суперанская, А.В. Структура имени собственного. (Фонология и морфология). - М.: Наука, 1969.
2. Суперанская, А.В. Общая теория имени собственного. - М.: Наука, 1973.
3. Теория и методика ономастических исследований. - М.: Наука, 1986.
4. Ономастика. Типология. Стратиграфия. - М.: Наука, 1988.
5. Грот, Я.К. Заметка о топографических названиях вообще // Журнал Мин. Нар. Просвещения., отд.2. - Спб., 1876. - Ч. СXXXVI.
6. Никонов, В.А. Славянский топонимический тип // Географические названия. - М., 1962.
7. Никонов, В.А. Пути топонимического исследования // Принципы топонимики. - М., 1964.
8. Никонов, В.А. Введение в топонимику. - М.: Наука, 1965.
9. Скрозникова, В.А. Рекреационно – деловые названия // Географические названия в Москве. - М, 1985. - ВГ № 126.
10. Великобритания. Лингвострановедческий словарь. - М., 1978.
11. Coysh, A.W. Historic English Inns. - L.: David and Charles Limited, 1972.
12. Мезенко, А.М. Урбанонимия Белоруссии. АДД. - Минск, 1991.
13. Delderfield Eric R. British Inn Signs and Their Stories. - London: David and Charles, 1965.
14. The Good Pub Guide 2001. - London: Ebury press, 2000. - 19th edition.
15. The Which? Guide to Country Pubs. - Which? Ltd., 1999.
16. Ed. David Hancock. Best Pubs and Inns 2000. - The Automobile Association. - L., 1999.

Статья поступила в редакцию 06.02.09.

УДК 811.512.31 : 398

**Л.Ц. Санжеева**, канд.филол.наук, доц. БГУ, г. Улан-Удэ, Республика Бурятия, E-mail: lsanzhe@mail.ru

#### ГИПОНИМО-ГИПЕРОНИМИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В БУРЯТСКОМ ЭПОСЕ О ГЭСЭРЕ

В работе рассмотрены гипонимы (слова с видовым значением), гиперонимы (слова с родовым значением) и эквонимы (слова с видовым значением по отношению друг к другу) в бурятском эпосе «Абай Гэсэр Богдо хаан», записанном от А.В. Васильева (Альфтор). Данные единицы описаны с точки зрения их значения, структуры, функций и этнокультурного содержания.

**Ключевые слова:** гипонимия, гиперонимия, эквонимы, лексико-семантические категории, межъязыковые связи, социально-этнические особенности.

Эпос о Гэсэре характеризует такое явление как гипонимия. Это - термин для обозначения родо-видовых (или видо-родовых) семантических отношений, впервые введенный в научный оборот Дж. Лайонзом во второй половине прошлого столетия. Слово с родовым значением можно называть гиперонимом, с видовым – гипонимом [1]. Слова с видовым значением по отношению друг к другу можно называть для краткости эквонимами. Например, “сын” и “дочь” по отношению к “ребенок” - слова-гипонимы, а “ребенок” по отношению к ним их гипероним, “сын” и “дочь” по отношению друг к другу - эквонимы или эквонимические слова [2, с. 108].

В плане содержания языки адекватно соотносятся между собой, несмотря на значительные различия. Можно говорить о наличии лексических соответствий, что подразумевает существование на межъязыковом уровне соотносящихся

между собой лексико-семантических категорий. Важное место здесь наряду с синонимией, антонимией и другими категориями занимает упомянутая выше межъязыковая гипонимия (гипоним – от греч. *hípo* – под, внизу и *onúta* – имя) и гиперонимия (гипероним от греч. *híper* – над, сверх и *onúta* – имя). Такие межъязыковые связи можно обнаружить во многих языках, которые роднит типологическое сходство. Гипонимия и гиперонимия и их отношения представляют собой один из аспектов парадигматических связей в семантическом поле. Например, слово *narhan* – сосна - *pine* является гипонимом по отношению к слову *modon* – дерево - *tree*. Последнее является гиперонимом по отношению к таким словам, как *ulyahan* – осина, *dal mod* – пальма и др. *Идеэн* – еда, *пица* является гиперонимом слов *тоhon* – масло, *sai* – чай, *шүлэн* – суп и др. *Ан амитан* – животные – это гипероним слов *үнэгэн* – лиса, *гахай* – свинья, *баабгай* –



медведь, зан – слон и др. Значение гипонима является частью значения гиперонима, поэтому при переводе с одного языка на другой гипоним можно заменить гиперонимом и наоборот. В бурятском языке распространены парные слова, образованные на основе гипонимии, например: *адуу мал* – домашний скот. Эти парные слова объединены на основе гипонимических отношений, *адуу* означает кони, лошади, *мал* – крупный рогатый скот, то есть *адуу* и *мал* – это видовые обозначения, вместе они имеют обобщающее собирательное значение «домашний скот» [3].

Исследователи приводят другие примеры, иллюстрирующие это явление. Ан арата – дикие звери. Ан – дикие животные, объекты охоты; арата – лисица, лиса, то есть ан – гипероним, иначе говоря, родовое обозначение в то время, как арата имеет видовое значение. Родо-видовой комплекс дает обобщенное значение «дикие звери».

*Дэгэл* – верхняя одежда, соответствующая приблизительно русскому пальто; *хубсаһа* – одежда. Сочетание их в одной синтагме дает эффект собирательности, обобщения.

*Эдихэ залгихамни* – сьем. *Эдихэ* – гипероним «есть, кушать», *залгиха* – гипоним «проглотить», вместе оба слова имеют значение «съесть, скушать» с эмоционально-усилительным эффектом.

*Уһоо зүгэ* – свои волосы. *Уһэ* – волосы, *зүгэ* – внешний вид, то есть гипоним и гипероним соответственно; в рамках одной синтагмы они означают «волосы», второй компонент оттеняет значение первого.

*Хамар хасар* – лицо. Значение «лицо» выводится по контексту сочетания гипонима *хамар* – нос и гиперонима *хасар* – лицо. Первый компонент – видовое *хамар* служит предварением родового слова *хасар*.

*Ургэ аман* – нижняя часть лица. Гипонимы – подбородок и аман – рот дают вместе собирательное значение «нижняя часть лица».

*Мяха тоһо* – еда. Гипонимы *мяха* – мясо, *тоһо* – масло в данном случае дают общее значение «еда».

*Утэ шорголдон (сэрэгудые)* – множество (воинов). Видовые *Утэ* – черви, *шорголдон* – муравьи дают обобщающее собирательное значение множества, большого количества. Можно отдать предпочтение либо более общему,

Гипоним

*Хари халуун нилээжэ*  
*Хадам хурьгэн болобо.*  
Гипероним

*Ури угы һууба.*  
*Ухибүү угы байба.*

Наличие разных родовых наименований понятия «дети» (*ури, ухибүүд*), говорит о важном значении, которое придавалось потомству, самовоспроизводству у бурят.

Эквоним

*Басаган хүн балишарһаан*  
*Хүбүүн хүн хүбишэргэһөөу*  
*Басаган хүбүүн хоероо*  
*Убгэн һамган хоер.*  
*Сэнгэлэн ноен дунь*  
*Наран Гоохон бэринь*  
*Хүбүүгэ ахада үгэбэ*

Гипоним и гипероним

*Хүбүүн түрэнһэн урые*  
*Хүбишэргэ дээрэнһэ алажа,*  
*Басаган гараһан урые*  
*Баримта дээрэнһэ булажа...*

Гипероним *ури* – ребенок, дитя употреблен в сочетании с гипонимами *хүбүүн* – мальчик, сын и *басаган* – девочка, дочь. Такое употребление слов с одним и тем же значением уточняет смысл сказанного, в данном случае подчеркивает

то есть родовому признаку, либо более частному, видовому. «Например, в английском языке более распространены родовые признаки, представленные словами с широким недифференцированным значением. Сравним английское и русское предложения: *Old birds are not to be caught with chaff.* – Старого воробья на мякине не проведешь. Здесь более широкое понятие *bird* передано частным, конкретным именем воробей. В английском языке часто используются в качестве сказуемого такие широкозначные глаголы как *be, have, get, take, give, make, do come, go*. При переводе на русский язык и иногда на бурятский предпочтительнее использовать глаголы, обозначающие конкретные частные понятия: *There is a bird on the fence* – На заборе сидит птица – *Хаашаан дээрэ шубуун хууна*. Английскому широкозначному глаголу *is* – находится в русском и бурятском высказываниях соответствуют глаголы *сидит* и *һууна*, имеющие более узкое конкретное значение. В бурятском эпосе «Гэсэр» словам *гэшихүүлхэ* – заставлять идти, *галаюлха* – пускать лошадь медленным шагом при переводе на русский язык может соответствовать слово направлять (коня): *Гэрхэхэн тээшэ гэшихүүлбэ, газар тээшэ галаюлба.* – К своему дому направил коня, на родину свою направил коня».

Итак, при переводе высказываний, в которых сказуемое выражено глаголом широкого значения, можно использовать прием конкретизации, то есть заменить широкое понятие более узким. При гипо-гиперонимической трансляции устанавливаются отношения эквивалентности между словом оригинала, передающим видовое понятие, и словом в переводном языке, дающим соответствующее родовое понятие. «В таких случаях, например, с испанскими словами *нопаль* (вид кактуса), *кебарчо* (вид дерева) или *грана* (вид водки) будут соотноситься в переводе их родовые межъязыковые гиперонимы кактус, дерево, водка. Примеры обратной зависимости, когда слово оригинала выражало бы родовое понятие, а в переводе ему соответствовало бы понятие видовое, среди воссозданной «безэквивалентной» лексики встречаются крайне редко. Иногда переводчики варьируют оба указанных приема. Сначала они транскрибируют слово-реалию, а затем при следующем появлении его в оригинале переводят гиперонимом».

Е.О. Хундаева приводит следующие примеры [3].

*Чужой и свой породнились,*  
*Тестем и зятем стали.*

*Не имел детей.*  
*Не было детей.*

*Хорошую девушку видно с младенчества,*  
*Хорошего парня – с пуповины (силы)*  
*Своих дочку и сына.*  
*Муж и жена.*  
*Младший брат Сэнгэлэн-Ноен*  
*Невестка Наран-Гохон*  
*Отдали сына старшему брату.*

*Детей, рожденных мальчиками,*  
*Убивая в младенчестве,*  
*Детей, рожденных девочками,*  
*Закапывая, как только родятся...*

отношение: родители-дети. Иначе можно было сказать *басагадуудые, хүбүүдуудые* – девочек, мальчиков.

Гипо-гиперонимические отношения отражают сложившиеся издревле в бурятском обществе семейные устои,

структуру и значение бурятского рода для всех его членов. Проведенный аксиологический анализ подтвердил тот факт, что в бурятской Гэсэриаде наряду с другими этнокультурными ценностями особо выделяется институт семьи как неотъемлемая часть жизни человека. Семейно-ролевые позиции распределены по принципу: муж – глава дома, жена – хозяйка, т.е. она должна надлежащим образом управлять домом, заботиться о семье, хранить очаг. Престиж семьи в глазах окружающих повышался с увеличением количества детей. В традиционном бурятском обществе дети обладали самоценностью. Родственные узы всегда имели приоритетный характер. Дифференциация родственников со стороны матери и отца являлась одной из особенностей родоплеменных отношений у бурят. Отпечатки последнего прослеживаются в языке, а именно в терминах родства. Так, в некоторых языках такие слова как внук, внучка, внуки в русском языке; grandson, granddaughter, grandchildren в английском языке означают потомков как со стороны отца, так и со стороны матери. А в бурятском языке обозначения таких родственников со стороны матери отличаются от таковых со стороны отца: *зээ* - внук, внучка (по матери), *зээ хубуун* - внук от дочери, племянник по сестре; *аша* - внук, внучка (по мужской линии), *аша басаган* - внучка (от сына), племянница (по брату); *аша хубуун* - внук (по мужской линии), племянник по брату. Поэтому, например, при переводе следует иметь в виду, о каких родственниках идет речь. В случае необходимости можно дать социокультурный комментарий. В бурятском языке отсутствует гипероним родители, выраженный одним словом, бытует собирательное понятие *аба эжи*, *эжы аба*, составленное из гипонимов *аба* – отец и *эжи* – мать, то есть представителей двух разных родов. С гиперонимом *нагаса* связаны обозначения родственников по материнской линии: *нагаса аба* – дедушка (по матери), *нагаса ахай* – брат матери, дядя по материнской линии; *нагаса эжи* – бабушка по матери; *нагаса абгай* – сестра матери, тетя. По отцовской линии дедушка обозначается как *хүгшэн аба*, бабушка как *хүгшэн эжи*, дядя или брат отца *абга*, тетя по отцу как *абга эгэшэ* (у восточных и унгинских бурят) или *абга эзы* (у западных и кабанских бурят).

Итак, гипонимия выявляет интересные языковые аспекты социоэтнических и исторических факторов родства, о которых следует иметь представление. Она говорит о большом весе родственников со стороны матери, так как в ту пору, когда муж поселялся в доме жены, явно ощущалась главенствующая роль братьев матери в доме и родовой общине. Обратимся к примерам.

#### Гипонимы

*Хари халуун нишлэжэ*  
*Хадам хурьгэн болобо.*  
*Чужой и свой породнились,*  
*Тестем и зятем стали.*

Гипонимы - тесть, зять (их гипероним - свой). Приведем примеры гипонимов из улигера «Абай Гэсэр Богдо хаан», записанного от А.В. Васильева (Альфора).  
*Адуу мала эргэжэ,*  
*Хони ямагаа эргэжэ [5, с. 26]*  
*Объезжая стада коров и лошадей,*  
*Присматривая за овцами и козами.*

*... ногоо буга олоорин барижа [там же]*  
*... поймав много маралов и маралух.*  
*Аша гушанадмни!*  
*Хүбүү басагадмни! [5, с. 35]*  
*Внуки и правнуки мои!*  
*Сыновья и дочери мои!*

*Хүбүүд аша гушанууд [5, с. 26]*  
*Сыновья, внуки и правнуки*

*Ехэ төөдэйн ашанад,*  
*Гушанад, хүбүүд, басагад! [5, с. 35]*

*Внуки бабушки,*  
*Правнуки, сыновья и дочери*

*Аша хубуу басагад.*  
*Гушанад, гульбинсагууд [5, с. 46]*  
*Внуки и внучки.*  
*Правнуки и праправнуки*

*Амитан зон хоёрто*  
*Захирал, зар тараба ха [5, с. 55]*  
*Всему народу своему, подданным*  
*Повеленье разослал*

*Шудэ амаараа хазалдажа [5, с. 333]*  
*Вцепившись друг в друга зубами*

*Малиан адуушанааран золгожо [5, с. 344]*  
*Тепло встретив чабанов и скотоводов своих*

*Адуу малын алажа [5, с. 432]*  
*Забив коров и лошадей*

*Олон хубуу басагад [5, с. 436]*  
*Много сыновей и дочерей*

*Нюдэ амайн харанбэй [5, с. 439]*  
*Не заглянув им в глаза*

*Хамгадын, хуряхануудын [5, с. 453]*  
*Невестки и зятья*

#### Гиперонимы

*Үри угы һууба.*  
*Не имел детей.*

*Үхибуу угы байба.*  
*Не было детей.*

*Эльгэн уушха хоёрын [5, с. 471]*  
*И печень, и легкие*

*Гэртэн газаан ошожо [5, с. 473]*  
*Приехав домой к ним*  
*Теперь приведем примеры гиперонимов из улигера Альфора.*

*Амитанда, ургасада, модондо [5, с. 78]*  
*Людам, растениям и деревьям*

*Аша гушанад [5, с. 35]*  
*Внуки и правнуки*

*Дабирхай хара эдеэтэнэ,*  
*Зантуу хара тогоотоноо,*  
*Замаргахан ногоон хоолтоноо,*  
*Оройбэй малгайтанаа,*  
*Улабэй шархитанаа,*  
*Хулбэй мойсогогнуудаа,*  
*Хуужэбэй хуужэнхэнудтээ,*  
*Хулбэй моритона,*  
*Хуудэрбэй бээтэнээ [5, с. 324]*

*Ан шубу барижа [5, с. 350]*  
*Животных и птиц поймав*

#### Эквонимы

*Басаган хун балшархаан,*  
*Хубуун хун хубшэргэхоон.*  
*Хорошую девушку видно с младенчества,*  
*Хорошего парня - с пуповины (силы).*

*Басаган хубуун хоёроо*

*Своих дочку и сына.*

*Убгэн хамган хоёр  
Муж и жена.*

*Сэнгэлэн Ноён дуунь,  
Наран-Гоохон бэринь,  
Хубуугээ ахада угэбэ.  
Младший брат Сэнгэлэн-Ноён,  
Невестка Наран-Гоохон  
Отдали сына старшему брату.*

Приведем примеры из улигера, записанного от Альфора.

*Олон хубууд басагадүүд [5, с. 35]  
Много сыновей и дочерей*

*Айлай басага хубууд [5, с. 55]  
Дочери и сыновья [наших] домов*

*Убгэн хамган хоёр [5, с. 30]  
Муж и жена*

*Аха дуунэр [5, с. 32]  
Братья и сестры*

*Алайрэй голый убгэ хамгадта [5, с. 510]  
Мужчинам и женщинам Аларской долины*

#### **Гипоним и гипероним**

*Хубуун түрэнхэн урые  
Хубиэргэ дээрэнх алажа,  
Басаган гарахан урые  
Баримта дээрэнх булажа...  
Детей, рожденных мальчиками,  
Убивая в младенчестве,  
Детей, рожденных девочками,  
Закапывая, как только рожатся...*

*Уритэй хубуутэ болободди.  
У нас теперь ребенок - сын [5, с. 513]*

Приведем примеры из улигера «Абай Гэсэр Богдо хаан».

*Энэ аха дүүнэр хубууд [5, с. 32]  
Эти парни, старшие и младшие братья*

Аха – старший брат, дүү – младший брат; они являются гипонимами. В данном случае хубууд можно воспринимать

как гипероним – парни. В соположении эти три слова являются гипонимами и объединяющим их гиперонимом. Такое сочетание характерно для бурятского языка, часто рядом располагаются слова с конкретизирующим и обобщающим значением.

*Дуу ухи хубуудтэ [5, с. 170]  
Младшим братьям и сыновьям*

*Хэды амитан зони,  
Адуу мал, ангуудые [5, с. 453]  
Многих людей,  
Лошадей и коней, диких животных*

*Сагаан гуроохоо, ангууда [5, с. 453]  
Белых косуль и животных*

*Адуу мал хоёрын  
Ан арьятанин [5, с. 477]  
Лошадей и коней  
Животных и насекомых*

*Ухид хубууд олоороо [5, с. 492]  
Сыновья и дочери вместе*

Гипонимия способствует более глубокому осмыслению содержания текста, характера персонажей, их чувств и ощущений. В бурятском языке встречаются парные слова, образованные на основе гипонимии, например: *адуу мал* – домашний скот. Эти парные слова объединены на основе гипонимических отношений, *адуу* означает кони, лошади, *мал* – крупный рогатый скот, то есть *адуу* и *мал* – это видовые обозначения, вместе они имеют обобщающее собирательное значение «домашний скот». Можно отдать предпочтение либо более общему, то есть родовому признаку, либо более частному, видовому. Более широкое понятие *bird* можно при переводе передать частным, конкретным именем *воробей*, если это позволяет контекст. При гипо-гиперонимической трансляции устанавливаются отношения эквивалентности между словом оригинала, передающим видовое понятие, и словом в переводном языке, дающем соответствующее родовое понятие.

Таким образом, гипо-гиперонимические отношения в бурятском эпосе обладают аксиологическим характером, поскольку помогают понять некоторые социально-этнические особенности бурятских родов, например, касающиеся матрилинейных и патрилинейных отношений. Они обуславливают дифференциацию между родственниками со стороны матери и со стороны отца, что имело определенное значение для семейных традиций бурят в глубокой древности.

#### **Библиографический список**

1. Lyons G. Structural semantics. - Oxford: Blackwell, 1963.
2. Никитин М.В. Комментарий к книге: F.R.Palmer. Semantics. A new outline. Preface and commentaries by prof. M.V.Nikitin. – М.: Vyssaja Skola, 1982.
3. Хундаева Е.О. Бурятский эпос о Гэсэре (связи и поэтика). - Улан-Удэ: БНЦ СО РАН, 1999.
4. Абай Гэсэр хубуун. Буряад арадай ульгэр. - Улан-Удэ: БНЦ СО РАН, 1969.
5. Абай Гэсэр Богдо хаан. Бурядай морин ульгэр. - Улан-Удэ: БНЦ СО РАН, 1995.
6. Санжеева Л.Ц. Система имен собственных в бурятской Гэсэриаде. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского гос.ун-та, 2006.

Статья поступила в редакцию 06.11.09

УДК: 378.147

*Н. Л. Кольчикова, канд. пед. наук, доц. ХГУ, г. Абакан, E-mail: pollik21@mail.ru*

#### **ЭТНОКУЛЬТУРОВЕДЧЕСКИЙ ПОДХОД В СИСТЕМЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ШКОЛАХ РЕСПУБЛИКИ ХАКАСИЯ**

В статье рассмотрен этнокультуроведческий подход в системе литературного образования в национальных школах Республики Хакасия, который способствует интеграции курсов русской и родной литературы на основе их типологической общности, выявлению национально-этнической специфики художественного текста.

*Ключевые слова:* этнокультурный, методология, принципы, диалог, картина мира.

Коренные изменения в социально-экономической жизни, произошедшие на рубеже веков, новые условия существования современного общества выдвинули задачу «структурной перестройки образования, направленной на совершенствование содержания, форм, методов и технологий образования» [1, с. 12]. Недавно принятые стандарты основного образования по литературе, объединившие в единый документ русскую и национальную школу, обозначили перед национальной школой довольно сложную и острую проблему, которая требует своего теоретического и практического решения.

В Республике Хакасия литературное образование включает такие составляющие: русская литература и родная литература, которые на практике мало связаны между собой, в основном, учителя-словесники эпизодически пытаются скоординировать оба школьных курса. Модернизация всей системы образования вызывает необходимость осмысления проблем межкомпонентной корреляции в рамках отдельных учебных предметов. Отсюда – проблема соотношения взаимодействия родной и русской культур в общем содержании образования. А это, как считает М.Н. Кузьмин, «прежде всего задача сопряжения различных картин (трактовок) мира, аккумулирующих содержание социально-исторического опыта отдельных этносов. Эта задача сопряжения их ценностных (в том числе мифологических или религиозных мировоззренческих) и этических систем, определяющих смысловые ориентации и «правила поведения» общества в целом» [2; 4]. Ведущие дидакты современности (Скаткин М.Н., Краевский В.В., Хуторской А.В.) основной задачей предметов гуманитарного цикла считают формирование у учащихся определенного видения мира, «современной картины мира». Важно учитывать, что каждая национальная культура – сложное образование, в котором тесно взаимосвязаны как материальные, так и духовные ценности. Поэтому актуальность проблемы столкновения разнотипных картин мира в процессе литературного образования в национальной школе очевидна. На уроках изучения литературно-художественного текста происходит приобщение к определенной поэтической системе и некоторым эстетическим идеалам (этноэстетике, этнопоэтике). В то же время общеизвестен факт, что особенности многих специфических явлений национального словесно-художественного искусства можно как следует понять и почувствовать только в контексте национальной культуры в целом. Приобщение к стержневым структурам каждой национальной словесно-художественной картине мира и их сопряжение невозможны без этнокультуроведческого подхода.

Вопросы сопоставительного изучения русской и родной литературы в данном аспекте разрабатывались в методической науке в трудах К.В. Мальцевой, И.Х. Майоровой, А.В. Рыжовой, М.В. Черкезовой, Л.А. Шеймана, М.Ш. Муслимовой и др. В работах этих методистов на конкретном материале раскрывались формы реализации взаимосвязанного изучения двух литератур, обобщен и развит опыт работы методистов разных национальных республик. В трудах М.В. Черкезовой рассмотрены вопросы типологической общности русской и родной литератур, выдвинут и обоснован принцип общности русской и родной литератур различных народов, культурологический принцип.

Литература как предмет гуманитарного цикла играет большую роль в нравственном, художественном воспитании учащихся, приобщает их к духовным ценностям национальной и мировой культуры. В Республике Хакасия в последние годы большое внимание уделяется вопросам литературного образования, проблеме сопряжения родной и русской культур в учебно-воспитательном процессе.

История школьного литературного образования показывает, что освоение литературы на разных этапах развития школы приобретало характер этнолитературного образования. Различия значений терминов «этническое»

(вневременной субстрат, неизменное в изменяемом, онтологическая почва) и «национальное» (определенное состояние этноса, одна из фаз его развития и самопознания, предполагающая превращение народа из природно-этнографического состояния в субъект истории) объяснено в специальной литературе [3, с. 153]. Отечественные методисты уже давно пытались связать изучение русской литературы с национальными культурами европейских стран и российских этносов.

Важной вехой в этнолитературном образовании стало появление «Методики преподавания русской литературы в национальной школе» под редакцией М.В. Черкезовой и А.Д. Жижиной (1992). Авторы пособия выделяют специфический для преподавания русской литературы в национальной школе принцип общности и национального своеобразия русской и родной литератур. Он опирается на сравнительно-типологическое изучение разных культур. В книге предложены новые методы преподавания литературы в национальной школе: метод «сотворческого бэк-эстетического приобщения к русской литературе», метод «структурного анализа текста как речевой продукции», а также специфические для национальной школы приемы: комментирования, историко-сопоставительные параллели русской и родной литератур, типологические обобщения, сравнение оригинала и перевода.

Вопросы этнолитературного образования широко освещались в работах Л.А. Шеймана. В итоговой работе «Научные основы курса русской литературы в кыргызской школе» автор представляет научно-методическое направление «учебное этнокультуроведение», изыскивающее пути приобщения обучаемых к иноэтнической культуре через посредство ее образного языка и на основе учета соотношений между культурами контактирующих народов. Л. А. Шейман предлагает свою систему общих и частных методов преподавания словесности.

В 90-е годы появляются работы М. Г. Ахметзянова, Р. З. Хайруллина, характеризующие педагогический процесс национальных школ – татарской и башкирской. Большое внимание в их работах уделяется методическим принципам изучения литературы народов России и учебно-методическому обеспечению. Однако следует признать, что национальным литературам России уделяется еще недостаточное влияние.

Проблема этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса чрезвычайно важна для развития системы национального образования в нашей республике, в том числе для литературного образования. Под системой школьного литературного образования нами подразумевается специально организованное изучение произведений литературы в школе, которое предполагает:

- целенаправленный отбор произведений для изучения;
- оптимальное соотношение родной, русской и зарубежной литератур и установление взаимосвязей между ними;
- изучение произведений с обязательным привлечением соответствующего историко- и теоретико-литературного материала и т.д.

Если же отталкиваться от основных подходов, используемых в практике национальной школы, то следует выделить этнокультуроведческий подход (Л.А. Шейман, М.В. Черкезова, Г.М. Гогиберидзе). Такой подход обусловлен тем, что методической наукой доказано влияние родной этнокультуры учащихся, представителями которой они являются на своеобразие эмоционально-эстетического восприятия художественного произведения [4, с. 16], поэтому учащемуся-билингву необходимо взглянуть на явления художественной литературы через призму народных представлений, через специфику национального мировидения, чтобы глубже понять мир родной и инонациональный мир художественной литературы.

Для концепции данного исследования эта мысль

является методологически важной. Вслед за Л.А. Шейманом, М.В. Черкезовой, Г.М. Гогоберидзе этнокультуроведческий подход считается нами первостепенным в практике национальной школы, поскольку он предполагает поиск конкретных способов сопряжения родной и русской литературы. Этнокультурный подход литературного образования имеет конечной целью подготовку эстетически развитой двуязычной личности, то есть «человека, в необходимой мере владеющего принципами оценки, характерными для обеих культур, которые вступают в педагогический контакт в процессе преподавания предмета» [5, с. 109].

Поскольку художественные образы, явления, реалии родной культуры не всегда совпадают с аналогичными образами, явлениями, реалиями другой культуры, важное место в этой работе должно отводиться подготовке читателя к восприятию художественного текста, предварительной работе над текстом. Особую значимость при таком подходе приобретает прием этнокультуроведческого комментария, связанный с объяснением значений непонятных слов и явлений, с раскрытием художественных образов. Этнокультуроведческий подход предполагает, что в процессе обучения необходимо использовать контактные связи писателей родной и инонациональной литератур, краеведческий материал; данный подход подразумевает и выявление типологически сходных и этнически своеобразных черт в системе национальных культур - родной и неродной. Этнокультуроведческий подход показывает, в какой мере цели, задачи, содержание, технологии воспитания и обучения ориентированы на развитие и социализацию личности как субъекта этноса и как гражданина многонационального государства, способного к самоопределению в условиях современной цивилизации. Реализация данного подхода способствует сохранению и развитию этнической культуры, освоению культурного наследия своего народа, формированию национального самосознания, освоения детьми и молодежью ценностей родной, общероссийской и мировой культур.

В настоящее время, как считает М.В. Черкезова, литературное образование в национальной школе подверглось серьезной перестройке. Пересмотрены методологические принципы преподавания литературы, что привело к отказу от теории «Двух культур в каждой национальной культуре», к выявлению не только критической направленности литературы, но и утверждению ее высокого нравственного пафоса, общечеловеческих ценностей [6, с. 117]. Все большее внимание уделяется вопросам взаимосвязанного изучения родной и русской литератур на основе разработанного принципа общности и национального (этнического) своеобразия. Такой подход позволяет, не отчуждая учащихся общеобразовательных школ от родной литературы и культуры, приобщить их к высоким нравственным и эстетическим ценностям русской культуры. В методических работах данная проблема разрабатывалась К. Мальцевой, М. Ахметзяновым, И. Майоровой, К. Нартовым, А. Рыжеволовой, Л. Тодоровым, Л. Шейманом, М. Черкезовой.

Именно М. В. Черкезова в отечественной методике предложила концепцию изучения русской и родной литератур, опирающегося на типологическую общность и национальное своеобразие русской и родной литератур. Ею разработаны и принципиально важные пути формы сопоставительного типологического анализа конкретных произведений современной литературы. Конкретно-методическое осмысление данной проблемы опирается на достижения сравнительного изучения разнонациональных литератур в современном литературоведении.

На какой основе возможно педагогическое сопряжение литературных явлений русской и хакасской литературы? В первую очередь – на основе типологических сходжений, генетических или контактных связей в современной литературе.

Сравнительный метод применительно к объектам разных национальных литератур пользуется принципами: а) соотнесения, б) взаимного дополнения, в) установления связей. В школьной практике проблема сравнительного изучения русской и хакасской литературы может быть рассмотрена и с точки зрения метода их осуществления. В таком случае особую роль в определении единства мирового литературного процесса играют типологические сходжения как следствие принципиального единства развития человеческой культуры и необходимое условие осуществления контактных связей между национальными литературами.

В процессе школьного обучения литературе типологические сходжения оказываются наиболее существенным материалом для выявления единства мирового литературного процесса и осознания учащимися национальной самобытности сравниваемых литературных явлений. Каждое типологическое сходжение будет утверждать учащихся в понимании единства мирового литературного процесса. «Решающее условие возникновения однотипных литератур – вступление разных народов на одну и ту же ступень общественно-исторического и культурного развития и близость форм, в которых это развитие проявляется» [7, с. 335]. При этом единство общественно-исторического и культурного развития народов следует понимать в самом широком смысле.

В зависимости от того, сходные или общие явления действительности отображаются искусством, можно говорить о типологических или генетических связях, о повторяемости как специфической особенности искусства вообще, или о контактных связях. По мнению таких ученых, как Конрад Н.И., Жирмунский В.М., Бушмин А.С., в основе типологических сходжений, характеризующих разные национальные литературы, лежит определенная совокупность – близость социально-исторических условий, сходство общественных форм развития и единство самого принципа литературно-художественного освоения мира.

Проявления типологического сходства в литературных явлениях могут осуществляться на разных уровнях: идейное и тематическое содержание, сюжетная и композиционная основы, поэтические образы, элементы стиля т.д.

Таким образом, опора на этнокультуроведческий подход в качестве ведущего в системе литературного образования в национальной школе предполагает, что в его основе – педагогическое сопряжение двух «национальных словесно-художественных культур» (Шейман Л.А.), которое предполагает синхронизацию частей нормативных программ по родной и русской литературе, установление литературных связей и выявление параллелей между типологически родственными сюжетами, мотивами, образами обеих литератур, с одной стороны, и выявление их национальной специфики, с другой, на основе смысловой и художественной соотнесенности произведений родной и русской литератур. Этнокультуроведческий подход в национальной школе тем успешнее будет осуществляться, чем глубже и педагогически обоснованнее будут учитываться идейно-художественные особенности произведения, многообразие жанров и стилей произведений, знания и умения учащихся, приобретенные на уроках по русской и родной литературе.

#### Библиографический список

1. Федеральная программа развития образования // Известия РАО., 1999. - № 4.
2. Кузьмин, М.Н. Образование в условиях полиэтнической и поликультурной России // Педагогика, 1999. - №6
3. Султанов, К.К. «Лабиринт сцеплений». Этническое – национальное – художественное. В кн. История национальной литературы / Отв. Ред. К.К. Султанов. - М.: Наследие, 1995. - Вып.1.



4. Методика преподавания литературы.: учебник для педвузов / под ред. О.Ю. Богдановой, В.Г. Маранцмана. - М.: Просвещение, 1995.
5. Шейман, Л.А. Основы методики преподавания литературы в киргизской школе. - Фрунзе: Киргизское кн. Изд-во, 1981.
6. Черкезова, М.В. Образовательный стандарт обновленного общего образования по литературе. - М.: 2000,
7. Конрад, Н.И. Запад и Восток. - М.: Наука, 1972.

*Статья поступила в редакцию 28.09.09*

УДК 654.19 + 811.161.1

*П.И. Садовская, аспирант ЮУрГУ, г. Челябинск, E-mail: polysad@mail.ru*

## СРЕДСТВА И ПРИЕМЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В РАМКАХ ФЕНОМЕНА РАДИОДРАМАТУРГИИ

На основе наиболее репрезентативных образцов радиодраматургии Челябинской области рассматривается своеобразный феномен, имеющий огромное значение в современной жизни, но не имеющий широкого освещения; выявляются основные приемы и изобразительные средства радиоспектаклей.

**Ключевые слова:** феномен, радиодраматургия, литературные жанры, радиоинсценировка, радиопьеса, диалог, художественные эффекты, монтажная композиция, интонация.

Несмотря на то, что сегодня на некоторых радиостанциях продолжается процесс создания и трансляции радиопостановок («Радио России», «Культура», «Эхо Москвы»), современная радиодраматургия не может составить конкуренцию информационной составляющей эфира. Сегодня радиопостановка – явление в эфире столь редкое, сколь нечасто мы находим время, чтобы посетить театр или послушать художественное чтение. Потребности общества диктуют руководителям радиостанций все в большей степени заполнять эфир актуальной информацией, новостями и комментариями. Между тем, для общества значение этого своеобразного феномена – радиотеатра – огромно. Находясь на стыке литературного произведения и драмы как специфического воплощения, речи письменной и устной, строго сфокусированного текста и воображаемого, радиоспектакль создает дополнительный потенциал для драматургии, т.к. популяризирует ее, тем самым, способствуя культурному развитию общества.

Осмысление радиоискусства как специфического феномена в качестве предмета исследования в научной литературе можно встретить довольно редко. Оправданно вести поиск в двух направлениях. Первое из них связано с изучением литературы, посвященной интерпретации радиоискусства в историко-теоретическом контексте в целом. Второе – с непосредственным осмыслением воплощения этого специфического вида творческой деятельности в практике областного радиовещания.

В современной науке существуют попытки теоретического осмысления данного феномена. Так, например, в книге «Советское радиовещание» Гуревича П.С., Ружникова В.Н. [1] рассматривается развитие радиовещания в нашей стране в период с 1917 по 1974 гг. Авторы подробно описывают радиотелеграф в первые годы Советской власти, организацию и становление регулярного вещания, развитие массового радиовещания, работу советского радиовещания в период победы социализма, в годы Великой Отечественной войны, в послевоенный период, в период, современный авторам книги. Одна из глав посвящена созданию драматических произведений для радио, роли музыки в радиопостановке. Делается попытка охарактеризовать лучшие радиоспектакли того времени («Галицийская Жаке́рия» и «Железный поток» В.П. Маркова), о первой радиокomedии («Гибель Вороньей слободки» О.Н. Абдулова).

Александр Шерель в своей работе «Рампа у микрофона» [2] рассматривает все возможные соприкосновения радио и театра в истории советского радиовещания, их совместные поиски, взаимные радости и невольные огорчения. За весь период существования радиодрамы было много открытий; о них и о людях, которые их совершали, и рассказывает книга. Восстанавливаются забытые или вовсе неизвестные страницы истории нашей культуры, связанные с радиотворчеством мастеров МХАТ, Вс. Мейерхольда, О. Абдулова. Развитие искусства звуковых образов прослеживается на опыте Э.

Гарина, В. Марецкой, И. Смоктуновского, М. Ульянова и других актеров и режиссеров. Особое место в книге занимают воспоминания всех участников процесса создания радиоспектаклей, а также рецензии на радиотрансляции таких спектаклей, как «Вишневый сад», «На дне» и других. Особое значение в контексте нашего подхода имеет исследование особых приемов в радиоспектаклях, исследование радиорежиссуры, обзор идейных и эстетических задач радиотеатра, специфики сочетания музыки и слова на радио.

В книге Зарвы М.В. «Слово в эфире» [3] определены свойства радио как вида массовой коммуникации, вызывающие к жизни определенные закономерности в отборе языковых средств; разграничены понятия – «разговорная речь» и «язык радио», которые нередко отождествляют, но которые тем не менее отнюдь не равнозначны; привлечено внимание к случаям наиболее частого нарушения информативной точности звучащей речи, освещены некоторые спорные проблемы синтаксиса радиотекстов; обоснована важность эмоциональной окрашенности языка радио и проявления в нем индивидуальности говорящего, что представляется особенно значимым, так как позволяет сопоставить интерпретацию произведения на радио, где предполагается наличие артиста, и его художественную основу, где влияние говорящего отсутствует.

Актуальные проблемы радиоискусства конца 20 века становятся объектом научного осмысления в сборнике «Радиоискусство: теория и практика» [4]. Среди наиболее значимых аспектов – радиодраматургия, ее особенности, своеобразие режиссерского творчества на радио, детский радиотеатр и его мастера – М. И. Бабанова, Н. В. Литвинов и другие. В сборнике опубликованы высказывания о радио В. И. Качалова, И. В. Ильинского и других мастеров театра, воспоминания о работе на радио Б. Брехта. Значимость данных частных исследований определяется в том числе вниманием к детскому радиотеатру, описанием режиссерской работы на радио, оригинальными высказываниями артистов по рассматриваемой проблеме.

Особый сегмент исследований – работы, созданные на стыке теории и практики радиовещания, литературно-художественного творчества. Один из таких феноменов – книга редактора литературно-драматического вещания Ленинградского радио Т. Марченко «**Театр без билетов и расстояний**» [5], написанная на основе многолетнего опыта деятельности. Автор рассказывает о специфике театральных радиопостановок, о «секретах» радиопередач; различии и сходстве радиотеатра с другими видами искусств – сценой и кино.

Отмечая достаточное количество изданий, в которых предпринимается попытка комплексного исследования феномена литературно-художественного радиовещания, мы констатируем фактическое отсутствие работ, непосредственно посвященных литературоведческому анализу и интерпретации художественных радиопроектов, осуществленных

центрального и областного радио. Исходя из этого, можно заключить, что практическая и научная новизна нашей работы состоит в анализе специфики и потенциала интерпретации художественных произведений в рамках радиовещания.

Начиная с 70х годов, мы уже можем проследить, как развивалось радиокискусство в масштабах Челябинской области. Прежде чем рассматривать на примерах изобразительные принципы радиодраматургии, рассмотрим подробно особенности различных жанров радиокискусства.

Все жанры радиокискусства можно условно поделить на две видовые группы [6, с. 12]. Такие жанры, как радиомонтаж спектакля и радиоинсценировка представляют собой видовую группу, для которой «вторая жизнь» их художественных образов является специфической чертой. Автору и режиссеру-постановщику радиомонтажа спектакля или инсценировки необходимо уметь дифференцировать данное произведение на отдельные элементы, чтобы их интегрировать, то есть соединить для редуцирования. При этом каждое произведение, взятое из театра, литературы, должно жить на радио той жизнью, которую заложил в него автор, но в форме, специфичной для радио, хорошо воспринимаемой на слух.

К жанрам второй видовой группы относятся радиопьеса и радиопьеса, характеризующиеся оригинальным воссозданием реальности. Отмечу, что возникновение и развитие оригинального художественного радиообраза нельзя рассматривать в отрыве как от информационных, так и информационно-публицистических радиожанров, как нельзя изучать его в стороне от развития искусства в целом.

Примеры жанров обеих видовых групп мы находим в архивных материалах Челябинского областного радио. Между тем, наибольший интерес для нас представляют радиопьеса и радиоинсценировка, т.к. эти жанры предполагают переработку литературного произведения в новую форму, в органическое и самостоятельное произведение радиодраматургии. И именно этот процесс и изобразительные принципы, положенные в его основу, и стали предметом нашего исследования.

Несмотря на общность эстетических принципов, каждый из художественных феноменов позволяет выявить как устойчивые, так и оригинальные изобразительные принципы.

Наиболее распространенным художественно-выразительным средством, которым пользуется сценарист (а иногда и режиссер) радиопостановки при работе с оригинальным текстом, является **диалог**. Так, например, в спектакле «Безумная Евдокия» режиссера А. Шепелева (1977) отдельные фразы персонажей, которые в тексте произносятся в разное время, в разных ситуациях и лишь вкрапляются в слова автора, в радиоспектакле составляют единый диалог в Консерватории:

- Я Вам так благодарна!  
 - За что?  
 - За то, что Вы вытащили меня на концерт.  
 - Я, признаться, давно хотел этого, случая не было.  
 - Раньше я ни одного концерта не пропускала.  
 - Вы поете?  
 - Ого! А что Вам еще известно?  
 - Еще известно, что Вы обо мне плохого мнения.  
 - Я?! Факты?  
 - Вот совсем недавние. Меня переселили с чертежной доской в вашу комнату. Начальник бюро шутит: «Одним человеком больше, другим – меньше», а Вы! Каким тоном вы высказались! «Это смотря, какой человек».  
 - А Вы злопамятный (смеется).  
 - С тех пор я стараюсь, чтобы Вы поверили, что я человек неплохой.  
 - Людей надо щадить.  
 - Как Вы себя чувствуете?  
 - Все так же. Вот старалась не чихать и не кашлять.  
 - Видел-видел Ваши героические усилия.  
 - У Вас нет платка? Мой абсолютно промок.  
 - Пожалуйста.  
 - Вот уж не ожидала от своего маленького носа такой бурной активности.

Очевидно, что режиссеру пришлось существенно поработать над этим диалогом, поскольку непосредственно из текста он взял только две фразы героини. Представить повествование в виде диалога было необходимо для передачи атмосферы первого свидания персонажей. В голосах актеров мы слышим флирт, кокетство – то, что не смог бы передать один повествователь. Повествователь лишь подводит итог: *«Именно там, на этом концерте, я ее полюбил»*.

Постановка «Право на смерть» режиссера В.Короткого (1989) вся представляет собой **диалог**, диалог Ечевина с совестью, прерывающийся на воспоминания о ключевых событиях в его жизни. Поначалу, как только он получил письмо с угрозой убийства, он ведет монолог: *«Нет, это странно, непонятно... За что?»*. Совесть пока не появляется в спектакле, она появится, когда герой потихоньку начнет понимать, за что кто-то может желать его смерти.

И еще один пример – радиоспектакль «Выйти из тоннеля» режиссера Н.Седова (1998) на основе романа Ж.Сименона «Красный свет». **Диалоги** здесь часто становятся длиннее и подробнее, ведь именно в речи героев, в интонациях, акцентах на тех или иных словах и раскрывается их характер, манера поведения, мотивация поступков. Так в первой главе короткий диалог супругов Хогенов: *«Устал? - Не очень»*, - превращается в такой развернутый разговор с участием уже троих персонажей, включая бармена:

- Здравствуй, дорогая. Фу...Привет, Луи!  
 - Здравствуйте, Мистер Хоген.  
 - Мне, как обычно.  
 - Устал? Выглядишь не лучшим образом.  
 - Не очень. Фу...Просто жарко. Видимо, будет гроза.  
 - Постарайся принять душ до отъезда.  
 - Ты заботишься обо мне, как о ребенке. А вот по тебе не скажешь, что провела весь день в конторе. Свежа так же, как и утром. И как только тебе это удастся?!

В голосе Стива на его последних словах звучит явная раздраженность, даже злость, между тем в тексте романа лишь дается пояснение, что забота жены его «тяготила», «ему было досадно». Тем самым можно сделать вывод, что в данном случае текст заменяется диалогом, чтобы **усилить эмоции героя, сконцентрировав слушателя на сцене**.

Разговор с совестью героя спектакля «Право на смерть» Ечевина не сопровождается музыкой – это разговор в тишине, от этого он еще сильнее влияет на слушателя, становится еще более назидательным, появляется возможность еще большей **концентрации слушателя на сцене**. Разговор продолжается на протяжении всего действия, которое длится несколько дней. О том, что проходят сутки, мы узнаем по отдельным **эффектам**: хруст снега, когда Ечевин идет в школу, бой часов. Режиссер намеренно не делает четких разграничений между днями, чтобы продемонстрировать, что мысли о прошлом не оставляют героя ни днем, ни ночью. Часто в спектакле «Выйти из тоннеля» процесс ожидания – ожидание Стивом врача или ответа телефонистки – обозначается **эффектами**, например, гудками телефона или тревожной музыкой.

В пятой серии «Выйти из тоннеля» появляется лейтенант Марри, допрашивающий Стива в больнице. Артист, исполняющий роль лейтенанта, демонстрирует голосом спокойствие человека, выполняющего обычную, рутинную работу. Он уверен в себе и даже немного пренебрежительно относится к Стиву. В тексте описание выглядит так: «В холле он лишь мельком взглянул на Стива и ограничился тем, что знаком велел следовать за ним. Сейчас тоже не проявил к нему особого интереса: что-то записал мелким почерком наверху страницы, взглянул на наручные часы и сделал отметку в блокноте, словно ему было очень важно знать, когда начался допрос». В радиоспектакле мы представляем поведение героя с помощью **интонации артиста**.

С помощью особых интонаций раскрываются и характеры героев «Права на смерть». К тому моменту, как Ечевин встречает своего ненавистника, он уже проходит страшный суд совести, поэтому «судью» Кропотова он

встречает спокойно и уверенно. Бывший ученик, напротив, зол, нервничает, повышает голос:

- Почему вы так беспокойны? Почему горячитесь?

- Не привык провожать человека на тот свет.

- Нет, Кропотов, просто мы с вами братья по несчастью. Вы тоже несносны сами себе, потому и игру выдумали. Бросить себя, постылого, на костер ради мифического спасения человечества! Мы друг другу взаимовыгодны: вы через меня отделяетесь от своего постылого «я», одновременно и меня освобождаете от того же.

Мы понимаем, что проблема Ечевина гораздо шире, чем кажется в начале. Понимаем это, в том числе, с помощью изобразительных средств радиоспектакля – **голосов и интонаций актеров**. Ечевин не один такой. Тех, кто преступно заблуждался в жизни, много. И Кропотов среди них. Отсутствие человечности, боязнь общественного мнения заставляют людей совершать ужасные поступки и, самое страшное, не замечать этого, винить других. И только суд совести ставит все на свои места.

Диалог Стива Хогена (из спектакля «Выйти из тоннеля») про радио: «Зачем ты выключила? – Думала, тебе неинтересно» в тексте продолжается размышлениями Стива, в которых автор впервые вводит очень важного персонажа Сиды Хеллигена. В радиоинсценировке мысли Стива вырезаны для того, чтобы познакомить слушателя с Хеллигеном позже, когда можно будет услышать голос героя и сразу сложить о нем более полное впечатление. Это произойдет в следующей серии. Автор намеренно использует **эффект «цепной связи»** для того, чтобы сохранить интригу и внимание слушателя.

**Эффект «цепной связи»** тесно переплетается с приемом **перенесения пунта на конец части**. С целью заинтриговать слушателя и привлечь к прослушиванию следующей части, каждая серия «Выйти из тоннеля» обрывается на кульминационном моменте. Причем не просто обрывается, а заканчивается тревожной музыкой, соединяя в радиопостановке знаки нескольких видов искусства. Иногда части совпадают с главами в романе, однако когда читаешь книгу, можно сразу продолжить следить за событиями. Когда же заканчивается серия на радио, приходится ждать следующей серии, и ты невольно гадаешь, как дальше развернутся события. И чем больше ты думаешь об этом, тем сильнее хочется прийти в нужное время к приемнику и узнать, что же будет дальше. Таким образом, **перенесение пунта на конец части** достигается не только популяризация искусства, но и радиовещания как средства его передачи.

Каждая следующая часть спектакля, как правило, начинается словами, на которых закончилась предыдущая, чтобы напомнить слушателю, чем все закончилось вчера или на прошлой неделе.

Во второй серии используется прием, которым автор часто пользуется в инсценировке, – замена непроизносимых в тексте мыслей героя на его реальную речь. "Конечно, набрался. Даже слышком. Ну и что?" – это слова, которые произносит сосед Стива по барной стойке, однако в тексте это всего лишь предполагаемая речь героя, то, что прочитал Стив в глазах соседа. Здесь режиссером используется **прием овнешненности мысли**.

В спектакле «Безумная Евдокия» характер Оленьки, талантливой, но своенравной дочери героев, ярко предстает перед нами благодаря актрисе Марине Аничковой. Режиссер намеренно использует **прием овнешненности мысли** и вкладывает речь рассказчика-отца в уста дочери, чтобы слушателю легче было с помощью языковых особенностей и интонации героини сформировать в воображении образ Оленьки. Например, значительная часть второй главы книги, где отец героини описывает ее взаимоотношения с классной руководительницей, в радиопостановке трансформируется в диалог матери и дочери:

- Ох, уж мне эта Безумная Евдокия. Знаешь, мам, у нее картотека! Адреса, телефоны, когда состоялась встреча, сколько ребят присутствовало...

- Опять встреча!

- Представь! Тогда перед нами выступали бухгалтер и начальник ЖЭКа. А сегодня – угадай.

- Ну, кто же?

- Шеф-повар! (смеется). Про кухню рассказывал. А она в восторге. «Как это было интересно! Как поучительно!»

- Но ты вела себя хорошо?

- Я делала наброски! (обидчиво) Никак не получалась фигура собаки. Она была какая-то статичная, и взгляд...какой-то без собачьей верности и ума.

- Ты не острила?

- Успокойся, не острила. Но я хочу понять, почему мы все должны тратить время и силы, на то, что доставляет радость одной Евдокии (сердито). Эти люди ей дороги? Ну, так пусть и встречается. Но ведь так можно устраивать вечер в честь любого из жильцов нашего дома. Каждый кому-нибудь дорог. Ну, разве я не права, мам?

- Ты права... Но все-таки, пожалуйста, не рифмуй.

- Я рифмую бездарно. Евдокия Савельевна должна радоваться таким рифмам! Ну, ведь радовалась же она, когда добила, что не будет моей выставки в школе. Зато потом она подчеркнула, что на выставке всех были и мои два наброска.

- Но твои работы показывали по телевидению.

- Это другое дело. А сцены из Шекспировской «Двенадцатой ночи»? Англичанка говорила, что я владею языком лучше всех в классе. Так? А что мне дала Евдокия в постановке? Несколько фраз? Она нам все время напоминала, что «нет маленьких ролей, есть маленькие актеры», просто подавляла нас опытом Станиславского!

В радиопостановках, как правило, участвует меньшее количество персонажей, чем в оригинале. Это объясняется особенностями восприятия произведений. При чтении всегда есть возможность вернуться к прочитанному и уточнить непонятую информацию. При прослушивании радиопостановки такой возможности нет, и действие должно быть понятным с первого раза. Для этого режиссеры часто намеренно **сокращают количество персонажей и информацию за счет подробностей, описаний, излишних деталей, то есть ассоциативного фона**.

Часто режиссер словно разбирает текст на части и вновь komponует их по-своему. В эпизоде, где появляется Сид Хеллиген, злодей из спектакля «Выйти из тоннеля», сначала мы слышим, как Стив Хоген обращается к нему, а потом узнаем, как он выглядит. В тексте все наоборот. Постановщик в данном случае принимает решение оставить описание внешности Сиды на потом, чтобы сначала дать слушателю возможность самому представить, как выглядит герой. **Композиционная перекодировка, или намеренная перестановка частей** – одна из составляющих **монтажной композиции** – становится одним из выразительных средств художественного радиовещания. Части текста меняются местами, события сближаются, речь персонажей становится короче или длиннее в зависимости от ситуации – все это способствует наиболее точной передаче замысла режиссера.

Итак, использование форм диалога, усиление эмоций героя и концентрация слушателя на конкретной сцене, звуковые эффекты, голоса и интонация актеров, перенесение пунта на конец части, прием овнешненности мысли, сокращение количества персонажей, монтажная композиция – все эти художественные средства и приемы являются специализированными свойствами радиоинтерпретации литературно-художественной формы.

#### Библиографический список

1. Советское радиовещание. Страницы истории / под ред. П.С. Гуревича, В.Н. Ружникова. – М.: Искусство, 1976.
2. Шерель, А.А. Рампа у микрофона: Театр и радио: пути взаимного влияния. – М.: Искусство, 1985.

3. Зарва, М.В. Слово в эфире. О языке и стиле радиопередач. – М.: Искусство, 1977.
4. Радиоискусство: Теория и практика / под ред. В. П. Зверева. – М.: Искусство, 1983. – Вып. 2. – № 5.
5. Марченко, Т.А. Театр без билетов и расстояний. – Л.: М.: Искусство, 1964.
6. Бараневич, Ю.Д. Жанры радиовещания (проблемы становления, формирования, развития). – Киев: Вища школа, 1978.
7. Авербах, Е. Современная музыка и радиоэстетика. Проблемные заметки // Радиоискусство: Теория и практика. – 1983. – Вып. 2. – № 5.
8. Марченко, Т.А. Театр в каждом доме. – М.: Искусство, 1986.
9. Шерель, А.А. В студии радиотеатра. – М.: Знание, 1978.
10. Микрюков, М.В. Поисках эстетики радиодрамы // Проблемы телевидения и радио – М., 1971.
11. Шерель, А.А. Там, на невидимых подмостках... // Радиоискусство. Проблемы истории и теории. 1922 – 1941. – М., 1993.
12. Мотышов, И. Воспитание чувств // www.anatoly-aleksin.com – сайт писателя Анатолия Алексина и Татьяны Алексинной.
13. Режиссура радиопостановок / под ред. Л. Реутовой. – М.: Комитет по радиовещанию и телевидению при Совете Министров СССР, 1970.
14. Шерель, А.А. Души откровенный дневник // Юрий Левитан: 50 лет у микрофона. – М.: Искусство, 1987.
15. www.audiotheater.indeep.ru – звуковые (радио) спектакли.
16. www.radiotheater.ru – портал о творчестве, аудиоспектаклях и аудиокнигах.

Статья поступила в редакцию 02.06.09

УДК 80

А.И. Авдина, преподаватель ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: kp1967@mail.ru

## СПЕЦИФИКА ЗНАЧЕНИЙ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ПРЕДЛОГОВ С КОМПОНЕНТОМ С.

В статье на основании научных материалов дано определение предлога как части речи сигнификативной семантики; представлен анализ значений продуктивных фразеологических предлогов с компонентом с. Примеры из произведений художественной и научной литературы, публицистики позволили сделать теоретические положения более убедительными.

**Ключевые слова:** фразеологический предлог – лексический предлог; производный предлог – непроизводный предлог; однозначный предлог – многозначный предлог; сема, семантика, компонент, предложно-падежная конструкция, сигнификативное значение (значение отношения), категория; категориальное значение – субкатегориальное значение – групповое значение – индивидуальное значение; объектные отношения, обстоятельственные отношения, атрибутивные отношения, объектно-субъектные отношения.

В современном языкознании актуальным остаётся вопрос о значении служебных частей речи.

По мнению ряда учёных (А.А. Потебни, А.М. Пешковского, Ф.Ф. Фортунатова, А.А. Шахматова), служебные части речи не имеют своего лексического значения, то есть являются незначительными, так как не могут употребляться без самостоятельных, знаменательных. Но данный аргумент, по нашему мнению, не верен по отношению к предлогам, несмотря на то, что они не могут выступать как самостоятельные синтаксические единицы.

В настоящее время в лингвистике существует концепция, предложенная академиком В.В. Виноградовым, который утверждает, что предлоги, не выражая номинации, несут в себе сигнификативное значение, то есть понятие об отношениях. Последователями этой концепции являются такие учёные, как Н.Ю. Шведова, Д.Э. Розенталь, А.М. Чепасова, Г.А. Шиганова, Р.П. Рогожникова, Е.П. Черкасова.

По словам Н.Ю. Шведовой, «предлог – это служебная часть речи, оформляющая подчинение одного знаменательного слова другому в словосочетании или предложении и тем самым выражающая отношение друг к другу тех предметов и действий, состояний, признаков, которые этими словами называются...» [1, с. 706].

«Предлог – служебная часть речи, которая в сочетании с косвенными падежами имён существительных, местоимений, числительных, склоняемых субстантивированных слов выражает различные отношения между формами имени и другими словами в словосочетании и предложении», – такое определение находим в учебном пособии Д.Э. Розенталя и др. «Современный русский язык» [2, с. 186].

Следует отметить, что некоторые учёные-лингвисты считают, что в создании значений предлогов главную роль играет контекст, а не сам предлог. По мнению профессора Г.А. Шигановой, «... значение предлога первично, а контекст является необходимым и достаточным фрагментом речи для определения того или иного значения предлога. ... Действительно, если бы каждый предлог не содержал в себе «идеи» выражения определённых синтаксических отношений, а получал своё содержание исключительно при функционировании в зависимости от сочетающихся с ним единиц, то в русском языке не существовало бы такого большого количества лексических и особенно фразеологических предлогов» [3, с. 149].

Однако до настоящего времени нет системного описания предлогов, так как не определены единые принципы их толкования.

Анализируя значения предлогов-омонимов  $c^1 + \text{сущ. в род. п.}$ ;  $c^2 + \text{сущ. в вин. п.}$ ;  $c^3 + \text{сущ. в твор. п.}$ , мы обратили внимание, что данные единицы активно участвуют в формировании фразеологических предлогов, то есть единиц, состоящих из двух и более компонентов, соотносительных по своим семантическим и грамматическим признакам с лексическими предлогами: *вместе с (кем, чем)*, *в связи с (чем)*, *в соответствии с (чем)*, *по сравнению с (кем, чем)*, *рядом с (кем, чем)*, *с помощью (чего)*.

Формирование семантической структуры фразеологических предлогов – длительный процесс, при котором, по словам профессора Г.А. Шигановой, «отдельные семы из лексических значений слов-компонентов актуализируются и, взаимодействуя друг с другом, формируют новую фразеологическую семантику; остальные семы при этом погашаются, деактуализируются» [3, с. 46].

Лексические, непроизводные предлоги  $c^1 + \text{сущ. в род. п.}$ ;  $c^2 + \text{сущ. в вин. п.}$ ;  $c^3 + \text{сущ. в твор. п.}$  многозначны и частотны. Например, *убрать со стола*, *вернуться с рынка*, *фрукты с юга*; *сын с отца*, *проехать с полпути*; *ответить с обидой*, *прийти с пакетом*, *малыш с выразительными глазами*, *мать с дочерью и др.* В связи с тем что они перегружены значениями, возникает необходимость образования новых предлогов – фразеологических, в которых с выступает не как самостоятельная единица, а как компонент.

В процессе анализа языкового материала нами было обнаружено 63 фразеологических предлога с компонентом с (всего – 726 употреблений). Среди них мы выявили наиболее продуктивные предлоги: *вместе с (кем, чем)* – 115 раз (приблизительно 16 % от общего числа употреблений), *в связи с (чем)* – 86 (около 12 %), *в соответствии с (чем)* – 65 (приблизительно 9 %), *по сравнению с (кем, чем)* – 37 (5 %), *рядом с (кем, чем)* – 67 (9 %), *с помощью (чего)* – 81 (11 %).

Анализ словарей позволил сделать вывод, что вопрос о представленности фразеологических предлогов *вместе с (кем, чем)*, *в связи с (чем)*, *в соответствии с (чем)*, *по сравнению с (кем, чем)*, *рядом с (кем, чем)*, *с помощью (чего)* как самостоятельных конструкций со своей системой значений остаётся открытым.

Ряд фразеологических словарей таких, как

«Фразеологический словарь современного русского литературного языка» (под ред. А.Н.Тихонова и др.); «Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий» (отв. ред. В.Н.Телия); «Фразеологический словарь русского литературного языка» (сост. А.И.Фёдоров); не рассматривает единицы *вместе с / со (кем, чем)*, *рядом с / со (кем, чем)*, *с помощью (чего)*. Достаточно краткое описание значений предлогов *в связи с / со (чем)*, *в соответствии с / со (чем)*, *по сравнению с / со (кем, чем)* не раскрывает семантики фразеологических единиц, которая зависит от значений всех компонентов, составляющих предлог.

«Русский толковый словарь» В.В.Лопатина, Л.Е.Лопатиной; «Большой толковый словарь русского языка» (сост. и гл. редактор С.А.Кузнецов); «Толковый словарь русского языка» (под ред. Д.Н.Ушакова) указывают, что данные конструкции употребляются в значении предлогов, то есть эти сочетания не рассматриваются как самостоятельные единицы со своей системой значений.

Наиболее интересными для нас оказались «Толковый словарь служебных частей речи русского языка» Т.Ф.Ефремовой и «Толковый словарь сочетаний, эквивалентных слову» Р.П.Рогожниковой. Предлоги исследуются достаточно подробно, скрупулёзно; значения представлены с учётом того, что, функционируя в условиях двусторонней синтаксической связи, предлоги зависят и от семантики соединяемых ими слов. Но авторы словарей не приводят примеры, которые позволили бы сделать их статьи более доказательными.

Значение фразеологического предлога представляет сложную иерархическую систему, в которой семы находятся в определённых отношениях друг с другом. Это зависит от степени обобщённости сем. Самая общая сема – категориальная, отражающая отношения и связи между предметами и явлениями действительности и позволяющая объединить предлоги как особый класс. Менее общими и более точными, конкретными являются субкатегориальная, групповая, подгрупповая, индивидуальная семы. В отличие от категориального значения, эти семы разнообразны и зависят от значений соединяемых ими полноточных слов.

Систематизируя собранный материал по субкатегориальному значению, мы выделили 5 групп: обстоятельственные, атрибутивные, объектные, объектно-субъектные, субъектные. Обстоятельственные обозначают признак, свойство действия, образ действия, время, цель, причину, место действия. Атрибутивные отношения обозначают признак, качество, свойства лиц, предметов, явлений. Объектные отношения выражают направленность действия на объект. Объектно-субъектные отношения – это отношения, при которых лицо с грамматической точки характеризуется как объект, с точки зрения содержания – как соучастник действия. Субъектные – это отношения, при которых лицо выступает в роли субъекта.

**Вместе с (кем, чем).**

1. Употребляется при указании на обстоятельственные отношения.

1.1. При указании на отношения образа действия.

1.1.1. При указании на предмет, на который одновременно с другим предметом распространяется какое-л. действие. – *Продаю, – так же горестно ответил он (Пейсахович – А.А.). – Продаю машину вместе с шинами* Т. Устинова.

1.2. При указании на временные отношения.

1.2.1. При указании на одновременность совершения действия. *Вместе с её приходом (эпохи Водолея – А.А.) наступает время обновления* Т. Глоба.

2. Употребляется при указании на объектные отношения.

2.1. При указании на отношения, при которых объектом действия является лицо.

2.1.1. При указании на лицо, совместно с которым другое лицо совершает ка-кое-л. действие. *Оказывается, вместе с агрономом пришли защищать своего бригадира односельчане* Ветеран, 2008, № 26.

2.2. При указании на отношения, при которых объектом действия является предмет.

2.2.1. При указании на предмет, одновременно с которым лицо испытывает на себе какое-л. действие. *Марк схватился за высокую пальму и вместе с ней ухнул на пол* Д. Донцова.

2.2.2. При указании на предмет, одновременно с которым другой предмет испытывает на себе какое-л. действие. *Вместе с самой тушью изобретатели непрерывно пытались усовершенствовать и аппликатор, которым тушь наносится на ресницы* Биография, 2007, № 9.

3. Употребляется при указании на объектно-субъектные отношения.

3.1. При указании на отношения, при которых лицо с точки зрения грамматики является объектом, с точки зрения содержания – субъектом.

3.1.1. При указании на лицо, совместно с которым другое лицо выполняет какое-л. действие или испытывает какое-л. состояние. *Вместе с композитором Крайневым они написали не одну песню о Кузбассе и России (о поэте Н.В. Чиркове – А.А.)* Ветеран, 2008, № 25.

Данный фразеологический предлог образован с помощью наречия *вместе* и лексического, непроемного предлога *с*, который занимает постпозицию по отношению к знаменательному компоненту, что позволяет оформить творительный падеж.

**В связи с (чем) книжн.**

1. Употребляется при указании на обстоятельственные отношения.

1.1. При указании на причинные отношения.

1.1.1. При указании на повод, основание действия. *Недавно в связи с протестами христианской общечеловечности в США были прекращены съёмки новой серии популярной киноэпопеи «Тёмные начала» по роману английского писателя Ф. Пулмана* Аргументы и факты, 2008, № 31.

Фразеологический предлог *в связи с* является трёхкомпонентным. Занимая постпозицию по отношению к другим компонентам, *с* участвует в образовании формы творительного падежа.

**В соответствии с (чем) книжн.**

1. Употребляется при указании на обстоятельственные отношения.

1.1. При указании на отношения образа действия.

1.1.1. При указании на то, согласно чему лицо совершает действие. *Александр III, отец Николая II, любил всё русское, а всех «членов царской семьи», Великих князей и княгинь, держал в надлежащих рамках, в соответствии с их положением.* Ветеран, 2008, № 27.

1.1.2. При указании на то, согласно чему предмет совершает действие. *Куайн заявляет, что истина в широком смысле должна определяться в соответствии со здоровым смыслом как некоторого рода соответствие действительности или отражение мира...* В. Самсонов.

1.1.3. При указании на то, согласно чему возникает определённое состояние. *Однако в соответствии с гипотезой не может быть адекватного перевода, не может быть общей теории перевода (и даже общей теории языка), и отвергаются все традиционные семантические исследования.* В. Самсонов.

Производный фразеологический предлог *в соответствии с* образован от существительного *соответствие* и двух непроемных, лексических предлогов *в* и *с*. *С* находится в постпозиции по отношению к остальным компонентам фразеологического предлога, в результате участвует в оформлении творительного падежа.

**По сравнению с (кем, чем).**

1. Употребляется при указании на объектные отношения.

1.1. При указании на отношения, при которых объектом действия является лицо.

1.1.1. При указании на лицо, с которым сравнивается другое лицо. *По сравнению с ней (с Катей – А.А.) Максим чувствовал себя неприлично здоровым, неприлично высоким и*

неприлично жизнерадостным, как голландский огурец Т. Устинова.

1.1.2. При указании на лицо, с которым сравнивается какой-л. предмет. Положительными моментами в подходе Куайна к анализу естественного языка, по сравнению с неопозитивистами и представителями английской лингвистической философии, являются стремление к точности, попытка обосновать сложный характер связи языка с объективной реальностью... В. Самсонов.

1.2. При указании на отношения, при которых объектом действия является предмет.

1.2.1. При указании на предмет, с которым что-л. сравнивается. По сравнению с раздельными оптическими трансиверами и кабелями, интегрированное решение обеспечивает лучшую защищенность от пыли и конденсата в процессе эксплуатации, а также от повреждений в процессе монтажа Радиолюбби, 2008, № 1.

Производный, фразеологический предлог по сравнению с состоит из 3-х компонентов. Компонент фразеологического предлога с расположен в постпозиции относительно других компонентов, требуя от объекта сопоставления творительного падежа.

**Рядом с** (кем, чем).

1. Употребляется при указании на обстоятельственные отношения.

1.1. При указании на пространственные отношения.

1.1.1. При указании на лицо, в непосредственной близости от которого находится кто-л., что-л. Вождь индейского племени Кри Альфонс Берд был удостоен чести сидеть рядом с Елизаветой II во время её визита в Канаду Биография, 2006, № 4.

1.1.2. При указании на предмет, близко от которого находится что-л. Мужичонка крутил на пальце ключи от машины. Ключи вдруг сорвались, бухнулись в пыль рядом с его сумкой Т. Устинова.

2. Употребляется при указании на атрибутивные отношения.

2.1. При указании на отношения, при которых характеризуется предмет по его местонахождению.

2.1.1. При указании на предмет, близко от которого что-л. находится. ...родителям пришлось перевести юношу в обычную среднюю школу-новостройку рядом с домом Биография, 2006, № 4.

Данный фразеологический предлог состоит из двух компонентов: наречия рядом и предлога с<sup>3</sup>, последний из которых занимает постпозицию. Это определяет выбор падежа – творительного.

**С помощью** (чего).

1. Употребляется при указании на обстоятельственные отношения.

1.1. При указании на образ действия.

1.1.1. При указании на то, что помогает осуществить действие. Это инструмент (язык, речь – А.А.), с помощью которого человек формирует свои мысли и чувства, настроение и желания, волю и деятельность Знамя Октября, 2007, 6 февраля.

2. Употребляется при указании на атрибутивные отношения.

2.1. При указании на отношения, при которых характеризуется действие.

2.1.1. При указании на то, что помогает осуществить действие. Отражение и познание мира, а также коммуникация с помощью языка происходят в процессе практики В. Самсонов.

3. Употребляется при указании на объектно-субъектные отношения.

3.1. При указании на отношения, при которых животное с точки зрения содержания выступает как субъект, с точки зрения грамматики – как объект.

3.1.1. При указании на животное, которое совершает действие. В России набирает обороты иппотерапия – лечение с помощью лошадей – и дельфинотерапия Знамя Октября, 2007, 20 сентября. Необходимо отметить, что в данном примере можно выделить сему – «характеристика процесса с точки зрения исполнителя», то есть употребляется при указании на атрибутивные отношения.

Двухкомпонентный предлог с помощью образован от предложно-падежной конструкции с помощью: существительного помощь в творительном падеже и лексического предлога с<sup>3</sup>. Данная конструкция, выступая в роли предлога, оформляет родительный падеж, потому что в этом случае на выбор грамматической формы влияет знаменательный компонент.

Активный процесс образования фразеологических предлогов в современное время вызван несколькими причинами. С одной стороны, «перегруженные» значениями непроизводные, лексические предлоги не способны выразить усложнившиеся отношения между словами; с другой, производные, фразеологические предлоги, формируя своё значение на основе сем всех компонентов, обладают в меньшей степени абстрактностью, выражают синтаксические отношения более конкретно, точно.

#### Библиографический список

1. Русская грамматика.: фонетика, фонология, ударение, интонация, словообразование, морфология / под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Наука, 1980. – Т. I.
2. Розенталь, Д.Э. Современный русский язык / Д.Э. Розенталь, И.Б. Голуб, М.А. Теленкова. – М.: Айрис-пресс, 2004.
3. Шиганова, Г.А. Система лексических и фразеологических предлогов в современном русском языке: монография. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та. – 2001.
4. Фразеологический словарь современного русского литературного языка / Под ред. проф. А.Н. Тихонова / Сост.: А.Н. Тихонов, А.Г. Ломов, А.В. Королькова. Справочное издание: В 2 тт. – М.: Флинта: Наука, 2004. – Т. 1. – Т. 2.
5. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / отв. ред. В.Н. Телия. – 2-е изд., стер. – М.: АСТ – ПРЕСС КНИГА, 2006.
6. Фразеологический словарь русского литературного языка: В 2 т. / сост. А.И. Фёдоров. – Новосибирск: ВО «Наука». Сибирская издательская фирма, 1995.: А – М. – Т. 1, Т. 2.: Н – Я.
7. Лопатин, В.В., Лопатина, Л.Е. Русский толковый словарь. – 5-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1998.
8. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 2000.
9. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: ООО «Издательство Астрель», ООО «Издательство АСТ»: В 4 тт., 2000. – Т. 1., Т. 3, 4.
10. Ефремова, Т.Ф. Толковый словарь служебных частей речи русского языка. – М.: Рус. яз. – 2001.
11. Рогожникова, Р.П. Толковый словарь сочетаний, эквивалентных слову: ок. 1500 устойчивых сочетаний рус. яз. – М.: ООО «Издательство Астрель»; ООО «Издательство АСТ», 2003.

Статья поступила в редакцию 7.12.09



УДК 82.091

*И.А. Толмашов, асс. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: tolmarshov@mail.ru***СТИХОТВОРНОЕ НАЧАЛО В «ПУШКИНСКОЙ» ПРОЗЕ А. БИТОВА**

В статье рассматриваются произведения одного из представителей постмодернизма Андрея Битова, которые обращены к личности и творчеству А.С. Пушкина. Внимание привлекает процесс смешения прозы и стиха, их взаимовлияние и результат — переходные формы: метризованная проза, свободный стих, монтаж стиха и прозы в рамках одного произведения.

**Ключевые слова:** А. Битов, рецепция, синкретизм, прозиметрия, лиро-эпос.

Представителей первой волны русского постмодернизма А. Битова, Вен. Ерофеева, И. Бродского, Л. Рубинштейна, Д. Пригова, А. Терца и др. объединяет новое мироощущение и новый тип письма, основанный на деконструкции текста Книги культуры в духе деидеологизации, деиерархизации, релятивизации и т.п. [1]. Обратим внимание на важное замечание И.П. Ильина о том, что в произведениях названных авторов, наряду с интертекстуальностью, игрой, теоретической рефлексией по поводу собственного сочинения, выходом за границу литературы — в сферу теории литературы, эстетики, культурологии, нашло свое преломление «поэтическое мышление» как «основной, фундаментальный признак постмодернистской чувствительности» [2, с. 261].

В русской литературе второй половины XX века происходит насыщение прозы метрическими фрагментами. Так, по наблюдению Ю.Б. Орлицкого, высокий процент метричности наблюдается в отдельных произведениях С. Довлатова, В. Аксенова, Вик. Ерофеева, А. Терца, Вен. Ерофеева, С. Юрьенена, Ю. Клеха, А. Битова и др. [3]. Данная особенность обязана своим появлением общей ориентации русской постмодернистской словесности на классические эпохи русской литературы, для которых характерна проницаемость границ стиха и прозы и различные формы сближения и даже синтеза этих принципиально различных способов ритмической организации художественной речи.

Бесспорным является и тот факт, что именно творчество А.С. Пушкина — один из ярких образцов преодоления жанровой и стилистической однородности текста, имитации нехудожественной речи, шокирующего современников введения в текст «непоэтических» элементов. Общеизвестно также, что художественное единство стихов и прозы, их своеобразный диалог — совсем не редкость у Пушкина (например, в таких его произведениях, как «Борис Годунов», «Кавказский пленник», «Разговор книгопродавца с поэтом», «Череп», замысел «Сказки о царе Салтане» и др.). Исследователи обращали внимание как на поэтические ритмы в прозе А.С. Пушкина, так и на прозаическое начало в его лирике [4].

Причем определенная метризация наблюдается не только в художественных текстах Пушкина, но и в его эпистолярной. При анализе писем поэта исследователями констатируется достаточно высокая, в том числе и по сравнению с художественной прозой, частотность аналогов силлабо-тонических строк (длиной более трех стоп) и делается предположение, что все это связано с бессознательным в большинстве случаев и сознательным в ряде случаев воздействием стихотворного мышления на строй пушкинский прозы [5, с. 23].

Из русских постмодернистов отчетливо актуализирует пушкинскую традицию А. Битов, осознанно выбирая Пушкина в качестве креативного образца. Сближение происходит на основе рефлексивно переживаемой Битовым общности художественного мышления, специфику которого мы усматриваем в его «поэтичности» (мы не имеем ввиду родовое предпочтение лирики Битовым и не умаляем место прозаических жанров в его творчестве. Мы лишь констатируем тяготение к таким художественным явлениям, как жанровый синкретизм, прозиметрия, введение нового жанрообразования — стихопрозы, общее стремление Битова к пушкинской поэтической гармонии).

Несмотря на прочно устоявшееся восприятие Битова исключительно как прозаика, автор начинал свою творческую деятельность в 1956 году как поэт. Им выпущены два сборника стихов: «Дерево. 1971-1997» и «В четверг после дождя». Отметим любопытный заголовочный комплекс последнего сборника, который звучит следующим образом: «В четверг после дождя: Дневник прозаика (Стихи)».

А. Битов относится к числу писателей, активно владеющих и прозой, и стихом. Разумеется, способность «включать» стихотворное мышление не может не сказываться и на ритмической природе прозы авторов, с успехом сочетающих в своем творчестве стих и прозу, к числу которых Битов, как и Пушкин, относится безусловно.

Проза А. Битова последних лет неизменно «заражается» поэзией, вдыхает ее, незаметно для самой себя она метризуется, приобретает строфическую организацию, графическое оформление, сближающее ее с поэзией. Наиболее очевидное свидетельство вторжения стихового начала в битовскую прозу — ее метризация, которую нередко сопровождает особая звуковая организация текста (по стиховому принципу), стремление к сокращению объема и автономизации строф-абзацев. В визуальном воплощении текстов А. Битова («Пушкинский дом», «Вычитание зайца. 1825», многочисленные эссе, собранные в книге «Воспоминание о Пушкине») активизируются дополнительные графические средства (шрифты, отступы, знаки препинания, играющие чисто художественную роль и т.п.). Наконец, экспансия стихового начала проявляется в обильном цитировании пушкинских стихов, в использовании их в заглавиях частей прозаического целого по стихотворному принципу.

Наиболее очевидный стиховой прием в прозе Битова — внесение в структуру прозы силлабо-тонического метра, т. е. регулярной повторяемости ударных и безударных слогов, создающей в прозаическом целом аналогии стихотворных стоп; эти стопы, в свою очередь, образуют внутри горизонтально разворачивающейся прозаической строки или достаточно длинные сложные цепи метра, или вычленяемые с помощью системы клаузул и переносов аналогии стихотворных строк.

Если мы обратимся к ранним книгам Битова («Дачная местность» (1967), «Аптекарьский остров» (1968), «Уроки Армении» (1969), «Образ жизни» (1972), «Семь путешествий» (1976), «Грузинский альбом», «Человек в пейзаже» (1986)), то в них увидим поэтику метафоризма. Все дело «в непрерывном резком и взаимном перенесении значений, внутренних форм, в том «сопряжении далековатых понятий» (Ломоносов) на уровне соотношения самих слов как образов, как семантики, которое и характерно для текста метафорического типа. Это есть проза поэтическая, исполненная явного и скрытого метафоризма на уровне языка, слова, а также исполненная ритма, звука, напева, цвета, света. (...) Не слово как таковое тут важно, а полное напряжение всех словесно-звуковых средств, призванных выразить музыкальную, световую, природно-духовную подоснову мира явно и вечно, и как раз прямо, а не композиционно [6, с. 86]. Именно эмоционально-лирическое содержание такой прозы подсказывает одновременно и эти стилистические особенности, и связанную с ними «ритмизацию».

Сразу после выхода «Пушкинского дома» А. Битова исследователи отмечали большую роль собственно поэтического слова в структуре романа, находя в нем

«поэтическое мышление». Так, В. Чалмаев замечает, что роману «присущ сложно организованный музыкальный ритм» [7], а И.С. Скоропанова, рассуждая о поэтике романа, указывает, что, несмотря на кажущуюся хаотичность построения, роман все же имеет свой жесткий структурный каркас, на котором крепится повествование, автору нужна организующая «кристаллическая решетка», какую он обнаруживает в поэзии [1, с. 124]. В романе посредством игры с претекстами Битов достигает предельной степени концентрации пушкинских цитат. Так, в цитате «Отчизне посвятим... пора, мой друг, пора!» автор по принципу центона соединяет слова из стихотворения Пушкина «К Чаадаеву» и часть названия его стихотворения «Пора, мой друг, пора! покоя сердце просит». В финале «Пушкинского дома» читатель находит стихотворный текст под названием «Двенадцать», которое сам автор именует «стихотворным конспектом романа». Однако «Пушкинский дом» трудно назвать «прозимерической композицией» [3], при этом активная цитация одних стихотворных текстов и постоянная отсылка к другим создает в тексте постоянный стиховой фон, на котором особенно отчетливо «слышны» и собственные битовские «случайные метры», кажущиеся в этом контексте цитатами из русской поэзии «вообще».

Самый очевидный способ присутствия стиха в прозе – его цитация, монтаж с прозаической тканью повествования, превращающий прозаический текст в прозимерический. В эссеистике Битова пушкинские стихотворные цитаты представлены довольно широко.

Прежде всего, обращают на себя внимание «пушкинские» эпиграфы к циклам и отдельным текстам. Ими снабжены «вторичные заметки» «Черепаша и Ахиллес» и эссе из цикла «Предположение жить», причем без обозначения контекстуально очевидного имени автора, но с указанием года написания. Многие из этих цитат взяты из пушкинской прозы и даже из «несобственно пушкинской» речи, приписываемой поэту его современниками [8]. Нарочитая небрежность цитирования, часто используемая Битовым, есть не что иное, как способ активизации читательского поиска источника цитаты с целью открытия в процессе поиска игры смыслов.

Сложнее обстоит дело с проявлением стихотворного начала в форме случайных силлабо-тонических метров. У Битова такие фрагменты встречаются редко, хотя иной раз оказываются очень выразительными. Так, Ю.Б. Орлицкий [3] находит следующие примеры: «Как хороша любая книга «Пушкин!» (Я5); «И чем ближе к концу, тем важнее» (Ан3), «Пушкин – это вечная утрата. // И вечная память об этой утрате» (Х5 + Амф4). Для Битова характерны и метрические фрагменты, не захватывающие предложения целиком: «Он изо всех и из последних сил /// сохраняет естественность поведения...» (Яб + «безразмерная», метрически нейтральная проза), и фрагменты, выступающие аналогами «полутора» строк: «Итак, в Судьбу нельзя вмешаться, / руководить /// ею, а принимать кардинальные решения ...» (Я4 + 2 + нейтральный фрагмент), и более сложные случаи: «Он таил в себе надежду // проскочить между жизнью и смертью, // пройти через игольное ушко, // верил в счастье второго рождения» (Х4 + Ан 3 + Я5 + Ан3) и т.д.

Несколько примеров из очерка Битова о Набокове «Смерть как текст»: «Как и Пушкин, / он не для всех писал» (Я); там же – о книге Пушкина: «Томик обгорел и стал овальным, / в середине сохранился текст, / окруженный /// изящным / пепельным рюшем, как крылышко бабочки-траурницы» (Х5х2 + одно безразмерное слово Х Дак5).

Нередко ритм образуется у Битова с помощью соединения стихотворной цитаты и соседнего фрагмента авторской прозы – например, в конце «Начатков астрологии русской литературы»: «И не Близнец-Овца, а Пушкин (Я4). И не Собака-Весы, // а Лермонтов... «и не был / убийцею создатель Ватикана» (Я3 + 5).

Иллюстрацией этого служит эссе «Свободу Пушкину!» из цикла «Погребение заживо». Начинается оно своеобразным парадом силлабо-тонических метров:

Во уже почти полвека мы перемываем Пушкину (Х) // кости, полагая, что возводим / ему памятник (Я) // по его же проекту. Выходит, (Ан) // он же преподносит нам единственный (Я) // опыт загробного существования (Дак). // По Пушкину можно судить – мы ему доверяем (Амф).

Рассчитываясь с ним, мы отвели ему (Я) // первое место во всем том, (Х) // чему не просоответствовали сами. (Я) // Он не только первый наш поэт (Х), // но и первый прозаик, историк (Ан), /// гражданин, профессионал, /// издатель, лицеист, лингвист, / спортсмен, любовник, друг (Я). /// В этом же ряду /// Пушкин – первый наш невыездной (Х) <...>.

После трех первых строф эссе насыщенность битовского текста метром заметно ослабевает и становится ощутимой вновь только в конце, выделяя фразы: «...что было бы, если бы Пушкин...», «Как шла бы российская жизнь...», «Что было бы, если бы...» и «Если бы Пушкин увидел Париж...». Очевидно, что все эти фразы, очень близкие по лексическому составу, выделяют главную тему финала – неосуществившееся пушкинское «предположение жить».

Прибегает Битов и к стихоподобной, так называемой версейной строфе, для которой характерны не только малые размеры и соизмеримость с соседними строфами, но и тяготение к совпадению строфы с границами предложения. В «Щедлости», занимающей чуть более страницы, версейно выделена характеристика поэта:

Он был азартен, считал себя игроком, а его разве что ребенок не обыгрывал.

Весь в долгах, он нищему подавал золотой.

Он написал «Медный всадник», при жизни не напечатанный.

Он умер от раны, защищая честь жены.

Даже друзья не понимали его.

Напомним, что завершается «Щедлость» тоже сверхкраткой строфой-кодой - «Каков Пушкин!!»

Метризованная проза Битова образуется не только в результате «облаговзвучивания» обычного прозаического текста. В нее могут быть превращены стихи. В этом случае в тексте произведения обнаруживаются все признаки стиха (ритм и метр, рифма и рифмовка, строфика), кроме одного, главного: нет графического членения на строки. См. в повести «Глухая улица»: «Изъеденный жуком мужик, он бесконечно не изжит, и вот корова еще дышит, хотя ее никто не слышит, приникни ухом к злобе дня, оглохнешь, жизнь свою кляня, благодаря всему на свете поймешь однажды связи эти, тебя, Господь, благодарю за равенство календарю... календарю, календарю... календарю тебя, Господь...». Дальше рассказчик говорит о своей бабушке: «...не заметил, что умерла, не помню когда... Рассказывала, как сейчас помню, как не помню когда».

Кроме метричности, воздействие стиховой культуры на прозу сказывается также в отдельных проявлениях стихоподобной звукописи (условно говоря, в паронимизации прозы), в ориентации на сверхкраткую стихоподобную строфу (строфизации), в активизации графической аранжировки текста (визуализации) и тяготении к малым жанрам (миниатюризации). Все это мы без особого труда находим в пушкинской эссеистике Битова.

Таким образом, в «пушкинской» прозе Битова ритмизованная цитата является агентом стиховой культуры в прозаическом тексте, способным – при определенной плотности – влиять на сам абсолютно прозаический статус текста, насыщенность которого пушкинскими и иными стихотворными цитатами превращает произведение в прозимерическую композицию.

Итак, метризация выступает в творчестве А. Битова прежде всего как знак определенной литературной традиции (Пушкина - Серебряного века - Набокова). Вслед за Пушкиным Битов отвергает строгую предопределенность в использовании стиха и прозы, которая отрицает возможность и право свободного выбора и у автора, и у читателя, а именно право на свободу выбора осознается Битовым едва ли не как высшая ценность жизни: «Поэт по определению не трус. Свобода и смелость в нем синонимы» [9, с. 53].

Наши наблюдения позволяют говорить не об особой насыщенности битовской «пушкинистики» метром, сколько о функциональной значимости ее метрических фрагментов, выделяющих особо важные в смысловом отношении фразы, выполняющие роль своеобразного метрического курсива.

Учитывая, что взаимодействие стиха и прозы является всеобъемлющим признаком пушкинского творчества в самых

разных конкретных проявлениях, можно утверждать, что Битов, опираясь на пушкинский опыт, всем своим творчеством убеждает, что лишь на пути такого взаимодействия возможно поступательное и эффективное развитие и литературной критики, и литературного творчества.

#### Библиографический список

1. Скоропанова, И.С. Русская постмодернистская литература: учеб. пособие. – 5-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2004.
  2. Ильин, И.П. Постмодернизм // Современное зарубежное литературоведение (Страны Западной Европы и США). Концепции. Школы. Термины: энциклопедический справочник. – М.: Интрада, 1996.
  3. Орлицкий, Ю.Б. Стих и проза в русской литературе: Очерки истории и теории. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1991.
  4. Григорьева, А.Д. Прозическое начало в поздней лирике Пушкина // Русский язык. Проблемы художественной речи, Лексикология и лексикография. Виноградовские чтения. IX-X. – М.: Наука, 1981.; Маевская, Т.П. Поэтические ритмы в прозе А.С. Пушкина (На материале «Пиковой дамы») // Пушкин и мировая культура (Материалы Международной конференции. Крым, 2002) / науч.ред. С.А. Фомичев; РАН. – СПб., 2003.
  5. Орлицкий, Ю.Б. Силлабо-тонический метр в эпистолярной Пушкина: К постановке проблемы // Изв. Акад. наук. Сер. лит. и яз., 1996. - Т. 55. - № 6.
  6. Гусев, В.И. Искусство прозы. Статьи о главном. – М., 1999.
  7. Чалмаев, В. Испытание надежд... Перестройка и духовно-нравственная ориентация современной прозы. – Москва, 1988. - №4.
  8. Лотман, Ю.М. Пушкин: Биография писателя. Статьи и заметки 1960-1990. – СПб.: Искусство, 1999.
  9. Битов, А.Г. Каменноостровская месса // Новый мир. – 2006. - №1.
- Статья поступила в редакцию 20.10.09

УДК 72.036(571.1)

*Е.А. Груздева, аспирант НГАСХА, г. Новосибирск, E-mail: janeangel@mail.ru*

### КОМПОЗИЦИОННЫЕ И ДЕКОРАТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МОДЕРНА В ДЕРЕВЯННОЙ АРХИТЕКТУРЕ ГОРОДОВ ЗАПАДНОЙ СИБИРИ

В статье рассмотрены как новые, так и традиционные композиционные принципы деревянных зданий стиля модерн. Выявлены некоторые декоративные приемы и элементы, являющиеся характерными признаками стиля сибирских городов.

*Ключевые слова:* стиль «модерн»; композиция фасада; декоративные элементы; традиции в архитектуре.

В деревянной архитектуре Западной Сибири в конце XIX – начале XX веков были выработаны композиционные приемы, принципы и декоративные элементы нового стиля – «модерн» - значительно отличающиеся от предыдущих стилей.

Деревянные здания стиля модерн возводились преимущественно в центральных районах городов, но также они строились и на периферии и в районах, прилегающих к железнодорожной магистрали и станциям.

В стиле модерн здания, строившиеся из дерева, представлены следующими типами: частные и многоквартирные жилые дома, здания и сооружения железнодорожной магистрали (станции, церкви, школы, водонапорные башни и др.), административные, общественные (народные дома, ипподромы, различные развлекательные здания и сооружения и др.) и торговые здания. Часто в одном здании совмещались жилые и торговые или общественные функции.

В частных жилых домах Сибири планировочные решения подчинялись требованиям и нуждам заказчиков. Схема расположения помещений и «сценарий» движения по зданию чаще всего диктовались функциональными потребностями заказчиков и традициями, а не эстетическими или программными представлениями архитекторов, как это было в Европе и европейской части России. Деревянная архитектура стиля модерн в городах Западной Сибири представлена зданиями с традиционными объемно-планировочными решениями (избы со связью, пятистенки, крестовые избы) и конструктивными системами, созданными на их основе или с дополнениями (башни, лестничные клетки, мезонины и т.д.). Кроме того, под влиянием стиля модерн стали строить сибирские жилые дома с индивидуальными сложными объемно-планировочными решениями, возводившихся как по примеру европейских и в большей мере российских и видоизменявшихся под влиянием местных

условий и требований. Формировались также собственные композиционные решения, обусловленные традициями сибирского зодчества и новыми функциональными и культурными требованиями, западными идеями.

Новые, привнесенные в деревянную архитектуру сибирских городов из европейской части России, композиционные принципы, такие как акцентирование внимания на объеме и силуэте здания, асимметрия, размещение декоративных и архитектурных элементов в зависимости от функционально-планировочной структуры, нарастание декора снизу вверх [1], и др., наиболее полно проявились в особняках и многоквартирных жилых домах Томска, Омска, Тюмени. К этой группе зданий относятся дома, объемно-пространственное решение и композиция фасадов которых соответствуют принципам модерна: построение объема исходя из функционально-планировочного решения, соответствие объемно-композиционного решения здания конструкции и выявление особенностей конструкции и материала на фасадах, более свободное расположение архитектурных элементов и декоративных деталей на фасадах (рис. 1).

В декоративном оформлении использовались приемы европейского модерна интернационального, рационального и национально-романтического направлений, применялись как стилизованные элементы русской и сибирской национальной архитектуры (особняк Голованова по ул. Красноармейской 71 и особняк Ивашкевича по ул. Тверской 66 в Томске и др.), так и переработанные мотивы финского, венского модерна, школы Глазго и др. (особняк Крячкова, особняк Быстрожицкого в Томске; жилой дом Кабалкина в Омске, жилой дом по ул. Челюскинцев 3 и особняк по ул. Дзержинского 12 в Тюмени и др.) (рис. 2).

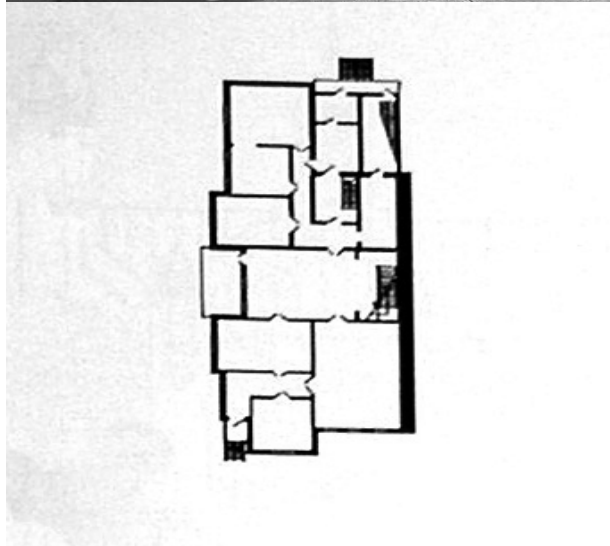


Рис. 1 Особняк Голованова в Томске: вид с улицы, план.



Значительная часть жилых домов представляет собой распространенный в то время традиционный тип одноэтажного дома с вальмовой кровлей, основанного на типе пятистенка или крестовой избы с характерной для них структурой фасадов и лишь наличие характерного декора в оформлении оконных наличников, входов, карнизов, фронтонов др. архитектурных элементов позволяет

причислить их к стилю модерн. Структура уличных фасадов таких зданий была традиционной: цоколь (чаще всего кирпичный), ряд окон, «фриз», образованный горизонтально или вертикально расположенными досками, практически лишенный декора (жилой дом по ул. Камышенская 24 в Тюмени, жилой дом по ул. Маршала Жукова 5 и др. в Омске). В Омске карнизы таких домов чаще всего не имели декора. Иногда «фризы» делились кронштейнами на «метопы», изредка заполненные простым геометрическим орнаментом. Такой тип дома в стиле модерн был распространен в Омске, так же встречается в Тюмени и Тобольске (жилой дом по ул. 10 лет Октября 60 в Омске). В ряде подобных зданий, служивших кроме жилья так же лавкой или конторой, уличные фасады имели входы.



Рис. 2 Особняк Быстрижницкого в Томске и особняк Кабалкина в Омске.

В начале XX века объемно-планировочные и композиционные решения традиционных деревянных зданий сибирских городов значительно усложняются. Появляются жилые дома по композиционной структуре фасадов напоминающие традиционные избы, но имеющие более сложную объемно-планировочную структуру. Объемы и фасады дополняются не свойственными традиционной народной жилой архитектуре элементами: эркерами, «башнями», «башнями-вышками», мезонинами, куполами, шатрами, крыльцами. Особенно характерны такие дома для Омска (рис. 3).



Рис. 3 Жилой дом по ул. Мичурина, 48 в Омске.

Декоративный орнамент омских деревянных зданий геометричен и даже схематичен, используются крупные лаконичные стилизованные линии и формы традиционного народного декора и европейского модерна. Часто применяются мотив соллярного знака: сочетание окружности (полный круг, полукруг или сектор) и лучей. Декор ставней, наличников, дверного полотна, досок, закрывающих стыки

бревен и других элементов выполняется в технике пропиленной, объемной или накладной рельефной резьбы [2].

Для томской профессиональной деревянной архитектуры характерна простая элегантность декора, использование стилизованных мотивов европейского стиля модерн, русского «национально-романтического» модерна (особняк Быстрожицкого, особняк по ул. Гагарина 42, ипподром [3]), сочетание европейских и сибирских элементов и приемов декоративного оформления. Часто применялись сигма- или лирообразные формы в сочетании с прямыми линиями. Среди архитектурных элементов распространены были башни (чаще всего с включенными в них входами и лестничными клетками), эркеры, кронштейны характерной для модерна формы.

Для рядовой деревянной застройки Томска характерно включение элементов модерна в традиционную и эклектичную подкарнизную резьбу, декор оконных наличников, ставней, дверных полотен и других архитектурных элементов. Так же как и в Омске, резьба выполнялась в накладной и пропиленной техниках.

Композиция фасадов многоквартирных деревянных домов чаще всего не отличается от традиционной. Такие дома были двухэтажными со свойственным национально-романтическому направлению стиля высоким силуэтом кровли, наружные стены бревенчатые или обшитые рейкой. Фасады обычно были симметричные, иногда с ризалитами, равномерный ритм окон с характерным для модерна декоративным оформлением наличников. Вход располагался по центру или с краю дворового или уличного фасада, а так

же в боковой пристройке (жилые дома по ул. Гоголя 26, 28 в Новосибирске, дома по ул. Почтовой 34 и Маяковского 11 и 13 в Омске и др.). Часто здания имели «фризы»: либо простые, образованные вертикально нашитой между верхом оконных проемов и карнизом рейкой, либо украшенные равномерным рядом кронштейнов и простым орнаментом. Декоративное оформление архитектурных деталей имело те же характеристики, что и декор частных домов.

Необходимо отметить, что традиционная народная деревянная архитектура, превалировавшая в сибирских городах, всегда оставалась тектоничной, а декор нес смысловую нагрузку. Здесь не было необходимости «возродить» народные традиции, поскольку они были живы и широко использовались. Проявление концепции соответствия внешнего облика здания его конструктивной и функциональной структуре было здесь не «волевым» и намеренным, а являлось его естественной составляющей. С помощью новых объемно-планировочных и композиционных структур, декоративных элементов, форм и приемов архитектура лишь обогащалась, а не являлась чем-то принципиально новым, как это было в архитектуре Европы.

Декор зданий и сооружений городов Сибири являлся уникальным признаком стиля модерн, к чему стремились художники и архитекторы, работавшие в этой области, а композиционные приемы в дальнейшем использовались в сибирской архитектуре XX века. Эстетика этого стиля имела большое значение в период его развития и оказала значительное влияние на формирование облика городов.

#### Библиографический список

1. Богданова, О.В. Сибирский шедевр архитектора Хомича. – Томск: 2004.
2. Гуменюк, А.Н. Архитектура Омска XIX – нач. XX в.: Автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. искусствоведения. – СПб.: 2002.
3. Романова, Л.С. Творчества архитектора Константина Лыгина в Томске. – Томск: 2004.

Статья поступила в редакцию 20.10.09

УДК 7.07

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

## ОСНОВНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ КОНСТРУКЦИИ И ЗВУКОВОГО ОБРАЗА СИМФОНИЧЕСКОГО ОРГАНА

В статье анализируются элементы конструкции и звукового образа симфонического органа как основные условия создания инструмента в соответствии с эпохой, национальным и индивидуальным стилем конкретного органного мастера. Рассматривается архитектурная композиция конструктивных элементов и архитектоника темброво-акустических свойств органа.

**Ключевые слова:** строительство органов, конструкция, регистры, симфонический орган, акустическая архитектоника.

Орган как музыкальный инструмент представляет собой сложную систему деталей и узлов, взаимодействующих для достижения определённых акустических, художественно-творческих результатов. Несмотря на разнообразие органов (их величина, количество регистров, вспомогательных механизмов колеблется в значительной степени), основные элементы их конструкции подчинены выполнению неизменных задач.

Базовым элементом конструкции органа является воздухоподведение. Это воздухоподводящий механизм, мехи, накапливающие необходимый запас воздуха и выравнивающие его давление, резервуары для сжатого воздуха (виндлады), воздуховоды (кондукты), соединяющие всю воздушную систему. Элементы воздухоподведения располагаются на всех внутренних «этажах» органа; число этажей зависит от количества мануалов, расположения педальных виндлад, некоторых других особенностей архитектуры помещения, в котором установлен орган.

Одним из основных элементов конструкции органа являются трубы, создающие многовариантную акустическую картину органного звучания. Мастера, разрабатывая конструкции труб, решают двудеятельную задачу: достижение определённых физических параметров (сила и стабильность

звука, прочность конструкции и т.д.) и соответствие тембра заданному художественному идеалу (эпохе, стилю и т.д.).

Элементом, объединяющим систему подачи воздуха с трубами, является трактура, передающая усилие от клавиши к клапану звучащей трубы. Трактура подразделяется на механическую, пневматическую, электрическую и комбинированную (электро-пневматическая, электро-механическая и др.).

Приспособления, изменяющие динамику звучания регистров (швеллерные механизмы), как правило, устанавливаются на верхних этажах органа.

Соединение вышеперечисленных и некоторых других технологических элементов в систему, образующую новое качество, создаёт неповторимый звуковой образ органа. Определяющее значение здесь имеют темброво-динамические характеристики регистров (рядов труб одинаковой конструкции и единого тембра).

Каждая музыкальная эпоха, национальные и индивидуальные композиторские стили, в соответствии с логикой развития технологического прогресса, порождали определённые направления в строительстве органов. Так возник немецкий барочный, французский классический, немецкий романтический, французский симфонический типы органов. При сохранении основных, базовых элементов

конструкции органа, все они имеют отличительные признаки, свойственные определённому типу.

Создателем симфонического органа является мастер, талантливый экспериментатор, исследователь архитектуры и акустики органа Аристид Кавайе-Коль (1811-1899). Ко времени начала новаторской деятельности Кавайе-Коля французское органостроение (так называемого «классического» периода) долгое время не развивалось и не соответствовало современным веяниям художественной культуры.

Кавайе-Коль удалось учесть достоинства и недостатки классического французского органа и создать перспективную экспериментальную базу. Многие из классических органов были к тому времени разрушены и перестроены. Оставшиеся от XVIII столетия органы крупнейший органный эксперт Франции Шарль Видор (1844-1937) охарактеризовал так: «Неисправная система подачи воздуха, устаревшая система копуляций, неполная педальная клавиатура; слабые основные регистры, регистры семейств Flûtes и Montres звучали одинаково, в едином характере; только Cornes и Nasards, с одной стороны, и Cromornes и Trompettes – с другой, придавали некоторый блеск звуковой массе. И удивительная вещь: органисты не принимали никакого участия в органостроении своего времени, не просили никаких изменений, не побуждали к нововведениям. Это положение вещей – без какого-либо развития механики или красочности, за исключением разнообразных регистров Клик – оставалось до середины XIX столетия, когда Лемменс показал Кавайе-Коль (и что без него мастер никогда бы не узнал), что орган Баха требует математического вычисления основных регистров и микстур, наличия по меньшей мере двух мануалов, в каждом по 54 клавиши, в педали – 30 клавиш, начиная от нижнего До и регистры 8', 16' и по возможности 32' фута [перевод с французского Е. Кривицкой: 1, с. 132].

Кавайе-Коль применил раздельное давление в виндладах для создания оптимальных условий звучания труб разного диаметра. По поводу изобретения новой системы воздухообеспечения директор Королевской консерватории Брюсселя Г. Фети, назначенный докладчиком от Жюри Всемирной выставки 1855 года сообщил, что это – «первая инновация, сделанная г. Кавайе в изготовлении органов, одна из самых важных, может быть самая важная из тех, которые узнал настоящий век, для улучшения работы этого большого инструмента, так как эффектом стало равновесие между силой звука и поглощающей способностью резонансных средств. К заслуге, что поставил проблему, г. Кавайе добавил славу, решив ее очень простым способом: посредством нескольких резервуаров с различным давлением, первое слабой интенсивности, второе средней и третье – сильной. Эти резервуары дополняют друг друга и питают, в связи с предназначением, трубы басовые, средние и высокие<sup>5</sup> всех регистров. Результатом этого является отличное равенство, которое так восхищает в инструментах г. Кавайе, и которого не было до него. Разве не достаточно только этого открытия, чтобы его имя было сохранено для потомков? Первый раз он испытал это на большом органе Сен-Дени (инаугурация в 1841 году); испытание было успешным, потому что изобретение отражало принцип, с которым невозможно было спорить. Все было предусмотрено в продуманном расположении с тем, чтобы никакая недоработка не испортила результат разделения воздуха на несколько резервуаров, установленных под разным давлением; поскольку они соединены эластичными трубками, снабженными регулирующими клапанами, они взаимно питают друг друга, не изменяя при этом разницу в давлении. Комиссия, назначенная Министром общественных работ для изучения и приемки органа Сен-Дени состояла из гг. Понселе, барона Сегюйе из Академии Наук; Керубини, Спонтини, Бертоне, Обера, Галеви, Карафа, Дебре из Академии Искусств; Лефебюра Вели и Симона, органистов. Господин барон Сегюйе, докладчик, в протоколе приема большого органа королевской церкви Сен-Дени так говорит о концепции и

изготовлении прекрасного ансамбля, о котором мы только что говорили: “Эффективность регулирующих клапанов была установлена непосредственно во время приложения водяного манометра к одному из воздушных резервуаров, и мы смогли убедиться в том, что данная сложная проблема, решение которой обеспечивает правильность интонации большого числа труб, полностью решена” [2, с. 5-6].

Важнейшим достижением Кавайе-Коля как конструктора является создание гармонических флейт. Одно из ранних упоминаний о гармонической флейте относится к 1489 году, когда мастер Гаспар Колер (Gaspar Coler) поставил ее в органе Дрездена. В числе свидетельств об октавирующих регистрах – Органография Преториуса, в которой рассказывается о конструкции гармонических регистров. Дом Бедос упоминал о бас-виоле германского происхождения: «Хотя это 8' – говорит он – его делают октавирующим, и он звучит в унисон с Prestant» [цит. по: 3, с. 94]. Иохим Хесс (Hess) из Гуда упоминал в 1772 году октавирующие флейты. Как видно из названий этих труб, мастера применяли первую гармонику натурального звукоряда. А. Кавайе-Коль в своих опытах продвинулся значительно дальше. Он подробно изучил физические свойства звука в трубах различной конструкции. Длина волны тона определяется длиной резонирующей части трубы. В закрытых трубах волна отражается от шпунда (колпачка) и ее длина увеличивается в два раза. В открытых трубах волна ограничена длиной трубы. Поэтому закрытые трубы звучат на октаву (теоретически, на практике – возникает погрешность) ниже основного тона, а открытые дают основной тон. Применяв технологию, обеспечивающую устойчивое звучание отдельных обертонов звукоряда, Кавайе-Коль сконструировал несколько регистров сильного, яркого, неповторимого тембра.

С увеличением в XIX столетии количества больших органов в церквях и концертных залах, инженерам и мастерам пришлось искать пути борьбы с грозным противником – весом и силой трения в трактуре. В некоторых органах общая длина абстрактных превышала 15 метров. Учитывая сложную внутреннюю «географию» инструментов, путь от клавиши к игровому клапану пролегал через многие механические узлы, каждый из которых увеличивал сопротивление. Среди них – всевозможные крюки, шайбы, «коромысла», пружины, игровые клапаны, прижатые давлением воздуха и т.д. Подобная ситуация была и с регистровыми тяжами, и механизмами копуляции. Более легкая пневматическая игровая трактура в больших органах запаздывала.

Кавайе-Коль применил для облегчения нажатия клавиши мануальных и педальных клавиатур рычаг конструктора Баркера (пневматический усилитель, работающий по принципу небольшого воздушного меха,двигающий трактуру). Принцип действия баркерского механизма описан современниками: «На пути движения от клавиши к [игровому] клапану и в месте ее соединения с частями трактуры он поместил компенсатор лишней силы, маленький мех в несколько квадратных сантиметров, снабженный двумя клапанами с обратным эффектом, то есть зарядкой и разрядкой, приводящие к последовательным надуванию и сдуванию всего веса трактуры и клапана виндлады. Машина Баркера состоит, как известно, из серии маленьких мехов, количество которых равно количеству клавиш клавиатуры. Каждый мех снабжен двумя клапанами, один из которых принимает воздух, а второй его выталкивает. Мех, надуваясь, самостоятельно поднимает весь вес трактуры и таким образом снижает жесткость клавиатур, затрудняющую свободу игры и требующую большого мускульного напряжения пальцев органиста, для того чтобы привести в движение всю систему абстрактных и коромысел, которая соединяет клавишу с клапаном виндлады. С рычагом Баркера достаточно легкого усилия, чтобы привести в движение весь механизм, так как достаточно только открыть с помощью пальца маленький клапан, питающий главный мех» [3, с. 91].

Чарльз Баркер не смог применить свое изобретение у себя на родине из-за рутины, царящей в то время в



английском органостроении. Кавайе-Коль охотно принял его предложение, и машина Баркера была установлена в органе парижской церкви Сен-Дени (1841 г.), наряду с новшествами, отмеченными ранее. Шарль Видор с восхищением отзывался об устройстве, которое «позволяет теперь соединять непосредственно под пальцами исполнителя любое количество клавиатур без какого бы то ни было изменения в весе самой клавиши. Эта клавиша остается столь же легкой, как и клавиша фортепиано Эрара. Звук возникает мгновенно. Намерение исполнителя свободно от всякой неожиданности и оно отнюдь не испытывает никакого сопротивления. Его рука чувствует себя в непосредственном общении со звуковой тканью, которой она может располагать как угодно и которая, по существу, становится его “собственностью”» [4, с. 349].

Кавайе-Коль весьма осторожно относился к применению электрики в органах по объективным причинам. В конце XIX столетия существовали проблемы со стабильным напряжением и силой тока. По мнению Видора электричество, действовавшее порывисто и непостоянно – пока мало надежно и с его применением следовало повременить. Если для ламп освещения и звонков это было не столь существенно, то для сравнительно точных приборов, коими являлись первые реле, моторы с заданным числом оборотов, устройства включения механизмов и др., нестабильность грозила самопроизвольным отключением или выходом из строя. Изоляционные материалы были несовершенны. Для органистов и органных мастеров это представляло опасность. Даже в конце 1920-х годов положение с электрикой в органах было далеко от потенциально возможного. Ш. Видор констатировал: «Еженедельно, если не ежедневно случаются несчастные случаи. Недавно я заставил открыть внутренности одного из органных пультов, откуда выходят все провода; посредственность планировки усиливалась еще небрежностью исполнения. И все было гармонично в этой посредственности, голос инструмента соответствовал его оперению... внутреннему» [5, с. 21].

Разумеется, Кавайе-Коль не мог позволить себе даже малейший потенциальный риск в конструкции органа. Он предпочел надежный в свое время (хотя и довольно шумный) баркеровский механизм. В применении электрики французы оказались более консервативны, чем немцы. Это один из факторов, определивших впоследствии различия между французской и немецкой системами органостроения. Видор иронизировал над немецкими мануальными кнопками включения комбинаций (использовалось как электричество, так и пневматика), называя их «забавными штучками» [5, с. 21], заменившими педальные рычаги обязательных комбинаций. Всего лишь спустя семь лет после смерти Кавайе-Коля, Гильман в беседе с А. Швейцером задает сакраментальный вопрос: «неужели в Германии до сих пор в пульт встраивают кнопки? Я этого не могу понять. На другой день Видор в двадцать пятый раз опять начинает разговор на эту же тему: “Скажите моему другу профессору Мюнху из Страсбурга, что он должен показать мне пассажи из какой-нибудь баховской прелюдии или фуги, где есть подходящий момент, чтобы, оторвав одну из рук от клавиатуры, успеть нажать кнопку!...”» [6, с. 16.]. В свою очередь, немцы называли свою кнопочную систему «прекрасной» [6, с. 17].

Справедливости ради следует отметить, что Видор предполагал более удачное в будущем развитие электрических систем, в частности – в игровой трактуре. О первых опытах он писал: «по крайней мере ... быстрые смены аккордов, повторяющиеся ноты и трели удаются с большей легкостью [в сравнении с пневматической трактурой – С.Б.]» [7, с. 350].

Благодаря рычагу Баркера Франция практически отказалась от развития пневматической трактуры, которую презрительно называли «неведомым устройством, которое представляется лишь промежуточной средой, передающей движения с приблизительной точностью другому устройству, более отдаленному и столь же мало известному» [7, с. 350].

Конец 1860-х годов – наиболее продуктивный период

творчества Кавайе-Коля. Его вершиной стала реконструкция, а по сути – строительство нового органа собора Парижской Богоматери.



Первый камень в строительство знаменитого собора заложил Папа Александр III во второй половине XII столетия. История Парижа и собора неразрывны: во все времена это здание было символом нации. В эпоху Людовика XV и архиепископа Кристофора де Бомона в соборе установлен орган мастера Тьерри Лесклопа (открыт в 1750 г.). В 1785 г. Клико изменил и увеличил его. В докладе, посвященном инаугурации, отмечено, что реставрация с восторгом оценена Бальбатром, Франсуа Купереном, Шарпантье и Сежан-отцом – четырьмя органистами, игравшими поквартально в соборе. В 1833 году отец и сын Далери начали ремонт органа. В 1834 г. Далери-отец умер, и работы закончил сын в 1838 году. Орган располагал черырьмя мануалами и педальной клавиатурой, насчитывал 4089 труб. Диапазон регистров был расширен на десять тонов в дисканте, однако практического эффекта это не дало. Была обновлена механика органа, но с сохранением системы классического органа. В отремонтированной воздухонагнетательной системе не были устранены конструктивные недостатки, и перепады давления в виллах искажали звучание. После реставрации мехов работа калькантов усложнилась: вместо расчетных усилий одного кальканта с работой с трудом справлялись двое. Ярким достижением оставались язычки работы Клико. В остальном – недостатков было больше, чем достоинств.

После реставрационных работ в соборе, осуществленных под руководством Лясюса и Виоле-Ледюка вопрос о реконструкции органа стал особенно актуальным. Триумфальные инаугурации органов А. Кавайе-Коля в Сен-Дени, Мадлен, Сен-Эташ и Сен-Сюльпис определили выбор концепции и автора инструмента.

Неожиданно возникла сложная психологическая ситуация: признанный мастер, удостоенный правительственных наград, в том числе Большой золотой медали за орган Сен-Венсан де Поль (Всемирная выставка в Париже, 1855 г.) – стал опасаться «своих детей». И не скрывал этого. В опубликованном докладе по приемке парижского органа Нотр Дам отмечено: «Г. Кавайе-Коль боялся серьезного подводного камня для органа Нотр Дам, – это его орган в Сен-Сюльпис. Несмотря на вполне понятную и оправданную нежность к своему произведению, на которое затрачено столько трудов и усилий и которое принесло столько почестей, г. Кавайе-Коль спрашивал себя, возможно ли, чтобы первый по религиозному и национальному значению собор Франции имел орган хуже, чем в соседней церкви» [4, с. 24]. Подобные мысли свидетельствовали лишь о высочайшей требовательности мастера к себе. Работа над инструментом длилась пять лет.

Представительная комиссия во главе с бароном Сегийе, была «поражена совершенными условиями равенства, силы, пленительностью, согласованностью и деликатностью тембров» [4, с. 13]. Отмечена рациональная внутренняя компоновка для работы органных мастеров.

Воздухоснабжение органа состояло из больших питающих мехов с двойным резервуаром, четырьмя парами помп, производительностью 400 литров воздуха в секунду и мехов высокого давления с двумя парами помп, поставляющих 200 литров воздуха в секунду. Рядом с виндладами расположены воздушные резервуары – регуляторы давления, причем два из них большой емкости и высокого давления.

Для Bombarde, Grand chœur и верхней тесситур Positif установлены дополнительно четыре регулирующих воздушных резервуара. Кроме того, по всему органу установлено большое количество мехов-компенсаторов с рессорами для предотвращения перепадов давления.

Общий объем резерва и потребления – 25000 литров сжатого воздуха. Комиссия подчеркнула: «Важно, чтобы у артиста было достаточно запасов воздуха, так как есть трубы, потребляющие не больше одной сотой литра воздуха в секунду, но есть и большие трубы 32', поглощающие за это же время до 70 литров» [4, с. 15].

Баркеровские рычаги соединены с каждой клавишей и регистровыми рычагами. Каждая из шести клавиатур имела свою пневматическую машину. Педаль комбинаций имела два коллективных баркеровских мотора. Всего в органе «484 пневматических мотора, функционирующих как маленькие паровые машины» [4, с. 17].

На примере органа Нотр-Дам впервые в полном виде представлена система французского органостроения XIX столетия, получившая название «симфонический орган». На основе опытов с Гармоническим анализатором, обертонами, передуванием, поисков динамической и тембровой иерархии регистров, мастер установил взаимосвязи между акустической архитектурой органа и натуральным обертоновым звукоядром, порождаемым одним тоном в виде частичных тонов. В математическом выражении эта система была известна еще со времен Пифагора, а одноименный строй применялся при настройке органов Средневековья.

Однако большинство органостроителей до Кавайе-Коля применяли обертоновый звукоядр как основу построения регистров призывков, ограничиваясь квинтой, терцией, октавой, реже – секстой. Кавайе-Коль взял за основу диспозиции диапазон своего Гармонического анализатора, состоящего из 32-х труб, соответствующих 32-м обертонам и выделил 16 базовых обертонов от 32' до 1'. В диспозиции Нотр-Дам это выглядит следующим образом. Основной тон, он же по классификации К-Коля первый обертон – Principal Basse 32'. Второй обертон – Contrebasse 16'; третий – Grande Quinte 10 2/3'; четвертый – Diapason 8'; пятый – Grande Tierce 6 2/5'; шестой – Grande Quinte 5 1/3'; седьмой – Septime 4 4/7' (настраивается сложно, так как органый мастер должен ясно слышать седьмую гармонику). Восьмой – Octave 4'. Девятый обертон – большая секунда (re) через две октавы от 32'. К-Коль исключил этот диссонансирующий тон (как и аналогичные последующие) из диспозиции. Заметим так же, что совершенные и несовершенные консонансы настраиваются без биений к базовому нижнему (и его октавам) тону. Десятый обертон – Grande Tierce 3 1/5'; одиннадцатый (кварта) – опущен (создает диссонанс с квинтой). Двенадцатый обертон – Quinte 2 2/3'; тринадцатый (секста) опущен; четырнадцатый – Septime 2 2/7' си бемоль (дополнительный проверочный тон кроме октавы – квинта, создающая малую терцию либо дециму вниз к си-бемоль); пятнадцатый обертон (си через две октавы) опущен. Шестнадцатый обертон – Doublette 2'. Семнадцатый – девятнадцатый обертоны (до-диез, ре, ми-бемоль) опущены. Двадцатый обертон – Tierce 1 3/5'. Двадцать первый – двадцать третий обертоны (фа, фа-диез, соль-бемоль) опущены; двадцать четвертый – Larigot 1 1/3'. Двадцать пятый – двадцать седьмой (соль-диез, ля, ля-диез) опущены; двадцать восьмой – Septime 1 1/7' си-бемоль. Двадцать девятый – тридцать первый (си-бемоль, си, си-диез) опущены; тридцать второй Piccolo 1'.

Таким образом основные регистры принципиального ряда

всего органа построены на шестнадцати гармониках. Педальная клавиатура базировалась на 1–8 обертонах (32'–4'). Мануал Бомбарда – на 2–16 обертонах (16'–2'). Мануал Grand Chœur – на 4–32 обертонах (8'–1'). Данная система не только не исключала высокие футовости: они становились неотъемлемой частью концепции органа. И эта концепция основана на античной пифагорейской шкале. Основные регистры, добавленные к любому нижнему тону органа, обогащали его, создавая «искусственную» обертоновую шкалу. И действительно, принципиальный хор формировал яркий и красочный характер инструмента (вспомним описание Видором действия Гармонического анализатора). Это был первый, основной красочный эшелон органа (его «корневая система» и «ствол»). Далее шли лабиальные широко- и узкомензурные регистры, а также регистры призывков. Это были изощренные флейты, гедакты, штрайхеры, «экзотические» регистры, серии передувających, аликовты, микстуры, корнеты. В отличие от первого эшелона, устремленного ввысь, второй представлял собой роскошную широкую крону стройного дерева. И, наконец – красочные язычки, ставшие «цветами» и «плодами» этого дерева.



Обо всем многообразии достижений мастера Видор писал: «Он придумал разные давления в мехах, системы педалей регистровых комбинаций, он впервые применил пневматические рычаги Баркера, создал семью гармонических регистров, переделал и улучшил механику таким образом, что каждая труба, и низкая и высокая, слабая и сильная, быстро подчиняется прикосновению пальца. Клавиши становятся такими же легкими, как у фортепиано, сопротивление исчезает, и концентрация сил [при игре] на инструменте становится целесообразной. Отсюда результат: возможность по желанию открывать или закрывать звуковые камеры [швеллерные ящики], свобода сочетаний тембров, средство постепенно усиливать или уменьшать их [звуковую массу], независимость ритмов, надежность атак, равновесие контрастов и, наконец, настоящий взрыв изумительных цветов, вся богатая палитра разнообразных тонов, гармонические флейты, гамбы с уздечкой, фаготы, английские рожки, тромпеты, небесные голоса [voix célestes], основные, язычковые регистры невиданного до сих пор качества и разнообразия. Таков современный орган, по существу симфонический» [8, с. 3]. Именно эта метафора легла в основу определения органа Кавайе-Коля, ставшего символом французского органостроения XIX столетия.

Подводя некоторые итоги экскурса в историю создания симфонического органа, можно отметить следующее.

Кавайе-Коль, делая расчеты в традиционных футовостях, мыслил в тесситурах струнных и духовых инструментов симфонического оркестра, поскольку орган и оркестр в его

понимании – единые организмы, хоть и темброво-дифференцированные. В этом – одно из отличий концепции К.-Коля от концепций барочных органов, основанных на Werk-принципе, многоохорности. Сохраняя элементы звуковысотной и темброво-динамической иерархии мануалов, он объединил их с точки зрения обертоновой вертикали. Это – логически обоснованная концепция, отражающая новую картину мира, основанную на технологических (не сакральных) реалиях второй половины XIX столетия. Орган как бы завершил гигантскую спираль развития, выйдя на новый уровень (по сравнению с античными исследованиями звука) акустической организации. Возникла ситуация, при которой орган К.-Коля стал весьма «своевременным». Его

симфоничность коррелировала с развитием романтической и импрессионистической тенденций музыкального искусства, а концептуальная основа инструмента удивительным образом совпала с возрождением интереса к античным сюжетам в музыке, поэзии, литературе. Почувствовать веяния эпохи удаётся далеко не каждому мастеру. Наилучшим образом реализовать их в художественной практике – тем более. Следует признать, что интуиция великого органостроителя ничуть не уступала его мастерству и логике мышления. Поэтому ценность инструментов А. Кавайе-Коля, охарактеризованных Ш. Видором как симфонические – не только в красоте и разнообразии тембров, техническом совершенстве, но и в постижении сущности своего времени.

#### Библиографический список

1. Кривицкая, Е. История французской органной музыки. Очерки. – М.: Композитор, 2003.
2. Manufacture de Grandes orgues pour Eglises, Chapelles & Salons A. Cavallé-Coll. Charles Mutin élève et successeur. 13&15 avenue du Maine. - Paris.
3. Alexandre Cellier et Henri Bachelin L'Orgue: Ses éléments – Son histoire – Son esthétique. Préface de Ch.M. Widor. – Paris, 1933.
4. Музыкальная эстетика Германии XIX века. В 2-х т.: Антология / сост. А. Михайлов, В. Шестаков. – М.: Музыка, 1981. - Т.1.
5. Widor, Ch.-M. L'Orgue Moderne: La décadence dans la facture contemporaine. – Paris, 1928.
6. Швейцер, А. Немецкое и французское органостроительное и органное искусство. Учебное пособие. - М.: МГК им. П.И. Чайковского, 2007.
7. Шарль-Мари Видор Техника современного оркестра. – М.: Гос. муз. изд-во, 1938.
8. Widor, Ch. M. Avant-propos / Symphonies op.13 et 42 pour Orgue par Charles Marie Widor, organiste du Grand Orgue de St. Sulpice à Paris. – Paris, 1900.

Статья поступила в редакцию 20.10.09

УДК - 811.112.2' 373.23

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

#### ЛОГИКО-ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ

Предлагаемая статья посвящена изучению логико-философских оснований лингвистического прогнозирования. Под лингвистическим прогнозированием понимается экстраполяция того, что в коммуникации не проявляется в явном виде. Его онтологической основой является существование объективной реальности. При этом лингвистическое прогнозирование основывается на законах философии и логики. Философский подход позволяет проследить причинно-следственную связь процесса номинации. Установление причинно-следственной связи осуществляется с использованием законов логики.

**Ключевые слова:** лингвистическое прогнозирование, прогноз, прогностический потенциал, антропоним, причины, условия, вероятность, законы диалектики и логики.

Любая наука связана с философией и с общефилософскими проблемами. В равной мере это относится к исследованию в области языка, поскольку все языковые явления рассматриваются на базе сознания, мышления и практической деятельности человека. Философские положения, закономерности и законы приложимы ко всем явлениям действительности и должны учитываться при познании их сущности. Проблема прогноза имеет логико-философские корни и соприкасается с такими философскими понятиями как предвидение, детерминизм, причина и следствие, вероятность и случайность, возможность и действительность и т. д.

Элементы научного предвидения и прогнозирования существовали уже в античности. Однако до сих пор они не имеют однозначного толкования. Самое общее определение приводится в философском словаре, где прогнозирование рассматривается как «разработка прогноза – вероятного суждения о состоянии какого-либо явления в будущем; в узком значении – специальное научное исследование перспектив развития какого-либо явления, преимущественно с количественными оценками и с указанием более или менее определенных сроков изменения этого явления» [1, с. 533].

Н.И. Храленко рассматривает прогноз как специфический вид познания как вид отношения субъекта и объекта, связывая его с опережающим отражением. «Своеобразие познавательной ситуации в условиях прогнозирования заключается в том, что на первый план выдвигается исследование не того, что есть, а того, что будет. Таким образом, мы должны построить идеальный образ еще не существующего объекта. Такой способ отражения можно назвать опережающим отражением. Сознание при этом идет как бы впереди развивающейся действительности» [2, с. 7].

Идея опережающего отражения была высказана первоначально по отношению к биологическому отражению. Как показал в своих работах П.К. Анохин, для биологического отражения способность к опережению является необходимым аспектом отражения в силу того, что именно благодаря данной способности сам процесс отражения становится фактом, обеспечивающим устойчивость, выживаемость биологических систем. Это верно не только по отношению к его биологическому виду, но и к отражению вообще. Его опережающий характер заключается в том, что создается образ ситуации, которая возникает как закономерное развитие условий. При этом процесс отражения является не простым перенесением картины изучаемой области сознания, а активной деятельностью субъекта. Следовательно, прогноз может рассматриваться, с одной стороны как опережающее отражение, с другой стороны как форма активности познающего субъекта.

Приведенные выше определения объединяет то, что они связывают прогноз с категорией будущего. В целом констатация такой связи не вызывает сомнения, поскольку принципиальной чертой любого прогнозирования является его отношение к тому, что будет. Однако А. Г. Никитина считает, и с ней нельзя не согласиться, что большинство определений имеют односторонний характер ввиду того, что категория будущего интерпретируется в них узко, а именно лишь онтологически [3, с. 10]. Объектом предвидения (а прогноз с точки зрения А.Г. Никитиной является результатом предвидения) считается лишь объективно будущая действительность, иными словами, речь идет о таких явлениях, которые не существуют в момент предсказательного исследования, но, как предполагается, будут иметь место впоследствии. В научной практике



предвидениями часто называют и такие познавательные процедуры, которые относятся к объектам, возможно существующим в момент исследования, но не наблюдаемым в силу тех или иных обстоятельств [3, с. 11]. Предвидение в указанных ситуациях относится к субъективно будущей действительности, т.е. к явлениям, существующим в момент предсказательного исследования и не наблюдаемым, но они, как предполагается, будут (прямо или косвенно) наблюдаться впоследствии. Таким образом, А.Г. Никитина делает вывод о том, что, если в одних случаях предвидение относится к будущему возникновению объекта, то в других случаях оно имеет отношение к будущей реализации при наблюдении за ним. Автор рассматривает предвидение как целостный исследовательский акт, в ходе которого из одних знаний (оснований предвидения) получают другие знания (прогноз).

Наряду с узким рассмотрением объекта предвидения существует его широкое понимание. Так, например, С.Т. Мелюхин полагает, что предсказываемые явления могут существовать в настоящем, будущем и прошлом. В соответствии с этим он говорит о трех формах предвидения, и в частности о предвидении свойств таких явлений, которые существовали в прошлом и уже исчезли, но знания о которых являются неполными и искаженными [4, с. 18]. Таким образом, можно предположить, что в зависимости от ракурса наблюдения или исследования, существует прогноз, относящийся к прошлому, настоящему или будущему. Так А.А. Кретов в лингвистических исследованиях выделяет футурогностику (направлена на познание будущего состояния объекта), онтогностику (направлена на познание современного состояния объекта) и ретрогностику (направлена на познание прошлых состояний объекта) [5, с. 8-9].

Таким образом, прогноз как вид предвидения – это предсказывание будущего состояния объекта или развития ситуации, это знание о том, чего еще нет и что должно возникнуть в будущем. Подобное толкование прогноза в большей мере основывается на временном факторе и ориентировано на потенциальность свершения факта, который в будущем вероятно произойдет. В указанном направлении выполнена работа А.А. Кретова [5], посвященная исследованию будущего состояния языка. Собственно лингвистическое прогнозирование опирается на событийный фактор коммуникации и является экстраполяцией того, что вероятно существует, но не проявляется в явном виде. Иными словами оно основывается на имеющемся знании о существующем объекте и наличной ситуации и, по сути, является выводным знанием.

С онтологической точки зрения лингвистического прогноза является существование объективной действительности, когда необходимо исходить из реально данного настоящего и прошлого, чтобы прогнозировать что-либо. Делая выводы относительно употребления того или иного именования лица, следует учитывать факторы наличной ситуации общения, т.е. настоящее, и взаимоотношений коммуникантов, в которых отражается прошлое, поскольку отношения между людьми формируется не сразу, а складываются со временем. Только одновременное рассмотрение прошлого и настоящего (ситуации) позволяет строить адекватный прогноз. Односторонний подход неизбежно ведет к ошибочному прогнозированию. Так, например, фраза мальчика: “Ja, *liebe Tante*” без анализа ситуации позволяет прогнозировать следующее: 1. Мальчик имеет тетю. 2. Он любит тетю, о чем свидетельствует прилагательное *liebe*. 3. Он готов слушать тетю и выполнять ее требования. Однако сомнение в правильности данных утверждений вызывает предложение:

“Und ich habe mich auch hingestellt und habe gerufen: *Lorchen! Wo bist du?*”

Очевидно, что племянник совершил некий проступок и играет роль, не желая, чтобы его действия были раскрыты. Подтверждением последнего предположения является последующий текст.

“*Vielleicht hat die Tante gemerkt, was ich denke, denn sie hat sich umgedreht und hat gesagt: “Dass du mir artig gegen Lorchen bist, du Lausbub!”*” (Thoma L. Tante Frieda).

В результате подтверждается только гипотеза о том, что мальчик имеет тетю. Номинация *liebe Tante*, имеющая в отрыве от ситуации положительную коннотацию, в действительности не является таковой, а содержит оттенок иронии и издевательства, о чем свидетельствует дальнейшее развитие действия и номинация *du Lausbub* (со стороны тети). В данном случае необходимо учитывать прошлое, а именно тот факт, что между коммуникантами существовали натянутые взаимоотношения. Тетя редко навещала своих родственников, и все ее визиты оцениваются как негативные события. При этом отношения между ней и племянником были не очень хорошими. Из сказанного следует, что адекватный прогноз возможен только с учетом прошлого и настоящего. Вне ситуации номинация нередко может быть истолкована неверно. Нельзя рассматривать язык отдельно и чисто теоретически, поскольку значение слова проявляется только в употреблении, только в случае анализа конкретных примеров функционирования языка. В активном употреблении заключен актуальный смысл языка. Витгенштейн рассматривает язык как инструмент, с помощью которого осуществляется деятельность, а не как формальную структуру, в которой протекают процессы понимания, интерпретации и создания значений. Язык существует не сам по себе, а в сочетании с индивидуальным высказыванием, через которое он становится реальностью. Высказывание является выражением ценностной установки личности, оно обладает особым прагматическим содержанием. Истина выясняется в практике, а смысл слова в процессе его применения.

Не менее важным фактором лингвистического прогнозирования является законосообразность действительности, проявляющаяся в понятиях причинности и каузальности, поскольку «...исходным пунктом логико-гносеологического анализа прогнозирования как вида опережающего отражения является анализ сущности детерминизма и различных видов детерминации» [6, с. 20]. Традиции научно-философского понимания причинной связи были заложены древними греками. Вся история развития философской мысли свидетельствует о наличии связи между достоверным прогнозом и причинностью как формой всеобщей закономерности явлений, лежащей в основе лингвистического прогнозирования. Употребление языковых единиц, в т.ч. именований имеет свои основания в предшествующих событиях, которые называются причинами. Причина всегда порождает следствие, иначе говоря, эта связь между тем, что уже есть, и тем, что формируется в сознании и актуализируется в языке.

Действующие в речевой сфере причины могут иметь объективный и субъективный характер. Объективные причины находятся вне зависимости от коммуникантов, это совокупность определенных фактов окружающей действительности, условий, которые оказывают влияние на выбор языковых единиц в процессе коммуникации. Субъективные причины зависят от участников общения. К ним следует отнести взаимоотношения партнеров, чувства, испытываемые ими по отношению друг к другу, психическое и умственное развитие, эмоциональное состояние и т.д. В коммуникации, как правило, указанные причины действуют синхронно и взаимосвязано, поскольку в любом речевом акте присутствует объективность в силу реальности бытия, и субъективность, поскольку общение предполагает наличие личностей, каждая из которых индивидуальна. Проследить их действие можно на примере функционирования антропонимов, которые имеют индивидуализированный характер и могут отражать межличностные отношения коммуникантов.

“*Sitz ich hier, weil ich auf den Pastor warte? Bestimmt nicht. Schoppenknecht macht gewiss Mittagsschlafen. Die Uhr hat schon drei geschlagen, aber Schoppenknecht schläft noch*” (Nachbar H. Helena und die Heimsuchung).

Адресант использует антропоним *Schoppenknecht*. Это прозвище, данное жителями деревни пастору местной церкви. Для того, чтобы понять причины подобного именования, необходимо проследить причинно – следственную связь, приведшую к использованию данного антропонима. В основе процесса именования лежит два фактора. Объективный заключается в том, что настоящая фамилия пастора – *Schopenlech* – созвучна с его прозвищем, кроме того служитель церкви любил выпить:

*„Pastor Schopenlech, der im Dorf Schoppenknecht genannt wurde, weil er gern einen über den Durst trank, ging erst in seine Kirche, kam dann zu mir auf die Bank“ (Nachbar H. Helena und die Heimsuchung).*

Речь идет о качественном показателе действия (пастор пил так, что целыми днями отсыпался): *Die Uhr hat schon drei geschlagen, aber Schoppenknecht schläft noch*. Указанные объективные причины послужили основанием для использования именования *Schoppenknecht*, которое может быть переведено как «слуга стакана/ бокала». Субъективный фактор в данном случае заключается в отношении жителей деревни к пастору, которого они не воспринимали всерьез, не испытывали к нему уважения, потому и позволяли себе его так называть, а не использовать другие, принятые в данной сфере коммуникации формулы обращения. В результате на основе антропонима можно прогнозировать и личность субъекта (любитель выпить), и отношение к нему окружающих (отсутствие должного почитания, уважения).

Таким образом, знание причин и условий возникновения номинации является необходимым фактором, позволяющим строить адекватный прогноз. В зависимости от условий одно и то же именование может порождаться различными причинами, и, наоборот, одна и та же причина может приводить к различным формам номинации. Однако, следует заметить, что в речевом поведении причина редко бывает единственной, поскольку любая номинация может быть следствием действия нескольких оснований, среди которых весомым является субъективный фактор.

*„Als hätte der Alte meine Gedanken erraten, war er es, der plötzlich von sich aus zu reden begann“ (Orth M. Von einem, der aufhörte).*

Антропоним *der Alte* позволяет прогнозировать некоторые характеристики объекта номинации, а именно его возраст: он является пожилым человеком. Это одно из оснований использования данного именования. Другой причиной является тот факт, что коммуниканты не знакомы друг с другом и не знают имен. Таким образом, в основе любой номинации лежит несколько причин, одна из которых обусловлена объективной реальностью, а другая человеческим фактором. То, как именно будет реализована причина и какое именование будет использовано, зависит не только от природы причины, но и от характера условий, при которых разворачивается действие этой причины, т.е. от ситуации и самих коммуникантов.

*"Sie sind mir schon längst ein Haar in der Suppe", sagte Berta. "Wenn ich mal dahinterkäme, daß Sie Heimlichkeiten haben, dann trinken Sie den Lebertran, und zwar gleich mit der Flasche!"*

*"Sie sind mir ja viel zu gewöhnlich, Sie können mich nicht beleidigen", bemerkte das Kinderfräulein und rümpfte die Nase.*

*"Ich kann Sie nicht beleidigen?" fragte die dicke Berta und erhob sich. "Das wollen wir doch sehen. Sie Schafsnase, Sie hinterlistige Hopfenstange, Sie können ja aus der Dachrinne Kaffee trinken, Sie impertinentes Gespenst, Sie..."*

*Fräulein Andacht hielt sich beide Ohren zu, kniff vor Wut die Augen klein und schob wie eine Giraffe durch den Korridor (Kästner E. Punktschen und Anton).*

Диалог происходит между двумя женщинами: *Berta* (кухарка) и няня, отношения между которыми были натянуты вследствие непорядочности и неадекватности поведения последней, что отразилось в выборе антропонимов. Это одна из причин использования окказиональных именований в приведенной ситуации (*Schafsnase, hinterlistige Hopfenstange, impertinentes Gespenst*). Другим основанием является эмоциональное состояние адресанта (кухарки), поскольку она взволно-

ванна и обижена, а спокойствие и невозмутимость няни вывели ее окончательно из себя, что и проявилось в употреблении целого ряда именований с негативной оценкой. При других обстоятельствах (няня должна разговаривать с кухаркой иначе) подобные антропонимы могли не появиться в ситуации, которая иллюстрирует влияние условий коммуникации на выбор именования.

Приведенные примеры свидетельствуют о связи прогнозирования с диалектикой возможности и действительности, взаимосвязь которых заключается в том, что они служат звеном, объединяющим категории диалектики с вопросами прогнозирования. Н.И. Храленко замечает, что «... всякий процесс познания с точки зрения отражения уже в силу обобщения является двояким. С одной стороны, он отражает действительность, а с другой – возможность, т.е. действительность отражается абстрактно и в силу этого как возможность» [6, с. 61]. Таким образом, возможность и действительность относительно противоположны как две стороны развития: как исходный момент и результат развития, однако они могут переходить друг в друга. Возможность может превращаться в действительность и без вмешательства человека. При осуществлении возможности, т.е. при совпадении ее с действительностью, происходит отображение особенностей предметов и явлений, в т.ч. и языка. Это объясняется тем, что предметом прогноза является то, что будет, но будет лишь то, что возможно. Данное положение применимо в том случае, если рассматривать прогноз относительно будущего, того, что может произойти. Если же принимать во внимание событийный фактор, а не временной, то следует учитывать не возможность, а вероятность, которая имеет непосредственное отношение к прогнозу, поскольку прогнозирование следует рассматривать как то, что может произойти с некой долей вероятности, в том числе в речевом поведении. Термин «вероятность» в равной мере широко используется и в науке, и в повседневной жизни, и в философии. Как отмечают многие исследователи, прогнозирование всегда имеет лишь вероятностный характер, что дало основание Н.А. Бернштейну назвать его «вероятностным прогнозированием». На понятии вероятности основана разработанная И.М. Фейгенбергом концепция вероятностного прогнозирования в поведении людей. Вероятностный характер предвосхищения действительности связан с тем обстоятельством, что оно всегда включает в себя процедуру экстраполяции. Окружающая действительность не является жестко детерминированной, жизнь протекает в вероятностно организованной среде. Таковым является прогнозирование в речевом поведении человека. Мы не можем с определенной точностью строить прогноз относительно употребления антропонимов, поскольку существуют случайные факторы, накладывающие определенный отпечаток на процесс именования и существующие объективно. Поэтому при выявлении возможностей и вероятностей следует учитывать как необходимые, так и случайные факторы, определяющие эту возможность. Случайное явление может быть, а может не быть, может произойти так, а может произойти иначе. Строя высказывание, содержащее номинацию и призванное определенным образом воздействовать на адресата, адресант имеет возможность предвидеть результат. Кроме того, варианты антропонимов позволяют прогнозировать некоторые характеристики коммуникантов, и этот прогноз носит вероятностный характер, поскольку многое в коммуникации зависит от случайности, в результате чего нельзя с абсолютной достоверностью что – либо утверждать.

*„Jetzt gelang es ihm, ihr Hanggelenk zu packen. Er presste seine Finger darum. „Wach auf, Thea! Es ist alles vorbei. Wir haben gewonnen.“*

*„Du Mörder!“*

*Thörwang zuckte zusammen (Fischer M.L. Wenn das Herz spricht).*

Номинация *Du Mörder* позволяет с некоторой долей вероятности прогнозировать тот факт, что адресат действительно является убийцей. Однако с полной уверенностью нельзя это утверждать, поскольку использование указанного именования могло быть вызвано случайными факторами, на-

пример повышенной эмоциональной возбудимостью адресанта или его развитой фантазией. Указанное свойство именуемого подтверждается лишь спустя время, когда собраны доказательства его преступления. И только тогда оправдывается высказанный прогноз, и возможность превращается в действительность.

Как было сказано выше, случайность и случайные факторы влияют на процесс номинации, в результате чего прогнозирование имеет лишь вероятностный характер. Так, например, дети ненамеренно задержались и пришли поздно домой, что нашло отражение в использовании антропонима *ihr Nachtschwärmer*.

*Großmutter war wider Erwarten nicht ärgerlich. Zwar saß sie aufrecht und angekleidet in ihrem Holzstuhl und wartete auf Kristina, aber die gefürchtete Predigt blieb aus. Wolf lag vor ihren Füßen. Er räkelte sich müde und wedelte matt. „Mach, dass ihr ins Bett kommt, ihr Nachtschwärmer“, sagte Großmutter, als Janec noch zu erzählen beginnen wollte, „morgen ist auch noch ein Tag“ (Fährmann W. Kristina, vergiß nicht).*

Однако такое поведение детей не является закономерным и именование имеет лишь спорадический, окказиональный характер, поэтому было бы ошибочно прогнозировать наличие у адресата такого постоянного качества, как привычка приходить поздно домой. Из сказанного следует, что в силу существования вероятности и случайности неизбежны ошибки в установлении причин именования и в прогнозировании событий, поскольку с одной стороны это субъективные процессы/ действия, совершаемые определенным лицом, имеющим свои особенности восприятия, мышления, с другой стороны они рассматриваются как непроизвольные, опирающиеся на объективные условия.

*„Ole Bienkopp kam eintausendneunhundertundfünf Jahre nach dem von Gott gezeugten Schreinersohn Christus auf die Welt“ (Strittmatter E. Ole Bienkopp).*

Антропоним *Ole Bienkopp* обладает, как и все формы номинации, прогностическим потенциалом, что позволяет идентифицировать личность именуемого: мужчина по имени *Ole. Bienkopp* – это либо его фамилия, либо прозвище, в основе которого, вероятно, лежит сравнение с пчелой. Ряд случайных факторов, составляющие объективную причину, повлияли на выбор данного именования, без учета которых в данном случае невозможен ошибочный прогноз. Обоснование анализируемой номинации приводится в следующей ситуации.

*„Frühstückende Holzfuhrlaute und Immersäuer höhnten aus dem Gasthausfenster: „He, Ole, mit einer Pelzkappe im Frühling? Hast du Mumps und dicke Mandeln? Geh herein und wärm dich!“ Ole ging mit steifem Nacken weiter. „Seht den Bienkopp“, schrie der Immersäuer. – Die Bienen bekam Ole vom Kopf; den Spott-namen bekam er nicht mehr los“ (Strittmatter E. Ole Bienkopp).*

Голову *Ole* облепили пчелы. Именно в это момент его увидел говорящий, и указанный случайный фактор послужил основанием прозвища, которое закрепилось за его носителем навсегда.

Итак, фактор прогнозирования всегда связан с фактором причинности. Наличие причинно – следственных связей делают возможным прогноз лингвистического свойства, так как беспричинных явлений в речи не существует. Данные отношения являются одной из ведущих форм взаимосвязи и обусловленности процессов объективной действительности, они закономерно присущи мышлению, языку, и даже случайные номинации имеют мотивированный характер.

Установление причинно – следственной связи осуществляется с использованием законов логики. «Причина всегда оказывается вплетенной в клубок многообразных факторов, и требуется большая логическая работа, чтобы разглядеть ее в этом запутанном клубке» [7, с. 69]. Причинность – это связь реальных событий, вывод из наблюдаемого. Иными словами, одно событие или факт является условием и основанием для другого, что можно рассматривать в качестве логической базы механизма лингвистического прогнозирования.

Не вызывает сомнения наличие связи между

прогнозированием и логикой, поскольку прогноз – это один из видов выводного знания, которое является предметом логических исследований и получается на основе ранее установленных и проверенных истин в результате применения законов и правил логики. Вывод считается корректным тогда, когда условия истинности его предпосылок составляют подмножество условий истинности его заключений. Необходимо различать истинность мысли и логическую правильность рассуждения. «Истинность есть соответствие мысли действительности, а правильность мышления – соблюдение законов и правил логики» [8, с. 15]. Основным критерием истинности является практика. Познавая окружающий мир, человек формирует свои знания о действительности в виде образов, истинность или ложность которых зависит от множества факторов общего и частного порядка.

Необходимым условием успешного прогнозирования является логическая правильность рассуждений. Если оно не выполняется, то может быть получен ложный результат даже из истинных посылок, суждений. Понятие правильности мышления является спорным, поскольку мышление каждого человека индивидуально, несмотря на общепринятые нормы поведения, поэтому и восприятие всякого явления (факта) должно быть индивидуально в силу различия физического, психологического, ментального, интеллектуального и морального статуса личности. Все указанные факторы оказывают влияние на речевое поведение в целом и на способ выражения мыслей. Правильность мышления говорящего можно оспаривать, но и его неправильность можно обосновать отсутствием соответствующих знаний, недостаточной компетентности. Нельзя, например, доказать корректность моральной оценки, осуществляемой отправителем речи, с точки зрения говорящего, так как все, что связано с личностью несет субъективный оттенок и то, что достоверно для одного человека, является сомнительным для другого, поскольку нет критериев моральных оценок, нет их объективной правильности. Доказательство в моральных вопросах возможно, если есть общая система ценностей, что в реальной жизни практически невозможно.

*Und in diese Stille hinein sagte Thea Oslar: „Du Lump“ (Fischer M.L. Wenn das Herz spricht).*

Адресант использует антропоним *Du Lump*, объективной причиной чего служат предшествующие события. Именуемый совершил не одно убийство, убедил номинанта (*Tea*) в своей невиновности и использовал его в своих целях. *Tea* догадалась обо всем и, несмотря на свои чувства к данному человеку, обвинила его в непорядочном поведении. С ее точки зрения, действия номинанта являются неправомерными и неприемлемыми, о чем свидетельствует антропоним *Du Lump*. Однако сам именуемый был иного мнения. В подобном поведении заключается его образ жизни, таким способом он наживался и получал деньги. Разные системы ценностей коммуникантов привели к имеющимся между ними разногласиям.

*„Alter Grobsack“, faucht die Großmutter (Strittmatter E. Tinko).*

Именуемый нередко использовал в своем речевом поведении грубые, бранные слова, что для него являлось нормой. Однако другие люди воспринимали подобные выражения иначе. Данный факт нашел отражение в антропониме *Alter Grobsack*. Однако говорить о правильности данной номинации нельзя, поскольку нет единых критериев для ее определения. Для кого-то именуемый действовал грубо, для кого-то нет. Однако с определенной точностью можно прогнозировать на основе данного варианта номинации некоторые характеристики номинанта, а именно его возраст и ряд характерных черт (грубость), а также межличностные отношения внутри коммуникативной ситуации.

Таким образом, лингвистическое прогнозирование основывается на законах диалектики и логики, что является вполне актуальным. В работе были указаны лишь некоторые основания подобного подхода, который позволяет проследить



причинно-следственную связь, лежащую в основе исследуемого процесса. Он переплетается и взаимодействует с логическим подходом, принципы которого отражают связи и отношения вещей материального, объективного мира. На уровне коммуникации при общении друг с другом люди широко используют формальную логику, поскольку в повседневной речи прослеживается логическая структура, проявляющаяся в том, что рассуждения человека должны

быть, с одной стороны, корректными и последовательными, с другой стороны доступными и прозрачными. Верное толкование варианта именования лица предполагает объединение лингвистических и экстралингвистических знаний, явной и фоновой информации. Изучать речевое поведение, строить прогнозы относительно определенных вариантов именований следует с учетом рационального и эмоционального начал в человеке.

#### Библиографический список

1. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л.Ф. Ильичева, П.Н. Федосеева, С.М. Ковалева, В.Г. Панова. - М.: Советская энциклопедия, 1983.
  2. Храленко, Н.И. Философско-методологические проблемы прогнозирования. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1980.
  3. Никитина, А.Г. Предвидение как человеческая способность. - М.: Мысль, 1975.
  4. Мелюхин, С.Т. Можно ли предвидеть будущее?. - М.: Мысль, 1966.
  5. Кретов, А.А. Основы лексико-семантической прогностики. - Воронеж: Воронежский государственный университет, 2006.
  6. Храленко, Н.И. Философско-методологические проблемы прогнозирования. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1980.
  7. Кузнецов, И.В. Категория причинности и ее познавательное значение // Теория познания и современная наука: сборник статей / [ред. коллегия: М.М. Розенталь [и др.]. - М.: Мысль, 1967. .
  8. Гетманова, А.Д. Логика/ А.Д. Гетманова. - М.: Новая школа, 1986.
- Статья поступила в редакцию 16.11.2009

УДК 82.801.6

*А.А. Мансков, канд. филол. наук, Алт.ГПА, г. Барнаул, Email: a-manskov@yandex.ru*

#### МОДЕРНИСТКИЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПРОЗЕ С.Д. КРЖИЖАНОВСКОГО.

В статье рассматриваются особенности функционирования художественного мира С.Д. Кржижановского. В новеллах и повестях Кржижановского обнаруживаются тенденции характерные для модернистской парадигмы: мифологизм, феномен игры, интертекстуальность, интермедальность. Предлагаемая концепция выражает уникальность художественного мира исследуемого автора, и дает возможность вписать его творчество в контекст культуры XX столетия.

**Ключевые слова:** мифология, феномен игры, интертекстуальность, интермедальность.

Одной из возможностей исследования поэтики прозы С.Д. Кржижановского является ее рассмотрение в контексте модернизма<sup>1</sup>. Основанием для этого служат хронологические рамки написания произведений писателя, которые совпадают с основными этапами развития модернизма в России, а также художественные принципы и установки, характерные для данной эстетической парадигмы.

Типичным проявлением модернистского сознания в творчестве Кржижановского является неомифологизм. В новеллах и повестях писателя обнаруживаются многочисленные отсылки к различным мифологиям. Обширный пласт составляют греческие и римские мифы. Подтверждением этому служат новеллы «Грайи», «Прикованный Прометеем», «Орфей в Аду», «Три сестры» и др. Так, объектами его художественной рефлексии становятся образы богов Гермеса, Пана, певца Орфея, Парок, прядущих нить человеческой жизни, пространство Стикса и т. д.

Построение авторского текста основывается на прямом или косвенном использовании мифа. Процесс его воспроизведения приобретает черты нового дискурса. Традиционный миф переосмысливается автором, тем самым, получая новое, специфическое воплощение. Это связано с модернистской теорией моделирования собственной реальности, эксплицирующей индивидуальные черты сознания автора. Важным является также отношение писателя к предшествовавшим тому или иному произведению текстам (греческие, римские и другие мифологические источники). Они могут, как сознательно выдвигаться на передний план, так и зашифровываться, теряться в тексте. Свидетельством этому служат наличие отсылок и корреспонденций, а также возможность смещения смысловых акцентов и ретуширования некоторых значений. Особенностью функционирования данных отношений может являться смещение различных мифологических образов и сюжетов, характеризующихся как сходством, так и различием в рамках одного текста. Так в новелле «Соната "Death's Door"» обнаруживаются интертекстуальные отсылки сразу к нескольким мифологиям (образы греческих, римских и

египетских богов), что определяет специфику данного произведения.

Наряду с античными источниками, для Кржижановского значимым является библейский текст. Евангельскими мотивами проникнуты произведения «Чужая тема», «Клуб убийц букв», «Штемпель – Москва» и другие. Для многих текстов Кржижановского характерно своеобразное неканоническое понимание традиционных библейских мотивов и образов. Примером этому служат «Евангелие от молчания», апокалиптические видения, связанные со смертью Бога, а также объяснение природы христианства. В ряде случаев произведения Кржижановского строятся на использовании какого-либо конкретного мифологического мотива. Так, новелла «Гридцать сребреников» открывается цитатой из Евангелия от Матфея и служит реализацией данной сюжетной формулы.

В новеллах Кржижановского встречаются также аллюзии, отсылающие читателя к неевропейским мифологическим источникам: китайские мифы («Фу Ги»), интерес к культуре Индии («Украденный колокол», «Соната "Death's Door"») и к мифологии ислама («Две шелковинки», «Левое ухо»).

Специфической особенностью сознания Кржижановского является создание индивидуальной мифологии. Так, в новеллах «Итанесис», «Грайи», «Страна Нетов» писатель использует классические мифы в качестве исходного материала для построения собственной космогонии. Создавая мифологическое пространство текста, он не стремится к полному соответствию его персонажей их прототипам. Для него важно не столько соответствие, сколько трансформация, переосмысление мифа. В силу этих причин персонажи новелл автора «Сказок для вундеркиндов» эксплицируют некоторое сходство со своими мифологическими прообразами, но не являются полностью тождественными им. Текст, в основе которого находится переосмысленный миф или система мифов, формирует особое интертекстуальное поле. Он организует между собой тексты-предшественники, тем самым, создавая структуру, в которой

все элементы начинают функционировать иначе, чем ранее. Для нее свойственно движение и изменчивость. Инновативность обозначенных элементов структуры состоит в том, что они эксплицируют интенции, возникающие по мере взаимодействия с основным текстом. Как следствие этого явления, он обретает возможность самостоятельного существования. Этот процесс вызывает ряд изменений в различных текстуальных плоскостях. Создание интертекстуального поля может интерпретироваться как возможность формирования индивидуально-авторского понимания истории культуры или моделирования художественной реальности, так как культурные коды, представленные в тексте, вступая во взаимодействие друг с другом, образуют смысловые единства. Одновременно с этим они скрепляют возможные интертексты между собой, которые в свою очередь также формируют особые смысловые связи. Наличие этих связей доказывает факт, что миф, находящийся в основе текста, влияет на авторский дискурс. Автор видит себя через призму мифа, отводит себе в нем определенное место и в зависимости от него выстраивает свой способ общения с миром, способ презентации и самопрезентации. По сути, индивидуализированное мифологическое представление автора скрывается за стилистической спецификой текста, его дискурсом. Авторский миф С.Д. Кржижановского имеет индивидуальные особенности. Как и всякое смысловое единство, он обладает стабильностью, а также временными и пространственными характеристиками. Характерной чертой индивидуальной мифологии Кржижановского является отношение недоговоренности. Это связано не столько с незавершенностью картины мира писателя, сколько с ситуацией недосказанности, объясняемой особенностью литературной игры, установкой на диалог автора и читателя. Наличие игрового начала в художественном мире Кржижановского также подтверждает факт о возможности исследования текстов писателя с точки зрения модернизма.

Феномен «игры» в художественном мире Кржижановского связан с интеллектуальным моделированием реальности, кодированием текста, вариативностью смыслов, а также различными проявлениями интертекстуальности. Зачастую художник-модернист создает реальность, которая выступает в качестве альтернативы конкретной действительности. По характеру игровое мышление представляет собой эксперимент, позволяющий художнику реализовать собственную позицию в условиях тоталитарного общества или иной социокультурной парадигмы, изначально не дающей возможности для самовыражения творческой личности. В силу этих причин для игрового мышления характерны условность, вариативность, установли на правила игры и т. д. Обозначенная тенденция в творчестве Кржижановского проявляется на различных уровнях текста. Это может быть «игра души с пространством», о которой автор рассказывает на страницах повести «Штемпель – Москва», игра со смыслами, связанная с узнаванием читателем какой-либо цитаты или аллюзии, театрализация действительности, эксперименты в области слова и т. д. Нередко писатель стремится вовлечь оппонента (слушателя, читателя) в интеллектуальную игру. Так, в новеллах «Сказок для вундеркиндов» или «Чужой темы» автор часто заставляет читателя домысливать какой-либо незаконченный образ или суждение. Это осуществляется для того, чтобы реципиент мог создать свое собственное представление. Не называя первоисточника, писатель предлагает читателю подсказки для узнавания имплицитного текста. Так, в новелле «Четки» Кржижановский передает в художественной форме содержания апории Зенона «Ахиллес и Черепаха», отсылающей читателя к философии эллейской школы. При написании новеллы писатель ориентируется на образованного читателя, который без труда сумел бы узнать данную философскую сентенцию. Однако далее в тексте он дает разгадку этому, говоря: «Спите, элэаты». Таким образом, Кржижановский активизирует читательское восприятие, привлекает читателя к совместной работе в создании

текстуальной реальности. Эта тенденция может проявляться также через узнавание литературной мистификации. Подтверждением этому служит новелла «Немая клавиатура», в которой один из персонажей в беседе с другим вкратце пересказывает содержание рассказа В.Одоевского «Последний квартет Бетховена» из цикла «Русские ночи». Кржижановский намеренно не называет сначала имени писателя, но дает установку на узнавание, называя его национальность: «Я не помню, кажется у какого-то русского писателя есть рассказ о старике Бетховене» [1, с. 172]. Автор сообщает имя писателя, намеренно искажая при этом название произведения. «– Я забыл имя этого русского автора. Од... Одо... – Одоевский. Вы говорите об одной из новелл «Петербургских ночей»» [1, 172]. Он называет произведение «Русские ночи» – «Петербургские ночи», тем самым, создавая ощущение мистификации и загадки. Трансформация названия ведет также к производству новых смыслов и игре.

В связи с интертекстуальностью прозы Кржижановского следует отметить характерную особенность произведений писателя. В силу своей специфики они обнаруживают возможность интерпретации посредством методологии интермедиального анализа. В новеллах и повестях исследуемого автора встречаются отсылки к художественным кодам различных видов искусств, которые находятся в отношении взаимодействия друг с другом. Это проявляется через корреляцию музыки и литературы, театра и литературы, а также через другие примеры репрезентации художественного дискурса в тексте. В теоретическом аспекте интермедиальность вписывается в широкое понимание интертекстуальности как проявление «транспозиции» одной семиотической системы в другую. Таким образом, эти понятия являются семантически близкими и свидетельствуют о специфических особенностях сознания писателя.

Характерным проявлением интермедиальности в прозе Кржижановского является взаимодействие литературного и музыкального кодов. В новеллах и повестях писателя нередко обнаруживаются интенции, указывающие на возможность сопоставления художественных текстов и музыкальных произведений. Это связано с тем, что особенности нарративной структуры новелл Кржижановского эксплицируют черты, присущие музыкальному мышлению. Эта тенденция проявляется на различных уровнях текста: заимствование средств выражения музыки (музыкальность, звукопись), уподобление текста той или иной форме и структуре (сонатная форма), стремление воссоздать музыкальный мир, передать специфику музыкального произведения и т. д.

Так, в новелле «Чужая тема» персонаж Савл Влоб сравнивает «Божественную комедию» Данте с сонатой. Это сравнение определяется интермедиальным характером сознания персонажа (тезис о взаимодействии различных видов искусств в едином художественном целом). «*Лишь пройдя через ад прощания, чистилище разлук к краю возврата, великий мастер мог построить из трех кантик свою божественную сонату, или Комедию, как хотите*» [2, с. 366]. В новелле «Поэтому» персонаж, именуемый поэтом, пишет «сонеты Весне», которые по своей структуре напоминают музыкальное произведение: «*На зыбких клавишах слышны шаги Весны...*» [2, с. 184]. Восприятие реальности персонажем осуществляется посредством музыкального кода: приближение весны – как звучание музыки.

Проводя междисциплинарные параллели (используя музыкальную терминологию по отношению к авторской манере), владение словом писателя можно сравнить с исполнением блестящих пассажей и глассандо. В прозаических текстах Кржижановского сплетаются сложные силлогизмы, тонкая ирония, которая зачастую может достигать крайней степени сарказма, пронзительная экспрессия и сдержанность в выражении той или иной тезы. Часто в силу психических особенностей Кржижановского

трагизм и внутреннее напряжение текстов, доведенные до логического предела, сдерживаются рамками нарративной структуры. Чувство, проходя сквозь призму холодного рассудка, видоизменяется. Оно приобретает интенциональную направленность и последовательность в выражении. Таким образом, посредством формы писатель делает более глубоким и выразительным содержание. За счет предельной точности в изображении он передает состояние экспрессии в преобразованном и переосмысленном виде.

На основании приведенного исследования можно сделать следующие выводы. Кржижановский является типичным писателем – модернистом. В его произведениях находят отражение тенденции, характерные для данного эстетического направления. В качестве доминирующих особенностей выступают неомифологизм, феномен игры, интертекстуальность, интермедальность. Они непосредственно служат выражением индивидуально-авторского дискурса. Оставаясь в рамках одной или

нескольких культурных традиций, автор «Сказок для вундеркиндов» преобразует литературный канон через призму собственного восприятия. Использование писателем мифологического материала служит для создания собственной художественной реальности, базирующейся на интертекстуальной основе. Привычные образы мировой литературы приобретают у Кржижановского индивидуальный характер, предполагающий возможность нового прочтения.

<sup>1</sup> Под термином «модернизм» нами понимается достаточно условное определение периода культуры, характеризующего типологические черты, свойственные художественному мышлению XX века. В силу того, что возникновение понятия «модернизм» было тесно связано с искусствоведением (первоначально оно использовалось для обозначения экспериментальных и формалистических течений в искусстве), нами разводятся понятия «модерн» и «модернизм».

<sup>2</sup> Тексты Кржижановского цитируются по: Кржижановский С.Д. Собрание сочинений: В 5 т. СПб., 2001.

#### Библиографический список

1. Кржижановский, С.Д. Неуклюжий локоть // Собр. соч. – СПб.: Симпозиум, 2003. – Т. 3.
2. Кржижановский, С.Д. Клуб убойных букв // Собр. соч. – СПб.: Симпозиум, 2001. – Т. 2.

Статья поступила в редакцию 07.12.09

УДК 82-192

*Н.Я. Сипкина, аспирант ХГУ им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: max-just@yandex.ru*

#### ЛЮБОВНАЯ ЛИРИКА Р.И. РОЖДЕСТВЕНСКОГО 1950-1960 ГОДОВ

В статье рассматривается степень изученности интимной лирики поэта в отечественном литературоведении, раскрывается новизна художественного исследования. Отмечаются характерные черты, определяется значение любовной лирики Р. Рождественского для его творчества 1950-1960-ых гг.

*Ключевые слова:* любовная лирика, Рождественский, автобиографизм.

Любовная лирика Р.И. Рождественского находится в тени внимания исследователей отечественной литературы: в первую очередь обращается внимание на произведения общественной значимости<sup>1</sup>, лишь изредка отмечается наличие в творчестве поэта стихов о любви. Так, например, литературовед Н. Мервольф пишет: «Пафос поэмы «Моя любовь» в борьбе за человека в любимой женщине. К поэме примыкает ряд близких по теме стихотворений: «Тысяча мелочей», «Без тебя», «Письмо домой», «Слова бывают грустными» [1, с. 205]. В середине 1960-ых гг. критик В. Воронов также отметил эстетическое значение любовной лирики Р. И. Рождественского: «Мысль о «проверке», о новом взгляде на сделанное, о первых «итогах» возникает в интимной лирике» [2, с. 65]. А. Мальгин, акцентируя внимание на публицистичности стихов поэта, утверждает: «Даже стихи о любви у Рождественского насквозь публицистичны» [3, с. 346]. В его же очерке о творчестве Р. Рождественского лишь небольшой раздел был посвящен любовной лирике поэта [4, с. 46-55].

Данный материал своего рода первая попытка определения места и значения темы любви в раннем творчестве Р. Рождественского.

Печально известно негативное отношение официальной советской идеологии к лирическому в поэзии в противовес так называемому высокоидейному уровню стихотворных произведений, выдержанных в рамках коммунистической пропаганды<sup>2</sup>. Однако поэтический бум, выпавший на вторую половину 1950-х – первую половину 1960-х гг., объяснялся не только восторгом, испытываемым от возможности о многом говорить открыто, но потому, что было осознано величие русской поэтической традиции (А. Ахматовой, Б. Пастернака, М. Цветаевой, Н. Заболоцкого и др.), вдохновившей, прежде всего, поэтов «новой волны».

Интимные стихотворения представителей «эстрадной» поэзии (Р. Рождественский, Е. Евтушенко, А. Вознесенский, Б. Ахмадулина и др.) возродили любовную лирику,

освободили от социологизирования и политизирования, развивая его в лучших своих любовных произведениях («Письмо домой», «Тысяча мелочей», «Я уехал от весны», «Необитаемые острова», «Ливень» «Оттуда» и др. Р. Рождественского, «Заклинание», «Не мучай волосы свои», «Любимая спи», «Эта женщина любит меня» и др. Е. Евтушенко, «Сон», «Ты мне никогда не снишься», «Замерли», «Ну что тебе надо еще от меня?», «Размолвка», «Никогда» и др. А. Вознесенского, «Прощай», «В тот месяц май, в тот месяц мой», «Зима», «Ночь», «Дождь и год» и др. Б. Ахмадулиной). В общественной обстановке времени «оттепели» любовные откровения молодых поэтов становились открытием, вызвали бурную реакцию, пользовались популярностью (многократные успешные выступления перед огромными аудиториями, сборники стихов раскупались мгновенно). Ведь напоминалось о том личном, которое волновало каждого молодого человека, вообще, несмотря на возраст, всех людей, потому что «любви все возрасты покорны».

Новаторство любовной лирики периода «оттепели» состоит в том, что стихи Р. Рождественского, Е. Евтушенко, А. Вознесенского, Б. Ахмадулиной о любви выводили из кризиса советскую интимную лирику этого периода. В своих стихах они передают «дневники» чувств, в которых проступает такая значимая черта, как автобиографизм. С другой стороны, любовную лирику поэтов-«эстрадников» можно рассматривать как форму борьбы, сопротивление эпохе, вытесняющей из жизни возможность иметь собственное понимание любви: «Любовь – это отдушина, столь необходимый глоток воздуха, дающий возможность сбалансированного существования. Порыв в данное состояние – это и надежда обмануть время, «вырваться» из эпохи, сохранив себя. Это автономная территория сердца поэта» [5, с. 152].

Р. Рождественский в раннем поэтическом творчестве не отказывается от традиционных тем, привлекающих людей на

протяжении всей истории человечества и постоянно разрабатываемых в лирике с момента ее зарождения, в том числе, от темы любви, которая получает в стихах Р. Рождественского ярко выраженное индивидуальное, уникальное воплощение. В ней мы видим особое, самобытное восприятие того или иного события, отражение внутренней борьбы с самим собой, мучительное напряжение души, драматический поиск гармонии, жажду обычной земной радости и многое другое. Поэт не упрощает чувств, не допускает рассудочных решений, а стремится полно и глубоко выразить свою бурю сложных переживаний, - сомнений, светлых порывов, тяжких мук и горьких сожалений. Его лирика волнует широтой, откровенностью, полнотой и нежностью чувства, размахом доброты, той особой усмешкой, которая слита с печалью и которая придает неповторимую интонацию лирическим произведениям.

В цикле любовных стихотворений (указанного периода), отразивших сложный процесс того, как поэт ищет надежду на чистую радость, как нарастают у него душевные волнения и переживания, можно уловить некую эмоциональную кривую, в которой нарастание, подъем связаны с поиском душевного тепла, свежести чувства, новизны, а резкие спады обусловлены разочарованием, ощущением безнадежности, сложности путей судьбы, стремлением преодолеть конфликт, ревность, взаимные страдания, ссоры и обиды и т.д.

В чувстве любви, в отношениях между мужчиной и женщиной воплощаются у Р. Рождественского, прежде всего, эстетические принципы поэта:

*Знаешь,  
я хочу, чтоб каждое слово  
этого утреннего стихотворения  
вдруг потянулось к рукам твоим,  
словно  
соскучившаяся ветка сирени.  
(«Знаешь, я хочу...»)*

В этих строках явно улавливается надежда на бесконечность любви лирического героя и его героини, радость существования мира любви. Это стихотворение звучит как предисловие к важной, неотъемлемой части всего раннего творчества поэта – любовной лирике, которая станет основной в зрелом периоде его творчества.

Любовная лирика Р. Рождественского пришла к читателю сразу, с первым сборником стихов «Флаги весны» (1955), да и поэму «Моя любовь» (1955), которая принесла известность поэту, подсказала любовь, которая стала его судьбой. В сборниках «Испытание» (1956), «Дрейфующий проспект» (1959), «Ровеснику» (1962), «Необитаемые острова» (1962), «На самом дальнем Западе» (1964), «Радиус действия» (1965) лирическая героиня, по словам самого автора, - «соавтор практически всего» [6, с. 425], что написал поэт.

В любовной лирике раннего поэтического творчества Р. Рождественского можно заметить определенную **эволюцию**, которая тесно взаимосвязана с его жизненным и духовным возмужанием и которая своеобразно отразилась в сборниках стихов поэта: **восприятие новизны любовных чувств** («Письмо домой», «Любовь», «Двое», «Стихотворение А.К.»), **осознание любви как дара судьбы** («Радар сердца», «Я и мы», «Необитаемые острова», «Все начинается с любви»), **попытка понять свою любимую и уяснить, что значит для него любимая** («Оттуда», «Матрешка», «Где-то оторопь зноя с ног человека валит», «Будь, пожалуйста, послабее», «Сердце в руках», «Богини», «88»), **испытание этого сокровенного чувства** («Тысяча мелочей», «Слова», «Без тебя», «Я уехал от весны», «Не ревнуй меня к дорогам», «Возвращение», «Ливень», «Слышишь!», «Телеграммы», «Радиус действия»), **осознание того, что самое простое и главное в жизни – любовь** («Не ночь, а просто сорок минут сумерек», «Ты мне сказала», «Твой голос», «За тобой через годы», поэма «До твоего прихода»).

Любовь для поэта – это самое сильное чувство, сравнимое лишь со светом, жизнью. Она вызывает различные

эмоции («будоражит», «удивляет», «дразнит», «восхищает»). За прекрасное и непонятное чувство лирический герой обязан своей любимой, она для него становится «богиней».

Лирический герой Р. Рождественского старается для себя определить, обозначить выявить, что значит любовь в его жизни:

*- Я любовь такую искал,  
чтоб – всего сильней...  
- которая в жизнь мою  
светом вошла  
стала воздухом мне,  
позвала к перу...  
(«Письмо домой»)*

Любовь становится чем-то вездесущим, овладевает душевным состоянием, делает жизнь эмоционально насыщенной, неповторимой:

*Она была в жестах  
в улыбке и взглядах.  
Она была в ссорах,  
в словах откровенных.  
Она была в каждом движении  
и в клятвах  
наивных, смешных...  
(«Любовь»)*

Герой решает, что все на Земле начинается с любви:  
*Весна шепнет тебе:*

*«Живи».  
И ты от шепота качнешься.  
И выпрямишься.  
И начнешься.  
Все начинается с любви.*

*(«Все начинается с любви»)*

В интимном мире лирических героев существует только два человека – он и она, любовь у них своя, она не похожа на другие и бывает только один раз для двоих. Любовь подарок судьбы, предназначение свыше:

*У сердца  
есть радар.  
Когда-то,  
в ту весну  
тебя я угадал  
из тысячи одну.  
(«Радар»)*

Любимая - самый близкий и родной человек, которому не жалко даже сердце отдать: «несу я сердце / к дому, / в котором / ты. / Какое это сердце - тебе владеть!» («Сердце в руках»). Для лирического героя любимая как неизведанный материк, который нужно постоянно открывать, как Колумбу далекую Америку: «Мне вновь ночей не спать. / Ворчать на холода. / И волноваться зря. / И, взглядывая в даль, / вовсю вопить: «Земля!» / Намеренно грубя, / от счастья разомлеть. / Блуждать без сна и компаса в краях / твоей земли. / И никогда не кончатся / открытые мои» («Оттуда»). У лирической героини противоречивая душевная сила: ее солнца хватит на десять Африк, а холода на несколько Антарктид; она беспощаднее пожаров, сильнее землетрясений, но в то же время, «она беспомощнее двухмесячного пацана» («Где-то оторопь зноя с ног человека валит»). Поэт сравнивает свою лирическую героиню с матрешкой, потому что она как русская игрушка «матрешка» с сюрпризами и очень разная: первая – «дородная, степенная», вторая – «больно колетя», третья – «будто школьница»...: «не знаю и настырничая, / и все / не надоест, - / хочу достать четырнадцатую, которая – / ты есть» («Матрешка»).

В любовной лирике поэта звучит опасение за это сокровенное чувство. Иногда за мелкими обидами, ссорами на бытовой почве постепенно исчезает радость, счастье, и тогда он обращается к своей половине:

*Послушай!  
Не верю, что так и надо,  
что будет без того скучно.*

*Хочу научиться и не могу  
Обиды сносить  
умеючи,  
чтоб  
в сердце не лезли  
на каждом  
шагу  
проклятые  
эти мелочи.*

Любимая окружила героя своей ревностью, как крепостью и ревнует ко всему. Герою это неприятно, он злится, но в то же время у него есть опасение, что если любимая перестанет ревновать, то станет «меньше любви». Да и самого лирического героя мучает это жгучее чувство, когда он просыпается среди ночи, вдали от дома с тревожными чувствами, думами о том, что любимая может не выдержать одиночества и найти себе другого.

Разлука для нее и него становится еще одним испытанием: попытка убежать от своей любви на Северный полюс, уйти от «радиуса действия ее любви», приносит один результат: каждый раз, возвращаясь домой, поэт испытывает чувство восторга: «К тебе... / Закрыть счастливые глаза» («Возвращение»).

В любовной лирике Р. Рождественского первой половины 1960-х годов звучит переоценка любовных отношений, появляются драматические нотки, любовь становится основополагающей. Так в стихотворении «Не ночь, просто сорок минут сумерек» звучит тревожное смутение, беспокойство за чистое, цельное чувство, возникшее тогда, в начале любви, «у костра счастливого года». Хотя бы изредка нужно возвращаться к тому «костру», чтобы угли холодные «вдруг покраснели от счастья», чтоб

*... тайные мысли  
проверить.  
И сердцу  
поверить.  
И теплым коленям  
поверить...*

Драматизм переживания рождается в предчувствии надвигающегося несчастья: «Поедем скорее! Поедем, пока не поздно». Здесь волнует нравственная чистота раскрываемого душевного состояния; она более действенна, чем декларация о верной любви.

Эстетические особенности интимной лирики Р. Рождественского определяются богатством использования поэтических средств выражения. Стихотворение «Двое» - яркий пример художественного своеобразия творчества Р. Рождественского. Данное стихотворение о чистой первой любви юноши и девушки. Его условно можно разделить на две части - настоящего времени и прошлого: образы современных поэту девчонок и мальчишек и образы теперешней юности. Мальчик ждет на свидание девочку. Поэт просит своих друзей не смеяться над ними, а лучше вспомнить, вернуться в свою раннюю юность, ощутить то прекрасное чувство, чистое и наивное.

Основные словесные образы данного стихотворения сопоставляются по ассоциации: ожидание - «осточертело скитаться», «кепки мнут»; мальчик скрывает нежные чувства - «говорит как можно небрежно»; лирический герой вспоминает свою юность - «стихи в тетрадках», «пионерский лагерь», «летающие флаги» - все это ассоциируется со счастливой юностью, беззаботностью, радостью.

Изобразительные средства помогают раскрыть этот образ радостного чувства первой влюбленности: метафоры («летят они к месту», «осточертело скитаться», «окинув взглядом», «к солнцу летающие флаги», «надо считаться», «порывы страсти»), метонимия («мальчишке становится жарко» - волнуется, «смешные стихи в голубых тетрадках», «возле реки пионерский лагерь» - воспоминания о юности лирического героя), олицетворение («веселая улица», «смешные стихи»), сравнение («говорят как можно

небрежнее»), эпитеты («запылавшимся подружкам», «наихитрейшим созданиям»). Синтаксические фигуры подчеркивают разговорную интонацию стихотворения:

*...Не смейся!  
Давно ли мы сами были  
такими?  
(...) Помнишь?  
Смеяться над этим не надо.  
Как ее звали?..  
Наташей.  
Натой.  
Где же ты, Натка?  
Певунья Натка?*

В частности, в приведенном отрывке стихотворения поэт, используя повторы («Наташей», «Натой»), инверсии («Давно ли мы сами были такими?»), риторические вопросы, восклицания, обращения («Не смейся! Помнишь? Как ее звали? Где же ты, Натка? Певунья Натка?»), добивается эффекта непринужденного разговора.

Специфической особенностью раннего творчества Р. Рождественского становится постоянное обращение к лирической героине в стихах различных тематик: он делится с ней впечатлениями, рассказывает о событиях, произошедших с ним, о своих душевных переживаниях. В философских размышлениях о жизни и смерти, предназначении поэта и долга его перед обществом, опровержениях на те или иные сплетни о «подкупленности» поэтов и другие полемические вопросы, отразившиеся в стихах, поэт обязательно посвятит несколько строк любимой: («человеку / мало / надо, лишь бы кто-то дома / ждал»; «хорошо, что есть еще / женщина немодная. / Милая. / Усталая. / Навсегда моя»; «Я писал и пишу / по заказу / горьковатой улыбки твоей, / не разгаданной мною / ни разу»; «Как-то женщина пришла / и подкупила. / Подкупила - / чем? - / не знаю до сих пор...»).

Размышляя о последнем часе своей жизни, лирический герой решает, что его «конечной гаванью» будет дом любимой:

*А уснуть захочу,  
после долгих погонь  
я к тебе прилечу -  
мотыльком на огонь ...*

Одним из сокровенных и интимных произведений раннего поэтического творчества Р. Рождественского является поэма «До твоего прихода» (1967), которая отличается, как и вся интимная лирика поэта, автобиографизмом, и посвящается главному для него человеку - Алене<sup>3</sup>. В поэме выражены все чувства, самой сказочной и неопознанной любви, которая приходит к двум людям - к ней и к нему. Стихотворения, посвященные любимой, писавшиеся на протяжении 15 лет, начиная с самого раннего, с зарождения чувств, их укрепления и продолжения, постоянного обновления, умирания и вновь зарождения, но уже в новом, более глубоком качестве, вылились в поэму. Она стала наивысшей точкой осмысления, что значит для него любимая.

В поэме «До твоего прихода» отразились основные творческие поиски Р. Рождественского. У художника начинают меняться общие идейно-эстетические взгляды, продиктованные определенным разочарованием в наступившей действительности: крах всех надежд и мечтаний о свободе, слухи и сплетни о поэте, распространяемые критикой, измена друзей. На фоне такого контекста звучит поэма.

Жанровое своеобразие поэмы «До твоего прихода» в том, что она, не достигая больших размеров, тяготеет к ослаблению фабульного элемента, к фрагментарности, лирическим развертываниям.

Сюжет строится не на движении событий в их причинно-хронологической последовательности, а на движении авторской мысли. Тот факт, что *сама личность автора* является структурно-сюжетным новообразующим фактором в поэме, то форму *лирического сюжета* можно определить как *философско-ассоциативную*.

Специфика композиции поэмы в постоянной смене плана, соотношении внутреннего состояния лирического героя с цепью внешних событий. Вся поэма по своей *форме* представляет собой страстный и взволнованный *монолог*, *своеобразный поток мыслей*, который пронесется в голове лирического героя за то короткое время, когда его любимая поднимается по лестнице к своей квартире и не знает еще о возвращении мужа. Это придает повествованию яркий эмоциональный характер и позволяет поэту передать свои чувства. Форма данного лирического монолога таит в себе и широкие художественные возможности: *повествование* о настоящем (мы узнаем, что он почувствовал, как она зашла в подъезд, это для него сейчас стало самым главным, а *«остальное ложь»*). Он слышит каждый ее шаг. Эти шаги обжигают его, ему представляется, будто он летит в неизвестном пространстве и просит у Земли замедлить свое вращение. Лирическому герою кажется, будто не она поднимается по лестнице, а он спускается к ней) свободно *перекликается* в поэме с *воспоминаниями* (например, прощание на вокзале: *«Разомкни свои руки, / перекрести... / Прости! / И спокойно – / впервые за долгие дни – / усни»*) с *лирическими отступлениями* (философские рассуждения о значении общественной жизни поэта – для него это наносное (*«звонкие трубы»*), тосты над столами, рассуждения о совести, *«мудрые вздохи»*), не основное, а главное то, что мы всегда идем к кому-то, неосознанно; иронические мысли о слухах (*«нету дыма без огня»*): слухи, как недруги, окружили поэта, они *«сбоку»*, *«завлекают»* и *«манят»*. Один из главных слухов, что она ему *«наставила роза»*. Он смеется над этими слухами, с иронией думает, что ж *«поплачу в подушку, в тетрадку поношу»*, и будет сдавать *«драгоценные панты за деньги»*), *что обуславливает широту раскрытия главной темы поэмы, многоплановость* самого повествования, позволяет *передать напряженность переживаний*.

Можно отметить ряд художественных особенностей поэмы «До твоего прихода». Впервые Р. Рождественский вводит в поэму эротический подтекст: поэт раскрывает нам самое сокровенное, интимное:

Люб –  
(Царствуй, рабыня!  
Бесчинствуй!  
Неистовствуй, женщина)  
лю!  
(Вот и глаза твои.  
Жалкие, долгие  
и сумасшедшие!)  
Люб –  
(Чертовы годы устались в небо  
темными бивнями)  
лю!  
(Только люби меня!  
Слышишь, люби меня!  
Знаешь, люби меня!)  
Люб –  
(Чтоб навсегда!  
Чтоб отсюда – до гибели...  
Вот оно...  
Вот оно...)  
лю!  
(Мы никогда, никогда не расстанемся...  
Воздуха...  
Воздуха!)

Данный отрывок отличается художественным своеобразием, который подчеркивает специфику творческого почерка поэта. Обращает на себя внимание анафорическая разбивка слова «люблю», это слово повторяется много раз и выносится в отдельную строку. Прием градации (повтор слов: *«Только люби меня! / Слышишь, люби меня! / Знаешь, люби меня!»*), *«Чтоб навсегда! Чтоб отсюда...»*, *«Вот оно... / Вот оно...»*, *«Мы никогда, никогда, не расстанемся...»*, *«Воздуха... / Воздуха...»*) помогает выразить глубину чувств лирического героя. Характерно (что отличает поэта-

«эстрадника» Р. Рождественского) применение предударной, неправильной, внутренней и составной рифмы: *женщина-сумасшедшие, бивнями–любви меня, вот-воздуха, царствуй-рабыня, бесчинствуй-неистовствуй, вот-твои, жалкие-долгие-сумасшедшие, чертовы-годы*. Интонационный рисунок данной части главы поэмы можно охарактеризовать как восторженным, что доказывается применением бесчисленного количества восклицаний-обращений (*«Люблю! Царствуй рабыня! Бесчинствуй! Только люби меня!»* и т.д.)

Применение тропов, синтаксических фигур и других средств художественной выразительности обогащает образный мир поэмы. Например, использование сравнений, метафор (*«костром порывным»*, *«руки по перилам, как сети тянет»* и др.) помогают нам представить движение героини. Удачно использованный прием контраста в словах *«недавними и давними»*, *«святыми и бездарными»*, и игра слов *«датами, далями»* ассоциируют шаги героини по лестнице с движением времени, а аллегория (*«трагическим тасканием двух тысяч недель на себе»*, *«следы от зубов»*) и метафорические выражения (*«отблеск грозной глади стола»*, он несет на себе *«чужую судьбу и слепые слова»*) – с настроением лирического героя.

В заключение поэмы лирический герой подытоживает свою жизнь: ему надоело писать с оглядкой, он выбирает *«самое простое»*, которое для него становится главным в жизни – любовь. Он *«наорался на десять годов вперед»*:

Реки движутся  
в каменных шорах,  
дни уходят  
в небытие...  
Крик устал...  
Да здравствует  
шепот  
двух людей:  
его  
и  
ее.

Таким образом, любовная лирика в раннем творчестве Р. Рождественского занимает важное место. Ее значимость видится нами в благородстве и гуманности передаваемых поэтических настроений, ощущений, в показе истинной позиции лирического героя, в раскрытии широты его души; в анализе психологии любви; в изображении мощного эмоционального заряда лирического образа; в представлении любви как предмета высокой поэзии; в показе красоты любовного чувства лирического героя; в преклонении перед любимой женщиной.

Особенностью ранней интимной лирики стали: автобиографизм, неподдельность чувств, их естественность, самобытность восприятия, обращение к лирической героине в стихах различных тематик.

Р. Рождественский своими стихами и поэмой о любви способствовал возрождению жанра любовной лирики в русской литературе второй половины 1950-х – первой половины 1960-х гг., освобождению его от социологизации и политизации.

Любовная лирика Р. Рождественского возвращала лирической поэзии полнокровный гуманизм, восстанавливала в правах подлинную глубину лирического чувства, продолжая традиции любовной лирики русской поэзии.

<sup>1</sup> Аннинский Л. Шестидесятые – семидесятые – восьмидесятые // Литературное обозрение. – 1991. - №4. – С. 56; Михайлов И. Какими мы были? / Шестидесятники в литературно-общественной жизни страны. // Литературная газета. – 2002. - № 32. – С. 10; Бочаров А. Две оттепели веры и смятения. // Октябрь. – 1991. - № 6. - С. 188; Слуцкий Б. Заметки о поэзии Р. Рождественского. – М. – Архив литературы и искусств. – Ф3. 101. Слуцкий, оп. 1. ед. хран. 104; Евтушенко Е. Один из нас. Памяти Р. Рождественского // Литературная газета. – 1994. – 24 августа. - № 34. – С. 3. и др.

<sup>2</sup> См., к примеру, постановление ЦК ВКП (б) от 14 августа 1946 г. О журналах «Звезда» и «Ленинград» // Правда. – 1946. - № 198. – 21.08.

<sup>3</sup> Прототипом лирической героини является Алла Киреева – Алена, ставшая единственным спутником поэта в радостях, бедах, успехах, неудачах, во всех перипетиях жизни.



## Библиографический список

1. Мервольф, Н. Стихи Р. Рождественского // Звезда. – 1957. – № 5.
2. Воронов, В. Мы еще будем // Вопросы литературы. – 1965. – № 3.
3. Мальгин, А. По заказу времени // Литературное обозрение. – 1983. – № 8.
4. Мальгин, А.Р. Рождественский: очерк творчества. – М.: Художественная литература, 1990.
5. Комин, В. Он пришел в XXI век / В. Комин, В. Прищепа. – Новосибирск, 2003.
6. Рождественский, Р. Удостоверение личности. – М.: Эстепонт, 2002.

Статья поступила в редакцию 12.11.09

УДК 882.09

**П.Г. Жирунов**, канд. филол. наук, доц. ГОУ ВПО АГПИ им. А.П. Гайдара, г. Арзема, E-mail: lev\_shirokov@mail.ru

## ВЗГЛЯД НА «ПОВЕСТИ ПОКОЙНОГО ИВАНА ПЕТРОВИЧА БЕЛКИНА» В АСПЕКТЕ ЦИКЛИЗАЦИИ

Целью данной статьи явилось исследование особенностей поэтики циклизации в «Повестях покойного Ивана Петровича Белкина». В своем произведении А.С. Пушкин устанавливает отправную точку явления литературной циклизации и актуализирует приемы циклообразования опережающие типичные для русской литературы 30-х гг. XIX в. явления.

**Ключевые слова:** цикл, признаки циклизации, циклообразование, образ повествователя.

В литературно-критических работах, посвященных изучению «Повестей покойного Ивана Петровича Белкина», непременно обращается внимание на тот факт, что большинство исследователей на первый план выносят проблему взаимодействия «трех фиктивных инстанций» [1, с. 42] (здесь и далее курсив наш П.Ж.), выступающих в роли «призм, отражающих и преломляющих моменты фабулы» [1, с. 42].

Как отмечает В. Шмит, в длительных спорах можно наметить два лагеря: так называемая «белкинская» партия считает фиктивного автора центральным фокусом повествования (все в повести рассказано так рассказывал бы Белкин, все пропущено через его душу и рассматривается через его точку зрения).

Второй лагерь утверждает, что никакой внутренней и необходимой связи между повестями и личностью Белкина не существует, а предисловие издателя представляет собой отдельную повесть [1, с. 44].

Не пытаюсь встать на точку зрения какой-либо одной из сторон в этом споре, в рамках данной работы мы предприняли попытку рассмотреть образ Белкина через призму циклизации.

Общая тенденция развития повествовательных жанров в русской литературе XIX века достаточно подробно описана в коллективной монографии под редакцией Б.С. Мейлаха «Русская повесть XIX века». Определяя основной чертой эстетики нового времени преобладание прозаических произведений над стихотворными, авторы исследования особо подчеркивают, что магистральным явлением в сфере жанров в 30-40-е гг. и в 70-80-е гг. становятся малые и средние жанровые формы [2, с. 342, 453].

По мнению Б.М. Эйхенбаума, отмеченное преобладание малых и средних жанровых форм вызвано тем, что «главное внимание» русской прозы этого периода «направлено на роман, на большую форму», которая «на практике долго не дается» [3, с. 285]. Основная же проблема как раз и заключалась в выходе за пределы малых форм. Этим объясняется обычное для русских беллетристов 30-х гг. XIX в. явление – соединение разных новелл под видом «вечеров», как естественной переходной ступени к большой форме.

Действительно, вслед за практически одновременным появлением «Повестей Белкина» и «Вечеров на хуторе близ Диканьки» создается большое количество различных сборников, имеющих ряд признаков цикла (например, «Пестрые сказки...» и «Русские ночи» В.Ф. Одоевского, «Очерки большого света» Е.П. Ростопчиной, «Вечера на Карповке» М.С. Жуковой, «Двойник, или мои вечера в Малороссии» Антония Погорельского (А.А. Перовского), «Вечер на Хопре» М.Н. Загоскина и др.).

Описывая общие для данных циклов признаки поэтики, Эйхенбаум отмечает, что особое внимание писатели

обращают на детали повествовательной формы – на способ ведения рассказа, на мотивировку переходов от одного персонажа к другому, сообщения о прошлом. Обычной формой соединения новелл является либо их обрамление предисловием и заключением, либо простая смена рассказчиков, которой предшествует вступительная часть, описывающая самый повод для рассказывания. Так, например, в «Вечере на Хопре» вступление представляет собой полноценную новеллу, не только мотивирующую ситуацию рассказывания, но и актуализирующую образы действующих лиц повествования, в «Вечерах на Карповке» М. Жуковой полное обрамление мотивирует соединение новелл и само по себе развито в небольшую новеллу (описывает любовь Любиньки и Вельского).

Следует обратить внимание на один, на наш взгляд, существенный момент в поэтике подобных сборников: объединяющим началом выступает рассказчик (или рассказчики, один за другим вступающие в беседу, т.е. в рассказывание и обсуждение историй). Рассказывание мотивируется тем или иным сюжетом, заставляющим думать о полной естественности возникновения и образования цикла рассказов.

Непосредственное участие самого рассказчика (или рассказчиков) не просто мотивирует реальность повествования, образ рассказчика получает новую функцию – из повествователя он вырастает в литературный персонаж, вокруг которого организуется особый сюжет. Он наделяется биографией, получает большую индивидуальность. Благодаря этому, рассказанная им история получает индивидуальное освещение и дополнительную убедительность – то есть происходит объективация произведения.

Хотя циклизация и происходила обычно с помощью образа рассказчика (Ясновидающая в «Очерках большого света» Е.П. Ростопчиной, Ириной Модестович Гомозейко в «Пестрых сказках» В.Ф. Одоевского, Рудый Панько в «Вечерах...» Гоголя), но объединение произведений образом повествователя (или автора) – не единственный способ организации подобной прозы. Еще одним из основных критериев циклизации является тематический принцип, т.е. объединение произведений вокруг какой-либо одной проблемы. Например, циклы фантастических или «страшных» рассказов. В этом жанре работали А. Погорельский, М.Н. Загоскин, В.Ф. Одоевский, Н.В. Гоголь. В данных циклах сюжеты произведений объединяет стремление рассказчика или рассказчиков вынести на обсуждение мистические и таинственные явления, находящиеся за рамками понимания, с точки зрения предметной повседневной логики. Выбор сюжета повествования обусловлен авторской интенцией, направленной на формирование определенного эмоционального состояния читателя. В целом ряде случаев сам сюжет, объединяющий рассказы собеседников, содержит

элементы «страшного» рассказа и приобретает самостоятельное значение (см. «Вечер на Хопре»).

Такая же монотематичность, только основанная на описании колорита, воспринимаемого русским читателем в качестве экзотического представлена в «Вечерах на хуторе близ Диканьки» Н.В. Гоголя. Все произведения данного цикла объединены по географическому принципу, т. к. изображают жизнь Малороссии.

Следует так же отметить, что тематическое единство циклов задавалось еще и тем, что сами рассказчики принадлежали, как правило, одной среде, поэтому разнообразие фабул повествования было в большой степени условным, а индивидуализация характеров рассказчиков носила обобщенный характер, не позволяя выделить психологические черты, свойственные каждому конкретному повествователю. Наиболее ярко это проявилось в образе Рудого Панька. Повествование у Гоголя носит, если уместно так будет сказать, этнографический характер и не является средством индивидуализации персонажей, поскольку его парубки, козаки, дивчины, паны, дяки лишены социальной речевой окраски – они все говорят на одинаковом малороссийском наречии и не выделяются из общего хора голосов. Даже если «пасичник» и выступает в качестве редактора первоисточников, понять это довольно затруднительно.

Указанные нами признаки, характерные для большинства прозаических сборников-циклов 30-х гг. XIX в. применительно к «Повестям Белкина» не актуализируются по ряду существенных причин:

1) Во-первых, Иван Петрович Белкин не участвует в процессе рассказывания, поэтому в тексте произведения отсутствует сама *ситуация непосредственного рассказывания*, т.е. такого, когда между читателем и первоисточником сюжетного повествования отсутствуют различного рода посредники, а само повествование воспринимается с установкой на чужую «звучащую речь» (по терминологии Б.М. Эйхенбаума и М.М. Бахтина), соответственно мотивировка повествования в данном случае принципиально иная.

2) Во-вторых, хотя Белкин и наделяется некой биографией, но, по справедливому утверждению В. Шмита, «Сущность, характер и дарование Белкина едва ли можно определить на основании описания, которое дает ненадоевший помещик, подчеркивая «пагубное нерадение» своего друга-литератора в хозяйственных делах. Скорее возникает вопрос, не следует ли приписать впечатление об ограниченности Белкина узости взглядов его биографа» [1, с. 46]. О верности этого предположения косвенно свидетельствует тот факт, что при описании детства Ивана Петровича Белкина, его учебы и службы в полку биограф черпает информацию непосредственно из сочинений самого Белкина, на это указывает ряд идентичных фраз в обоих фрагментах повествования: «родился от честных и благородных родителей», «получил первоначальное образование от дядьки», «смерть родителей <...> принудила подать в отставку» и т.д. Таким образом, наличие биографии не придает образу Белкина большей индивидуальности, он не становится литературным персонажем, принимающим непосредственное участие в повествовании.

3) В третьих, «Повести Белкина» впервые вышли в печати только с предисловием издателя (включающим и письмо «биографа»), без «Истории села Горюхина». Данное предисловие не создает раму произведения, поскольку в тексте присутствуют маркеры, указывающие на наличие условных границ внутри всего цикла: после предисловия от издателя стоят инициалы А.П., указывающие на смену повествовательных регистров. Если же рассматривать структуру «Повестей...» в современных изданиях и допустить, что «История села Горюхина» является своего рода заключением, которое объединяется посредством образа И.П. Белкина с предисловием, то и в этом случае по отношению ко всему циклу вступление и заключение не

выполняют роли рамочного компонента. «История ...» размещена после слов «Конец повестям И.П. Белкина», что создает некий парадокс: единственный в произведении фрагмент, принадлежащий Белкину (имеется в виду отсутствие устных первоисточников) в то же время повестью Белкина не является. Таким образом, формально рамочная конструкция присутствует, но фактически рамой повестей не является.

4) В четвертых, в «Повестях Белкина» Пушкин впервые в русской литературе реализовал такой тип повествования, при котором сохраняется индивидуальность первоисточников, пускай и не в полной мере (как уже доказано в целом ряде работ, стилистика повестей отличается друг от друга по типу повествования, особенно это относится к «Метели» и «Барышне-крестьянке», по сравнению с другими повестями цикла). Но Белкин выступает не только пересказчиком, но и своего рода редактором, так в «Барышне-крестьянке» не даются описания свиданий молодых людей и их возрастающая взаимная склонность: «Эти подробности вообще должны казаться приторными...».

5) Еще одной существенной чертой исследуемого цикла «Повестей Белкина» является отсутствие *формально обозначенного* единого проблемно-тематического стержня. Точнее, проблемно-тематический стержень в произведении, безусловно, присутствует, но определить его характер весьма затруднительно.

Не лишена интереса в этом отношении остроумная гипотеза В. Шмита, который продолжает мысль Яна М. Мейера и сравнивает Пушкина с фиктивным сочинителем повестей, страдающим «недостатком воображения». В этом случае Пушкин заимствует сюжеты из разных областей мировой литературы и переносит их на русскую почву, подобно Белкину, в повестях которого «имена почти все вымышлены», а «названия сел и деревень заимствованы из нашего околodka» [1, с. 48]. Суждения исследователя об автопародическом портрете самого сочинителя и пародийности повествования косвенно подтверждаются выводами С.А. Фомичева, который в своей недавней статье «Село Горюхино Арзамасского уезда» (Пародийное качество деревенской летописи Белкина) утверждает: «Арзамасская закуска смеховой стихии растворена в пушкинском творчестве, явственно отзываясь и в «Истории села Горюхина» [4, с. 6].

С другой стороны, сущностной категориальной чертой литературной циклизации является актуализация фрагментов единой для всего цикла художественной модели мира в рамках произведений его образующих, в то время как целостная модель реализуется посредством всего многокомпонентного единства наджанрового или сверхжанрового характера. Можно с достаточной степенью уверенности предположить, что поскольку произведения в составе цикла написаны за относительно небольшой временной период, то и возможность резкого изменения мировоззрения автора в процессе написания «Повестей ...» маловероятна. С этой точки зрения, широко распространенная гипотеза о том, что тематическим центром является изображение проявлений русского характера, русской души, получает дополнительную аргументацию.

Отмеченные нами аспекты циклизации в литературе 30-х гг. XIX в. и в произведении А.С. Пушкина позволяют нам дать свой ответ на вопрос, зачем нужен Белкин в повестях Белкина. Этот образ, прежде всего, необходимо для создания целостности цикла, и соответственно является циклообразующим фактором. Поскольку в тексте произведения отсутствует ситуация непосредственного рассказывания и ее мотивировка, сквозные образы рассказчиков и персонажей, а единый тематический центр определить с высокой степенью достоверности довольно сложно, то основными средствами циклообразования становятся формальные. К ним относятся жанровый характер объединения произведений в цикл и актуализированная в названии произведения рамочная конструкция. Само заглавие

– «Повести Белкина» служит средством объединения в цикл разноплановых произведений на основе принадлежности повестей перу одного писателя, который выступает в качестве собирателя и редактора исходного повествовательного материала. При этом заглавие устанавливает и горизонт читательского восприятия, поскольку предположение формируется с помощью ЗФК. В случае с повестями Белкина предположение носит истинный характер.

Подобный подход к рассмотрению особенностей поэтики произведения А.С. Пушкина представляется вполне оправданным и позволяет с высокой степенью уверенности утверждать, что «Повести покойного Ивана Петровича Белкина» являются своего рода «точкой отсчета» явления литературной циклизации. Коренное отличие этого цикла заключается в центробежной тенденции, фрагменты в его составе не стремятся к созданию единого повествовательного пространства, об этом в первую очередь свидетельствует отсутствие сквозных образов, усиливающих связи между частями целого цикла и некая размытость, точнее «богатая неопределенность» (по терминологии С.Г. Бочарова) образа

Белкина, служащего формальным средством циклообразования.

В то время как другие циклы той эпохи реализуют центростремительную тенденцию, которая объясняется той ориентацией литературы 30-х гг. XIX в. на роман, на большую форму, о которой писал Б.М. Эйхенбаум. При этом дискретность циклов снижается за счет введения различных связующих и мотивирующих элементов, о которых говорилось выше.

Приведенные нами в рамках данной работы аргументы, свидетельствуют о том, что цикл А.С. Пушкина «Повести покойного Ивана Петровича Белкина» актуализирует приемы циклообразования опережающие типичные для русской литературы 30-х гг. XIX в. явления. Хотя, с формальной точки зрения, большинство циклообразующих признаков общих для литературы той эпохи присутствуют в произведении, их значение находится в рамках совершенно иной культурно-эстетической парадигмы, которая наиболее ярко проявится в более позднем по времени творчестве И.С. Тургенева и Н.С. Лескова.

#### Библиографический список

1. Шмит, В. Проза Пушкина в поэтическом прочтении. – С.-Петербург, 1996.
2. Русская повесть XIX века (История и проблематика жанра) / под ред. Б.С. Мейлаха. – Л., 1973.
3. Эйхенбаум, Б.М. О литературе. – М., 1987.
4. Фомичев, С.А. Село Горюхино Арзамасского уезда (Пародийное качество деревенской летописи Белкина) // Пушкин и мировая культура. 2008.

Статья поступила в редакцию 12.11.09

УДК 882.09

*О.С. Кулибанова, аспирант кафедры литературы АГПИ, г. Арзамас, E-mail: lev\_shirokov@mail.ru*

#### МОТИВ СВОЕВОЛИЯ В «ЗАПИСКАХ ИЗ ПОДПОЛЬЯ» Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО

В статье рассматривается повесть «Записки из подполья» в контексте христианского сознания писателя, анализируется основной боготворческий мотив как отражение теории своеволия и вседозволенности «подпольного человека»

**Ключевые слова:** мотив, боготворчество, Достоевский «подпольный человек», теория «самостоятельного хотенья», Христос.

«Записки из подполья» – это повесть, открывшая новый период литературной деятельности Ф.М. Достоевского, некая увертюра писателя к его «Пятикнижию»: романам «Преступление и наказание», «Идиот», «Бесы», «Подросток», «Братья Карамазовы». Главный герой повести, закрывшись, спрятавшись в своей комнате – «подполье», «углу», отказавшись от активной, деятельной жизни среди людей, погружается в себя и создает модель нового мироздания, где действуют только его субъективные, личностные мерки и установки.

Композиционно повесть построена в виде дневниковых записей главного героя, однако, по своей структуре повествование диалогично. В сознании героя присутствует оппонент, с которым «подпольный человек» ведет спор, пытаясь доказать правильность своей идеи и убедить его в своей правоте. Этот оппонент, рожденный в сознании героя, является представителем всего человеческого общества. Выходит, что в сознании героя идет диалог между двумя «Я»: одно «Я» – сам «подпольный человек» со своей идеей, другое «Я» – все человечество, весь мир.

В основе теории «подпольного человека» лежит идея «самостоятельного хотенья», проявления своеволия собственного «Я». Для него не существует никаких запретов, морально-нравственных законов. По мнению героя, любое действие человека всегда будет оправдано его эгоистическим желанием. Эта теория уничтожает любое «нельзя» и даже оправдывает самое жестокое преступление. Человеку позволено делать все, что он хочет. «Свое собственное, вольное и свободное хотенье, свой собственный, хотя бы самый дикий каприз, своя фантазия, раздраженная иногда хоть бы даже до сумасшествия, – вот это – то все и есть та самая, пропущенная, самая выгодная выгода, которая ни под

какую классификацию не подходит и от которой все системы и теории постоянно разлетаются к черту, – пишет «подпольный человек». – Человеку надо – одного только самостоятельного хотенья, чего бы эта самостоятельность ни стоила и к чему бы ни привела» [1, с. 419].

Полемизируя с воображаемым оппонентом, «подпольный человек», опираясь на идею «самостоятельного хотенья», анализирует, а затем подвергает жесткой критике популярные в середине 1860-х годов философские учения Гельвеция и Гольбаха, согласно которым человек является «разумным эгоистом» и никогда не отказывается от собственной выгоды. Концепция «разумного эгоизма» была поддержана и развита в России Н.Г. Чернышевским и получила своеобразное воплощение в его романе «Что делать?» Чернышевский разработал модель будущего совершенного и счастливого человеческого общества. По мысли писателя, человек по своей природе добр и разумен, следовательно, зло невыгодно для него. Значит, человеку «можно быть добрым и счастливым», а столкновения разнонаправленных личных выгод вполне возможно избежать. «Подпольный человек» опровергает теорию Чернышевского, так как она не учитывает прежде всего свободу выбора человека, его индивидуальность и личностные интересы. Каждый человек непредсказуем и неповторим, нельзя, расписав возможные выгоды и интересы человека, заставить его жить по листку. Человек когда-то все равно восстанет и проявит свою «самость». «Да когда же... бывало, чтоб человек действовал только из одной собственной выгоды?» – задает вопрос герой Достоевского. Напротив, история доказывает, что «люди, понимая свои настоящие выгоды, оставляли их на второй план и бросались на другую дорогу, на риск, на авось, никем и ничем не принуждаемые к тому, а как

будто именно только не желая указанной дороги, и упрямо, своевольно пробивали другую, трудную, нелепую, отыскивая ее чуть не в потемках... Человек, всегда и везде, кто бы он ни был, любил действовать так, как хотел, а вовсе не так, как повелевали ему разум и выгода; хотеть же можно и против собственной выгоды» — делает вывод «подпольный человек» и тем самым «доказывает» логичность и неопровержимость своей идеи «самостоятельного хотения».

Следующая теория, оспоренная героем «Записок из подполья», принадлежит английскому историку Г.Т. Боклю. Ученый утверждал, что цивилизация смягчает человека, он становится менее «кровожаден» и воинственен. «Подпольный человек» думает иначе, он считает, что цивилизация наоборот развращает человека, вырабатывает в нем «многосторонность ощущений». В результате развития этой многосторонности человек дойдет до того, что «отыщется в крови наслаждения».

По мысли Достоевского, только через веру в Бога становится реальным смысл человеческого бытия, поэтому рассмотрение его творчества в целом, а в нашем случае — повести «Записки из подполья», вне религиозного контекста просто немыслимо. А.М. Буланов справедливо отметил, что «творчество Достоевского представляет собой изображение поединка притязющего на всеисие и вседозволенность разума с носителем и вместилищем человеческой земной правды — сердцем» [2, с. 59].

Так что же такое на самом деле «подполье» и чем страшна идея «самостоятельного хотения», разработанная героем? «Подполье» — это мир без Бога, без духовного света, мир неограниченной свободы личности и невообразимых экспериментов над собою. Вся жизнь героя подчинена теории, которая по своей сути является идеей своеволия и вседозволенности, ведь герой заявляет о своем праве действовать, руководствуясь только своими личностными интересами. Эта идея становится его страстью, его жизнью и его болезнью. «Я человек больной... Я злой человек... Я ни шиша не смыслю в своей болезни и не знаю наверно, что у меня болит», — так характеризует себя «подпольный человек» в начале повести. В данном случае, речь идет не о физическом недуге, так как герой заверяет, что врачи не способны излечить его, а о тяжелой духовной болезни. «Подпольный человек» мучается, неимоверно страдает, в его душе нет мира, спокойствия, гармонии. Герой забыл, что у человека есть душа. Он не только не принял в свое сердце Христа, но и пошел еще дальше: своей идеей отверг Бога, восстал против него, стал богоборцем.

«Подпольному человеку», не знающему Бога, невозможно понять исток своих страданий. Для себя он вывел некую аксиому: «Слишком сознавать — это болезнь, настоящая, полная болезнь... всякое сознание болезнь». Будучи всегда не похожим на других людей («Мучило меня... одно обстоятельство: на меня никто не похож и я ни на кого не похож. Я — то один, они — то все») герой Достоевского приходит к парадоксальному выводу, что он, как усиленно сознающая личность, вышел «не из лоно природы, а из реторты» и, следовательно, он — человек экспериментальный. Кто и почему его создал таким ему неизвестно, непонятен ему смысл человеческого существования. Реально для него только одно — это невозможность изменить себя и свою пустую, бессмысленную жизнь. «Я упражняюсь в мышлении, а следственно, у меня всякое первоначальная причина тот час же тащит за собою другую, еще первоначальнее, и так далее в бесконечность. Такова именно сущность всякого сознания и мышления», — заключает герой Достоевского.

По мысли «подпольного человека», разум не может передать ощущение полноты жизни человека: «рассудок знает только то, что успел узнать..., а натура человеческая действует вся целиком, всем, что в ней есть, сознательно и бессознательно...» Человеку нужна идея, в которой могла бы восполниться вся его личность.

Относительно идеи «подпольного человека» весьма справедливо писал В.В. Вересаев: «Почему никому не удастся

испытать светлое торжество «самостоятельного хотения»? Да потому, что каждый превратил свою живую душу в какую-то лабораторию, сосредоточенно ощупывает свои хотения, вымеривает их, сортирует, уродует, непрерывно ставит над ними замысловатые опыты, — и понятно, что непосредственная жизнь отлетает от истерзанных хотений» [3, с.19-20]. Действительно, идея «подпольного человека» — это только теория, практически она не проверена. Но это и естественно для героя «Записок», ибо вся его жизнь заключена в «подполье», в полном отрешении от активной деятельности, «живой жизни» общества. Он признал полное бездействие, статичность, инертность и одиночество за норму жизни, следовательно, теория «самостоятельного хотения» пока не может быть реализована. Эта идея живет только в сознании героя, подчиняя себе все его мысли и чувства, придает его «подпольному» существованию хоть какой — то смысл.

Однако, привыкнув все подвергать сомнению, герой Достоевского анализирует и свою болезненную идею. В его сознании закрадывается мысль, что теория его не так уж и идеальна. Интуитивно он чувствует, что именно она и есть причина всех его страданий. Как просьба о помощи звучат его слова: «Уничтожьте мои желания, сотрите мои идеалы, покажите мне, что-нибудь лучше, и я за вами пойду». Но особенно значимой для понимания идейно-нравственной проблематики повести является следующая мысль «подпольного человека»: «Вовсе не подполье лучше, а что-то другое, совсем другое, которого я жажду, но которого никак не найду! К черту подполье!» Очевидно, что герой «Записок» жаждет веры, душа его ищет спасения. Ведь «религиозная вера как бы достраивает сознание, душу человеческую, наполняя ее высоким смыслом, давая ей надежду и решая проблему осмысленности человеческого существования. А если нет веры в Бога и веры в бессмертие души, пророчествовал Достоевский, то все позволено» [4, с. 107].

Во второй главе «Записок» раскрывается страшная суть идеи «самостоятельного хотения». Эта глава напоминает притчу об Иисусе Христе и грешнице Магдалине, которой были прощены все грехи за ее покаяние и великое душевное страдание. Духовно воскреснув и очистившись, она проникается верой и любовью к Христу, следует за ним и славит его учение.

В роли Христа здесь выступает «подпольный человек», а в роли кающейся грешницы — Лиза. Герой, зараженный идеей своеволия, гордыней, не только посягает на то, чтобы стать подобием Христа — спасти и воскрешать, но и стремится обрести безграничную власть над Лизой. Однако, героиня, несущая в себе огромный духовный потенциал, не утратившая в своей душе Бога и понятие веры, угадывает в «подпольном человеке» лжебога, понимает «бесовскую» сущность идеи-заблуждения героя, которая является причиной трагедии его «подпольного существования».

Жестокие откровения «подпольного человека» вызвали совершенно неожиданную для него реакцию Лизы: она поняла, что он несчастлив. Впервые в его жизни настала минута истины: его пожалели и протянули руку помощи. Но откликнуться на это герой не смог. Комплекс неравенства, неотъемлемой частью которого стало стремление властвовать над другим человеком, оказался сильнее: «Без власти и тиранства над кем-нибудь я ведь не могу прожить». Вот почему он раз и навсегда отталкивает Лизу от себя, чувствуя, что в ней есть нечто недоступное для его понимания, стоящее выше его своевольной идеи.

Таким образом, Ф.М. Достоевский своей историей «подполья» говорит не только о необходимости веры и Бога в жизни каждого человека, но и раскрывает трагедию бездуховной жизни человека, критикует любую богоотступническую идею своеволия и гордыни как «неслыханное, противоестественное, бесцельное подвижничество — подвижничество во имя дьявола», когда «сознательно закрываются глаза на живую жизнь вокруг, истязается и кастрируется душа» [5, с. 21].

## Библиографический список

1. Достоевский, Ф.М. Собр. соч.: В 12 т. – М., 1982. – Т. 2
2. Буланов, А.М. «Ум» и «сердце» в русской классике. Соотношение рационального и эмоционального в творчестве А.И. Гончарова, Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого. – Саратов, 1992.
3. Вересаев, В.В. Живая жизнь: О Достоевском и Л. Толстом: Апполон и Дионис (О Ницше). – М., 1991.
4. Безносков, В.Г. «Смогу ли уверовать?». – СПб., 1993.
5. Вересаев, В.В. Живая жизнь: О Достоевском и Л. Толстом: Апполон и Дионис (О Ницше). – М., 1991.

Статья поступила в редакцию 12.11.09

УДК 882.09-93(09)

**О.Н. Челюканова**, канд. филол. наук, доц. АГПИ, г. Арзамас, докторант кафедры русской и зарубежной литературы РУДН, Email: olga\_ribakova@fromru.com

## СИМУЛЬТАННЫЙ ХРОНОТОП В РУССКОЙ ДЕТСКОЙ ПРОЗЕ 50-80 гг. XX ВЕКА

В статье рассматривается специфика художественного пространства и времени произведений русской детской прозы 50-80 гг. XX века. Своеобразие хронотопа, при котором художественное время становится универсальным, позволяет спроецировать эмоционально-событийный ряд на любую историческую эпоху, можно назвать симультанным. Хронотоп, воссоздающий одновременно несколько пространственно-временных пластов, или симультанный хронотоп – отличительная черта многих произведений детской прозы 50-80 гг. XX века.

**Ключевые слова:** русская детская проза 50-80 гг. XX в., симультанность, хронотоп, дискретность, монтаж.

Под симультанностью (от лат. simul – в одно и то же время) в искусстве понимают практическую одновременность протекания каких-либо процессов [1, с. 167]. Современными исследователями симультанность воспринимается как общее свойство искусства создавать эффект дополнительных образов. Симультанность проявляется на разных уровнях организации художественного произведения: на уровне образов, проблематики, идейного содержания, сюжета, композиции.

Идея симультанности в хронотопе художественного произведения витала в мировой философской мысли во второй половине XX века. «С 1970-х, пишет Г.-У. Гумбрехт, – и возникла постмодернистская концепция сложного Настоящего симультанностей – как альтернатива «историцистской» теории времени и представлению об истории как о последовательности (точнее – как альтернатива теории одной-единственной последовательности периодов, представленной в рамках одного-единственного господствующего исторического нарратива) [2, с. 55–57]. Своеобразие хронотопа, при котором художественное время становится универсальным, позволяет спроецировать эмоционально-событийный ряд на любую историческую эпоху, можно назвать симультанным. Хронотоп, воссоздающий одновременно несколько пространственно-временных пластов, или симультанный хронотоп – отличительная черта многих произведений детской прозы 50-80 гг. XX века. Например, герой романа В. Медведева «Свадебный марш» Алик, вступивший в бой против несправедливости, мыслит себя в контексте истории, одновременно во множестве временных координат. Позируя для картины художника Гронского «Генерал Раевский благословляет своих сыновей на бой», Алик ощущает себя не только персонажем картины – сыном Раевского, а воплощением всех сыновей, которых взрослые благословляют на «бои», ощущает себя солдатом времен Отечественной войны 1812 года.

Алик видит себя на своем поле боя «симультанно» («есть такая средневековая живопись – симультанная, это когда на одной картине изображается вся жизнь человека, с его рождения до самой смерти. Себя я тоже увидел симультанно, но как-то так не в пространстве боя, а как бы во времени» (поясняет Медведев) [3, с. 54]). Только такой взгляд на свою жизнь позволяет вернее оценить прошлое и настоящее, яснее представить будущее.

«Симультанный» хронотоп присущ и многим произведениям В. Крапивина. Его интеллектуально-теоретическое обоснование дает юный барабанщик Валерка (фантастическая повесть «В ночь большого прилива»): «Говорят, что время – это вроде струн, которые звучат то

вместе, то вразнобой. А иногда – как бусы, которые могут рассыпаться. Или как запутанная петля – бежит то вперед, то обратно, только мы не замечаем. Петлю, говорят, можно рассечь и пробиться через сотни лет...» [4, с. 102]. Так была создана крапивинская Вселенная, продуманная автором до мелочей. Вселенная со своей историей, географией, со своей астрономией и религией, где достоверность обыденного уживается со сказкой, научное – с волшебным и мистическим, а обычные, знакомые нам животные – с вымышленными существами (шкыдлы, чуки, ржавые ведьмы). Художественное пространство фантастического цикла «В глубине Великого Кристалла» специфично: это особое симультанное время-пространство, в котором "ничто не преходит, но пребывает как настоящее во всей полноте", в котором соседствуют настоящее, прошлое и будущее, далекие миры, в котором даже космос влечен в узел симультанного хронотопа. Это пространство не предназначалось для измерения расстояний, но служило скорее целям соизмерения: в основе концепции некоторых карт лежит идея общечеловеческого Гуманизма.

Хронотоп цикла не застывший, но энергичный и функциональный, поскольку требует от героев Крапивина быть не пассивными зрителями, объектами информации, но активными участниками, становящимися в процессе некоего действия частью всего сотворенного пространства, всей Священной истории. В основе цикла – вымышленный образ мироздания, имеющий крайне сложную структуру, включающий в себя параллельные миры и разные времена. Из-за сложности параллельных миров и временных потоков трудно говорить о внутренней хронологии цикла, тем более что данные события излагаются не последовательно, а по логике развития авторской мысли. Место действия тоже определить довольно сложно. В двух словах – это Великий Кристалл, Вселенная. Цикл насыщен жанровыми приметами сказки. Чудеса в фантастическом мире крапивинских произведений происходят на каждом шагу. Чудесное и магическое, заклинания и волшебные существа – неотъемлемая часть той реальности, в которой живут и действуют герои.

Симультанность хронотопа детской прозы 50-80 гг. XX века определяет такую специфику художественного пространства, как мозаичность, пространство и время кажутся смонтированными, нарезанными из ряда отрывков. Такая особенность симультанного хронотопа близка концепции монтажа как культурологического принципа построения, принадлежащей С.М. Эйзенштейну [5, с. 557]. Вяч. Иванов вслед за Эйзенштейном определяет монтаж как «такой принцип построения любых сообщений (знаков, текстов и т. п.) культуры, который состоит в соположении в предельно близком пространстве-времени (хронотопе, по Бахтину) хотя

бы двух (или сколь угодно большего числа) отличающихся друг от друга по денотатам или структуре изображений, самих предметов (или их названий, описаний) и любых других словесных и иных знаковых соответствий) или же целых сцен (в этом последнем случае обычно опредмечиваемых)» [6, с. 119]. По В.Е. Хализеву, монтаж представляет собой "способ построения литературного произведения, при котором преобладает прерывность (дискретность) изображения, его "разбитость" на фрагменты". ... И его функция понимается как разрыв непрерывности коммуникации, констатация случайных связей между фактами, обыгрывание диссонансов, интеллектуализация произведения фрагментаризация мира и разрушение связей между предметами» [7, с. 276]. Дискретное изображение – основа композиционной специфики произведений Крапивина. Пространственно-временные пласты его повестей причудливо сплетаются, формируя разорванное на фрагменты, но тем не менее целостное онтологическое содержание.

Космизм – значимая составляющая крапивинской онтологии. В его произведениях космос живет, дышит, наделяется чертами одушевленного существа. В повести «Голубятня на желтой поляне» интересен образ одушевленной Галактики [8]. Живая галактика появляется на страницах «Голубятни...», когда мальчишки в Старогорске из трех капелек крови, «движенья», «полета» и «праздничного огня» создали вечную искорку, которая оказалась маленькой галактикой.

Вселенная тоже живая, она предстает целостным организмом, существующим в собственных пространственно-временных координатах: «Какая разница? Модель вселенной и мальчик... Может быть, это одно и то же...», – говорит герой повести «Белый шарик матроса Вильсона» [9, с. 279]. И действительно, для реальности этого мироздания нет разницы между звездой и ребенком, галактикой и ребенком, Вселенной и ребенком. И то, и другое одинаково важно для автора. Не зря детство в произведениях цикла столь могущественно, что свободно «дирижирует» временами и пространствами.

В структуре симультанного хронотопа произведений Крапивина наряду с общечеловеческими понятиями времени важную роль играют категории, указывающие на индивидуально-человеческое протекание времени – «детство», «юность», «взрослость», «старость». Сказочно-фантастический мир Крапивина содержит черты, указывающие на то, что жизнь ребенка ничуть не проще, не легче жизни взрослого. Он переживает в жизни не меньше и защищен гораздо слабее. Взрослый мир для него слишком жесток и хранит в себе много опасностей. Поэтому, чтобы защитить этого маленького человека, научить его защищаться самому и защищать других от жестокого и несправедливого мира, созданного взрослыми, Крапивин помещает своих героев в вымышленный мир.

В «Колыбельной для брата» идея симультанного времени находит воплощение в образе колыбельной. Так, Кирилл в отдельные моменты персонифицирует в себе определяющие особенности колыбельной, которая настойчиво звучит в его душе («Он сейчас словно целиком состоял из песни» [10, с. 75], а ее живительные токи незримо отдаются в сердцах окружающих, в их сознании и жизненных перипетиях. Своими поступками герой вносит гармонию в духовный мир окружающих: помогает попавшему в материальную зависимость от хулигана Дыбы и его банды однокласснику Чирку; вместе со своими друзьями отправляется в непогоду на паруснике, рискуя собственной жизнью, спасти оказавшихся под угрозой затопления туристов с детьми.

По Бахтину, "в литературно-художественном хронотопе имеет место слияние пространственных и временных примет в осмысленном и конкретном целом. Время здесь сгущается, уплотняется, становится художественно-зримым; пространство же интенсифицируется, втягивается в движение времени сюжета истории.

Приметы времени раскрываются в пространстве и

пространство осмысливается, измеряется временем. Этим перечислением рядов и слиянием примет характеризуется художественный хронотоп. Хронотоп как формально-содержательная категория (в значительной мере) и образ человека в литературе; этот образ существенно хронотопичен" [11, с. 447].

Для психологии эта характеристика имеет не меньшее значение, чем для искусства. Хронотоп невозможен вне смыслового измерения. Если время – это 4-е измерение, то смысл – 5-е (или первое?!). Не только в литературе, но и в реальной жизни у человека бывают состояния "абсолютной временной интенсивности", прообразом которой может быть закон развертывания числового ряда (Г.Г. Шпет). К идее фиксированной точки интенсивности пришел М. К. Мамардашвили. Он называл ее: *Punctum Cartesianum*, "абсолютный зор", "мгновениедление", "вечное мгновение", "мир чудовищной актуальности". Имеются и другие названия: "точки на пороге", "вневременное зияние", точки кризисов, переломов и катастроф, когда миг по своему значению приравнивается к "биллиону лет", т.е. утрачивает временную ограниченность (Бахтин). Учет подобных характеристик позволяет придать хронотопу энергичное измерение [12].

Произведения А. Алексина представляют собой прекрасный пример симультанного хронотопа. Автор постоянно акцентирует внимание на несоответствии реального и психологического времени. В «Безумной Евдокии» реальное время составляет не более часа, а герой всего за несколько секунд успевает вспомнить шестнадцать лет – от знакомства с женой Надюшей и истории рождения дочери до ее теперешнего возраста. «Я вспомнил обо всем этом. А они трое так и стояли за порогом. Мне казалось, что они стоят уже очень давно. Но прошли всего лишь минуты, потому что передача «С добрым утром!» была в полном разгаре» [13, с. 21].

В повести «Третий в пятом ряду» героиня вспоминает несколько десятилетий своей жизни за несколько секунд, во время тяжелой операции внучки. Болезнь внучки Елизаветы для нее – пороговый момент, который заставляет ее переосмыслить свое отношение к Ване Белову, и воспоминания о бывшем ученике дают ей надежду на благополучный исход. Само имя – Иван Сергеевич Белов – наделяется доброй силой человека, неустанно и деятельно творящего добро. Хирург, оперирующий Елизавету, оказывается однофамильцем ученика Веры Матвеевны, и она начинает пересматривать свое отношение к нему. («С высоты своего несчастья я вдруг разглядела Ванины проступки в истинном свете» [13, с. 73].

Героиня понимает, что добрые чудачки делают мир светлее. «На благородных фанатиках, чем бы они ни занимались, держится мир. И лишать таких людей фанатизма – все равно что плеснуть водой на костер...» [13, с. 74]. Пережив несчастье, она осознает, что нравственный компас в жизни у каждого свой, и нельзя подчиняться чужим ориентирам, чтобы не потерять свои собственные.

Лейтмотивом, скрепляющим художественную ткань рассказа и формирующим единство и цельность хронотопа, является фраза «На круглых часах было семь минут третьего» [13, с. 73]. Читатель воспринимает остановившееся время как абсолютную реальность, обоснованную психологически и онтологически, ведь в это время решается судьба девочки, врачи пытаются спасти ее жизнь. И не случайно несколько секунд тянутся для героини столько же, сколько вся прошлая жизнь. Часы с застывшими стрелками – символ времени, повелевающего человеком. И лишь в финале, после того как операция закончена и Елизавета спасена, героиня понимает, что часы просто стоят. Онтологическая аллегория создает сильнейшее эмоциональное напряжение, передает его читателю как нечто вещественное, транслирует его энергетику, – и когда напряжение спадает, аллегория сразу утрачивает свой смысл и превращается в обычную бытовую деталь.



Основу хронотопа составляет сформировавшийся симультанный образ, лишенный координаты времени. В нем есть недосказанность, вызывающая напряжение, заставляющая его развернуться в протяженное во времени и пространстве действие. Энергия возможного развертывания образа накоплена при его формировании. Начальная фаза действия ориентирована на хронос: взрывным образом преодолевается покой и запускается время; следующая фаза больше ориентирована на преодоление пространства.

В. Железников сквозь призму симультанного хронотопа исследует феномен чужачества. Место действия – старый русский городок на берегу Оки, где-то между Калугой и Серпуховым, а время триедино: прошлое прорастает сквозь настоящее и предвещает будущее. Временная симультанность в повести «Чучело» находит свое воплощение в образе картин [14]. Прошлое материализовано в образах-символах дома, его окон, комнат, четырех балконов, картин, старого пальто.

Неизбежная часть симультанного хронотопа детских произведений 50-80 гг. XX века – пауза, представляющая собой активный покой – дление, место свободного выбора

следующего шага. Сукцессивное действие вновь свертывается в пространственный симультанный образ, в котором содержание приобретает вид формы, что допускает игру форм, оперирование и манипулирование ими.

Это происходит в масштабах деятельности, действия и движения (Н.А. Бернштейн [15], Н.Д. Гордеева [16]). Конечно, возникновение точек "абсолютной временной интенсивности" непредсказуемо, как непредсказуемо всякое событие. В человеческой жизни они возникают, когда сходятся пространство, время, смысл и энергия.

Лишь поднявшись над потоком времени человек может, если не познать, то хотя бы осознать Вечность или сковать время, т. е. превратить его в пространство, держать его при помощи мысли. Занимая такую позицию наблюдения, глядя на него сверху, человек оказывается на вершине светового конуса, его посещает откровение, озарение. У героев детской прозы 50-80 гг. XX века в результате такого озарения возникает новое представление о Вселенной, точнее, – он создает новую Вселенную: микрокосм становится макрокосмом.

#### Библиографический список

1. Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. - М.: ПЕР СЭ, 2005.
2. Гумбрехт, Х.-У. «Современная история» в настоящем меняющегося хронотопа // Новое литературное обозрение. - 2005. – № 74.
3. Медведев, В.В. Свадебный марш: Избранное. – М.: Молодая гвардия, 1983.
4. Крапивин, В.П. Собрание сочинений в 29 кн. В ночь большого прилива: Фантастические повести. - М.: ЗАО Изд-во Центрполиграф, 2000. - Кн. 6.
5. Эйзенштейн, С. М. Избр. произведения. – М.: Искусство, 1964.
6. Иванов, Вяч. Вс. Монтаж как принцип построения в культуре первой половины XX в. // Монтаж. Литература, Искусство, Театр, Кино. – М.: Просвещение, 1988.
7. Хализев, В.Е. Теория литературы. – М.: Высшая школа, 1999.
8. Крапивин, В.П. Голубятня на желтой поляне: Роман-трилогия / Вступ. ст. С.Казанцева – 2-е изд., испр. - М.: Дет. лит., 1988.
9. Крапивин, В. Белый шарик Матроса Вильсона. – Св.: Средне-Урал. кн. изд-во, 1993.
10. Крапивин, В. Колыбельная для брата. – Св.: Средне-Урал. кн. изд-во, 1980.
11. Бахтин, М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. – М.: Худож. лит., 1975.
12. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: Олма-пресс, 2004.
13. Алексин, А.Г. Избранное: В 2-х т. – М.: Мол.гвардия, 1989.
14. Железников, В.К. Чучело: Повесть. – М.: Дрофа - Плюс, 2008
15. Бернштейн, Н.А. О построении движений. – М.: Медгиз, 1947.
16. Гордеева, Н.Д. Экспериментальная психология исполнительного действия. – М.: Тривола, 1995.

Статья поступила в редакцию 12.11.09

УДК 811

*Ю.А. Курдин, канд. филол. наук, доц., АГПИ им. А.П. Гайдара, г. Арзамас, E-mail: ilyusha5@pisem.net*

#### ПОДВИЖНИКИ НАРОДОВЕДЕНИЯ

В статье предлагается обзор собирательской и исследовательской деятельности видных этнографов и фольклористов Нижегородской губернии второй половины XIX века П.И. Мельникова-Печерского и А.С. Гацкого.

В научный оборот вводится новое, малоизвестное имя – Андрея Васильевича Карпова, плодотворно работавшего на ниве отечествоведения, но не получившего надлежащей оценки до настоящего времени.

**Ключевые слова:** традиционная культура, фольклористика, народоведение, этнография, народные песни.

В современном научном обороте подзабыты термины «родиноведение», «народоведение», «народознание». Между тем, в XIX веке они были на слуху и обозначали широкое общественное движение в России по изучению жизни, быта и культуры населяющих ее народов. Внести свою лепту в народоведение стремились выдающиеся ученые и писатели, чиновники и священники, в большинстве своем неравнодушные к Отечеству. Научный синкретизм, характерный для XVIII-XIX столетий, требовал от исследователей народной жизни прочных знаний по экономике, статистике, этнографии и филологии, поэтому труды известных и безымянных народознателей являют собой не только неисчерпаемую кладовую мудрости, но и непреходящую научную ценность для современных историков-краеведов, этнографов, фольклористов и этнолингвистов.

Перед всеобщим увлечением «народностью» не устояли и выдающиеся русские писатели, отдавшие дань изучению

жизни и быта различных сословий и состояний. Нередко литераторы, удачно сочетавшие писательское ремесло со служебными обязанностями, оставляли роскошный суточный Санкт-Петербург и переселялись в провинцию, поближе к героям своих произведений. Именно так поступил в 40-е годы XIX века Владимир Иванович Даль, переехавший в Нижний Новгород в звании действительного статского советника. По петровской «Табели о рангах» это был высокий гражданский чин IV класса, равный воинскому званию генерал-майора [1, с. 53-54]. Не случайно, по отзывам современников, в губернии сложилось своеобразное «двоевластие», ведь по своему служебному положению В.И. Даль почти не уступал губернатору князю М.А. Урусову.<sup>1</sup>

Выдающийся знаток народных говоров и непревзойденный лексикограф В.И. Даль явился инициатором изучения этнографии, фольклора и языка полиэтнического населения Нижегородской губернии. Среди самых активных помощников составителя «Пословиц русского народа» и

«Толкового словаря живого великорусского языка» был начинающий литератор-нижегородец Павел Иванович Мельников, который обязан Далю своим знаменитым псевдонимом – Печерский. Переезд В.И. Даля именно в Нижний не был случайным.

К середине XIX столетия, благодаря знаменитой Макарьевской ярмарке, Нижний Новгород становится купеческой столицей России. Всё возрастающее экономическое значение Нижнего, органично сочетающееся со славной стариной, привлекало к себе деятельных, энергичных людей, способных сделать карьеру на государственной службе. Тем более, именно служба была единственным источником доходов для беспоместных дворян, к числу которых принадлежали В. Даль, П. Мельников и А. Гацкий. Именно эти чиновники-служаки, благодаря выдающемуся литературному таланту и безграничной любви ко всему русскому, составили знаменитую троицу «богатырей» нижегородского народоведения.

Важной вехой в истории губернского краеведения стало избрание в действительные члены нижегородского статистического комитета П.И. Мельникова.<sup>2</sup> Ему было поручено собирать статистические сведения, обрабатывать их и представлять, по мере обработки, на рассмотрение губернатора. Для более близкого знакомства с губернией, он был определён старшим чиновником особых поручений военного губернатора, а чтобы обрабатываемым статьям его давать надлежащее движение – назначен был редактором неофициальной части «Нижегородских губернских ведомостей» [2, с. 5].

В 1850 году надворный советник Мельников был переведён на службу в Министерство внутренних дел, однако уже через два года, по ходатайству В.И. Даля, был назначен начальником губернской статистической экспедицией. Статистическая экспедиция подробно изучала населённые пункты Нижегородской губернии. П.И. Мельников-Печерский отмечал в своих воспоминаниях: «В 1852 и 1853 годах мы объехали все 3700 населённых местностей губернии, собирая сведения по программе, составленной мною и П.А. Милютиным под руководством Н.И. Надеждина. И меня, и каждого члена перед каждой поездкой Владимир Иванович просил записывать в каждой деревне говоры. А главное, говорил он, оканье, яканье, цоканье, чваканье» [3, с. 1]. С завершением работы статистической экспедиции окончился и первый этап в развитии нижегородского народоведения, подлинный расцвет которого связан с именем Александра Серафимовича Гацкого (1838 – 1893).

Многие обстоятельства жизни Гацкого как будто списаны с далевской. У Даля – мать французженка, а отец – датчанин, у Гацкого – мать французженка, отец – поляк по происхождению и лютеранин по вероисповеданию.

В своей шутилой некрологии Александр Серафимович писал, что «его младенческие годы прошли под влиянием польского (от родителя), французско-ревельского (от родительницы), французско-шведского (от воспитателя месье Жако) и чисто русского (от няньки Аграфены Кирилловны Обуховой) национальных элементов и, таким образом, самой судьбой он был подготовлен к дальнейшему произрастанию на почве из смеси французского с нижегородским» [4, с. 5].

Подобно Далю и Мельникову Гацкий был безупречным чиновником, честно служившим не своему карману, а Отечеству. За свою службу Гацкий был отмечен орденами Св. Станислава 3 и 2 степени, Анны 3 степени и Владимира 1 степени.

Александр Серафимович получил блестящее образование, обучаясь поэтапно в Казанском, Санкт-Петербургском и Берлинском университетах, однако жизнь свою посвятил «служению Нижегородской области» (выражение самого Гацкого). С 1862 г. он, как и его предшественник Мельников, становится чиновником по особым поручениям при нижегородском губернаторе А.А. Одинцове и одновременно редактором неофициальной части «Нижегородских губернских ведомостей». В этом же году

избирается действительным членом Нижегородского статистического комитета и вскоре становится его секретарем. С этого времени нижегородская статистика стала главным делом его жизни, именно на статистическом поприще развернулся выдающийся талант организатора *отечествоведения*, по его словам, «столь родственного статистике» [5, с. 12].

Творческим взлётом Гацкого этого периода явилось издание «Нижегородского сборника», первый том которого увидел свет 17 июля 1867 года. Инициатор выпуска Гацкий был редактором всех десяти состоявшихся выпусков сборника. Выражая своё редакторское кредо, он в предисловии к первому тому заявил, что «ввиду будущего значения провинциальной печати одной из важнейших ее задач в настоящее время, по нашему мнению, должно быть издание всевозможных материалов для изучения данной местности» [4, с. 8].

Нижегородским статистическим комитетом в 1865 году впервые приведено в известность число кустарей-хозяев, имеющих свои заведения и нанимающих иногда рабочих при них. По оценке А.С. Гацкого «число кустарей вообще равняется почти числу всех крестьян в губернии, так как редко можно встретить селения, в которых в зимнее время население не занято бы было каким-нибудь из кустарных промыслов» [2, с. 34].

Основательным методическим руководством по изучению языка, народных обычаев и обрядов, памятников старины и домашнего быта населения российской провинции являлись программы, присылаемые Императорским Русским Географическим обществом.<sup>3</sup> Однако Гацкий нередко сам составлял программы по изучению интересующих его сторон жизни и деятельности нижегородцев. Так, в «Программу школьного исследования нижегородской губернии» он включает ряд пунктов, касающихся исследования народных промыслов: «Название промыслов, которыми занимаются жители селения, кроме земледелия; число работающих при промысле детей, возраст, с которого они начинают работать, количество детских рабочих часов в сутки; число грамотных между работающими при промысле взрослыми и детьми, где они обучались грамоте: в школе или у местных грамотеев».<sup>4</sup>

В 1877 году А.С. Гацкий был представителем нижегородского статистического комитета на IV археологическом съезде в Казани. В обстоятельном докладе «О задачах корреспондентов, избираемых предварительными комитетами археологических съездов» Гацкий отметил, что «История Нижегородского Поволжья, благодаря в особенности трудам П.И. Мельникова разработана довольно обстоятельно, но, собственно, в археологическом отношении Нижегородская губерния представляет еще непочатый угол. Если собственно археология не процветает в Нижегородской губернии, то также мало процветает в ней архивное дело». Активная деятельность Гацкого в развитии архивоведения привела к созданию через 10 лет, 30 октября 1887 года, Нижегородской Губернской Ученой Архивной Комиссии, первым председателем которой и стал сам Александр Серафимович.

В том же 1877 году Гацкий был приглашён в Комиссию для исследования кустарной промышленности при Совете мануфактур и торговли Министерства финансов. Изучение кустарных промыслов Нижегородской губернии обретает с этого времени как бы «второе дыхание». Меняется и содержание «Нижегородского сборника».

Если первые шесть выпусков содержат самый разнообразный материал, начиная от «Климата Нижегородской губернии» и заканчивая «Сифилисом в Арзамасском уезде»,<sup>5</sup> то последние четыре тома содержат в основном материалы по изучению кустарных промыслов губернии.<sup>6</sup> Примечательно, что в издательских планах Гацкого, представленных в Предисловии к VI, юбилейному изданию «Сборника», почти отсутствуют материалы по кустарным промыслам. Очевидно, финансовая поддержка со стороны Комиссии по изучению кустарной промышленности

позволила Гацискому подготовить и издать последние 4 тома «Сборника».

Под пунктами 1, 2, 3 издательского плана редактора значились арзамасские материалы, так и не попавшие на страницы «Нижегородского сборника»:

1) Исторический очерк села Медынцево;

2) Песни, собранные А.В. Карповым;

3) Материалы для экономического изучения Арзамасского уезда, собранные им же.

В примечании ко второму пункту Гациский отмечал: «Одних рукописей А. В. Карпова достаточно на текст полного тома «Нижегородского сборника». К величайшему нашему сожалению, мы не могли даже начать печатание в настоящем томе собранных г. Карповым в Арзамасском уезде песен и материалов для экономического изучения того же уезда, так как объем книги и без того вышел более обыкновенного...»<sup>7</sup>

Лишь через несколько лет материалы по кустарной промышленности Арзамасского уезда, собранные А.В. Карповым, будут опубликованы в Трудах комиссии по изучению кустарной промышленности,<sup>8</sup> песни же Арзамасского уезда так и не увидели свет и ждут своих издателей.<sup>9</sup> По оценке известного фольклориста В.М. Потявина, обнаружившего материалы Карпова в областном архиве полвека назад: «Уже один этот труд, если бы он был в свое время опубликован, доставил бы ему почетное место не только в нашем краеведении, но и в истории русской фольклористики» [5, с. 405].

Как же сложилась жизненная и творческая судьба Карпова, в неполные 20 лет ставшего одним из выдающихся исследователей материальной и духовной жизни русского народа? К сожалению, нам известно очень немного о его жизни и деятельности.

Андрей Васильевич Карпов (уличная фамилия Гаранин), родился 9 октября по ст.ст. 1857 г. в крестьянской семье села Кирилловки Арзамасского уезда; 11 октября по ст.ст. крещен в Троицком храме того же села.<sup>10</sup> Священник Николай Розанов, совершавший таинство крещения, заложил и первые азы грамотности у смышленного мальчугана. Не исключено, что он же посоветовал родителям отдать Андрея в Арзамасское уездное училище, заметив в нем «искорку божию».

Следует отметить, что в середине XIX века Арзамас был подлинным центром духовности и просвещения огромного региона. По сведениям П.И. Пискарева, опубликовавшего в 1849 г. в «Нижегородских губернских ведомостях» очерк «Учебные заведения в Арзамасе»: «Учебных заведений в Арзамасе 6, из них духовных 2, светских 4; из этих последних казенное 1, общественных 2 и одно частное. В них учащихся вообще 661». В статистических данных об Арзамасе за 1847 год приводится и общее число жителей города – 9459 человек [6].

Успешно закончив курс обучения в Арзамасском училище, Андрей Карпов поступает в 1873 г. в стипендиаты от земства в четвертый класс Нижегородской классической гимназии. Выпускники нижегородской гимназии обыкновенно поступали в Казанский университет, однако А.В. Карпов не пошел этой проторенной дорогой. Долго вынашиваемое им страстное желание «избавить своих родных как можно быстрее от бедности» предопределило дальнейшую судьбу Карпова. Не закончив полностью курс обучения в гимназии, Андрей поступает в Казанский ветеринарный институт казеннокоштным студентом. Это обстоятельство заставило его после завершения обучения и получения свидетельства ветеринарного врача поехать по разнарядке (т. е. по распределению) в далекий город Орск. Как казенный стипендиат, он был обязан отработать 4,5 года по специальности и по месту назначения. Письма Карпова А.С. Гацискому из оренбургского захолустья, в котором он оказался после Нижнего и Казани, полны отчаянья и щемящей тоски по родным краям.

В первом же письме, отправленном 2 октября 1881 года, он с горечью сообщает: «Жить так далеко от родной

Нижегородской губернии, с которой у меня связано столько воспоминаний, которую я исколесил чуть ли не всю во время своих поездок, - я положительно не могу... Теперь я только и думаю о том, как бы перебраться отсюда поближе к Нижегородской губернии и Казани». Надеждам на перемену места службы так и не суждено было сбыться. Тоска, одиночество, невозможность реализовать огромный творческий потенциал разрушали душу и тело. По иронии судьбы здоровья и сил Андрею Васильевичу хватило лишь на отработку за казенное обучение. В мае 1885 года скоротечная чахотка свела его в могилу. О его смерти на родине узнали лишь через полтора года, когда А.К. Орешников опубликовал в «Нижегородских губернских ведомостях» свой «Заподавший некролог» [7, с. 2].

Светлой полосой в жизни Андрея Карпова явились его близкое знакомство и плодотворное сотрудничество с А. С. Гациским, по совету которого он начинает изучать народные промыслы и записывать народные песни в родной Кирилловке и в окрестных селениях. Результатом самоотверженного собирательского труда явился сборник песен Арзамасского уезда и материалы по кустарным промыслам уезда, о которых говорилось выше.

Исследуя кустарные промыслы Нижегородской губернии, Карпов применил новый по тому времени подход к материалу. Он давал не «средние» статистические данные по уезду, что было характерно для подавляющего большинства исследователей того времени, а изучал типы крестьянского хозяйства – «несамостоятельных» крестьян, батраков, средних крестьян-кустарей, предпринимателей, скупщиков и т. д. Такой дифференцированный подход в изучении крестьянского хозяйства, применяемый Карповым, и явился причиной того особого внимания, с которым Ленин относился к трудам Карпова. В.И. Ленин, сравнивая бюджеты Карпова с данными других статистов, писал, что его бюджеты «выгодно отличаются тем, что характеризуют отдельные группы крестьян» [8, с. 120]. В книге «Развитие капитализма в России» В.И. Ленин делает многочисленные ссылки на исследования Карпова, не раз цитирует его работы, использует большой фактический материал, собранный Карповым, ссылается на его труды, как на достоверный источник, подтверждающий выводы о разложении крестьянского земледелия, образовании крестьянской буржуазии и сельского пролетариата [8, с. 290, 292, 293, 296, 307, 322, 323, 324, 340, 343, 351, 352, 354, 368, 390, 412, 438, 469, 532].

Исследуя кустарные промыслы и особенности земледельческого и промышленного труда по отдельным группам населения, А.В. Карпов довольно часто обращался к фольклору. Его больше интересует фольклор не как пережиток глухой старины, а как отражение ломки патриархальных устоев в деревне и тех серьезных изменений, которые происходили в пореформенную пору в жизни, быту и труде народа. Не всегда, конечно, Карпов умел правильно осмыслить происходящие изменения. Часто выводы его были шатки и противоречивы, но, тем не менее, его размышления о народной жизни и народном творчестве были прогрессивными для своего времени [5, с. 408-409].

Статьи Карпова о кустарных промыслах были опубликованы в различных изданиях периодической печати того времени: в «Симбирской земской газете», «Волжском вестнике», «Волгаре», а с переездом в город Орск – в «Оренбургском листке». Исследователям творчества выдающегося арзамасца еще предстоит большая работа по извлечению трудов Карпова из архивов разных городов и их систематизация.

Несколько особняком в творчестве А.В. Карпова стоят «Очерки народного самоуправления», знаменующие собой новый этап его литературной деятельности. От статистического обзора местностей и промыслов он перешел к художественному осмыслению действительности. Выведенные в очерках образы деревенского мира пореформенной России органично вписываются в галерею образов и типов, созданных народнической литературой 1870-

х годов. Сочетание художественных картин и страстной публицистики, исследовательский подход к деревенской действительности, умение, по выражению Глеба Успенского, «опуститься в самую глубь мелочей народной жизни», ставит А.В. Карпова в один ряд с виднейшими представителями народнической прозы: Н.Н. Златовратским, Н.Е. Карониным-Петропавловским, С.М. Степняком-Кравчинским, которых Г.В. Плеханов охарактеризовал как «художников-социологов» [9, с.46]. Кто знает, не уйдя Карпов из жизни в неполные 28 лет, в нем мог бы в полной мере раскрыться незаурядный талант писателя, близкого по своему духу В.И. Далю и П.И. Мельникову-Печерскому.

<sup>1</sup> Подробно о нижегородском периоде творчества В.И. Даля можно прочитать в монографии А. В. Седова, изданной в 2000 г. – А. В. Седов. Преданный друг А. С. Пушкина. – Арзамас: АГПИ, 2000.

<sup>2</sup> Председателем нижегородского губернского статистического комитета был генерал-лейтенант князь М. А. Урусов, тогдашний губернатор.

<sup>3</sup> Подробная «Программа для собирания сведений по этнографии», напечатанная в «Нижегородских губернских ведомостях» (1886, № 25-28) начиналась с «покорнейшей просьбы к сожителям губерний заняться на местах собиранием сведений».

<sup>4</sup> Программа школьного исследования нижегородской губернии

(составлена секретарём нижегородского статистического комитета А.С. Гациским и утверждена в заседании Комитета 8 мая 1875 года), пункты 12-14. Напечатана в №№ 22, 23 «Нижегородских губернских ведомостей» за 1875 г.

<sup>5</sup> Том III, статья 8

<sup>6</sup> Том VII – Кустарные промыслы нижегородской губернии. Нижегородский уезд;

Том VIII – Кустарные промыслы нижегородской губернии. Ардатовский уезд;

Том IX – Кустарные промыслы нижегородской губернии. Васильевский уезд. Горбатовский уезд. Княгининский уезд. Лукояновский уезд;

Том X – Кустарные промыслы нижегородского уезда. Сергачский уезд.

<sup>7</sup> Предисловие к VI тому Нижегородского Сборника за 1877 год, с. XII-XIII.

<sup>8</sup> Данные материалы составили основу настоящего сборника.

<sup>9</sup> Издательством АГПИ подготовлен к печати сборник песен, собранных Карповым.

<sup>10</sup> В Списке населенных мест Нижегородской губернии по сведениям 1859 года, изданном Центральным статистическим комитетом Министерства внутренних дел, указывается следующее: «Казённое село Кирилловка находится на Симбирском почтовом тракте (на Сергачский уезд), при речке Шамке, в 5 верстах от уездного города. Число дворов – 139, число жителей: мужского пола – 470, женского пола – 521. В селе 1 православная церковь, сельское управление, училище ведомства государственных имуществ».

#### Библиографический список

1. Историческая энциклопедия. – М., 1976. – Т. 15.
2. Обзор деятельности нижегородского статистического комитета за десятилетний период времени (1865-1875).
3. Мельников-Печерский, П.И. Владимир Иванович Даль: Критико-биографический очерк // Полное собрание сочинений Владимира Даля (Казака Луганского). – СПб. – 1897. – Т. I.
4. Александр Гациский. Нижегородский летописец. – Нижний Новгород: Издательство «Нижегородская ярмарка», 2001.
5. Потянин, В.М. Собрание и изучение фольклора Нижегородского Поволжья в XIX веке // Народная поэзия Горьковской области. - Горький, 1960. – Вып. I.
6. Нижегородские губернские ведомости, 1847. - № 48.
7. Орешников, А.К. Несколько слов об Андрее Карпове. (Запоздавший некролог) // «Нижегородские губернские ведомости». 1 октября 1886 г. - №40.
8. Ленин, В.И., Соч., Т.III.
9. Плеханов, Г.В. Избранные философские произведения. – М., 1958 - Т. 5.

Статья поступила в редакцию 12.11.09

УДК 003

*Э.Н. Болтенко, преподаватель ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: elvira\_boltenko@mail.ru*

### ОБЪЕКТИВИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЧЕРЕЗ МЕТАФОРИЧЕСКУЮ НОМИНАЦИЮ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ

В работе представлено описание гендерного фактора, который выявляется в процессе создания и употребления метафорической лексики, что способствует более глубокому проникновению как в лингвистическое, так и экстралингвистическое знание, необходимое для кодирования и декодирования метафор.

**Ключевые слова:** гендерные стереотипы, метафорическая концептуализация, гендерная идентификация, образная лексика, семантическая область, когнитивная интерпретация метафор.

В современной лингвистике особое место занимают научные исследования гендерных особенностей функционирования языка (Е.И. Горошко, А.В. Кирилина, О.В. Воронина, Т.Б. Крючкова, Н.А. Баско, А.А. Вейлерт, В.А. Маслова, D. Tannen, Trömmel-Plötz, Tafel, Weiss и др.), метафорической лексики (Ю.Д. Апресян, Н.Д. Арутюнова, В.Г. Гак, Ю.Н. Караулов, Е.В. Падучева, Г.Н. Скляревская, В.Н. Телия, Дж. Лакофф, М. Джонсон, М. Блэк и т.д.), концептов (Е.С. Кубрякова, З.Д. Попова, И.А. Стернин, В.А. Маслова и т.д.), получившие детальную разработку в российских и зарубежных работах. Обзор литературы по гендерной и когнитивной лингвистике, метафорологии доказывает, что эти направления на сегодняшний день динамично развиваются и на стыке этих научных областей возникают междисциплинарные исследования, направленные на раскрытие содержания понятия гендера через явления языка. Вне научного внимания остаётся корреляция мужчина-метафора, женщина-метафора, что, однако, представляет большую актуальность и лингвистический интерес при анализе некоторых метафорических высказываний и интерпретации художественных произведений.

Бесспорным признаётся необходимость учета гендерного

фактора в речевом поведении мужчин и женщин. На основании этого активно изучаются пол и его маркировка в речевой деятельности, стереотипные представления о мужчинах и женщинах в языке, символика мужественности и женственности, кросскультурный анализ гендерных различий, гендерный уровень фразеологии и т.д.

Несмотря на обилие работ, посвящённых метафорической проблематике, они не исчерпывают всех возможных аспектов её освещения. Так, в ряду данных исследований изучение метафоры с гендерной позиции занимает особое место, что обусловлено универсальным характером исследуемого объекта. Базой анализа являются метафорические номинации немецкого языка, которые извлекаются путем целенаправленной выборки из словарей, Интернет-сайтов, художественных произведений, газет и журналов.

Метафорическая концептуализация гендера в немецкой лингвокультуре не являлась предметом специального систематического изучения. Если метафорический уровень немецкого языка основательно изучается на протяжении десятков лет, то гендерный аспект метафорологии остается пока отчасти исследованным.

Поскольку одной из существенных особенностей пара-

дигмы бытия человека является его принадлежность к мужскому или женскому полу, то при создании метафоры не может не учитываться данное обстоятельство, поэтому взаимоотношения мужчины и женщины привносят в метафорический образ особые, присущие каждому из полов, поведенческие характеристики. Исследование гендерного фактора в процессе создания и употребления метафорической лексики способствует более глубокому проникновению как в лингвистическое, так и экстралингвистическое знание, необходимое для кодирования и декодирования метафоры.

Грамматический род существительных, которым определяются номинации мужчин и женщин, не всегда совпадают с естественным полом (Sexus), поскольку в первом случае речь идет о языковой, а во втором о внеязыковой категории. Так, в немецком языке артикли *der* и *die* не всегда маркируют типичные маскулинные или фемининные номинации. Тем не менее, формальный грамматический признак иногда служит основанием для дифференциации ряда метафорических высказываний. Так, суффикс *-in* и артикли *der* и *die* являются в немецком языке маркером фемининной метафорической номинации. Например, *der Prinz – die Prinzessin, der Gott – die Göttin*. Обозначенные лексические единицы актуализируются в определенных контекстах как переносные обозначения для мужчины и женщины и встречаются в метафорических сращениях: *Sahneprinz, Sexgott, Märchenprinzessin* и т.д. Таким образом, релевантным условием гендерной идентификации ряда метафорических номинаций являются соответствующие грамматические маркеры.

Речеповеденческие гендерные исследования подтверждают факт стереотипизации речи гендеров. Как полагают ученые, исторически сложившиеся стереотипы отражаются языком, как общественным явлением; а поскольку мужчины и женщины принадлежат к разным социальным группам, в свою очередь, выполняют разные роли, то и общество ждет от них определенных моделей речевого поведения. Поэтому, по мнению исследователей, в языке должны существовать как мужские, так и женские речевые модели [1, с. 148]. На данном основании можно говорить о том, что гендерная дифференциация наблюдается не только в речи, но и в системе языка среди номинативных и образных номинаций мужчины и женщины, которые воплощаются в конкретных метафорических высказываниях.

«Все элементы материального мира: космос и элементарные частицы, живая и неживая материя, общество, человек как живое существо, как носитель разума и как звено социального устройства, все явления физического и психологического мира, а также абстракции – идеальные объекты и продукты классификаций – связаны друг с другом, взаимозависимы и взаимообусловлены, обладают упорядоченностью и системной организацией. Человек постигает этот упорядоченный мир посредством лексической системы своего языка, ибо только слово дает возможность воспринять хаос разрозненных впечатлений и ощущений, вычленив свойства, обозначить общее и единичное, классифицировать бесчисленные и подвижные элементы действительности, снова сложить их в единую картину и далее воспринять и осмыслить ее» [2, 45]. Исследуя с этих позиций метафорические номинации мужчины и женщины, можно выявить общие и специфические черты их функционирования, обусловленные объективно существующими гендерными нормами и гендерным символизмом.

Известно, что значимость культурной доминанты определяется рекуррентностью языковых единиц, номинирующих это понятие. В лексической системе немецкого языка женщина обозначается преимущественно следующими лексемами: *Frau, Fräulein, Weib, Mädchen, Mädel, Mutter, Mutti, Stiefmutter, Großmutter, Tochter, Schwester, Nichte, (die) Cousine, Tante, Braut, Oma, Hausfrau, Nonne, Magd, (die) Witwe, das schwache/ schöne Geschlecht*.

Основными мужскими номинациями являются: *Mann, Männchen, Herr, Junge, Kerl, Bengel, Bube, Vater, Vati, Stiefva-*

*ter, Großvater, Sohn, Bruder, Neffe, (der) Cousine, Onkel, Bräutigam, Opa, Mönch, (der) Witwe, das starke Geschlecht*.

Опираясь на данную дифференциацию мужских и женских номинаций, можно предположить, что метафора как часть общей языковой системы также отражает гендерную дихотомию. Установлено, что в немецком языке существуют метафорические атрибутивные сочетания и сращения с указанными выше компонентами: например, *Elefantenfrau (-mann), X-Männchen, knusprige Nichte* и т.д.

Личные имена также могут выступать основанием гендерной дифференциации метафорических единиц, поскольку традиционно в языке фиксируются мужские и женские имена. Некоторые из них, особенно имена выдающихся в истории и культуре личностей со временем переходят на основании метафорического переноса в имена нарицательные. Для декодирования обозначенных метафор требуются определенные лингвострановедческие знания. Имена собственные – это часть истории народа. Они тесно связаны с культурой страны и обладают ярко выраженным национальным колоритом. Имена часто перестают быть именами собственными и становятся просто словами-символами или метафорами. Поэтому мужчину или женщину, похожую по определенным параметрам (внешнему сходству, характеру, ментальным качествам, статусу и т.д.) на известную персону, будут называть его именем. Подобные метафоры часто актуализируют роль обоих референтов в обществе.

Известно, что в современном мире масс-медиа играет огромную роль в формировании у людей определенных стереотипов относительно внешности поведения и т.д. Часто образом во внешнем виде, стиле, манере держаться являются популярные личности, что находит отражение в языке. Так, данное обстоятельство порождает в языке целый ряд метафорических обозначений. Наглядным примером могут быть многочисленные брачные объявления. В рамках данного функционального стиля проявляется одна из важных особенностей метафоры: лаконичность, сжатость заключенной в ней информации, она уплотняет информацию, производит семантическую компрессию избыточных элементов.

*Pretty Woman sucht X-Men, um nach Tage des Donners in Waterworld einen Cocktail zu trinken* [3, с. 42].

В приведенном примере текст объявления требует краткой, но точной информации. Так, использование автором имен известных во всем мире персонажей позволяет точно и выразительно описать себя. Если заменить в этом тексте имя *X-Men* на нейтральное описание внешности мужчины, то потребуются дополнительные референты для актуализации адекватного смысла (*starker, breitschultriger Mann mit gepflegten, dunklen Haaren* и т.д.), что приводит в итоге к утрате оригинальности и оценочности описания. Таким образом, имена собственные отдельных личностей для описания мужчин и женщин могут быть обозначены как метафорические, поскольку признак лица, наделенного какими-либо особенностями, переносится на другое лицо, характеризуя его.

*Filmstar sucht treuen Fan für die Drehpause. Größe: Lundgren; Haare: Nick Cage; Augen: Paul Newman; Lachen: Otto; Figur: Brando. Da ich wieder keinen Oscar gewann, sollst du mein Gewinn sein* [3, с. 33].

В данном тексте метафорические номинации мужчин и женщин реализуются через семантическую область «Кино», в которой он и она идентифицируются через деятельность в сфере кино (*Filmstar sucht treuen Fan für die Drehpause*), сходство во внешности, характере, поведении с известными актерами (*Lundgren, Nick Cage, Brando*), а также через атрибуты киноиндустрии (статуэтка *Oscar* выступает метафорой женщины).

Анализ лексических единиц с переносной семантикой в системе немецкого языка выявляет также большое количество зооморфных и фитонимных метафор. Такая тематическая группировка метафорических высказываний позволяет

дифференцировать их с гендерных позиций. Это связано с тем, что в образном обозначении людей наименованиями животных всегда учитывается не только пол животного, но и стереотипные ассоциации и представления о нем, поэтому гендерные различия метафор на уровне обозначенного класса лексики очевидны. Так, в немецких источниках (G. Büchmann [4], G. Drosdowski [5], W. Pfeifer [6] и других) зафиксированы номинации, которые идентифицируют преимущественно женщину *Hase, Maus, Biene, Katze, Taube* : *Skihasi, Rehlein, Maus, Honigbienenchen, Biene, Kätzchen, Katzi, Kröte, Ziege, Zicke, Täubchen* и т.д. Исключительно мужскими названиями в немецком языке являются самые разнообразные сочетания со следующими зооморфизмами *Kater, Bär, Teddy, Rüde: Katerchen, Katerle, Honigbär, Ratzelbär, Schatzbär, Kuschelbär, Schmusetteddy, Tatzentbär, Wuschelbär, Mischlingsrüde* и т.д.

Среди множества ласкательных имен выделяются фитонимные обозначения для женщины, анализ которых свидетельствует о том, что в данной тематической группе фемининные метафорические обозначения более частотны, чем мужские. Возможно, это обусловлено стереотипными гендерными представлениями о том, что традиционно именно женщина воспринимается как нечто нежное, хрупкое, изящное, красивое как цветок (*Lotusblume, Kirsch- (Pfirsichblüte), Maiglöckchen, die Rose*).

Специфические гендерные характеристики выявляются не только в представлении культурных стереотипов, но и при использовании национально маркированной лексики. Так, в лексической системе немецкого языка фиксируются типично женские и мужские номинации, представляющие специфические явления и субъекты немецкой культуры (*Loreley, Lulu, Hensel und Gretel, Aschenputtel* и т.д.). На метафорическом уровне встречаются номинации женщин, основанные на ассоциациях с мифическими существами (*Sonnen-, Frühlings-, Sternfee, Hexe, Nixe, Göttin, Loreley*) и актуализирующие определенные признаки.

Как отмечено выше, в концептуализации знаний о мужчине и женщине метафорическое представление играет немаловажную роль. Анализ образных номинаций мужчины и женщины в современном немецком языке показывает, что оба референта могут быть представлены в метафорах также через признаки артефакта: предмета (*alte Schachtel*), продукта питания (*Kuchen*) и т.д.

Одной из особенностей метафорических и маскулинных номинаций в немецком языке можно обозначить наличие англоамериканизмов. Типично мужскими метафорическими заимствованиями являются *Playboy, Teddy, Cowboy, Marlboro-Man*. Относительно женщины встречаются следующие номинации: *Lady, Sweetly, Sugarbaby, Cowgirl*.

Таким образом, метафорическая концептуализация гендера сводится к тому, что человек в познании самого себя и идентификации субъекта номинации (мужчины или женщины) пользуется терминами таких семантических сфер как предмет, природа, социум и мифология.

Материал исследования показал следующее: значительная часть метафорических высказываний в немецком языке приложима ко всем людям независимо от пола, поскольку они отражают не только номинацию лиц, но и обозначают действия, процессы, качества и т.д.. Тем не менее в немецком языке в большом количестве представлены образные номинации лиц, в которых встречается гендерная асимметрия. Так, гендерные особенности метафорической лексики в немецком языке проявляются в: номинациях с переносной семантикой, которые относятся только к мужчинам (*Eichelpinz, Räuber, Ritter ohne Furcht und Tadel* и т.д.); метафорических единицах, имеющих только женских референтов (*Eisprinzessin, Blümchen, Wespentail, dumme/ blöde Kuh, Skihasi, gutter Hoffnung sein* и т.д.); группе образных единиц, к которой относятся референты мужчины или женщины, но имеющие конкретные прообразы (*Casanova, Otto, Tante Emma* и т.д.); группе, где есть парные соответствия

(*Adam – Eva, Apollo – Venus, König - Königin* и т.д.). Очевидно, что некоторые метафорические номинации могут одновременно репрезентировать несколько групп.

На метафорическом уровне стереотипное представление о мужчине зафиксировано в следующих семантических областях: внешний вид, ментальность, психоэмоциональная сфера и статус в обществе.

Особенно выделяются физическая сила *Schrankbrust, bärenstark, strammer Max*; непривлекательность *Stummel, Bierfass*; возраст/ опыт *alter Seehund, Freund im Silberhaar*. Подчеркивается ум *Einstein, wenn Männer sich mit ihrem Kopf beschäftigen, nennt man das denken. ...*; глупость *Kork*. Выделяются сильный характер *Mann aus Eisen*; воля *Schwert*; твердость *harter Tabak*; немногословность *ein Mann – ein Wort*; трусливость *feiger Hund, Hans Hasenfuß*; тщеславность *alter Gockel*; грубость *Klotz*. Подчеркивается принадлежность к профессиям, связанным с силой, войной *Ritter, Gladiator*; богатство *Geldsack*; беспечность *Hans Ohnesorge*; опытность *alter, schlauer Fuchs*.

Очевидно, что в метафорическом фонде немецкого языка при описании мужчины актуализируются как положительно, так и отрицательно коннотированные единицы.

Стереотипный образ женщины представлен такими качествами, которые получают низкую оценку в патриархальном мире: физическая красота, сексуальная привлекательность, эмоциональность, чувствительность и забота о других.

Физический возрастной признак «старость» актуализируется вещными метафорами (*alte Schachtel*), зооморфными (*alte Unke*). Молодая женщина в немецком языке объективируется вещными и фитоморфными метафорическими выражениями (*junges Ding, frühreife Pflanze*). Эстетический признак, актуализирующий привлекательность женщины, представлен в немецком языке через вещные (артефактные) (*Puppe, bildschön*), гастрономические (*Geburtstagskuchen*), мифические (*Loreley, Fee, Venus*), фитоморфные (*Blume*), собственно половые (*Dame*), анималистические (*Reh, Biene*), тактильные (*weich*), вкусовые (*süß*) метафорические единицы. В немецкой культуре женская красота имеет внешний, поверхностный характер, характеризуя внешние физические данные женщины – ее фигуру, ноги, грудь, а также такие внешние атрибуты, как одежда и косметика. Эстетически отрицательный признак «непривлекательность» (единиц) актуализируется в немецком языке через анималистические (*Elefantenfrau, Eule*), артефактные/вещные (*Zaun um den Garten, Vogelscheuche*) метафорические единицы. Непривлекательность, старость эксплицируется в немецком языке через следующие когнитивные модели: физически непривлекательная женщина как старая вещь или контейнер для хранения ненужных вещей. Ментальный признак «ум» представлен преимущественно негативными характеристиками. Данный факт свидетельствует о том, что женский ум поставлен обществом в определенные рамки, выход за пределы которых воспринимается неодобрительно. Ментально отрицательный признак «глупость» актуализируется в немецком языке посредством анималистических метафор (*dumme (blöde) Kuh, Gans, Pute, Ziege*).

Примеры демонстрируют тот факт, что метафорической объективизации подвергаются, в основном, отрицательные психологические признаки, отражающие негативные черты женского характера и поведения, традиционно считающиеся типично женскими.

Таким образом, в работе описываются грамматические, лексические, а также тематические особенности употребления немецких метафор с привлечением гендерного фактора. Полученные результаты могут внести определенный вклад в дальнейшее изучение образных средств языка в целом и его гендерной спецификации в частности.



## Библиографический список

1. Савельева, И.И. Взаимосвязь гендерных исследований и феминистской лингвистики // Вестник. Серия «Гуманитарные науки». – 2003. - №1 (8).
2. Склярская, Г.Н. Метафора в системе языка. - Спб.: Наука, 1993.
3. Amica extra. – 2003. - № 7.
4. Büchmann, G.W. Der Zitatenschatz des deutschen Volkes / G. Büchmann, G. Haupt, W. Rust. – Berlin: Verlag der Haude & Spenerischen Buchhandlung, 1972.
5. Drosdowski, G. Duden (Band 11) Redewendungen und sprichwörtliche Redensarten / G. Drosdowski, W. Scholze-Stubenrecht. – Mannheim. Leipzig: Wien: Zürich: Meyers Lexikon Verlag, 1992.
6. Pfeifer, W. Pflanzen- und Tiernamen. – Leipzig, 1970.

Статья поступила в редакцию 12.11.09

УДК: 378.147

*Н.Л. Кольчикова, канд. пед. наук, доц. ХГУ им. Н. Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: pollik21@mail.ru*

## ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ ВОСПРИЯТИЯ ИНОКУЛЬТУРНОГО ТЕКСТА УЧАЩИМИСЯ-БИЛИНГВАМИ

В статье рассмотрены особенности восприятия художественной литературы учащимися-билингвами. Процесс восприятия характеризуется как проблема психологии образа мира, который всегда лично и национально окрашен и формируется под влиянием географической среды, национальной культуры, религии и т.д., поэтому при изучении инокультурного текста учащимися-билингвами необходимо учитывать особенности национального видения мира.

**Ключевые слова:** восприятие, психология, билингв, этнокультурный, идентификация.

В настоящее время сложилась такая образовательная ситуация, для которой характерны усиление этнизации содержания образования, возрастание роли родного языка в обучении. Современные педагогические реалии требуют, с одной стороны, учитывать в образовании этнокультурный фактор, с другой, создавать условия для познания культуры других народов, воспитания толерантных отношений между людьми, принадлежащих к различным этносам. Эти задачи значительно усложняются при обучении детей-билингвов.

Как правило, билингвами называют детей, которые общаются на родном языке только в кругу этнической группы (семьи, родственников, друзей и т.д.), все остальное общение у них происходит на неродном языке. Для преподавания русской литературы билингвам необходимо выяснить, как идентифицирует себя учащийся. Когда речь идет о родном языке, принято говорить о «этноязыковом самосознании человека» и о «символической идентификации себя со своим этносом». Но языковое сознание билингва не сводится к этносимволической функции – в нем есть не только идеалы, но и интенции, предпочтения, представления, то есть отношение личности подростка-билингва к его языкам. Согласно социологическим и социолингвистическим исследованиям, можно говорить о наличии в языковом сознании билингва единой модели языковой идентификации. Эта модель задает три отношения к русскому языку, который в языковом опыте подростка-билингва может: входить в личную сферу говорящего как второй родной язык, быть исключенным из личной сферы говорящего и осмысляться как полезный, нужный и идентифицироваться самим говорящим как неродной, быть отчужденным от личности говорящего.

Как правило, подростки-билингвы идентифицируют себя по отношению к языку по первому типу. Именно поэтому в работе с ними необходимо учитывать и опыт лингвострановедческой и лингвокультурологической методики в обучении русскому языку и литературе. Российские методисты сегодня предлагают осваивать язык по формуле известного методиста Е. И. Пассова: «культура через язык и язык через культуру» [1].

Чтобы ученик-билингвал стал квалифицированным читателем русской литературы, его надо учить навыкам чтения и понимания художественного текста. Понять текст – значит понять его как слово, которым с нами говорит традиция. Понимание есть смыслообразующий механизм «интериоризации» (Выготский) – перевод некоторого содержания общекommunikативного «внешнего» языка на чисто ментальный язык внутренней речи. С позиций нейропсихологии первым и абсолютно необходимым этапом понимания любого текста является понимание значений

отдельных слов – элементарных частиц текста, так как слово в контексте актуализирует одно из своих значений или приобретает новые оттенки значения. Вторым этапом понимания является усвоение значения целых предложений, образующих высказывание, которое состоит в умении понять грамматическую конструкцию фразы. На третьем этапе понимания происходит переход от понимания значения отдельных предложений к пониманию целого текста.

В настоящее время проблема восприятия литературы изучена в различных аспектах в работах О.И. Никифоровой, А.А. Леонтьева, З.Я. Рез, Л.Г. Жабицкой, Л.Н. Рожиной, П.М. Якобсона, М.М. Варшавской, К.В. Мальцевой, В.Г. Маранцманом, М.Г. Качуриным, О.Ю. Богдановой и др. В обстоятельном исследовании О.И. Никифоровой «Психология восприятия художественной литературы» дано такое определение этого процесса: «Восприятие художественной литературы – результат действия психологического механизма, в основе которого лежат физиологические процессы... Восприятие художественной литературы целостно и в то же время чрезвычайно сложно... В нем различаются следующие стороны: непосредственное восприятие произведения (воссоздание его образов и их переживание), понимание идейного содержания, эстетические оценки и влияние литературы на людей как последствие восприятия произведений» [2; 6].

Процесс восприятия включает в себя обследование, распознавание, истолкование предмета, явления через образ. Деятельность истолкования /интерпретации/ особо ярко выражена при восприятии художественного произведения. Художественный образ не может сводиться к одному комплексу чувств или ощущений, как не сводится к ним содержание художественного произведения. На каждой из стадий восприятия ведущим оказывается то процесс воображения, то мышления, «но, поскольку оно оперирует с тем, что было эмоционально пережито, оно не убивает эмоциональности», – считает О.И. Никифорова. Поэтому учителю литературы важно понимать, что в художественном произведении интересно учащимся, как это воспринимается или какую эстетическую реакцию вызывает у них литературное явление, как протекает процесс восприятия, как от незнания или поверхностного знания ученик приближается к более глубокому знанию. Восприятие художественного произведения является сложной деятельностью, так как в каждое восприятие входит и воспроизведенный прошлый опыт, и мышление воспринимающего, и его чувства и эмоции, чем богаче индивидуальный опыт воспринимающего, тем полнее и правильнее может быть понят художественный текст. Индивидуальный опыт человека складывается из

знания им культуры, быта, нравов своего народа, он связан со знанием реальной действительности. Восприятие мира, а, следовательно, и художественного произведения, зависит не только от культуры, к которой человек принадлежит, но и от типа мышления, которое связано с культурой. Являясь предметом исследования культурной антропологии, проблема взаимоотношения культуры и мышления тесно связана со сферой образования. Задача учителя в том, чтобы учитывать тип мышления ученика и культуры его народа.

В научной литературе существуют специальные термины «западный тип мышления» и «восточный тип мышления». В. Аршавский и некоторые другие психологи утверждают, что у северян больше развито правое полушарие и поэтому им свойствен эмоционально-образный тип мышления и восприятия и их образ мышления отличается от мышления народов Центральной части России на психофизиологическом уровне. В. Аршавский отмечает: «Европейский тип мышления – всего лишь одна из форм мышления... Утеря европейцами в значительных пределах способности к образному мышлению едва ли можно рассматривать как прогрессивный фактор. Воспитание с детства умения мыслить в разных координатах, дающего принципиально неограниченную возможность улавливать бесконечное многообразие мира, – мощный адаптационный резерв нашего мозга. Способность к такому полифоническому мышлению – биологическое свойство человеческого мозга, обусловленное его структурой и функциональными возможностями. Для подлинной интеграции культур, для использования оптимальной возможности каждой из них и обогащения за счет особенностей другой культуры необходимо учитывать этнические особенности мышления и мировосприятия, тесно связанные со спецификой межполушарных отношений. Таким образом, развитие пространственно-образного мышления и левополушарных индивидов и логико-вербального – у правополушарных будет способствовать лучшему взаимопониманию между представителями различных культур» [3, с. 45].

Психофизиологи выявили, что правополушарный тип мышления, в основном, присущ народам, ведущим традиционный образ жизни (народы Сибири, Севера и Дальнего Востока), а левополушарный – народам, избравшим модернизационный путь развития (этносы, проживающие в европейской части России).

«Проблема восприятия должна быть поставлена и разработана как проблема психологии образа мира, писал психолог А.Н. Леонтьев [4, с. 37]. «Образ мира» – это «целостная многоуровневая система представлений человека о мире, других людях, о себе и своей деятельности» [5, с. 241]. Образ мира всегда личностно и национально окрашен и формируется под влиянием таких факторов, как географическая среда, религия, национальная культура, воспитание, образование, профессиональная деятельность, жизненный опыт. Обобщенно-локальная картина видимых и предполагаемых реалий ограниченного территориального пространства, освоенного людьми какой-либо определенной национальности и фиксируемая художественным сознанием народа представляет национальный образ мира.

В нашем случае проблема читательского восприятия рассматривается в зависимости от национальной культуры ученика, данный аспект в отечественной методике исследовался в работах К.В. Мальцевой, М.В. Черкезовой, Л.А. Шеймана и др. С точки зрения психологии, переключение на иную систему знаний, каким является для иноязычного школьника изучение русской литературы – сложный процесс, это, прежде всего трудности, связанные с традиционно национальными, привычными эстетическими навыками. Сформированный национальный художественный вкус создает психологические предпосылки определенной системы мышления, которые соответствуют национальным представлениям. Восприятие иного явления через призму своей национальной культурной традиции, национальной

системы образного мышления требует выполнения определенной работы с учащимися. Необходимо прививать учащимся мысль о том, что культуры не оцениваются по принципу «лучше» или «хуже», что все культуры равновелики, и исчезновение любой культуры, даже если это культура небольшой по численности народности, – это трагедия всего человечества.

Одним из важнейших компонентов изучения литературы учащимися является ознакомление с «национальной картиной мира». Это помогает раскрытию особенностей мировоззрения, типа мышления, национального характера и исходя из этого, пониманию произведений писателей. Термин «картина мира» в философии используется давно, но понятие «национальная картина мира» или «национальные образы мира» в литературоведении введены Г. Гачевым в статье «О национальных картинах мира» (1967). Г. Гачев, останавливаясь на иерархизации нравственных ценностей народов, утверждает, что единый мир народы воспринимают по-разному и что для понимания национального своеобразия произведения важно понять национальную художественную логику, которая улавливает мир через свою «сетку координат».

Объективное содержание «национальной картины мира» хакасов отражается в гармоническом отношении к природе. Хакасы, по происхождению древние тюрки, относятся к восточному типу мировосприятия. Отличительной чертой восточного мировосприятия является слиянность человека и природы, что заставляет человека чувствовать себя частью природы, считаться с ее законами. Не случайно, первые европейские ученые, посетившие этот уголок земли еще в XIX веке, описывают хакасов как детей природы. В традиционном мировоззрении хакасов человек неотделим от природы, и потому бережно относится к ней. Мировоззрение, тип мышления, психология, характер хакаса связаны с природой, его сознание всегда было направлено на сохранение окружающей среды.

В методике преподавания литературы идея «национальной картины мира» нашла отражение в работах киргизского ученого Л.А. Шеймана. Он к «национальной картине мира» идет через «художественную картину мира», где центральное место отводится художественному слову, его влиянию на психический склад народов, на окраску их представлений об универсуме, также имеет большое значение бытовой уклад, обще-эстетические и морально-этические нормы, исторические традиции и т.д.

Задача учителя состоит в том, чтобы предугадать возможные отрицательные эмоции, возникающие при знакомстве с незнакомой культурой, смягчить процесс адаптации к новым ценностям, чтобы читатель на основании нового опыта смог лучше понимать собственную культуру. Для того, чтобы восприятие учащегося в максимальной степени было приближено к адекватному, необходимо перед знакомством с произведением русской литературы или фольклора провести следующую работу:

1. Знакомство с этнокультурной лексикой.
2. Знакомство с отраженными в тексте этнокультурными реалиями.
3. Знакомство с этнопсихологическими особенностями русского народа.
4. Освоение специфической для русской литературы художественной образности.
5. Учет психофизиологических особенностей хакасов, влияющих на восприятие и отражение явлений действительности (особенности пространственного восприятия: запад – «плохое» направление, сторона «мертвых»; восток – «хорошее» и т.д.). Учет несовпадения национальных образов мира у русского и хакасского народов.

Для того чтобы преодолеть эти трудности восприятия, требуется проведение специальной работы с учащимися-хакасами, предполагающее развитие левого полушария, ответственного за логико-знаковое мышление. Можно привести разные примеры несовпадения оценки образов и

явлений в русской и хакасской культуре. У хакасов картина мира состоит из трех ярусов: верхний (Небо-отец), срединный (Земля-мать), нижний (подземный мир). Верхний мир – это «правильная» или правящая часть Вселенной. Она представляется духовным основанием мира. Средний мир есть противоположность «правильного мира», его зеркальное отражение, он представляет собой материальные основания Вселенной. Лоно Земли-матери пространственно решалось как представление об нисходящем уклоне поверхности земли с юга на север (главная река хакасов – Енисей течет с юга на север). Все связи мира (воля Неба и силы земли) понимались как циклический процесс взаимосвязи, определенный шестидесятилетним, двенадцатилетним, годовым, сезонным, месячным циклами. Человек и общество мыслились проводниками и организаторами реализации воли неба, а также преобразователями проявлений сил Земли в русле воли Неба. Мировоззрение хакасов исключало дуальный антагонизм Верхнего мира и Нижнего мира. Они мыслились как необходимые половины целостности – вселенной семьи, где люди и общество являлись детьми. Принцип цикличности отражается и в вере в реинкарнацию души человека. По традиционному мировоззрению, человек от младенчества до старости совершал цикл жизни, возвращаясь к порогу между жизнью и смертью, или искусственным миром людей и истинным миром (мир духов). В истинном мире душа человека совершала обратный цикл от старости к младенчеству, к зародышевому состоянию, освобождаясь от пут материального мира, чтобы родиться вновь по воле Небожителей. Такие представления характеризуют хакасское традиционное мировоззрение как относящееся к восточному типу, в котором есть переключки с индийской, буддистской традициями.

Случаи столкновения разносистемных картин мира не всегда становятся явными в процессе школьного изучения русской литературы учащимися-билингвами, но возможны самые различные случаи их «несовпадения»: либо ключевой образ не рождает ассоциаций, на которые он рассчитан, либо направленность эстетической оценки воспринимается как неприемлемая, поэтому текст воспринимается как зашифрованный. Так для читателя-хакаса образ волка традиционно связан с представлением о тотемическом предке – тюрки произошли от белой волчицы, о чем говорят названия хакасских родов «чити пуур» (семь волков), или род ворона и т.д. Отсюда «несовпадение» оценки этого героя как сказочного отрицательного персонажа в русском и хакасском фольклоре. Или образ кукушки: в хакасском фольклоре – это птица вешая, священная, в русском – наоборот.

При обращении к произведениям ионациональной культуры, как считает М.В. Черкезова, «необходимо разграничивать национальное в самой действительности от национального в художественной литературе. Существует национальный объективный мир как конкретное бытие нации во времени и пространстве (то есть история, среда, быт, религия, психология) и художественный национальный мир... Национальный объективный мир отражается в художественной литературе и как внешняя деталь национального художественного своеобразия (подробности и реалии быта), и как своеобразный, национально окрашенный взгляд на мир. Таким образом, можно говорить о национальных особенностях видения мира, которые проявляются в частности, через видение мира художником определенной национальности». [6, с. 9].

Современные этнопсихологические теории отражают споры о том, что составляет сущность и содержание психологии нации. «Психология нации как реально существующее явление по содержанию представляет собой

компонент общественного сознания, точнее общественной психологии» [5, с. 135]. Национальная психология отражает то общее, что есть у представителей этнической общности в мировосприятии, устойчивых формах поведения, чертах психологического облика, речи и языке, отношениях к другим людям и природе. Одним из системообразующих компонентов психологии нации является национальный характер, а также национальный темперамент, национальный склад ума, национальные привычки и традиции. В современной этнопсихологической науке дается такое определение национального характера: «Национальный характер – это исторически сложившаяся совокупность устойчивых психологических черт представителей той или иной нации, определяющих привычную манеру их поведения и типичный образ действий и проявляющийся в их отношении к социально-бытовой среде, окружающему миру, труду, своей и другим этническим общностям» [8, с. 135]. Этническая принадлежность ребенка-хакаса все-таки играет немаловажную роль. Хакасы, например, медлительны, малоразговорчивы, лаконичны в ответах, стеснительны, скупы в проявлениях эмоций, для них характерна растянутасть речи. В психологической науке давно установлено, что психические свойства людей определяются не только нейрофизиологической структурой, но и условиями проживания в определенной климатической среде, образом жизни и способами деятельности. В связи с этим нам кажется интересным взгляд проф. И.П. Сусова [9], который утверждает, что язык включен в информационно-когнитивную систему познания мира человеком, где взаимодействуют триединство: это мышление, сознание и язык. Это триединство воплощает в себе духовный мир человека и определяет его как действующего в реальном мире. При общении во внимание принимаются не только типичные схемы практической и коммуникативной деятельности, но и типичные схемы организации внутреннего мира обучаемого, представленные в его картине мира, которые социально и этнокультурно обусловлены. Таким образом, при обучении учащихся-ионофонов русской литературе необходимо учитывать их билингвизм – способность употреблять для общения две языковые системы, учитывать особенности национальной психологии, уровень сформированности национальной самоидентификации и случаи «несовпадения» разносистемных национальных картин мира.

В течение нескольких лет (2000- 2005) в Хакасской национальной республиканской гимназии (г. Абакан) проводилась диагностика с целью определения уровня сформированности этнонациональной самоидентификации в форме тестирования. Этнонациональная самоидентификация личности предполагает узнавание самого себя и отождествление себя со своим народом, принятие его целей и ценностей, осознание себя частью этноса в поликультурном обществе. Результаты этого тестирования показали, что у учащихся национальной гимназии отсутствуют целостные знания об основах национальной культуры и культуры соседних тюркских народов; ощущается недостаток опыта этнической самоидентификации. С учетом результатов тестирования была намечена система мер, направленная на формирование самоидентификации: Я – представитель РХ, Я – хакас, Я – россиянин, Я – человек мира. Одна из действенных мер по исправлению данной ситуации – систематическая работа по сопоставительному изучению хакасской и русской литератур (концептуальной стала мысль А.С. Пушкина: «любовь к родному пепелищу, любовь к отеческим гробам» являются основой «самостоянья человека», «залогом его величия»).

#### Библиографический список

1. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. – Липецк: Липецк. кн. изд-во, 1999.
2. Никифорова, О.И. Психология восприятия художественной литературы. - М.: Учпедгиз. 1972.
3. Аршавский, В.В. Межполушарная асимметрия в системе поисковой активности (К проблеме адаптации человека в приполярных районах

Северо-Востока СССР). Владивосток: Влад. кн. изд-во, 1988.

4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.: Политиздат. 1975.

5. Философский словарь / Глав. науч. ред. А.А. Грицанов. - М.: Современный литератор, 2001.

6. Методика преподавания литературы в национальной школе / под ред. М.В. Черкезовой. - Л.: Просвещение. 1992.

7. Крысько, В.Г. Этнопсихология и межнациональные отношения. - М.: Экзамен, 2002.

8. Крысько, В.Г. Этнопсихология и межнациональные отношения. - М.: Экзамен, 2002.

9. Сусов, И.П. История языкознания. - М.: Наука, 2006.

Статья поступила в редакцию 12.11.09

УДК 81'42

**В.В. Айвазова**, аспирант СурГУ, г. Сургут, ХМАО, E-mail: valeriya\_aivazov@mail.ru

## ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОГНИТИВНОГО СЦЕНАРИЯ АМЕРИКАНСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ПРАЗДНИКА "THANKSGIVING DAY"

Данная статья посвящена исследованию лингвокультурологических особенностей когнитивного сценария американского праздника "Thanksgiving Day". Проведенное исследование, опирающееся на анализ лингвокультурологического поля Дня Благодарения, данные словарей, дискурс – анализ, позволяет реконструировать ментальный сценарий Дня Благодарения, присутствующий в языковом сознании.

**Ключевые слова:** сценарий, культурологическая интерпретация, лингвокультурологическое поле, микрофрейм, дискурс-анализ, праздник, День Благодарения.

Значительный интерес с точки зрения современных подходов представляет исследование ритуала, одной из существенных характеристик человеческого бытия. Его социокультурная значимость наиболее остро осознается в современном мире, для которого характерны процессы глобализации, приводящие к обогащению культуры новыми ценностями и мировоззренческими смыслами.

**Праздник** является одной из ритуализованных форм культуры. Он содержит в себе элементы сакрального и в то же время во многом опирается на старую бытовую обрядность или, по меткому выражению О.М. Фрейденберг, представляет собой «созительство быта и религии» [1, с. 150]. Исходя из того, что праздник относится к синкретичным текстам культуры, структура которых «сложнее языкового текста, так как представляет собой единство вербального (словесного), реального (предметного) и акционального (действенного) плана» [2, с. 46], представляется целесообразным обратиться к **сценарию**, как когнитивному инструменту декодирования информации.

Одной из важнейших характеристик сценария является его культурологическая маркированность. В связи с этим правомочным будет говорить о том, что лексические единицы, участвующие в вербальной экспликации сценария, могут быть структурированы в виде лингвокультурологического поля как «иерархической системы его единиц – **лингвокультурем**.

В.В. Воробьев предлагает рассматривать лингвокультурему как особый **микрофрейм** – блок знаний о культуре, выражаемый соответствующей языковой формой и представленный на уровне языка «минимальным содержанием» – знаком, лексическим значением [3, с. 67]. Исходя из этого, справедливым, на наш взгляд, будет утверждение о том, что в культурном сценарии как динамической когнитивной структуре, лингвокультурема выполняет функцию «наполнителя» его слотов. При этом содержание последних вытекает из традиций народа, возможностей общественного слоя, духовного климата эпохи.

Эту мысль можно проследить на основе анализа **слота «номинанты Дня Благодарения»**, объективирующего типовые признаки происхождения этого праздника.

Как показал анализ корпуса примеров, лексические единицы, называющие рассматриваемое событие, могут быть систематизированы в нескольких крупных блоках, каждый из которых включает более мелкие классы.

В нашем исследовании рассмотрены религиозные, национальные, культурные и политические составляющие феномена "Thanksgiving Day".

**Первый блок** и одновременно **ядро лингвокультурологического поля – происхождение и религиозные особенности праздника**. Концептуальную структуру названных единиц образуют компоненты разной психической природы (чувственно-наглядный, логический,

эмоциональный, трансцендентный), которые в процессе исторического развития «накладываются» на уже существующие языковые единицы и смысловые составляющие.

Представляется возможным построить фрейм-сценарий этого праздника, в первую очередь, на основе его **религиозного аспекта**.

Структурная организация фрейма как единицы репрезентации знаний может быть различной. Мы придерживаемся точки зрения М. Минского, согласно которой "фрейм – множество вопросов, которые необходимо задать относительно предполагаемой ситуации" [4, с. 78], на их основе происходит уточнение перечня тем, которые следует рассмотреть и определить направления их лексического наполнения.

Фрейм "благодарность", лежащий в основе Дня Благодарения, имеет следующую структуру:

БЛАГОДАРНОСТЬ				
субъект	предикат	способ	объект	каузатор
Кто?	Благодарит	Как?	Кого?	За что?

Структура фрейма выводится из пропозиций, формирующих высказывания-благодарности, и соответствует семантической структуре высказывания.

Термин «фрейм» будет использоваться применительно к процессу выражения чувства благодарности для описания сценария благодарности.

Обратимся к одному из первоисточников по этому празднику, к книге Вильяма Брэдфорда "Of Plymouth Plantation". В ней он описывает историю пилигримов со времени их отплытия из Англии до 1646 года [5, с. 2].

*"Fell upon their knees and blessed ye God of heaven, who had brought them over ye vast and furious ocean." Then in a sermon preached in 1630 on the ship Arbella, bound from Southampton to Boston with Puritan immigrants, John Winthrop, founder of the Massachusetts Bay settlement, reminded his hearers that "The God of Israel is among us.....He shall make us a praise and glory, that men shall say of succeeding plantations: 'The Lord make it like that of New England. It is a national day of thankfulness to Almighty God for His bountiful blessings bestowed upon us as a nation, and as a people.'"*

Поклоняясь Богу, они благодарили его за то, что он помог им пересечь океан, превзойти все невзгоды, начать новую жизнь на благословенной земле. Фрейм, лежащий в основе этого праздника, будет выглядеть следующим образом:  
**кто?:** пилигримы (pilgrims)  
**БЛАГОДАРИТ**

**кого?:** Всемогущего Бога (*Almighty God, God of Heaven*)  
**как?:** Приклонив колени (*fell upon their knees*), благословляя Всемогущего Бога (*blessed ye God of heaven*), воздавая хвалы (*make us a praise and glory*), создав национальный праздник (*be a national day*)

**за что?:** За то, что провел через огромный и бушующий океан (*had brought them over ye vast and furious ocean*), за щедрые дары, подаренные нации, народу (*for His bountiful blessings bestowed upon us as a nation, and as a people*).

Именно День Благодарения, первый праздник пилигримов, послужил основой для формирования нации, скрепил и объединил измученных мореплавателей, высадившихся на пустынный берег Америки в надежде на лучшую жизнь. Бог оказал им милость, за что они были безмерно ему благодарны.

В исследовании был проведен **дефиниционный анализ лексемы *thanksgiving***. Анализ около 10 словарных статей говорит о тесной связи благодарности, акта благодарения с религиозным аспектом истории США.

Так, например, словарь The Oxford Dictionary of the English Language дает 5 дефиниций этого праздника, каждая из которых имеет религиозный смысл.

*thanksgiving* (n.) 1. noun. the act of giving thanks; grateful acknowledgment

of benefits or favors, esp. to God.

2. an expression of thanks, esp. to God.

3. a public celebration in acknowledgment of divine favor or kindness.

4. a day set apart for giving thanks to God.

5. (initial capital letter) *Thanksgiving Day*. [6, с. 545]

Благодарение воспринимается как акт признания благосклонности Бога по отношению к людям, как выражение благодарности, второе из значений трактуют его в непосредственной связи с Днем Благодарения, подтверждая то, что это понятие уходит своими корнями в этот праздник.

**Вторым блоком** номинаций сценария праздника, составляющих **ближнюю периферию**, являются его **национальные и культурные особенности**, отраженные в различных элементах народного творчества, тесно связанных с религией. Они репрезентируют отдельные эпизоды сценария празднования Дня Благодарения, их референтная отнесенность к празднику раскрывается в контексте произведения. Произведения народного творчества акцентируют соотношение праздника с *ожидаемым чудом, волшебством и победой добра над злом* (все эти значения актуализируются в прототипическом сценарии праздника).

Дню Благодарения посвящено большое количество псалмов, молитв, песен, гимнов, стихов и других произведений народного творчества.

В качестве примера, представим элементы сценария благодарности на основе анализа **псалмов** — гимнов иудейской и христианской религиозной поэзии и молитвы (из Ветхого Завета). В Ветхом Завете есть большое количество псалмов, повествующих об истинном благодарении, дающих определенную **«модель» жизни людей, основанную на знании и использовании Слова Божьего**. Истинное счастье даровано только тому, кто чтит и живет по заветам Бога, провинившийся будет сурово наказан.

Так, фрейм-сценарий Псалма 1:1-3 Ветхого Завета будет построен на основе противопоставления двух микрофреймов, представляющих причинно-следственные отношения.

В Микрофрейме 1 БЛАГОДАРНОСТЬ трактуется как НАГРАДА за определенные действия, образ жизни.

Микрофрейм «БЛАГОДАРНОСТЬ–НАГРАДА» имеет следующую структуру:

субъект	предикат	способ	объект	каузатор

Кто? Бог	Награждает	Как? давая награду, благословив.	Кого? людей	За что?

**Благословлен** в данном случае будет тот, кто:

не следует заветам неверующих (*does not walk/live his life in the counsel of the wicked/ungodly*); не на пути грешников (*does not stand in the way of sinners*); не ведет дружбу с неверующими (*does not make unbelievers his best friends*); не отходит от пути истинного, чтобы вступить в союз с неверующими (*nor does he go out of his way to associate with unbelievers*); источник наслаждения находит в законе Божьем (*his delight is in the law of the Lord*); размышляет о законе Божьем днем и ночью (*on his law he meditates day and night*)

**В награду** люди, следующие заветам Бога, будут:

спасены по благословиению Господню (*saved by the grace of God*); жить в раю, будучи детьми Божьими (*a citizen of heaven and a child of God*), *успешны во всех делах (whatever he does prospers)*, не потеряют своей красоты, продуктивности (*shall never lose his beauty, nor his fruitfulness*).

Микрофрейм 2, в свою очередь, предупреждает людей о том, что неверующие люди будут покинуты Богом (НЕВЕРИЕ – ИЗГНАНИЕ)

субъект	предикат	объект	каузатор
Кто? Бог	ПОКИНЕТ (depart from)	Кого? Неверующих (ungodly)	За что?

Бог покинет неверующих людей за то, что они: находятся вблизи насмешников Слова Божьего (*sit in the seat of mockers/ the believer is not to stand by and listen to the ungodly mock the truths of the Word of God*); насмехаются над фактом появления Бога и его смерти, не верят в его возвращение (*mock the fact of God's creation, and mock the sacrificial death of our Lord, and mock the reality of His return*); отвергают слово Божье (*reject the teachings of the Word of God*).

Анализ лексической и смысловой наполняемости других псалмов позволил выделить такие модели как БЛАГОДАРИТЬ–ВОСПЕВАТЬ, БЛАГОДАРНОСТЬ–ПОКЛОНЕНИЕ БОГУ и др.

**Песни**, посвященные этому дню, написаны в веселом, радостном ключе. Люди счастливы наступлению этого праздника, когда сердца людей наполнены радостью, счастье и веселое настроение окружают их.

*Hear the bells ring, "Ting-a-ling-ding"/ Hurrah for Thanksgiving Day!/ Over the river, and through the wood/Trot fast, my dapple-gray!/Spring over the ground like a hunting-hound, For this is Thanksgiving Day/Hurrah for the fun! Is the pudding done?/Hurrah for the pumpkin pie!* ("Over the River and Through the Woods").

В отличие от песен, гимны ко Дню Благодарения несут в себе более глубокий смысл.

**Гимн** (др.-греч. *ᾠμος*) — торжественная песня, восхваляющая и прославляющая кого-либо или что-либо (первоначально — божество). Гимн встречается в сакральной поэзии многих народов и генетически восходит к молитве. Основными элементами простейшей молитвы являются **призыв** (*invocatio*) и **магическая формула** (*carmen*). Соответственно **элементарные компоненты гимна** - **эпikleза**, т. е. **священное имя**, и **просьба**. Третьим элементом структуры гимна обычно считают **аретологию**, или **эпическую часть** (*pars epica*).

Согласно структуре молитвы, которая легла в основу гимна, фрейм-сценарий гимнов можно представить следующим образом:

субъект	предикат	объект	способ	каузатор
Кто?	Призывает, просит	Кого?	Как?	За что?
Люди	Призыв (invocatio) заключен в эпиклезу гимна	Бога/людей	Используя магическую формулу (carmen)	Причины указаны в ареталогии, эпической части (pars epica).

Выведенный нами сценарий легко проиллюстрировать на примере следующего гимна:

*Come ye thankful people come...Raise the song of harvest home! All is safely gathered in, Ere the winter storms begin! God, our Maker, doth provide...For our wants to be supplied! Come to God's own temple, come! Raise the song of harvest home! We ourselves are God's own field, Fruit unto His praises to yield: Wheat and tares together sown, Unto joy or sorrow grown! First the blade, and then the ear, Then the full corn shall appear! Lord of harvest! Grant that we. Wholesome grain and pure may be. (Come, ye thankful people, come)*

В нем **эпikleза** заключена в названии "**Come, ye thankful people, come**" и в первом абзаце, призывающих людей объединиться и воспеть урожай, который благополучно собран по воле Божьей (*Come ye thankful people come...Raise the song of harvest home! All is safely gathered in, Ere the winter storms begin! God, our Maker, doth provide...For our wants to be supplied! Come to God's own temple, come, Raise the song of harvest home*). **Магической формулой** в данном гимне послужит призыв к единению (*Come ye thankful people come*): воздав хвалы Богу, люди сравниваются с полем, которое взрастит плоды их любви к нему. В **эпической части** указана последовательность поспевания урожая, воплощающая обогащение людей как материальное (сбор урожая) так и духовное (духовное обогащение) (*We ourselves are God's own field, Fruit unto His praises to yield: Wheat and tares together sown, unto joy or sorrow grown! First the blade, and then the ear, then the full corn shall appear! Lord of harvest! Grant that we. Wholesome grain and pure may be*).

Таким образом, в гимнах прослеживается четкая структура, представленная в сценарии и позволяющая людям радоваться Божьей милости, следуя заветам, указанным в гимнах.

**Третим блоком** номинаций праздника, составляющих дальнюю периферию лингвокультурологического поля, являются **политические особенности праздника**.

При анализе сценария Дня Благодарения можно обратиться и к элементам **политического дискурса**, поскольку в истории узаконивания этого праздника было несколько этапов, отмеченных соответствующими декларациями.

После завоевания независимости и возникновения единого государства США первый президент страны Джордж Вашингтон предложил отмечать День Благодарения как национальный праздник ежегодно 26 ноября. С того времени он и стал называться Днем Благодарения и отмечаться в последний четверг ноября. Официальное название этой даты очень длинное, оно звучит примерно так: "*День благодарности за благословение прошедшего года, который исторически является национальным и религиозным праздником, начало которого было положено пилигримами*".

В рамках исследования были рассмотрены речи А. Линкольна, Ф.Д. Рузвельта, Дж. Вашингтона и других политических деятелей, посвященные Дню Благодарения.

Проведем анализ речи, посвященной Дню Благодарения, на Континентальном Конгрессе 1 ноября 1782 года, произнесенной в Нью-Хэмпшире, в Комитете по Безопасности.

Для построения сценария необходимо ответить на такие вопросы, как «кого благодарят?», «при каких обстоятельствах?», «почему благодарят?» и др.

Таким образом, (**при каких обстоятельствах?**) устроив торжественную церемонию и приняв во внимание множество примеров доброты Божьей (*in a solemn and public manner, taking into their consideration the many instances of divine goodness to these States*), жители США благодарят Бога (**кого?**), которого они называют Всемогущим, дарителем добра (*ALMIGHTY GOD, the Giver of all good*), (**как?**) воздавая ему хвалы и моля направить на путь истинный (*to offer up their supplications, to give him praise for his goodness in general, to testify to their gratitude to GOD for his goodness*). Также в благодарность Богу, жители США обещают следовать его преданиям, их жизнь будет тесно связана с религией, которая по их словам является основой национального процветания (*by a cheerful obedience of his laws; by promoting, each in his station; by the practice of true and undefiled religion, which is the great foundation of public prosperity and national happiness*).

Проанализировав развитие США и внутреннее положение в стране, члены конгресса считают своим **долгом** (*the indispensable duty of all Nations*) воздать хвалу Богу за многие положительные стороны в развитии страны. Так, при ответе на вопрос «**за что благодарят?**» вербализаторами выступят лексемы, упоминающие не только его помощь и поддержку во всех делах (*for his gracious assistance in a time of distress, for great and signal interpositions of his providence in their(nation's) behalf*), но и участие в определенных достижениях страны.

Завершением причинно-следственных отношений, представленных в фрейме, является постановление праздновать День Благодарения как день торжественной благодарности Богу за все его милости (*to observe, and request the several States to interpose their authority in appointing and commanding the observation of THURSDAY the twenty-eight day of NOVEMBER next, as a day of solemn THANKSGIVING to GOD for all his mercies*).

Анализ политических речей позволяет выявить определенную закономерность, в которой **БЛАГОДАРНОСТЬ** воспринимается как святой **ДОЛГ** нации Богу за его милость и доброту.

В целом, говоря о сценарии «Дня Благодарения» в политическом дискурсе, необходимо отметить, что политический дискурс отличается большой способностью к убеждению, манипуляционным качествами, и политические речи в День Благодарения позволяют подытожить все достижения государства за последнее время, расставить приоритеты в нравственном и религиозном развитии общества, узаконить День Благодарения как дату, объединяющую нацию.

В заключении следует отметить, что лексические единицы, репрезентирующие слот «номинации Дня Благодарения», могут быть структурированы в виде лингвокультурологического поля, включающего **ядро** (религиозные особенности праздника) и **периферийные зоны**: **ближнюю** (национальные и культурные особенности праздника) и **дальнюю** (политические особенности праздника).

**Ближнюю периферию номинаций праздника** составляют его культурные и **национальные особенности**, отраженные в различных элементах народного творчества, тесно связанных с религией (был проведен анализ псалмов, песен, молитв, гимнов, стихов). День Благодарения, первый праздник пилигримов, послужил основой для формирования нации, скрепил и объединил измученных мореплавателей, высадившихся на пустынный берег Америки в надежде на лучшую жизнь.

**Политические речи** в День Благодарения составляют



дальнюю периферию и позволяют подытожить все достижения государства за последнее время, расставить приоритеты в нравственном и религиозном развитии общества, узаконить День Благодарения как дату, объединяющую нацию.

Проведенное исследование, опирающееся на анализ лингвокультурологического поля «номинации Дня Благодарения», данные словарей, анализ дискурса позволяют реконструировать ментальный сценарий Дня Благодарения, присутствующий в языковом сознании. Со времени

празднования первого Дня Благодарения прошла уже не одна сотня лет, но американцы свято чтят праздник, который дал начало всей американской нации.

Полученные результаты будут использованы в рамках кандидатского диссертационного исследования по теме «Когнитивный сценарий «Благодарность» в различных типах дискурсов (на материале английского и немецкого языков)», специальность 10.02.20. «Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание».

#### Библиографический список

1. Фрейденберг, О.М. Миф и литература древности. – М.: Наука, 1978.
2. Толстой, Н.И. Избранные труды. Очерки по славянскому языкознанию. – М.: Языки русской культуры, 1999. – Т.3.
3. Воробьев, В.В. Культурологическая парадигма русского языка. Теория описания языка и культуры во взаимодействии. – М.: ИРЯП, 1994.
4. Минский, М. Фреймы для представления знаний: Пер. с англ. / под ред. и с предисл. А.Н. Баранова. – М.: Эдиториал УРСС, 1979.
5. Bradford, W. History of Plymouth Plantation // <http://www.fordham.edu/halsall/mod/1650bradford.html>
6. The Oxford Dictionary of the English Language. – Oxford: Oxford University Press, 2001.

Статья поступила в редакцию 12.11.09

УДК 811.161.1

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

### ГЕНДЕРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ НЕВЕРБАЛЬНОГО КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОЦЕССУАЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ)

В работе рассматриваются актуальные проблемы гендерного фактора в речевой деятельности мужчин и женщин, решается вопрос о гендерных стереотипах невербального коммуникативного поведения. Рассматриваются коммуникативно-прагматические установки мужчин и женщин, использующих в ходе обмена информацией процессуальные фразеологизмы социального статуса лица.

**Ключевые слова:** *гендер, невербальный стереотип, процессуальные фразеологизмы социального статуса лица, паралингвистические средства.*

Невербальные средства становятся объектом изучения паралингвистики. Паралингвистические средства не входят в языковую систему, однако речевое сообщение не может быть полноценным коммуникативным актом без сопровождения неязыковых средств, которые в большей или меньшей степени представлены в речевой единице.

Невербальному диалогическому поведению мужчин и женщин в русской культуре посвящено исследование Г.Е. Крейдлина «Мужчины и женщины в невербальной коммуникации». На наш взгляд, вербальные и невербальные средства, включенные в речевое сообщение, порождают речевое высказывание в целом, дополняют и уточняют смысл сказанного, поэтому логичнее рассматривать их не обособленно друг от друга, а как единое целое.

Как справедливо отмечает профессор Крейдлин, «различие полов – это, казалось бы, совершенно непреложный и очевидный факт. Однако, как это ни покажется странным, значимые коммуникативные проявления различий между полами даже внутри одной культуры являются и сегодня плохо изученными, а их семантика и прагматика по большей части остаются систематически не описанными» [1, с. 16].

В данной работе сделана попытка рассмотреть гендерные стереотипы невербального коммуникативного поведения на материале процессуальных фразеологических единиц социального статуса лица.

Гендерная лингвистическая маркированность, как правило, базируется на коммуникативных гендерных стереотипах – социально ожидаемой системе представлений о вербальном/невербальном поведении мужчины и женщины. Описание гендерных стереотипов приводится в работах М.А. Алексеенко, Д. Малишевской, И.А. Стернина, Г.Е. Крейдлина, Н.С. Соловьевой и других ученых.

Вслед за А.М. Чепасовой, под фразеологизмом мы понимаем раздельноформленную номинативную единицу языка, которая выражает одно понятие и соотносится со словом семантически и грамматически. Процессуальные фразеологизмы – это фразеологизмы, обозначающие действие, состояние, отношение как процесс [2, с. 123]. Объектом нашего исследования стали процессуальные

фразеологические единицы семантического объединения «социальный статус лица», в котором состоят фразеологизмы, обладающие общей семой «социальное, общественное». Ядерным семантическим узлом таких фразеологических единиц следует считать представление о социальном статусе человека. «Социальный статус» мы понимаем как общественное положение лица, его взаимоотношения с социальной средой [3, с. 10].

Выбор тех или иных паралингвистических средств во многом обусловлен гендерной принадлежностью коммуникантов, что подтверждается анализом семантической группы процессуальных фразеологических единиц (ФЕ) со значением «телодвижения, отражающие эмоциональное состояние человека в коммуникативной ситуации»: *разводить руками* – «выразить жестом удивление, недоумение», *махнуть рукой* – «выразить жестом разочарование, обреченность», *ударить по рукам* – «дать свое согласие при заключении какой-либо сделки, договора», *поднять руку на кого-либо* – «завязать драку с кем-либо» и т.д.

Мы разделяем мнение профессора Л.П. Гашевой о способах образования подобных ФЕ, высказанное в монографии «Позиция процессуальных фразеологизмов в предложении»: «Фразеологизмы, обозначающие психическое состояние лица, продуктивно образуются на базе свободных словосочетаний, передающих те или иные жесты. Процессы их метафоризации и фразеологизации формируют многозначные единицы, в основе возникновения которых лежит двигательно-зрительный образ, воспринимаемый всеми коммуникантами. Этот образ постепенно закрепляется в сознании говорящего за определенным психическим состоянием лица. В речевом произведении на фразеологическое значение накладывается оценка говорящего, модальность суждения» [4, с. 54].

Большинство фразеологизмов, образованных на основе метафорического переосмысления жестов рук, функционируют в диалогах мужчин, позволяя им доминировать в общении или подчеркивать свой статус. Такие ФЕ мы квалифицируем как гендерно управляемые. Под гендерно управляемыми ФЕ мы понимаем такие субъектно-объектные

процессуальные фразеологизмы, которые употребляются при существительном, указывающем на лицо мужского или женского пола. Гендерно управляемым, т.е. обозначающим действие, совершаемое мужчиной, является нейтральный в оценочном плане фразеологизм *ударить по рукам* в значении «договориться, прийти к согласию».

Как известно, фразеологизм образован на основе образного переосмысления прямого словосочетания «ударять по рукам». Выражение связано с обрядом сватовства на Руси, который обычно завершался «рукобительем»: отцы жениха и невесты ударяли ладонями, тем самым, закрепляя согласие на брак [5, с. 499]. Проиллюстрируем положение примерами:

- *Если бы вы имели дело со скутичиком, ... но я, как говорится, по натуре – артист-реставратор. Я восстанавливаю не только внешний вид старины, но, так сказать, самый ее дух. За ценой не стою. Берите за все пять тысяч, ударим по рукам* (А.Н. Толстой, Приключения Растегина).

В данной ситуации речевого общения говорящий употребляет ФЕ *ударить по рукам* в значении «договориться о купле-продаже», прагматическую значимость высказыванию также придает фразеологизм *за ценой не стоять* в значении «продать недорого»:

1) я заинтересован в быстрой продаже; 2) рекомендую вам совершить удачную сделку.

- *Хорошо, - говорит, - идет! – Только чтоб честно! – Да уж, говорит, - не беспокойтесь. Согласились и по рукам ударили* (Н. Лесков, Стальная блоха).

Фразеологизм реализуется в значении «согласиться, договориться». Это значение, сохраняя сему «жест», формирует сему «согласие», поддерживаемую лексическим и фразеологическим окружением контекста – *согласились, за ценой не стою*; усиление актуального значения фразеологизма обусловлено также употреблением модальных частиц усилительного и ограничительного значения: *только, да уж, если бы*.

По материалам исследования, процессуальные фразеологизмы, обозначающие высшую степень интенсивности проявления эмоционального состояния индивида, употребляются, в основном, для речевой характеристики лиц мужского пола, поскольку проявление экспрессии свойственно мужскому коммуникативному поведению. Проиллюстрируем положение примерами:

- *Я (В.И. Шандыбин – М.Е.) бы с удовольствием вмазал Немцову, да и Гайдару. Но после одной драки – с Юшенковым, когда я вступился за Семаго, мне пришло много писем от избирателей: народ просит, чтобы большие я кулаками не размахивал* (Труд, 2002).

Фразеологизму *кулаками не размахивать* говорящий придает дополнительный смысловой оттенок – «прекратить подоснову из-за политических разногласий», фразеологизм содержит две равноправные семы «жест»+«деятельность-состояние лица», экспликация фразеологизма *вмазать в морду/в пятак* кому-либо в значении «ударить, избить кого-либо» позволяет говорящему экономить речевые усилия и придает высказыванию разговорно-просторечный характер.

Семантическая группа ФЕ со значением «мимические сигналы, передающие внутреннее психоэмоциональное состояние участников речевого процесса» представлена единицами: *делать/сделать большие/круглые, квадратные глаза* – «выразить удивление, недоумение, не сводить/не спускать глаз с кого-либо – «смотреть пристально, не отрываясь», *хлопать глазами* – «выражать взглядом непонимание, молчать», *выплакать/проплакать все глаза* – «очень много и долго плакать» и т.д.

По анализу картотеки, в этом семантическом ряду гендерно управляемыми являются фразеологизмы *проплакать/выплакать все глаза*, так как употребляется при подлежащем со значением «лицо женского пола» как в прямой речи, так и в словах автора, например:

*Она протоприла тропинку к могиле мужа и выплакала все глаза, почти ничего не ела, не пила, питалась только чаем и часто по ночам не смыкала глаз и истомилась совсем* (Гончаров, Обрыв).

В данном контексте фразеологизму *выплакать все глаза* придется дополнительный смысловой оттенок «много и долго плакать, горевать», передающий эмоциональное состояние женщины, тяжело переживающей потерю любимого человека, которое усиливается фразеологизмами *протопить тропинку* – «исходить вдоль и поперек», *не смыкать глаз* – «страдать бессонницей», передающими психоэмоциональное состояние женщины.

Фразеологизмы со значением «плакать, рыдать» употребляются и при подлежащем со значением «лицо мужского пола», однако в большинстве случаев они придают высказываниям ярко выраженную пейоративную оценку, поскольку слезливость мужчин оценивается большинством членов социума как отступление от общепринятых гендерных норм. В коллективном сознании мужчина должен быть мужественным, т.е. должен скрывать свои чувства, быть выдержанным, внешне спокойным даже в стрессовых ситуациях, не плакать. Проиллюстрируем положение:

- *Что ты кричишь, вставай! И ничего тебе не больно!*

- *Коленку забинтуем, и все пройдет.*

- *Ну, Егорка, не плачь, ты же мужик, а нюни распустил как девчонка!* (из картотеки автора).

Данная коммуникативная ситуация типична для семей, где подрастают сыновья. Мать выражает недовольство тем, что сын громко плачет, демонстрирует эмоции окружающим. Фразеологизм *распустить нюни* в значении «хныкать, плакать без повода» выступает ярким средством прагматического воздействия, поскольку реализует комплекс коммуникативных установок говорящей:

- оформить реакцию на данную ситуацию, выразив эмоциональное состояние недовольства поведением мальчика,

- добиться от ребенка предполагаемой ответной реакции, успокоить,

- добиться воспитательного воздействия, сформировать у ребенка представление о поведении в соответствии с его полом через гендерное сравнение «мужик-девчонка».

Стереотип о неумелости русского человека, нашедший свое выражение в поговорках типа: *Улыбнуться – скоро известись, В чем живет смех, в том и грех, Смешно дураку, что рот на боку* и т.д. подтверждается нашими языковыми данными лишь отчасти. В русском народном сознании улыбка отождествляется со смехом, ухмылкой, усмешкой, насмешкой, издевкой. Как отмечает И.А. Стернин, «Улыбаться – особенное, собственно русское образование от лыбать – улыбаться, усмехаться» [6, с. 151].

В словаре В.И. Даля дается следующее толкование глагола улыбаться: Улыбаться, улыбнуться – ухмыляться, усмехаться; смеяться молча, про себя; показывать выраженьем уст и лица расположение ко смеху. *Он улыбнулся во всю комнату* – расхохотался. *Ему счастье улыбнулось* – склонно, везет. Улыбка, улыбанье, улыбочка – ухмыленье, оскабленье, усмешка. *Есть улыбка веселья, улыбка умиления, улыбка жалости, скорби, насмешки* [7, с. 674].

Таким образом, в русском национальном сознании улыбка оценивается отрицательно, она рассматривается как пустая трата времени, уничижительное отношение по отношению к кому-либо, греховное действие. Серьезному, рассудительному, работающему мужчине не следует улыбаться, поскольку в народном сознании укоренились представления об улыбке как «мимике лица, выражающей глупость, насмешку или дерзость». Крестьянская девушка улыбалась только до замужества, замужняя женщина, обремененная тяжким трудом и заботами, не улыбалась.

Мы не можем полностью согласиться с И.А. Стерниным в том, что идеалом русской женщины является неумелая женщина, поскольку русская крестьянка не может олицетворять собой социальный тип всех русских женщин. Так идеалом русской девушки из высшего общества становится миловидная кокетливая особа, которая кружит мужчинам голову очаровательной улыбкой-приветствием, улыбкой-заигрыванием, улыбкой-друже-любим, которую воспел Пушкин в своей любовной лирике:

Взгляни на милую, когда свое чело

Она пред зеркалом цветами окружает,

Играет локоном – и верное стекло  
*Улыбку*, хитрый взор и гордость отражает.  
 (Красавица перед зеркалом)

или

Твой взор потупленный желанием горит,  
 И долго после, Дионея,

*Улыбку* нежную лицо твоё хранит.  
 (Дионея)

Пушкин воспекает не только женскую улыбку-кокетство, улыбку-соблазнение, но и святую женскую улыбку матери, бабушки, няни:

Как мило ты, как быстро изменилась!

Каким огнем *улыбка* оживилась!

(Наперсница волшебной старины)

Женская улыбка в произведениях русских классиков представлена полно и разнообразно: это и прелестная живая улыбка Анны Карениной, и лучезарная искренняя улыбка Наташи Ростовской, и ясная, красивая, но бездушная улыбка Элен Безуховой, и печальная улыбка княжны Веры и великое множество самых разных в оценочном плане женских улыбок.

Женская улыбка может подавляться социальными предрассудками, стереотипами, но никогда не перестанет мать улыбаться своему ребенку, любимому, дорогому человеку, поскольку улыбка самой природой заложена в женское сознание. Улыбка может рассматриваться как знак расположения к другому человеку, знак приветствия, знак миролюбия, т.е. улыбка – это гендерно маркированный типично женский мимический сигнал, способствующий достижению коммуникативного равновесия с партнером по общению, делающий женское лицо приветливым и привлекательным.

В русской фразеологии почти не встречаются единицы с именным компонентом *улыбка*, как исключение из правила, фразеологизмы *счастье улыбнулось*, *удача улыбнулась* в значении «повезло», номинирующий народные представления об улыбке как сигнале социального благополучия, обеспеченности, сытости, довольства; неофразеологизм *держат улыбку* в значении «не показывать окружающим свое дурное настроение, не срывать на ком-либо» функционирует, в основном, в речи женщин и отражает изменения в сознании современных носителей русского языка об улыбке, которая начинает рассматриваться как сигнал дружелюбия, миролюбия, вежливости по отношению к окружающим. Проиллюстрируем положение примерами:

- *Наташа, я тоже очень устаю, на мне дети, квартира, больная свекровь. Прихожу с работы, хоть волком вой, а какому мужу это понравится. Вот и вида не показываю, держу улыбку, и усталость проходит* (из разговора жительниц г. Челябинска, 2008 г.).

В коммуникативной ситуации неофициального бытового общения адресант употребляет ФЕ *вида не показывать* в значении – «не демонстрировать свое эмоциональное

состояние окружающим», *держат улыбку* в значении – «улыбаться несмотря на усталость», фразеологизм *хоть волком вой* в значении «о состоянии эмоционального напряжения» передает истинное эмоциональное состояние жены, матери, снохи и придает всему высказыванию определенную прагматическую значимость: 1) мне также нелегко, как и тебе; 2) я не перекладываю свои заботы на мужа, оберегаю семью от ненужных разногласий.

По мнению психологов, в ситуациях официального речевого общения необходимо учитывать гендерную специфику невербальных сигналов: если мужчина хочет убедить женщину в своей правоте, ему нужно чаще ей улыбаться, демонстрируя, таким образом симпатию и личное расположение; женщине в подобной ситуации нужно улыбаться в равной пропорции с мужчиной, чтобы выглядеть в его глазах деловым и серьезным партнером.

Таким образом, устоявшийся стереотип о неулыбчивости русского человека соответствует типично мужским представлениям об улыбке как мимическом сигнале, нарушающим представление о мужчине как серьезном, компетентном, солидном, деловом собеседнике. Улыбка в сознании представителей сильного пола ассоциируется с состоянием подчинения и покорности, мужчина же стремится доминировать в ситуации речевого общения.

В современных исследованиях по лингвокультурологии, проведенных на материале паремий, дается описание коллективных гендерных стереотипов, закрепленных в сознании далеких предков. По нашему мнению, для выявления современных представлений необходим лингвокультурологический и лингвистический анализ других единиц языка (лексем, фразеологизмов), функционирующих в контекстах, иллюстрирующих живую разговорную речь наших современников.

По материалам нашего исследования, для мужской речи характерна большая сила эмоционального переживания, т.е. стереотип о чувственности и эмоциональности женщин и холодности мужчин не подтверждается нашими языковыми данными. Очевидна биологическая природа некоторых жестов, сопровождающих вербальную деятельность гендера. Однако внутренняя речь человека, его размышления также могут сопровождаться определенными жестами, мимикой, выступающими в качестве сигналов окружающим о состоянии индивида в данный момент. Специфически мужскими жестами являются: кулак, указательный палец, направленный на собеседника или поднятый вверх, рукопожатие также типично мужской жест, женщины пожимают кому-либо руки исключительно в условиях официального общения. Кинесические и мимические жесты способны также выступать в качестве вербального аналога, позволяющего коммуникантам экономить речевые средства, оказывать прагматическое воздействие на собеседника, дополнять и уточнять высказывание.

#### Библиографический список

1. Крейдлин, Г.Е. Мужчины и женщины в невербальной коммуникации. – Москва, 2005.
2. Чепасова, А.М. Семантико-грамматические классы русских фразеологизмов. Проблемы русской фразеологии. – Тула, 1977.
3. Ермолаева, М.В. Процессуальные фразеологизмы социального статуса в коммуникативно-прагматической деятельности гендера : моногр. // М.В. Ермолаева. – Челябинск, 2008.
4. Гашева, Л.П. Позиция процессуальных фразеологизмов в предложении. – Челябинск, 1999.
5. Бирих, А.К. Словарь русской фразеологии: историко-этимологический справочник / А.К. Бирих, В.М. Мокиенко, Л.И. Степанова. – Спб., 2001.
6. Прохоров, Ю.Е. Русские: коммуникативное поведение / Ю.Е. Прохоров, И.А. Стернин. – М., 2006.
7. Даль, В.И. Толковый словарь живого русского языка: современная версия. – М., 2001.

Статья поступила в редакцию 12.11.09

УДК 811.512.156

А.М. Соян, аспирант ТывГУ, г. Кызыл, Email: soyan-a@mail.ru

#### О МЕСТОИМЕННЫХ СКРЕПАХ В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ

Данная статья посвящена специализированным местоименным средствам связи в тувинском языке, выражающим синтаксические связи между фразами и частями текста. Они образованы разными путями и имеют сложную структуру. Местоимение является важнейшим компонентом межфразовых скреп. Оно обеспечивает тема-рематическую последовательность в тексте,

указывая на событие, действие или признак в предыдущей фразе.

Стилевая дифференциация тувинского языка играет важную роль в развитии местоименных скреп. Кроме того мощным стимулом является перевод текстов с русского языка на тувинский.

**Ключевые слова:** аналитическая скрепа, союз, фраза, синтаксическая связь, местоимение, текст, тема, рема.

Цель данной статьи – выявление специализированных местоименных средств связи в тувинском языке, выражающих синтаксические связи между фразами и частями текста (между абзацами и сверхфразовыми единствами).

Традиционно в тюркологии к аналитическим синтаксическим средствам связи относят послелоги, служебные имена и союзы, союзные слова. Считается, что союзы развились позднее, чем другие служебные части речи. Развитию союзов способствовали местоименные и наречные слова в их относительном употреблении, слова с временным значением, подвергающиеся лексической изоляции [1, с. 228], наречия, глаголы, частицы, местоимения [2, с. 514], изолированные формы падежей имен, формы глаголов [3, с. 324].

Нужно сказать, что союзы рассматривались как аналитические средства связи, действующие исключительно внутри фразы, их функция в качестве связующего звена частей текста была вне поля внимания.

Наметившиеся в общем языкознании в 60-80-х годах 20-го века тенденции развития синтаксиса за пределы предложения в область дискурса, текста [4, с. 450] позволили обратить внимание на союзы, союзные слова и специализированные аналитические структуры, выполняющие функции связок между фразами, сверхфразовыми единствами, абзацами в связном тексте. Пока в тюркологии не выработан термин, которым можно было бы обозначить эти специализированные аналитические средства связи. Поэтому мы пользуемся термином «скрепа», предложенным М.И. Черемисиной, Т.А. Колосовой, который является более широким, чем термин «союз» [5, с. 12].

Синтетические и аналитико-синтетические средства связи в сложном предложении тувинского языка наряду с другими тюркскими языками Сибири получили подробное описание в коллективных монографиях «Предикативное склонение причастий в алтайских языках» [6], «Структурные типы полипредикативных конструкций в языках разных систем» [7]. На материале тувинского языка они получили достаточное освещение в монографиях Л.А. Шаминой «Временные полипредикативные конструкции тувинского языка» [8], «Полипредикативные синтетические предложения в тувинском языке» [9].

При изучении других вопросов синтаксиса тувинского языка аналитические средства связи попутно рассматривались многими авторами, но поскольку скрепы в них не были объектом внимания, мы на них не останавливаемся. Обратимся к специальным работам.

В статьях Л.А. Шаминой «Аналитические средства связи союзного и межфразового типа в тувинском языке» [10], «Формирование фонда аналитических скреп в тувинском языке (на материале фольклорных и современных художественных текстов)» [11], «Аналитические скрепы в тувинском языке» [12] впервые в тувиноведении обращено внимание на межфразовые скрепы, как специализированные средства связи частей текста.

Наши материалы показывают, в тувинском языке аналитических средств связи значительно больше, чем говорилось о них до сих пор. Они имеют разную структуру, образованы разными путями, мы же в своей статье приводим дополнительные сведения к инвентарю выявленных Л.А. Шаминой скреп, в составе которых обязательно присутствует местоимение. Местоимения являются важнейшим компонентом межфразовых скреп, они помогают обеспечивать тематическую последовательность в тексте, указывая на событие, действие или признак в предыдущей фразе.

Всего в тувинском языке выделяют 5 разрядов местоимений. Но не все они принимают активное участие в образовании скреп. Местоимениями, на базе которых образуются аналитические скрепы, являются:

1. Указательные: 1) *ол* «тот»; 2) *бо* «этот»; 3) *ындыг*

«такой»; 4) *мындыг* «такой; вот такой»; 5) *ынча* «так», «столько»; 6) *мынча* «этак», «столько»; 7) *ынчан* «тогда»; 8) *мындаа* «тогда», «тот раз» в исходном падеже; 9) *ынчалдыр* // *ынчаар* «так»; 10) *мынчалдыр* // *мынчаар* «так», «вот так»; 11) *оортан* «оттуда»; 12) *ыя* «тот»; 13) *мыя* «этот».

В эту же группу входят местоглаголия *ынчаар*, *мынчаар* с общим значением «так поступать». Поскольку в этих местоимениях содержится указание на действие, мы их вводим в анализ под названием местоглаголия вслед за Л.А. Шаминой [12, с. 245].

II. Вопросительные: 1) *чүү* «что»; 2) *чүге* «почему; зачем»; 3) *кым* «кто»; 4) *кажсан* «когда»; 5) *каш* «сколько»; 6) *чеже* «сколько» в именительном и дательном падежах; 7) *кандыг* «какой»; 8) *канчаар* «как»; 9) *кайы* «который»; 9) *кайда* «где»; 10) *кайыын* «откуда».

III. Определительные местоимения 1) *бүгү*, 2) *шунту*, 3) *дооза*, 4) *дөгере* с общими значениями «весь», «вся», «всё», «все».

Таким образом, в формировании аналитических скреп активно участвуют 3 разряда: указательные, в том числе местоглаголия; вопросительные, определительные.

Рассмотрим их по порядку в качестве одного из компонентов аналитических скреп.

I. Самая большая группа аналитических скреп строится на базе указательных местоимений.

При этом они управляют послелогам и служебными именами, требующими форм следующих падежей:

а) именительного (*ол хире* «до такой степени», *ол дээш* «из-за этого», *ол ояар* «с тех пор», *ыя дораан* «сразу», «сразу же после того»; *ол душта* «в то время», *ол өйде* «в то время», *бо өйде* «в это время», *ол дугайты* // *ол дугайын* «об этом», *бо дугайты* // *бо дугайын* // *бо дугайында* «об этом», *ол санында(-ла)* «в тот раз», «каждый раз», *ол үеде* «в то время», *ол шагда* // *ол шаанда* «в то время», *ол шагдан* «с того времени», *ол кадында* «вместе с тем», «наряду с этим», *бо аразында* «между этим», *ыя аразында* «между тем», *мыя аразында* «между этим», *ыя кадында* «между тем», *ыя када* «между тем»);

б) родительного (*ооң соон дарый* «после того, как», «после того сразу»; *мооң орнунга* «вместо этого», *ындыгың төлээзинде* «раз так», *ынчангың төлээзинде* «тогда», «раз уж так», *ооң ачызында* «благодаря тому», *ооң кадын* «вместе с тем», *ооң кадындан* «вместе с тем», *ооң кырынга* «вдобавок к этому», *ооң бетинде* «прежде того», *ооң дугайында* «об этом», *ооң ужуңда* «из-за того», *мооң соонда* «после того», «потом», *ооң ужурунда* // *ооң ужурундан* «из-за того», *мооң ужурунда* // *мооң ужурундан* «из-за этого», *мооң мурнунда* «перед этим», *ооң уржуңда* // *ооң уржурундан* «из-за того», *ооң тайлымындан* «из-за этого», *ооң уламындан* «из-за этого», *ооң хараазында* «из-за того»);

в) дательного (*ынча=га чедир* «до тех пор», *мынча=га чедир* «до сих пор», *ынчан=га чедир* «до тех пор», *ынчан=га дээр* «до тех пор», *ынча=га дээр* «до тех пор», *мынча=га дээр* «до сих пор»);

г) исходного (*оон тура* «с тех пор», *оон аңгы* «кроме того», *оон соңгаар* «после того», *мындаа=дан бээр* «с недавнего времени», «с того времени», *оортан бээр* «с тех пор»; *оон өскеде* «кроме того», *моон аңгыда* «кроме этого»).

К следующим послелогам примыкают местоимения *мынча*, *ындыг*, *мындыг*, составляющие вместе с ними двухкомпонентные скрепы: *мынча ботка* «до сих пор», *мындыг төлээде* «раз так», *ындыг мурнунда* «перед тем, как».

Скрепы *ынчанган тудум* «тогда», *ынчанган төлээде* «раз так, тогда» образованы сочетанием послелога и служебного имени с местоглаголием *ынча* «так поступать» в форме причастия прошедшего времени на *-ган*.

Скрепа *ынчанган төлээзинде* «раз так, тогда» построена изафетным способом, где первый компонент не маркирован

аффиксом падежа, а второй – оформлен аффиксом принадлежности 3-го лица *-зи*.

Изафетные конструкции в тувинском языке рассматривались в коллективной монографии «Предикативное склонение причастий в алтайских языках» [6], в вышеуказанных монографиях Л.А. Шапиной, в рядах статей М.В. Оюн и кандидатской диссертации этого же автора «Определительные конструкции тувинского языка» [13].

В этих работах служебные имена в составе словосочетаний, сложных построений проанализированы внутри фразы. А мы рассматриваем их в составе аналитических межфразовых, сверхфразовых скреп, куда входят местоимения.

В этих трехкомпонентных скрепах послелог сочетаются с глаголом *бол-* «быть» в форме причастия прошедшего времени на *-ган*, а к нему примыкают указательные местоимения: *мындыг болган төлээде* «раз так, тогда», *мындыг болган ужун* «из-за этого», *ындыг болган төлээде* «раз так, тогда». Модальное слово *чүве*, находясь между первым и вторым, вторым и третьим компонентами последней из них, образует четырехкомпонентные скрепы *ындыг чүве болган төлээде* «раз так, тогда», *ындыг болган чүве төлээнде* «раз так, тогда».

В трехкомпонентной скрепе *ол үе=ге чедир* «до тех пор» послелог *чедир* управляет словом *үе* «время» в дательном падеже, а в свою очередь местоимение *ол* примыкает к слову *үе* «время».

В следующих скрепах послелог *-биле* «с» управляет словами со значениями «причина» (*ооң чылдагааны-биле* «по причине того», *мооң чылдагааны-биле* «по причине этого», *ооң уламы-биле* «из-за этого», *ооң тайлымы-биле* «из-за этого, по причине того», *мооң тайлымы-биле* «по причине этого», *ооң уржуу-биле* «из-за того», *ооң хараазы-биле* «из-за того»), «помощь» (*ооң ачызы-биле* «благодаря тому»), а они в свою очередь связаны с местоимениями *ол* «тот», *бо* «этот» изафетным способом.

В следующих скрепах послелог *-биле* «с» управляет словами со значениями «причина» (*бо чылдагаан-биле* «по этой причине», *мындыг чылдагаан-биле* «по такой причине»), «цель» (*бо сорулга-биле* «с этой целью», *ол сорулга-биле* «с этой целью», *ындыг сорулга-биле* «с такой целью»), «сторона», «часть» (*бо талазы-биле* «по этому поводу», *ол талазы-биле* «по той части»), к которым примыкают местоимения *ол* «тот», *бо* «этот», *ындыг* «такой», *мындыг* «вот такой».

В скрепе *ооң мурнунда үеде* «прежде», «прежде того времени» служебное слово *үеде* управляет служебным именем *мурнунда*, а оно сочетается с местоимением *ол* «тот» изафетным способом.

В трехкомпонентных скрепах *ол үеиң дургузунда* «в течение того времени», *бо үеиң дургузунда* «в течение этого времени», *ынча үеиң дургузунда* «в течение столького времени», *мынча үеиң дургузунда* «в течение столького времени», *ол үеиң иштинде* «в течение того времени», *бо үеиң иштинде* «в течение этого времени» служебные имена *дургузунда* «в течение» и *иштинде* «в», «внутри» связаны изафетным способом со словом *үе* «время» в родительном падеже, а в свою очередь местоимения *ол*, *бо*, *ынча*, *мынча* примыкают к слову *үе*, образуя трехкомпонентную местоименную скрепу.

При участии служебного имени *кырынга* «над» образована трехкомпонентная скрепа *бо бүгүнүң кырынга* «вдобавок ко всему этому», «ко всему этому», где *кырынга* связано с местоимением *бүгү* изафетным способом, к которому примыкает местоимение *бо*.

В скрепе *ынчап турганының кадындан* «вместе с тем», «но», «вдобавок к этому» служебное имя *кадындан* сочетается со вспомогательным глаголом *тур-* «стоять» в причастной форме по способу изафета, к чему примыкает местоимение *ынча-* «так поступать» в форме деепричастия на *-п*.

Слово *түңнелинде* «в результате», функционируя как послелог, связано с местоимениями *ол* «тот», *бүгү* «весь» и местоимением *ынчанган* изафетным способом, при котором

образованы скрепы *ооң түңнелинде* «в результате того», *ынчанганының түңнелинде* «в результате того», *бо бүгүнүң түңнелинде* «в результате всего этого», где к *бүгү* примыкает местоимение *бо*.

К следующим скрепам с временной семантикой примыкает определительная частица *шак* «точно», «ровно», уточняющая их: *шак ол душта* «точно в то время, именно в то время»; *шак ол өйде* «точно в то время», *шак ол үеде* «точно в то время».

Перед связками *дизе*, *дээрге*, *болза* употребляются местоимения *ол*, *бо* и вместе составляют следующие скрепы: *ол дизе* «то», «то есть», *бо дизе* «это», «это есть», *ол дээрге* «то», «то есть», *бо болза* «это», «это есть», *бо дээрге* «это», «это есть».

При помощи наречий образованы скрепы, требующие следующих падежей:

а) именительного (*ол улаштыр* «дальше», *ол удаа* «в тот раз», *бо удаада* «в этот раз»);

б) родительного (*ооң дараазында* «потом», «после того»);

в) дательного (*аңаа удурланыштыр* «напротив этому», *аңаа хамаарыштыр* «по отношению к тому», *маңаа хамаарыштыр* «по отношению к этому», *маңаа холбааштыр* «в связи с этим», *аңаа капсырлаштыр* «наряду с тем», *аңаа немеиштыр* «вдобавок к этому»);

г) исходного (*оон улаштыр* «далее», «потом», *моон ыңай* «далее», *оон ыңай* «далее»).

Следующие наречия требуют от местоимений управления послелогом *-биле* «с»: *ооң-биле деңге* «вместе с тем», *ооң-биле чаржалаштыр* «наряду с этим», *ооң-биле капсырлаштыр* «наряду с этим», *ооң-биле холбааштыр* «в связи с тем», *мооң-биле холбааштыр* «в связи с этим», *мооң-биле кады* «вместе с этим», *ооң-биле катый* «вместе с тем», *мооң-биле чергелештыр* «наряду с этим», *ооң-биле чергелештыр* «наряду (параллельно) с этим».

При участии наречия *дээрзинде* «пока» созданы трехкомпонентные скрепы *ыя ол дээрзинде* «пока», *ыя бо дээрзинде* «пока».

В скрепе *бо бүгү-биле чергелештыр* «наряду (параллельно) со всем этим» наречие *чергелештыр* «наряду», «параллельно» требует от определительного местоимения *бүгү* «весь», к которому примыкает указательное местоимение *бо* «этот», управления послелогом *-биле* «с».

Местоимение *оон* в значении «потом» выступает в качестве скрепы внутри фразы, между фразами и абзацами.

Указательное местоимение *ол* «тот», находясь перед скрепой *ынчап турда* «тогда», вместе с ней составляет скрепу *ол-ла ынчап турда* «тогда».

Следующие четырех-, пяти-, шестикомпонентные скрепы по структуре сходны с придаточными предложениями времени (*бо бүгүнү түңнел кээрге* «в итоге всего этого»), причины (*ол чүге ындыгыл дээрге* «потому что», *ол чүге ындыг болганыл дээрге* «потому что») и условия (*ол чүү дээни ол дизе* «это значит, что», *ол чүү дээни ол дээр болза* «это значит, что», *ол чүл дээр болза* «это значит, что»).

В образовании скреп активное участие принимают нижеприведенные глаголы, управляющие местоимениями *ол*, *бо* в следующих падежах:

а) родительном: *деңне-* «сравнивать» (*ооң-биле деңнээрге* «по сравнению с тем»);

б) дательном: *бода-* «думать», «мыслить» (*аңаа бодаарга* «по сравнению с тем»), *көшкүрү-* «сравнивать» (*аңаа көшкүрүүрдө* «по сравнению с тем»), *деңне-* «сравнивать» (*аңаа деңнээрге* «по сравнению с тем»), *көр-* «смотреть» (*аңаа көөргө* «по сравнению с тем», *аңаа көөрдө* «по сравнению с тем»), *неме-* «добавить» (*аңаа немеи* «вдобавок к тому», *маңаа немеи* «вдобавок к этому», *ооң кырынга немеи* «вдобавок к этому»), *ула-* «продолжить» (*аңаа улай* «вдобавок к этому», «дополнительно к этому»);

в) винительном: *бода-* «думать», «мыслить» (*ону бодап көөргө* «судя по тому», *ону бодаарга* // *оозун бодаарга* // *оозун бодаарымга* «судя по тому»), *түңне-* «подытожить» (*бо бүгүнү түңнээрге* «в результате всего этого», *барымдаала-* «учитывать»: *ол бүгүнү барымдаала=аш* «учитывая все это»);

г) исходном: **көр-** «смотреть» (*моон көөргө* «исходя из этого»), **улай-** «продолжить» (*оон улай* «дальше»), **эрт-** «проходить» (*оон эртсе* «более того», *оон эрткеш* «более того»), **денде-** «ещё более усиливать» (*оон дендезе* «более того»), **кедере-** «ещё более усиливаться» (*оон кедерезе* «более того»), **ал-** «взять» (*оон алырга* «исходя из того», *моон алырга* «исходя из того», *моон алгаи көөргө* «исходя из этого», *оон алгаи көөргө* «исходя из того», *моон ап көөргө* «исходя из этого»), **эгеле-** «начинать» (*оон эгелеп* «с этого», *оон эгелээш* «начиная с того», *ол үеден эгелеп* «с того времени», *ол үеден эгелээш* «с того времени», *ол шагдан эгелээш* «с того времени», «с тех пор»);

К неуправляющим глаголам, которые в сочетании с указательными местоимениями образуют скрепы, относятся:

**бол-** «быть» в различных грамматических формах: *мындыг болганда* «тогда», *ындыг чүве болганда* «тогда», «следовательно», *ындыг болганындан* «из-за того», *ындыг боорга* «если так, тогда», *мындыг боорга* «когда оказалось так, тогда», *ындыг боорда* «кроме того», *ындыг бол* «но», *ындыг чүве болза* «тогда», *ынчаар болза* «если так, тогда», *ынчаар чүве болза* «если так, тогда», *ындыг болбааже* «но», *ындыг болзажок* «но», *ындыг болган болза* «если так, тогда», *ынчалбаан болза* «если бы не так, то», *ынчанмас болза* «если не сделать так, то», *ынчанган болза* (*болзумза*) «если так, тогда»;

**тур-** «стоять» в различных грамматических формах: *ындыг турда* «тогда», *ындыг турбуже* «но», «хотя даже так, но», *ындыг турзажок* «но», «хотя даже так, но», *ынчап турбуже* «но», *ынчап тура* «тогда», *мынчап тургаи* «вот тогда», *мынчап турда* «тогда»;

**апар-** «становиться»: *ындыг апарга* «тогда»;

**де-** «сказать»: *ынча дээрге-даа* «но», *ынчаар дээрге* «если так, то»;

**кел-** «приходить» в различных грамматических формах: *ынчап кээрге* «значит», «тогда», *ынчап кээрде* «значит», «тогда», «поэтому», *мынчап кээрде* «значит», «тогда», *мынчап кээрге* «значит», «тогда»;

**бар-** «идти» в различных грамматических формах: *ынчап барга* «тогда», *мынчап барга* «тогда», *ынчап барганда* «тогда», *мынчап барганда* «тогда», *ынчап баар болза* «если так, тогда», *ынчап барза* «если так, тогда»;

**чор-** «идти» в различных грамматических формах: *ынчап чорда* «тогда», *ынчап чоруй* «тогда»;

**олур-** «сидеть»: *ынчап ора* «тогда»;

**чит-** «лежать»: *ынчап чыдырда* «тогда»;

**ал-** «взять»: *мынчаар ап көөргө* «исходя из этого»;

**бода-** «думать», «мыслить»: *ынчаар бодап кээрге* «тогда».

Из них глаголы **бода-** «думать», «мыслить», **ал-** «взять», **чит-** «лежать», **олур-** «сидеть», **чор-** «идти», **бар-** «идти», **кел-** «приходить», **де-** «сказать», **тур-** «стоять», **бол-** «быть», **көр-** «смотреть», **эрт-** «проходить» в составе аналитических скреп утрачивают своё лексическое значение и грамматизируются. Например, глагол *бода* утрачивает своё основное значение «думать», становится синонимом слова *деңге* «сравнить». Следующие скрепы образованы способом редупликации: *ынчалта-ынчалта* «тогда», *ынчап турза-турза* «после того», *ынчап чорза-чорза* «после того».

Однокомпонентная скрепа *ынчаарда* «тогда», «следовательно» образована способом изоляции от *ынчаар* «так поступать». Частица *-даа*, примыкая к многозначной скрепе *ынчаарга* «тогда», «но», «следовательно», вносит в неё уступительную семантику: *ынчаарга-даа* «хотя даже так, но», *ынчаарывыска-даа* «но», «хотя даже так, но».

От основ *мынчан-* и *ынчан-* сформированы скрепы *ынчанганда* «тогда», *мынчангаи* «вот поэтому».

Местоимения *ынчап* «так» и *мынчап* «этак» самостоятельно также могут функционировать как межфразовые скрепы.

Основа *ынчан-* в форме деепричастия на *-гаи* употребляется:

а) с различными частицами: усилительной *-даа*, усилительно-ограничительной *-ла*, вопросительной *бе* «или», «разве», определительной *харын* «именно», модальными *боор*

«наверно, может быть, пожалуй», *ыйнаан* «видимо, вероятно», *ийикпе* «наверно, может быть», *чадавас* «возможно, может быть» (*ынчангаи-ла* «поэтому-то», *ынчангаи бе* «наверно, поэтому», *ынчангаи-ла бе* «наверно, именно, поэтому», *ынчангаи-даа чадавас* «может быть, именно, поэтому», *ынчангаи-даа чүве ийикпе* «наверно, поэтому», *ынчангаи-ла боор* «наверно, поэтому», *ынчангаи-ла ыйнаан* «наверно, поэтому», *ынчангаи харын* «именно, поэтому», *ынчангаи-ла харын* «именно, поэтому-то», *ынчангаи-даа чүве ийикпе* «наверно, поэтому», *ынчангаи-даа чадавас* «возможно, поэтому» (это вводно-модальные слова, выполняющие функцию связи между фразами);

б) с указательным местоимением *ындыг* «такой» (*ынчангаи-ла ындыг боор* «наверно, поэтому так», *ынчангаи ындыг ийикпе* «наверно, поэтому так»).

При помощи имени прилагательного *артык* «лишний», функционирующего как послелог и требующего исходного падежа, образованы скрепы *оон артык* «более того», «даже», *моон-даа артык* «более того», «даже».

Перед следующими скрепами употребляются подчинительные союзы *бир-тээ* «раз» (*бир-тээ ынчап барганда* «раз так, тогда», *бир-тээ ындыг болганда* «раз уж так, тогда», *бир-тээ ындыг чүве болганда* «раз уж так, тогда»), *бир эвес* «если» (*бир эвес ынчанмас болза* «если не сделать так, то», *бир эвес ындыг болза* «если так, тогда», *бир эвес ол ындыг болза* «если это так, тогда», *бир(-ле) эвес ындыг чүве болза* «раз так»).

За местоимениями *ол* «тот», *бо* «этот» и словами со значением «причина», «предмет» используются подчинительные союзы *чүл дизе*, *чүл дээрге* (*ол чүл дизе* «это значит, что», «потому что», *бо чүл дээрге* «это значит, что», *ол чүл дээрге* «это значит, что»; *ооң ужжуру чүл дээрге* «причина этого в том, что», *ооң утказы чүл дээрге* «суть этого в том, что», *ооң уржуу чүл дизе* «следствие этого в том, что»).

В функции вводных предложений выступают скрепы *ону ажыы-биле* «чужаалаарга» «если это сказать откровенно», *ону чүнүң-биле* «тайылбырлаарыл дээрге» «значит, чем это объяснить», *ооң бодалы-биле алырга* «по его мнению», *ооң чужаы-биле алырга* «судя по его речи», по структуре сходные с придаточными предложениями времени, и *ооң салдарындан-даа болуп чадавас* «возможно, под влиянием этого».

В составе последующих скреп местоимения сочетаются с частицами: *ол байтыгай* «более того», *бо туржук* «более того», *ол туржук* «более того», *моон-даа өске*, *оон-даа ынай* «и прочие» // *оон ынай-даа* «и прочие», *ынчаар бе* дээрге «если так сделать, то», «если так, то», *ынчанмас бе* дээрге «если не так, то», *ындыг бе дээрге* «если бы так, то», «разве так, то», «если так, то»; *ындыг эвес болза* «если не так, то», «если не было так, то».

К следующим послеложным конструкциям примыкают модальные частицы *боор*, *чадавас*: *ооң ужжун-на боор* «наверно из-за того», *ооң ужжун-на чор* «наверно из-за того», *ооң ужжурундан-на боор* «наверно из-за того», *ооң ужжурундан-на чадавас* «возможно из-за того». Таким образом, скрепа одновременно выполняет функцию вводно-модального предложения.

Скрепы *ол эвес болза* «если бы не это (он, она)», *бо эвес болза* «если бы не это (он, она)» построены по модели придаточного предложения.

Скрепы, в составе которых имеется модальное слово *кижи* «человек», по структуре сходны с придаточными предложениями времени (*бо кижги бодарга* «судя по тому, как думается» (этому человеку) и условия (*бо кижги эвес болза* «если б не этот человек», *ол кижги эвес болза* «если б не тот человек»). Но семантика времени здесь полностью отсутствует, а условия – немного сохранена. Они, в том числе скрепа *ол эзугаар алыр болза* «если учесть по тому точно так же как», выступают в функции вводных предложений.

Определительная частица *шак* «точно», «ровно», примыкая к скрепе *ынчан* «тогда», уточняет её: *шак ынчан* «тогда».

Местоимения *ынчалдыр* «так», *мынчалдыр* «этак», «вот как» самостоятельно и с частицей *шак* «ровно, точно» (*шак*



ынчалдыр «точно так же, как», *шак мынчалдыр* «точно так же, вот как») выступают межфразовыми и сверхфразовыми скрепами.

II. На базе вопросительных местоимений *чүү* «что», *чүге* «почему», «зачем». *Чүге дээрге*, *чүге дизе* с общим значением «потому что», *чүл дизе* «а именно», *чүл дээрге* «именно» в тувиноведении признаны подчинительными союзами.

Вдобавок к этим скрепам нами найдены следующие: *чүү дээрге* «потому что», *чүл дээр болза* «а именно», «потому что», *чүдел дизе* «в том, что», *чүге ындыгыл дизе* «потому что», *чүнүң төлээзинде* «почему».

Слово со значением «результат», принимая аффиксы принадлежности 3-го лица и местного падежа, начиная скрепу *чүл дээр болза* «а именно», образует своеобразную скрепу *түңнелинде чүл дээр болза* «в результате можно сказать, что», «в результате того, что».

Кроме того местоимения *кым* «кто», *каш* «сколько», *чеже* «сколько», *кандыг* «какой», *канчаар* «как», *кайы* «который», *кайда* «где», *кайыын* «откуда» функционируют как межфразовые и сверхфразовые скрепы.

Из них *кажан* и *чеже* управляют отглагольными

последлогами и образуют следующие скрепы: *кажанга чедир* «до каких пор», «до скольких пор», *кажанга дээр* «до каких пор», «до скольких пор», *чежеге дээр* «до каких пор», «до скольких пор».

III. Определительные местоимения *бүгү*, *шунту*, *дооза*, *дөгере* с общими значениями «весь», «вся», «всё», «все»; *ыя*, *мыя* со значением «столько» функционируют в составе двухкомпонентных скреп: *ыя бо* «вот тот», *мыя бо* «вот этот»; *ол бүгү* «всё это», *бо бүгү* «всё это», *ол шунту* «всё это», а также самостоятельно *шунту*, *дооза*, *дөгере*.

Морфологическая структура рассматриваемых скреп очень сложна, мы пока на ней не останавливаемся.

Таким образом, фонд аналитических местоименных скреп в тувинском языке обогащается и пополняется за счет местоглаголий и указательных, вопросительных, определительных местоимений в сочетании с последлогами, служебными именами, глаголами, местоимениями, наречиями, связками, частицами, подчинительными союзами.

Развитию местоименных скреп способствует стиливая дифференциация тувинского языка, мощным стимулом является перевод текстов с русского языка на тувинский.

#### Библиографический список

1. Гаджиева, Н.З. Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Синтаксис / Н.З. Гаджиева, Б.А. Серебренников. - М.: Наука, 1986.
2. Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Морфология. - М.: Наука, 1988.
3. Сравнительно-историческая грамматика тюркских языков. Региональные реконструкции. - М.: Наука, 2002.
4. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. - М.: Советская энциклопедия, 1990.
5. Колосова, Т.А. Некоторые закономерности пополнения фонда скреп / Т.А. Колосова, М.И. Черемисина // Служебные слова: Межвузовский сборник научных трудов. - Новосибирск, 1987.
6. Предикативное склонение причастий в алтайских языках. - Новосибирск: Наука, 1984.
7. Структурные типы полипредикативных конструкций в языках разных систем. - Новосибирск, 1986.
8. Шамина, Л.А. Временные полипредикативные конструкции тувинского языка. - Новосибирск: Наука, 1987.
9. Шамина, Л.А. Полипредикативные синтетические предложения в тувинском языке. - Новосибирск: Сибирский хронограф, 2001.
10. Шамина, Л.А. Аналитические средства связи союзного и межфразового типа в тувинском языке // Показатели связи в сложном предложении. - Новосибирск, 1987.
11. Шамина, Л.А. Формирование фонда аналитических скреп в тувинском языке (на материале фольклорных и современных художественных текстов) // Языки коренных народов Сибири. - Новосибирск: Любава, 2006. - Вып. 18.
12. Шамина, Л.А. Аналитические скрепы в тувинском языке // Асимметрия как принцип функционирования языковых единиц: сборник статей в честь профессора Т.А. Колосовой / Отв. ред. Н.Б. Кошкарёва, О.М. Исаченко. - Новосибирск: НГУ, 2008.
13. Оюн, М.В. Определительные конструкции тувинского языка: автореф. дис. ... канд. фил. наук. - Алма-Ата, 1988.

Статья поступила в редакцию 12.11.09

УДК 811

**Ю.А. Маркина**, преподаватель АГТУ им. И.И. Ползунова, г. Барнаул, E-mail: 5markins@mail.ru

#### РЕЛИГИОЗНЫЕ ИЗМЕНЕННЫЕ СОСТОЯНИЯ СОЗНАНИЯ: ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В психолингвистическом аспекте в статье рассматривается феномен религиозного измененного состояния сознания, а также осуществляется анализ матричного сакрального текста.

**Ключевые слова:** религиозное сознание, измененные состояния сознания, сакральный текст, матрица, вербальная суггестия.

Последние два десятилетия характеризуются постоянно растущим интересом лингвистов к различным аспектам религиозного текста, в том числе, к особенностям его влияния на сознание индивида. Поскольку психолингвистическая специфика религиозного текста обратила на себя внимание ученых сравнительно недавно, можно говорить лишь об отдельных работах, рассматривающих некоторые из аспектов этой обширной темы.

Религиозное сознание индивида, как полагает большинство исследователей, представляет собой продукт интериоризации сакральных текстов [1; 2; 6]. Эталон сакрального текста можно считать Библию, к этой же категории относятся тексты молитв, акафистов, жития святых и т.д. Процесс восприятия религиозных вербальных произведений, «погружение» в них вызывает измененное состояние сознания. Этот термин появился в науке сравнительно недавно, ранее же это состояние описывалось в религиозной литературе как переживание божественной благодати, испытываемое верующим человеком во время произнесения молитвы или чтения сакрального текста. Измененное состояние сознания сопровождается качественной перестройкой «свойственных индивиду обычных моделей психической деятельности, восприятия,

ассоциативных связей, категоризацией чувственных данных, логики мышления и т.д.» [1, с. 880]. Д.Л. Спивак причисляет состояния, возникающие в процессе интериоризации сакрального текста к категории *суггестогенных состояний сознания* и ставит их в один ряд с фармакогенными и экзогенными измененными состояниями сознания [2, с. 11].

Кроме Д.Л. Спивака и другие ученые [3; 4; 5] считают степень воздействия сакрального текста на сознание индивида сопоставимой по мощности с психотропным влиянием фармакологических препаратов и гипнотического воздействия. Для нашего же исследования важно то, что вербальная суггестия религиозного текста вызывает «естественную фармакологическую реакцию самого организма», способствующую «переходу на качественно своеобразный модус организации языковой способности и речевой деятельности» [2, с. 11, 13].

Столь значительная степень влияния священного текста на верующего индивида объясняется тем, что религиозное сознание наделяет Откровение свойством сакральности: «священные слова, заповеди, записанное людьми Откровение мыслится как дарованное Богом *священное знание* – полное, совершенное и главное» [6, с. 310].

Важнейшим условием возникновения религиозных

суггестогенных состояний мы считаем наличие веры в Бога. Все другие состояния измененного сознания возникают у любого человека, подвергшегося влиянию экстраемальных внешних условий или получившего дозу психотропного препарата, независимо от его желания. Возникновение же религиозных измененных состояний сознания возможно *только* при условии веры индивида и *сознательном сосредоточении внимания на ее предмете*.

Д.Л. Спивак обратил внимание на совершенно особую структуру вербальных произведений, призванных ввести человека в измененное состояние сознания. Этот способ формирования текста исследователь назвал *матричным* [2, с. 205]. Специалист по лингвистике и культурологии В.П. Руднев говорит, что матричный текст «...не рассказывает о некоем отрезке реальности, а прямо повторяет всеми своими изгибами ее строение. При правильном чтении мы попадаем в резонанс с этим отрезком реальности и изменяем его. Собственно, текст не читается, он исполняется, сбывается» [7, с. 108]. Сказанное В.П. Рудневым подразумевает возможность изменения реальности под воздействием сакрального текста. Не только в Библии, но и в другой религиозной литературе описывается множество примеров изменения нежелательной или трагической реальности с помощью молитвы. Общеизвестны библейские примеры победы в битвах над врагом, имевшим большое численное превосходство, исцеления больных, пораженных тяжелыми недугами, рождения детей у престарелых или бесплодных родителей.

В качестве примера матричного текста В.П. Руднев приводит один из фрагментов жития Сергия Радонежского, написанного в XV веке Епифанием Премудрым. Житие святого излагается стилем «плетения словес» [7, с. 107]. «Автор спокойно плетет житие, мысль движется тяжело и ровно, наконец он подходит к месту, где нужно сказать о несказуемом, (о том, что на этом месте будет построена церковь Живоначальной Троицы – Ю.М.) внедрить его как образец в сердце читателя. Текст начинает набухать, топчется на месте – и вдруг разламывается на слитки матрицы...» [7, с. 108]. Написанное Епифанием Премудрым «Житие Сергия Радонежского» представляет собой объемное литературное произведение, однако матричное построение было отмечено исследователем лишь в небольшом фрагменте, описывающем такое важное событие, как основание Троице-Сергиевой лавры.

Мы считаем, что измененные состояния сознания возникают не только в процессе «проживания» матричного текста, представляющего собой фрагмент сакрального вербального произведения. Логично предположить, что «попадание в резонанс» не происходит мгновенно, но требует определенной подготовки, соответствующего настроения. Отрезки, заполняющие текстовое пространство между матричными фрагментами, выполняют важную функцию. Они постепенно *подготавливают* читателя к восприятию сакральных ядерных смыслов, заложенных в матричных структурах, следовательно, поэтапное вхождение в измененное состояние сознания начинается задолго до прочтения самой матрицы.

Измененное состояние сознания, сопряженное с молитвой, сопровождается, как мы полагаем, прохождением через несколько стадий. Возможные этапы таких состояний описаны А. Дейкманом, и хотя выводы, к которым он приходит, касаются экзогенных и фармакогенных состояний, мы полагаем, что они передают специфику и религиозной суггестии:

- регрессия к более ранним стадиям онтогенеза, а именно, к пре- и невербальным когнитивным структурам;
- перестройка структуры концептов, их распад на атомарные когнитивные примитивы;
- дополнение структуры концептов путем перехода механизмов, обеспечивающих перцепцию, на особые модусы, возможно за счет изменения порогов восприятий [2, с. 15-16].

Сказанное позволяет сделать предположение, что молитва сопровождается *«атомизацией»* когнитивных структур, их распадом на элементарные компоненты, поскольку сознание индивида на период включения в молитву напоминает *tabula rasa* младенца. При этом патологические

связи, присутствующие в сознании, распадаются; при выходе из молитвенного состояния когнитивные компоненты вновь структурируются, но уже в более гармонизированном виде. Это вполне согласуется с идеей Ю.М. Лотмана о том, что сакральный текст «...по-новому организует имеющуюся у субъекта информацию, «перекодирует» его личность» [8, с. 134]. Такое воздействие он объясняет тем, что структура религиозного текста аналогична структуре музыкального произведения. Сакральный текст, по его мнению, является не источником информации, а средством реорганизации уже имеющегося у индивида знания. При этом цель воздействия на сознание индивида достигается не прямым внушением, а косвенным путем, с помощью средств, специально для этого не предназначенных.

Матричные построения и характерные для них особенности свойственны многим сакральным произведениям. Рассмотрим в качестве примера пятидесятый псалом, известный как «покаянный псалом» царя Давида, входящий в ветхозаветный Псалтирь, которому, как мы полагаем, присуща матричная структура. Выбор для анализа текста одного из псалмов обусловлен не только тем, что псалмы являются общепризнанными классическими сакральными произведениями, но и тем, что изначально они представляли собой особым образом ритмически выстроенные молитвенные песнопения, исполнявшиеся в сопровождении музыкальных инструментов. Интересно, что само слово «псалтирь» означает струнный музыкальный инструмент. Учитывая сказанное, можно предположить, что в текстах псалмов особенно явственно должны проследиваться признаки музыкальной структуры, о которой говорит Ю.М. Лотман. Большинство псалмов, не исключая и тот, который избран нами для анализа, отличаются высокой степенью «ритмизованности и сегментированности», «упорядоченной постепенности», характерной как для матричных текстов, так и для музыкальных произведений [2, с. 223].

Псалом 50 (покаянный) известен по первым словам «Miserere» (лат.) и «Помилуй мя, Боже» (Церк.-слав.). Псалом был составлен иудейским царем Давидом, когда он каялся в том, что убил благочестивого мужа Урию Хеттеянина и овладел его женой Вирсавией. Выражает глубокое сокрушение о содеянном грехе и усердную молитву о помиловании. «Один из наиболее употребительных псалмов в богослужении римского и византийского обряда, известен также рядом музыкальных переложений» [13].

Важнейшим грамматическим средством экспрессии, характерным для рассматриваемого нами псалма, а также для молитвы вообще, является его принадлежность к *перформативному* типу речи. Своеобразие перформативного текста заключается не только в количественном преобладании глаголов, но и в особой энергии и напряженности повествования. Это коренным образом отличает перформативные высказывания от номинативных предложений, указывающих на статическое бытие предмета. Как отмечает И.Б. Голуб, «...в глаголе, образно говоря, течет самая алая, самая артериальная кровь языка» [10, с. 295]. Различные глагольные формы, использованные в тексте псалма, емко и образно описывают динамику духовной жизни его автора. Подобное выразительное языковое средство, присущее текстам молитв, создает ощущение неразрывного единства слова и действия, а точнее, ощущения, что слово по отношению к действию выступает в роли своеобразного «пускового механизма».

По мнению теологов, текст псалма, состоящий из 21 стиха, логически распадается на три части, каждая из которых состоит из семи стихов (1-7; 8-14; 15-21) [11]. Псалом представляет собой покаянную молитву царя Давида, целью которой является получение от Бога прощения. Однако прощению должно предшествовать исповедание греха и просьба о помиловании. Поэтому закономерно, что тема первой триады – покаяние, тема второй – просьба о помиловании, а тема третьей – выражение уверенности в принятии Богом молитвы.

Общую экспрессивность, интонационную выразительность лексики первой триады придает многократное повторение слов *беззаконие* и *грех* и однокоренных с ним слов (*согрешил*), а также близкого по значению слова *лукавое*:

*«Помилуй меня, Боже, по великой милости Твоей, и по множеству щедрот Твоих изгладь беззакония мои. Многokrатно омой меня от беззакония моего, и от греха моего очисти меня. Ибо беззакония мои я сознаю, и грех мой всегда предо мною».* В общей сложности, в первой триаде, состоящей из семи стихов, присутствует девять вербальных репрезентантов слова *грех*, отличающихся равномерностью расположения в тексте. Таким образом, ведущей «мелодией» первой части, ее «музыкальной темой» является тема исповедания греха.

Не только лексика, но и синтаксическое строение первой части псалма характеризуется единообразием. Вся она состоит из сложносочиненных предложений, соединенных союзом «и», и только в одном случае для соединения частей предложения употреблен союз «так что», который, тем не менее, не нарушает синтаксической стройности отрывка. Стройная последовательность номинации опорных элементов (слов *беззаконие, грех*), а также синхронность синтаксических конструкций дают основание причислить данный отрывок к матричным построениям, поскольку «опорным признаком для реконструкции матриц являются именно параллелизмы» [2, с. 214].

Авторы работ по психолингвистике, исследующие структуру суггестивных текстов, используемых для самовнушения, говорят о том, что матричная структура этих текстов может представлять собой психолингвистическую реальность с точки зрения занимающегося [9, с. 53; 2, с. 206]. Эта идея позволяет высказать предположение, что для верующего индивида матричная структура сакрального текста также представляет собой инвариант сакральной молитвенной структуры. Размеренное произнесение (мысленно или вслух) особым образом структурированного сакрального текста, включающего в себя набор ключевых слов, вызывает в сознании индивида актуализацию комплекса когнитивных структур, связанных со сферой религии. Аффективно значимые сакральные ключевые слова активизируют определенную когнитивную доминанту, что индуцирует соответствующее религиозное чувство: благоговение, смирение, любовь к Богу и т.д.

Лексемы *грех, беззаконие*, отражающие ядерный смысл данного отрывка, пробуждают, по нашему мнению, чувство раскаяния в совершенном грехе, желание исповедать его. Молящийся в смирении склоняется перед Всевышним, поскольку сознает, что совершенное им преступление было, прежде всего, оскорблением Бога. Поэтому вполне закономерно, что эта часть псалма представляет собой диалог между Богом и человеком, субъектная сфера которого представлена местоимениями «я» и «Ты». Выражая свое сокрушение о содеянном предикатами совершенного вида, автор как бы указывает на ограниченную временем предельность этих действий: *«Тебе, Тебе единому согрешил я, и лукавое пред очами Твоими сделал».* Давид одновременно исповедует свой грех и обращается к Богу с просьбой о помиловании, используя для этого идентичные императивные конструкции, параллелизм которых усилен краесогласием сказуемых: *«...помилуй меня, ... изгладь беззакония мои, ... омой меня от беззакония моего, от греха моего очисти меня».* Осознание собственной греховности сопровождается признанием величия и справедливости Бога: *«... Ты праведен в приговоре Твоем и чист в суде Твоем».* Таким образом, конечность и греховность человека противопоставляются вечности, праведности и чистоте Бога.

Синтаксический рисунок второй триады с точностью повторяет паттерн первой части псалма, представляющий собой совокупность императивных сложносочиненных предложений, соединенных союзом «и». Стратегия второй триады постепенно меняется с исповедальной на призывающую. Автор текста осознает, что совершенное им преступление стало причиной отчуждения от Бога и разрушения отношений с Ним, что побуждает его взывать об очищении: *«Окропи меня иссопом, и буду чист; омой меня, и буду белее снега».* Давид метафорически сравнивает себя с жертвенным животным, приготовление которого к обряду жертвоприношения совершалось через окропление, вполне сознавая, что совершенный им тяжкий грех может быть смыт

только кровью. За этим следует мысль об очищении, без которого невозможно воссоединение с Богом: *«Дай мне услышать радость и веселие, - и возрадуются кости, Тобою сокрушенные. Отверти лице Твое от грехов моих, и изгладь все беззакония мои».* Синхронность синтаксических конструкций, многократные лексические повторы, в том числе, явления анафоры и эпифоры, ряды однородных сказуемых, характерные для обеих первых частей псалма, создают ощущение монотонности, «топтания на месте», напряженного ожидания. Текст первой и второй триад оставляет впечатление равномерного движения по горизонтали. Однако с 13 стиха текст «начинает набухать», как бы постепенно поднимаясь по ступенькам вверх: в каждом из трех последних стихов второй триады говорится о Святом Духе, представляющем собой наивысший из предметов: *«Сердце чистое сотвори во мне, Боже, и дух правый обнови внутри меня. Не отвергни меня от лица Твоего, и Духа Твоего Святого не отними от меня. Возврати мне радость спасения Твоего, и Духом владычественным утверди меня».* Автор псалма прошел все стадии молитвы, представляющей собой «возведение ума на небо». Душа его, молитвенно вознесшись к Богу, замирает пред Его лицом в ожидании ответа; речь его, обращенная к Всевышнему, на время умолкает: *«Господи! Отверзи уста мои, и уста мои возвестят хвалу Твою».* Мысль, наполненная активной динамикой до этого этапа, вдруг останавливается, наступает напряженная пауза.

Следующие за этим 18 и 19 стихи, которые, по нашему мнению, представляют собой матричный «разлом» текста, отчетливо выделяются в окружающем повествовании: *«Ибо жертвы Ты не желаешь, - я дал бы ее; к всеожижению не благоволишь. Жертва Богу дух сокрушенный; сердца сокрушенного и смиренного Ты не презришь, Боже».* Параллельные конструкции с императивными предикатами заменяются структурами с глаголами изъявительного наклонения; синтаксически предложения трансформируются из определено-личных в обобщенно-личные, субъектная «я-сфера» уходит. Все это способствует тому, что модальность текста сдвигается от пожелания к утверждению. Совокупность перечисленных языковых средств создает ощущение перехода от личного – к общему; от тленного - к вневременному, вечному. Вектор движения текста резко меняется с горизонтального на вертикальный, звучит самый высокий аккорд псалма. Автор осознает, что глубокое сердечное сокрушение не только его самого, но и каждого согревшего является для Бога лучшей жертвой, чем жертвы, сжигаемые на жертвенниках: *«Сердца сокрушенного и смиренного Ты не презришь, Боже».* Давид полон дерзновенной уверенности, что Бог услышал его молитвенный вопль и готов восстановить общение с ним.

Финальная часть псалма представляет собой пример обратной градации: *«Облагодетельствуй по благоволению Твоему Сион; воздвигни стены Иерусалима; Тогда благоугодны будут Тебе жертвы правды, возношение и всеожожжение; тогда возложат на алтарь Твой тельцов».* Давид призывает благословение Божье на гору Сион, (вершина, место совершения обряда поклонения Богу); молит о проявлении милости к Иерусалиму (стены Иерусалима не так высоки, как гора Сион), выражает уверенность в том, что Бог примет жертвы, возложенные на алтарь с благоговением и смирением (алтарь представляет собой очередную ступень нисхождения). Отдав все силы молитве, автор символически спускается по ступенькам вниз, возвращаясь от духовного к земному.

Более полный матричный анализ текста предполагает его рассмотрение с точки зрения нумерологической упорядоченности. Как упоминалось выше, текст распадается на три части, каждая из которых состоит из семи стихов. Представляется неслучайным, что в нумерологической структуре текста закодированы именно числа три и семь, обладающие глубоким сакральным смыслом. Присутствие в нумерологической кодировке псалма числа семь, символизирующего собой полноту и завершенность, представляется весьма закономерным. Книга Бытия повествует о семи днях сотворения мира, в ветхозаветном культе упоминается о семикратном окроплении жертвенного

животного (как мы помним, Давид сравнивает себя с жертвенным животным), о семисвечии скинии и храма. Следует подчеркнуть, что число семь непосредственно связано и с ситуацией, при которой был составлен пятидесятый псалом. Семь дней Давид провел в посте и молитве после обличения его во грехе пророком Нафаном, на седьмой день умерло дитя, родившееся от преступной связи Давида с Вирсавией. Пятидесятый псалом состоит из 21 стиха, то есть представляет собой структуру 3х7, что символизирует трехкратную полноту покаяния Давида в содеянном им грехе.

Триединство (троичность), в свою очередь, символизирует познавательно важную теологическую концепцию о единстве Бога в трех личностных выражениях: Боге-Отце, Боге-Сыне и Боге-Духе Святом. Кроме того, «...Святая Троица символизирует трехмерность места, времени и пространства. Эти три аспекта существуют независимо друг от друга и все же они представляют единого Бога, который проявляется в трех аспектах, как показывает символика триединства» [12, с. 880]. Идея троичности места, времени и пространства связана с идеей молитвы, которая предполагает прорыв за рамки линейного времени и локуса в вечность, универсум. Вполне конкретные место, время и ситуация написания псалма как бы перестают существовать для молящегося, когда он, преодолевая трехтысячелетний разрыв, произносит этот псалом от собственного имени. Вышесказанное позволяет заключить, что нумерологическая кодировка псалма максимально адекватна его возвышенному предмету.

В.Б. Слезин, занимающийся исследованием специфики влияния молитвы на сознание индивида, приходит к выводу о том, что молитвенное состояние так же свойственно и

необходимо человеческому организму, как и известные ранее состояния нормального сознания [3]. Словарь религиоведения называет измененные состояния сознания необходимым моментом функционирования психики, а потребность в их переживании одной из базисных потребностей человека. «Многие религиозные обряды, тексты являлись их следствием или выступали способом упорядочения их спонтанного проявления (курсив мой – Ю.М.)» [1, с. 880]. Следовательно, можно предположить, что **вся религиозная деятельность** так или иначе направлена на удовлетворение потребности индивида в переживании измененного состояния сознания. Не только молитва, но и чтение религиозных вербальных произведений, участие в богослужении, в таинствах церкви вводят человека в это состояние. Таким образом, религия выступает формой **«аккумуляции и направленной переработки»** материала измененных состояний сознания, осуществляя тем самым одну из своих важнейших функций – **функцию контроля над измененными состояниями сознания** (курсив мой – Ю.М.)» [1, с. 880].

Выводы, сделанные разными учеными о специфике воздействия религиозного текста на сознание, дают нам основание предположить, что переживание индивидом в течение определенного времени **серии религиозных измененных состояний сознания приводит к перекодированию его картины мира через смену приоритетов, поведенческих стереотипов, а также к ее общей гармонизации.**

На основании вышесказанного можно с полным основанием охарактеризовать направление, изучающее религиозные измененные состояния сознания как актуальное и перспективное направление современной психологии.

#### Библиографический список

1. Религиоведение. Энциклопедический словарь. – М., Академический проект, 2006.
2. Спивак, Д.Л. Измененные состояния сознания: психология и лингвистика. – СПб.: «Издательский Дом Ювента», 2000.
3. Слезин, В.Б. Изменение функционального состояния мозга при христианской молитве / В.Б. Слезин, Н.И. Музалевская, В.М. Урицкий, И.Я. Рыбина. // Парапсихология и психофизика. – 2000. - №1.
4. Тарт, Ч. Измененные состояния сознания. – М., Изд-во «Эксмо», 2003.
5. Бехтерева, Н.П. Магия мозга и лабиринты жизни АСТ. – СПб: «Сова», 2007.
6. Мечковская, Н.Б. Язык и религия. – М.: Агентство «ФАИР», 1998.
7. Руднев, В.П. Словарь культуры XX века. – М.: Аграф, 1997.
8. Лотман, Ю.М. Проблема канона в древнем и средневековом искусстве Азии. – М., 1975.
9. Белянин В.П. Психоллингвистические аспекты художественного текста. – М.: МГУ, 1988.
10. Голуб И.Б. Новый справочник по русскому языку и практической стилистике. – М.: «ЭКМО», 2007.
11. Православие и современность. Электронная библиотека. [www.lib.eparhia-saratov.ru](http://www.lib.eparhia-saratov.ru)
12. Истомина Н.А. Словарь символов. – М., «Астрель», 2003.
13. [www.wikipedia.ru](http://www.wikipedia.ru)

Статья поступила в редакцию 11.11.09

УДК 811.511

**З.Р. Шуцунова, режиссёр в Центре эстетического воспитания детей, г. Москва, E-mail: zirpar@mail.ru**

#### СВОЙСТВА И ХАРАКТЕРИСТИКИ КУЛЬТУРНО-СЕМИОТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА

Статья актуализирует вопросы, связанные с семиозисом театра, как модели управляемого социокультурного феномена. Исследования имеют существенное значение для изучения необъятных проблем, связанных с обществом, где на модели культурно-семиотического пространства театра, совмещающем в себе множество отношений-копий действительных отношений, с помощью сопоставительного анализа ситуационных отношений индивидов и обществ, автор приходит к инварианту принципов, лежащих в основании всяких отношений.

**Ключевые слова:** «вещность», семиозис, афферентный синтез, динамика, взаимоотношения, инвариант.

При подробном рассмотрении культурно-семиотического пространства театра, внутри которого формируется нормативная регуляция, обеспечивающая координацию действий множества индивидов, в совокупности приобретающих определенный смысл и значение не без взаимодействия с социальной средой, определенным образом мотивирующей и стимулирующей людей к предписываемым им типам взаимодействий, нельзя не усмотреть в нём один из уровней подсистем в системе социальных отношений в целом. В таком ракурсе пространство театра может рассматриваться в качестве подсистемы более широкой системы, порождающей личности, социальные и культурные системы, каждая из которых необходимо предполагает существование другой, ибо без личности и культурной

системы не может быть социальной системы.

Если учесть, что социальная система это способ организации множества взаимодействующих индивидов в единое целое, при котором социальное взаимодействие определенным образом организуется и координируется, то именно театр (весь мир – театр), имеющей множество общих параметров с любой другой социальной системой, может быть представлен особым типом микромоделей, с помощью которой можно исследовать ряд положений, таких, как: взаимодействие между индивидами/персонажами, отдельным персонажем/индивидом и другой совокупностью персонажей/обществом или отношений ряда совокупностей персонажей (общества с обществом), композицию развития процессов взаимодействий или символическое обозначение

значимых поворотных событий (ситуативных обстоятельств) и других положений, с помощью которых представляется возможным раскрыть ряд основных закономерностей и механизмов функционирования общества в целом и различных его подсистем.

Тут речь может идти о законоупорядоченных межперсонажных/межличностных/межсоциальных кодах взаимодействия в различных ситуативных обстоятельствах. По утверждению П.К. Анохина, ситуативные обстоятельства, как ни загадочно они могут быть представлены, тем не менее, входят в обязательный синтез афферентации<sup>1</sup>, из чего автор теории функциональных систем афферентного синтеза выводит идентичность принципов системной организации на всех уровнях взаимодействия живых систем. Примечательно, что именно театр в этом срезе обладает обширной, но не достаточно отрефлексированной практикой.

Не случайно, одной из наиболее актуальных проблем такого сложного организма, как театр является наличие собственного фиксированного профессионального языка в соответствии с эстетическими критериями, принятыми в мировой театральной практике и теории. На первый взгляд такое утверждение кажется парадоксальным т.к., если с ним согласиться, то следует признать, что существующий театральный процесс не может претендовать на особое место в искусстве, поскольку другие виды искусства (музыка, живопись, хореография и т.д.) такой язык имеют и тем самым в совокупности составляют язык театра, формирующий специфическое культурно-семиотическое пространство. Тем не менее, рискуем утверждать, что театр в этом отношении является достаточно уникальным явлением - оставаясь особым видом искусства, он, пользуясь собственными средствами организации культурно-семиотического пространства, однако же, не обладает достаточно универсальным профессиональным языком.

Поясним этот тезис. Под профессиональным языком мы подразумеваем наличие некоторого языка-посредника между различными специалистами театра, позволяющего им достаточно адекватно понимать друг друга в процессе создания театрального продукта и обеспечивающего возможность профессиональной оценки, экспертизы этого продукта. Например, в музыкальном искусстве такой язык имеется (нотация, музыкальная грамота, нюансировка, законы музыкальной формы и т.д.). Своими сложившимися профессиональными языками владеют представители и других видов искусства. Например, балет, где каждому движению и ракурсу присвоено имя: пять позиций ног и рук, позиции классического танца (арабески, аттитюды), технические действия с использованием плие, демиплие, грандплие, специальная техника с прыжками, поддержками, которые также имеют свои имена. В театральной практике такой язык как некоторая универсалия отсутствует.

Приведем в качестве иллюстрации этого утверждения некоторые примеры. При театральных постановках тех или иных драматических произведений отсутствуют однозначные границы возможностей режиссерской интерпретации этих произведений из-за отсутствия языка посредника между режиссерами и драматургами. В музыкальном искусстве таким посредником, например, служит нотная запись музыкального произведения, исключая искажения исполнителями исходного «текста» (нотации) этого произведения. В балетных спектаклях – в основу берётся либретто, способствующее декодировке литературного произведения. В режиссуре же сплошь и рядом при формальном следовании буквенному тексту может происходить фактическая подмена исходного драматургического произведения настолько вольной режиссерской трактовкой, что можно говорить о нарушении авторского права на исполняемое произведение. (Не случайно повсеместно в сопроводительных аннотациях всё чаще в афишах возникает форма аннотации, указывающая на то, что постановка осуществлена не по произведению автора, а «по мотивам» его произведения<sup>2</sup>). Это нарушение часто трудно

доказать юридически, но вполне можно оценивать этически и эстетически, если оценивающие имеют собственную систему соответствующих критериев оценки (но это - если имеют). Особенно явно такие нарушения и искажения наблюдаются при постановке классического репертуара с претензией на новаторство и осовременивание драматургического материала.

Другой пример. В реальном театральном процессе сплошь и рядом происходят конфликты между актерами и режиссером-постановщиком или режиссёром и драматургом по поводу прочтения и интерпретации той или иной роли, самого произведения. Эти конфликты часто возникают из-за отсутствия языка-посредника между режиссером и актером, режиссёром и драматургом, который присутствует опять же, например, в музыкальном/балетном искусстве между дирижером и музыкантами, дирижёром и композитором, либреттистом и балетмейстером.

Наконец, при оценке художественных и эстетических достоинств той или иной театральной постановки зрителями, экспертами отсутствуют однозначные критерии этой оценки, поскольку нет языка-посредника между слушателями, зрителями и создателями спектакля. В результате в этих оценках может присутствовать безответственная вкусовщина, конъюнктура, чей-то откровенный социальный заказ и т.д.

Рассматриваемая нами проблема имеет не только искусствоведческое значение, но культурологическую и социологическую значимость, поскольку без профессионального языка, способного привести к совершенствованию взаимодействия всех субъектов театральной среды, невозможно полноценное существование театральной культуры, носителями которой являются все участники театрального процесса: драматурги, исполнители, театральная критика, исследователи, а также и зрители. Поэтому театральное искусство продолжает оставаться одним из самых сложных социокультурных феноменов, совмещающим в себе различные профессиональные деятельности и художественно-эстетические реальности (музыка, живопись, сценографию, актёрское искусство и т.д.), направленные на восприятие зрителя. Соответственно одной из актуальных методологических и исследовательских задач является поиск полипредметных подходов к изучению феномена театра, позволяющего формировать целостные представления о театральном процессе, выявлять объективные закономерности развития театрального искусства как явления культуры в социальной системе отношений.

Одним из таких подходов можно считать изучение культурно-семиотического пространства в театре, основанного на системе отношений типа «зритель – театр», «персонаж – персонаж», «режиссёр - драматург» и т.д. Через эти отношения реализуется семантика самых разнообразных семиотических рядов в культурно-семиотическом пространстве театра.

В отечественной театральной практике первые попытки осмыслить и систематизировать театральное пространство в культурно-семиотическом аспекте предпринимались в начале 20 века. Всемирно известные режиссёры К.С. Станиславский, В.Э. Мейерхольд, А.Я. Таиров, Е.Б. Вахтангов в поисках

единого театрального пространства, фиксируемого через соответствующий профессиональный язык, интуитивно или осознанно выстраивали те или иные режиссерские системы, позволяющие обеспечивать полноценное творческое взаимодействие всех участников театрального процесса.

Причём эти великие режиссёры в основном опытным путём пришли к необходимости выделения театрального пространства, прежде всего как «вещной» реальности, позволяющей репрезентировать это пространство для внешних наблюдателей (например, зрителей), для самих актёров и режиссёров - в виде своеобразной обменной системы предметно-вещных символов и знаков, доступных всем участникам театрального процесса. Существовало, что в «вещное» знаковое пространство театра включаются не только декорации, бутафория, реквизит и пр., но и сами

актёры как «овеществлённый» режиссёром замысел драматургического материала. Постановщик спектакля, оправдывая своё назначение, словно «лепил» из пластилина исполнителя роли и его окружение, мизансценировал<sup>3</sup>. В это же время актёр мыслится не только как один из «вещных» элементов пространства сцены, но он также представлял собой «одушевлённую» атрибутивность этого пространства и поэтому требовал особого подхода к себе как к «живому» субъекту. Так появилась первая в мире школа «перевоплощения», созданная К.С. Станиславским, провозглашающая вживание персонажа в ткань сценического пространства в виде целостной смысловой «вещи» (внешний рисунок роли, воплощённый внутренним состоянием) в совокупных условиях заданных режиссёром<sup>4</sup> обстоятельств. Напряжение «внешнего» и «внутреннего», не всегда приводившее к гармонизации культурно-семиотического пространства театра, остро ощущалось и режиссёрами, и актёрами. В какой-то мере это обстоятельство явилось предпосылкой появления двух актёрских школ («школа переживания» и «школа представления»), каждая из которых по-своему решала эту проблему.

В этой связи, возникшая школа Вс. Мейерхольда, просто довела до логического конца установку на доминирование «вещного» театрального пространства («внешнее» становится обладателем символического смысла, при этом не игнорируется внутренне состояние актёра). Режиссёр, словно играя с театральным пространством, актёрскую пластику и «масочность» превращал в сценическую графику изобразительной символики, конструктивные телесные модели («биомеханика»<sup>5</sup>), с помощью которых воплощался социальный смысл, направленный на зрительный зал [1; 2; 3]. Отказавшись от прямолинейного правдоподобия, режиссёр, оперируя символами, трансформировал сценическое пространство, которое теперь нуждалось в зрительской расшифровке уже авангардных кодов. Этот этап семиотического анализа описан Г.Г. Почепцовым в книге «История русской семиотики до и после 1917 года» [4].

Б. Брехт в поисках «одушевлённости» вещного пространства сцены развёл, а потом совместил пластический рисунок роли с внутренней позицией исполнителя как человека, как гражданина, оценивающего играемый им персонаж. Режиссёр и драматург предоставлял для этого актёрам возможность некоторого внутреннего абстрагирования от персонажей для осмысления социальной и нравственной сущности последних. В соответствии с этим принципом общее культурно-семиотическое пространство объединяло два семиотических поля: «зритель – сцена» и «исполнитель – персонаж». Зрителю также предлагалось не оставаться в роли манипулируемой во время просмотра спектакля биологической «вещной» субстанцией, а занимать активную позицию оценивающего, размышляющего субъекта непосредственно по ходу действия. Для этого общий ход действия являлся одновременно итогом монтажа отдельных эпизодов, когда зритель не погружался в зрелище, не вовлекался действием, а в перерывах между эпизодами имел возможность абстрагироваться от действия, выносить суждения о поступках того или иного героя. Этот результат, в частности, достигался через вводимые в спектакль «зонги»<sup>6</sup> как осмысление эпизода в разворачиваемом сюжете.

Если кратко суммировать итоги режиссёрских поисков в создании культурно-семиотического театрального пространства, то можно сделать вывод о том, что основное направление этих поисков заключалось в нахождении единого «языка-посредника» в пространстве «драматург – режиссёр – исполнитель – зритель», позволяющего обеспечивать целостность и социокультурную значимость всего театрального процесса. Не смотря на отдельные режиссёрские находки в этом направлении такой «язык-посредник» так и не был создан [5]. И тут на помощь пришла семиотика<sup>7</sup> как теоретическая дисциплина. Возникшая в начале 20 века, с самого начала она представляла собой метанауку<sup>8</sup>, оперирующую понятием знака в самых различных научных дисциплинах лишь с конца 50-х годов.

Особый интерес для теории и практики театра как явления культуры могут в этой связи представлять труды выдающегося отечественного исследователя Ю.М. Лотмана. На основе его исследований театр оценивается как множество переплетений различных сценических «текстов»<sup>9</sup> и культурных кодов<sup>10</sup> (драматурга, режиссёра, актёра, сценографа и т.д.), объединяемых в единую сферу культурно-семиотического пространства театра. «Тексты» и коды создают особое качество театрального пространства, по Ю.М. Лотману, семиосферу (термин введён Ю.М. Лотманым). В данном контексте любая реальность, вовлекаемая в семиосферу, начинает существовать как знаковая и в этом качестве становится вторичной моделирующей театральное действие системой [6]. Требование целостности спектакля удовлетворяется с этих позиций через соблюдение единого принципа его конструирования как совокупности соответствующих «текстов» и «грамматик». Но при этом театральное пространство Ю.М. Лотман делит на две сложно организованные части, которые находятся в противостоянии друг к другу – пространство сцены и пространство зрительного зала (как условное и реальное). Поэтому, по Лотману, и диалог создателей спектакля со зрителем должен не преодолевать это противостояние, а исходить из него. Между тем, многие исследователи и практики театра, ищущие язык для исполнителей и зрителей, так и не предложили ясных методологических оснований для выработки такого языка [5].

В этой связи построение единого культурно-семиотического пространства театра следует начинать с пространства сцены, исключив из него (пусть даже не видимого) зрителя. Фактически речь идёт о необходимости разработки профессионального семиозиса в пределах культурно-семиотического пространства сцены по аналогии, положим, с музыкальным искусством (например, с оркестром). Обсуждаться может сценическая грамматика по двум направлениям: аналогии с теорией музыки и приёмами вербализации в литературе. И уже потом можно рассматривать возможности укрупнения основного сценического текста посредством декораций, костюмов, музыкального оформления, реквизита и прочего, – как составных частей семиосферы театра, в совокупности составляющих наличие языка-посредника между театром и зрителем [7]. Тогда наблюдателю открываются внутри персонажные отношения по типу отношений между нотами в музыке, игнорируя включённость в процесс композитора, исполнителей, зрителя, которые в сценической практике могут быть выражены в формуле «Я» – «Другой».

О корректности сопоставления в этом отношении музыкального и театрального искусства (сопоставление театрального и литературного языков не вызывают сомнений), свидетельствуют некоторые феноменологические характеристики театра. В обоих этих видах искусства присутствуют темп, ритм, композиция, мелос (озвучивание роли) и другие характеристики. Уже поиски Вс. Мейерхольда показали продуктивность такого сопоставления («симфонический реализм»).

«Гармония сфер», согласно которой, по пифагорейскому учению, существует неоспоримая закономерная связь между музыкой, математическими величинами и космосом, оказала обширное влияние в конце 19 - начале 20 веков на русских символистов, исключаящих из этого триумвирата или замещающих другими величинами то одну составляющую, то другую. Этот мучительный поиск пронзительно описан А. Белым (1880 - 1934) в труде «Почему я стал символистом и почему я не перестал им быть во всех фазах моего идейного и художественного развития»<sup>11</sup>.

Понятие «пространство», основательно пересмотренное в XX веке, открыло новые связи и создало «теории, устраняющие разрывы между химическим, биологическим и социальным полями научных исследований. Первоначально возникшее в биологии как совокупность условий и вещей, необходимых для существования какого-либо организма или



объекта в контексте каких-то научных представлений, оно получило распространение лишь в 40-х годах XX столетия. Распространив сферу влияния на все науки, культурно-семиотическое пространство задаёт контекстное рассмотрение объекта исследования<sup>12</sup>.

Как видно из практики театра, культурно-семиотическое пространство театра способно трансформироваться, превращаясь в уютную скромную комнатку, в подвал, в открытую площадку для обсуждения тех или иных проблем, в похоронное бюро... Таких примеров множество и каждый случай задаёт произведению отличную друг от друга, специфическую культурно-семиотическую пространственную атмосферу, в определённой мере управляющую самочувствием артиста, задающую контекстное прочтение сценического материала зрителем. Сегодня едва ли можно найти театр, который не проводил бы экспериментов со сценическим пространством. Достаточно вспомнить сценографию В. Колейчука<sup>13</sup> в спектакле «Превращение» по Ф. Кафке (постановка 1995 года. Режиссёр В. Фокин), где конструкция сцены вплетена в атмосферу зрительного зала, расположенного не по горизонтали, а – по вертикали. Зритель не входит в зал, а карабкается по узким лестницам, словно передвигается в шахте лифта, в которой по периметру верхнего этажа расположены зрительские кресла, сцена – по центру вертикального строения, состоящая из: гостиной – выше, чуть ниже уровня глаз; комната Замзы – героя, испытывавшего на себе превращение, – расположена значительно ниже<sup>14</sup>. Существенным элементом сценографии комнаты Замзы является открытая для зрительского «подглядывания» не четвёртая стена, как принято в классическом представлении, а – потолок, крыша. Позже Фокин снял одноимённый фильм, который, видевших спектакль на сцене специально сконструированного культурно-семиотического пространства театра, едва ли мог удовлетворить ввиду плоскости и отсутствия рельефности киноплёнки.

Этот пример обнажает проблему характеристических особенностей всякого культурно-семиотического пространства, нуждающегося в специальном подходе к изучению его свойств и качеств. Если, положим, в эпоху структурно-семиотического бума царила противоположная убежденность в полной и окончательной разрешимости поставленных основоположниками семиотических знаний задач применительно к любому пространству вообще и в частности, к пространству театра, то к концу XX века уже не оставяла сомнений системность явлений реального мира во всей совокупности составляющих их компонентов и связей, включая отношения с окружающей средой, в совокупности организующих культурно-семиотическое театральное пространство. Сегодня театральное пространство представляется своеобразным динамическим единством хаоса и порядка, в которое допускается исследователь, обладающий системно-синергетическим мировоззрением, предполагающим междисциплинарный подход, в основании которого – изучение природных явлений и процессов самоорганизации систем.

Для культурологического анализа процесса взаимодействия всех участников театрального семиозиса продуктивно рассмотрение культурно-семиотического пространства на следующих уровнях социальной реальности: 1) микроуровень социального взаимодействия; 2) средний уровень социального взаимодействия; 3) макроуровень этого взаимодействия. Условимся утверждать, что все уровни социального взаимодействия как целенаправленного поведения имеют общие принципы системной организации, согласно функциональной теории афферентного синтеза П.К. Анохина<sup>15</sup>. Исходя из чего, исследовав процессы взаимодействий персонажей на микроуровне, мы можем эти принципы перенести на средний и макроуровень социального взаимодействия.

Микроуровень – это взаимодействие двух персонажей – индивидов «Я» и «Другого», которое осуществляется прежде

всего на основе межличностных связей. Каждое эмоциональное «микропроявление» взаимодействующих по отношению друг к другу действующих лиц является особенно значимым, когда обсуждаются вопросы включения оценочного возбуждения, вызванного в «Я» внешними стимулами (действием «Другого», «предлагаемыми» пьесой, режиссёром обстоятельствами, содержащими не только возбуждение от стационарной обстановки, но и той последовательности возбуждений, ассоциирующихся с этой обстановкой), а также внутренними перцептивными действиями персонажа «Я», такими, как: принятие решения как завершающего стадию афферентного синтеза, определяющего тип и направленность поведения и сопровождающегося переходом к действию; наконец, оценка достигнутого результата, определяющая последующее построение поведения, либо оно корректируется, либо оно прекращается как в случае достижения конечного результата.

Такое небольшое отвлечение в сторону физиологии нам необходимо, чтобы определить разницу между улавливаемой высотой и продолжительностью звуков музыки, следующих друг за другом и в совокупности, составляющих мелодию, и между отличительными чертами, улавливаемыми наблюдателем в отношениях персонажей. Если, положим, звук возбуждает слуховые рецепторы, то в отношениях персонажей существенными являются зрительные рецепторы, улавливающие мизансценические особенности.

Средний уровень – это отношения индивида с обществом, где исследователь может имплицировать себя либо в индивид – либо в общество, в зависимости от позиции наблюдателя в исследуемых отношениях, где формула «Я» – «Другой» будет приобретать различное направление исследовательских позиций, например: «Я, персонаж» – «Другой, общество» или наоборот – «Я, общество» – «Другой, персонаж». Вышеописанные системные процессы, протекающие на микроуровне социального взаимодействия неизменно будут проходить и на среднем уровне социальных взаимоотношений. Соответственно, в зависимости от поставленных целей и обстановочной афферентации («предлагаемых» обстоятельств) они будут отражены более выпукло, поскольку с одной из сторон охватывают наибольшее количество вовлечённых во взаимоотношения действующих лиц, с другой – требующих большей энергии для противостояния.

Макроуровень – это отношения одной общности людей с другой общностью. В пределах культурно-семиотического пространства спектакля, это могут быть отношения, типа Монтеки – Капулетти (Шекспир), в пределах культурно-семиотического пространства театра, это могут быть отношения типа «сцена – зритель» (Б. Брехт). Вышеописанные процессы, протекающие на среднем и микроуровне социального взаимодействия, неизменно будут проходить и на макроуровне социальных взаимоотношений. Макроуровень в силу специфики поставленных более крупных и значимых целей, а также в зависимости от обстановочной афферентации («предлагаемых» обстоятельств) будет демонстрировать масштабность решаемых задач.

При такой постановке вопроса речь может идти о выработке инварианта процессов взаимодействия во всякого рода субъектно-объектных отношениях, выраженных любыми элементами взаимодействия («Я», «Другой», «Общество», «Мир»), отражающими отношения персонажей, индивидов, отдельного индивида/персонажа с группой индивидов/персонажей, иных групп с иными сообщениями, поскольку, по Анохину, одни и те же принципы функциональной системы афферентного синтеза лежат у основания всякого рода взаимодействия живых организмов в процессе выработки всевозможных поведенческих репрезентаций. Более подробное рассмотрение такого вопроса – тема отдельной статьи.

<sup>15</sup> Афферентация – поток нервных импульсов.

<sup>2</sup> В музыкальной культуре имеет место такая форма музыкального искусства, как джаз, ничего общего не имеющая с произвольным прочтением основного произведения. Возникший в начале XX века в США в результате синтеза африканской и европейской культур, джаз получил впоследствии повсеместное распространение. Характерными чертами музыкального языка джаза изначально стали импровизация, полиритмия, основанная на синкопированных ритмах, и уникальный комплекс приёмов исполнения ритмической фактуры — свинг. Дальнейшее развитие джаза происходило за счёт освоения джазовыми музыкантами и композиторами новых ритмических и гармонических моделей.

<sup>3</sup> Мизансцена - от франц. mise en scène - размещение на сцене.

<sup>4</sup> Режиссёр - от франц. régisseur, от лат. rego — управляю.

<sup>5</sup> Биомеханика (bios жизнь, mechanike механика) - движение живого.

<sup>6</sup> Зонги — песни (англ. Song — песня) гротескного характера с плебейской бродяжнической тематикой, близкой к джазовому ритму.

<sup>7</sup> Д. Локк, ещё в 17 веке, используя этот термин, полагал, что с помощью семиотики осуществляется передача своего знания другим, поскольку ум «понимает» вещи с помощью семиотики.

<sup>8</sup> Метанаука - универсальная наука, претендующая на обоснование и изучение различных наук на основе общего для них принципа.

<sup>9</sup> Понятие текста дано как определенное, исторически сформированное в условиях театра субъектно-объектное (межперсонажное) отношение.

<sup>10</sup> Код — это определённый набор знаков.

<sup>11</sup> Андрей Белый. Символизм как миропонимание. - М., «Республика», 1994.

<sup>12</sup> Современное научное понимание понятия уже не удовлетво-

ряется представлениями о культурно-семиотическом пространстве как вместилище мира идей или вещей, рассматриваемых, по сложившейся в 20 веке традиции, с позиций субстанциональной или реляционной концепций, как утверждает А.П. Левич [5]. В 21-ом столетии концепции уже не мыслятся оппозиционными, а как дополнение друг к другу [6].

<sup>13</sup> Колейчук В.Ф. (р. 1941), российский художник, теоретик искусства и изобретатель. Член группы "Движение", продолжатель традиций русского конструктивизма.

<sup>14</sup> Созерцание сверху превращения обаятельного героя в чудовище смешивается с чувством удовлетворения от ощущения безопасности, как в зверинце.

<sup>15</sup> Архитектоника функциональных систем, определяющих целенаправленные поведенческие акты различной степени сложности, по Анохину, складывается из следующих последовательно сменяющихся друг друга стадий: афферентный синтез (возбуждение, вызванное как внешним стимулом, так обстановочной афферентацией, включающей не только возбуждение от стационарной обстановки, но и той последовательности афферентных возбуждений, которые ассоциируются с этой обстановкой); принятие решения (завершение стадии афферентного синтеза сопровождается переходом в стадию принятия решения, которая и определяет тип и направленность поведения); акцептор результатов действия (Этот аппарат программирует результаты будущих событий; эфферентный синтез (эфферентное возбуждение достигает исполнительных механизмов, и действие осуществляется); оценка достигнутого результата (результаты сравнения определяют последующее построение поведения, либо оно корректируется, либо оно прекращается как в случае достижения конечного результата).

#### Библиографический список

1. Трубецкой, Е.Н. Умозрение в красках. - М., 1990.
2. Флоренский, П.А. Храмовое действо как синтез искусств // Вестник Московского университета: Философия. - 1989. - № 2. - Серия 7.
3. Бонч-Томашевский, М.М. Зритель и сцена. 1. Зритель как участник театрального действия // Маски. - 1912. - № 1.
4. Почепцов, Г.Г. История русской семиотики до и после 1917 года. - М., 1998.
5. Возгиривцева, К.И. Театральное пространство: культурологический аспект / К.И. Возгиривцева // Известия Уральского государственного университета. - 2005. - № 35.
6. Лотман, Ю.М. Семиотика сцены // Театр. - 1980. - № 1.
7. Юберсфельд, А. Читать театр // Как всегда — об авангарде: Антология французского театрального авангарда. - М.: ТПФ «Союз театр»: Изд-во ГИТИС, 1992.

Статья поступила в редакцию 06.11.09

# Раздел 4

## ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

Ведущие эксперты раздела:

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

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

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 378.02:372.8

*А.В. Петров, д-р пед. наук, профессор ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: mnko@mail.ru*

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОНЯТИЙНЫХ КОМПЛЕКСОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

В данной статье рассматриваются сложные понятия-комплексы как совокупность различных научных понятий, связанных друг с другом общим назначением, ориентированных на познание определенной проблемы и соотносящихся между собой как единичное, особенное и общее, а также специфика их использования в учебном процессе.

**Ключевые слова:** понятия, система, комплекс, понятийные комплексы, учебный понятийный комплекс, развивающее обучение.

Физическая наука как целостная система знаний о мире оперирует множеством понятий, которые сами превращаются в определенную систему знаний. При помощи понятий происходит более глубокое познание действительности путем выделения и исследования ее существенных сторон. К тому же конкретное, неполно отражающееся в отдельных понятиях, может быть с той или иной степенью полноты воспроизведено посредством совокупности понятий, отражающих различные его стороны.

При формировании понятий необходимо учитывать, что «Существуют понятия разной степени общности, или, как говорят, *понятия различаются объемом*. Одно понятие может «входить в другое» [1, с. 296]. Например, понятие равномерного движения менее общее по сравнению с понятием механического движения, понятие электрического поля менее общее по сравнению с понятием электромагнитного поля. Объем понятия менее общего меньше, чем объем понятия более общего. Подобного рода понятия большой степени общности В.Г. Разумовский, А.И. Бугаев, Ю.И. Дик, А.С. Ехонович, В.В. Мултановский, А.А. Пинский, А.В. Усова, Э.Е. Эвенчик и др. называют **обобщающими** или **обобщенными понятиями** [2, с. 210].

Среди обобщенных понятий учебного курса физики всегда можно выделить основные понятия, которые составляют базовую понятийную структуру курса. Это такие понятия, как энергия, энтропия, работа, теплота, температура, масса, сила, импульс и др. Подобные обобщенные понятия в данной работе мы называем **основополагающими**.

Данное определение не противоречит современному представлению о понятии «основополагающий»: «Основополагающий – основной, главный, дающий основу, основание чему-либо» [3, с. 1152].

Таким образом, *любое, тем более основополагающее понятие содержит в своей структуре целый комплекс взаимосвязанных понятий, благодаря которому и удается раскрывать его содержание, в том числе и в учебно-познавательном процессе.*

Образование понятия, переход к нему от чувственных форм отражения – сложный диалектический процесс, который осуществляется с помощью таких приемов познания, как сравнение, анализ и синтез, абстрагирование, идеализация, обобщение и более или менее сложные формы умозаключения.

Основополагающие понятия имеют глубокое методологическое значение, которое, по нашему мнению, обусловлено следующим:

1. Научные понятия являются формой отражения действительности в сознании человека. В них раскрывается сущность вещей, важнейшие коренные свойства и признаки предметов, природа и взаимосвязь явлений окружающего мира.

2. Научные понятия представляют собой обобщенный результат, итог развития познания. Будучи концентрированным выражением человеческой практики, лежащей всегда в основе познания, они являются в то же время определенной ступенью в развитии науки, узловыми пунктами познания.

3. Содержание любого научного понятия всецело определяется содержанием самой материальной действительности, объективными свойствами и отношениями материальных предметов, вещей, явлений.

4. Научное понятие не является чем-то неизменным, раз и навсегда данным. По мере развития науки оно изменяется, обогащается новым содержанием, уточняется, развивается.

При этом важен соответствующий методологический подход к изучению понятий, который, на наш взгляд, должен включать следующие аспекты:

- анализ эмпирического материала (рассматриваются упражнения, подготавливающие к выявлению существенных признаков каждого понятия);
- теоретическое описание эмпирического материала – выделение существенных признаков понятия или формулировка определения;
- составление алгоритмов распознавания того или иного понятия (использование соответствующих обобщенных планов);

- включение рассматриваемых понятий в систему других понятий.

Считаем, что последний аспект, несмотря на его очевидную важность в процессе формирования и развития понятий, остается слабо разработанным и требуются специальные исследования в этой области, что собственно и составляет главную проблему наших диссертационных исследований (Е.И. Кудашова, К.И. Дмитриев).

Нас в работе интересует проблема формирования и развития именно физических знаний у студентов физико-математического факультета педвуза. И именно это обстоятельство приводит нас к необходимости говорить о специфике формирования физических понятий.

Одной из *важнейших особенностей научных понятий является их взаимосвязь*. Любая область знания, каждая наука, каждая теория, каждый учебный курс характеризуются вполне определенной системой взаимосвязанных понятий. Вся физическая наука построена на совокупности теорий, законов, принципов, *основополагающих понятий* которые существуют в форме системы понятий. При формировании *физических* понятий необходимо учитывать, что *только взаимосвязанные понятия позволяют вскрывать сущность понятий, их истинное содержание*.

Недаром А.В. Усова в рубрике «Методика и технология развивающего обучения», рассматривая проблемы формирования научных понятий у учащихся школ и студентов вузов, особо выделяет значимость философского положения о том, что «анализ понятий, изучение их, искусство оперировать ими требуют всегда изучения движения понятий, *их связей, их взаимопереходов*» [4, с. 46-48].

Из всего вышесказанного следует, что описать тот или иной объект, значит найти общее интегративное свойство, связывающее его с другими объектами, которые, в свою очередь, тоже должны быть определены. То есть с методической точки зрения, на наш взгляд, целесообразно использовать понятийные комплексы взаимосвязанных понятий, позволяющие раскрывать содержание любого обобщенного понятия.

Другими словами наиболее продуктивное формирование понятий возможно только в рамках использования **понятийного комплекса**, так как при этом существует возможность учитывать глубокие сущностные связи между другими понятиями, тесно связанными друг с другом.

**Понятийные комплексы** – это совокупность различных научных понятий, связанных друг с другом общим назначением, ориентированных на познание определённой проблемы и соотносящихся между собой как единичное, особенное и общее.

При создании понятийного комплекса сначала определяют методическую цель, которую он преследует в процессе формирования и развития тех или иных основополагающих понятий, затем подбирают те понятия, которые в состоянии решать конкретные дидактические задачи.

Однако необходимо отметить, что не любые понятия можно объединить в комплекс. Это должны быть взаимосвязанные понятия, находящиеся в соотношении между собой как единичное, особенное и всеобщее, составляющие одно целое, когда свойства целого несводимы к набору свойств частей, его составляющих. В своей практической работе мы часто сталкивались с ситуацией, когда студенты объединяли понятия без учета использования сущности целостности, которая заключается в связи, объединяющей все понятия в сложный комплекс и во взаимовлиянии этих понятий. В результате получалась простая сумма понятий, которая не имела никакой методической ценности. Это привело к необходимости в методике формирования понятий говорить не только о понятийном комплексе, но и об учебном понятийном комплексе.

**Учебный понятийный комплекс** - это комплекс, в котором раскрыты его дидактические возможности для формирования и развития понятий в учебном процессе.

Выделить учебный понятийный комплекс - это значит выбрать необходимое и достаточное количество взаимосвязанных понятий с учетом принципа целостности, находящихся в соотношении между собой как единичное, особенное и всеобщее.

Деятельность по формированию и развитию основополагающих физических понятий посредством использования понятийных комплексов может быть осуществлена в рамках системного подхода благодаря системному осмыслению содержания курса общей физики. При этом в качестве основных принципов, позволяющих конструировать учебные комплексы, на наш взгляд, должны выступать: 1) **принцип системности**, так как он позволяет конструировать сложноорганизованные объекты - комплексы, рассматриваемые как определенное множество элементов, взаимосвязь которых обуславливает целостные свойства этого множества. При этом основной акцент в этом процессе должен быть направлен на выявление многообразия связей и отношений элементов комплекса, с учетом внутренних и внешних связей. Свойства комплекса должны определяться не только и не столько суммированием свойств его отдельных элементов, сколько свойствами его структуры, особыми системообразующими, интегративными связями комплекса; данный принцип ставит исследователя перед необходимостью использования научных методов и приемов познавательной деятельности, а также позволяет укрупнять дидактические единицы до методически целесообразных учебных комплексов с тем, чтобы не разрывать искусственно, не изолировать внутренние связи, существенно влияющие на понимание и овладение знаниями"; 2) **принцип преемственности**, так как, во-первых, "преемственность является условием обобщения..." [5, с. 39] и, во-вторых, "преемственность на уровне системы (определенной целостности) проявляется как принцип построения этой системы" [6, с. 5] и, наконец, преемственность вбирает в себя все основные сущностные характеристики категории развития. Кроме того, динамический аспект принципа преемственности позволяет осуществлять целесообразно восхождение" на более высокий уровень теоретизирования, что достигается с помощью развертывания лестницы моделей, связанных друг с другом системой асимптотических соотношений; 3) **принцип межпредметных связей**, так как он находит свое выражение в осознании учебного предмета в общей системе наук, системности научных знаний и в построении системных обобщенных знаний в виде учебных комплексов с учетом связей между отдельными дисциплинами, теориями, НКМ, позволяющими восстанавливать единство мира и формировать интегративное мышление; 4) **принцип целостности**, так как он находит свое выражение в связях, объединяющих предметы в сложные комплексы.

Таким образом, сущность комплексного подхода к формированию физических понятий определяется центральными категориями современного научного познания - системы, модели, принципов системности, преемственности и всеобщей связи (аналогом последнего принципа в образовании как раз и является принцип межпредметных связей). Кроме того, сюда мы относим и такие философские категории, выражающие объективные связи мира, как *единичное, особенное и всеобщее*, которые формируются в ходе развития практически-познавательной деятельности.

Итак, характерной чертой комплексного подхода в обучении является построение системных обобщенных знаний: основной способ исследования таких объектов-комплексов связан с необходимостью выделения в содержании курса общей физики единичного, особенного и всеобщего. Следовательно, *системный подход связан с развитием такого познавательного приема в процессе обучения, как моделирование учебных комплексов позволяющих формировать теоретические знания*.

Современный взгляд на системное развитие теоретических знаний заслуживает внимания в организации учебного процесса по развитию основополагающих физических поня-

тий, так как является хорошим способом развития рефлексии и реализации принципов развития и преемственности.

В содержании обучения достаточно много системных элементов знаний: моделей, теорий, научных картин мира, но **практически отсутствуют методически целесообразные системы-комплексы, посредством которых можно организовывать познавательную деятельность студентов, опираясь на дидактические принципы обучения.**

Учитывая задачу нашего исследования, мы предлагаем следующие пути и средства, способствующие формированию системности знаний об основополагающих физических понятиях:

- процесс обучения строить в рамках системного подхода, объединяющего три принципа - системности, преемственности и межпредметных связей;
- дидактический принцип преемственности должен быть регулятивом формирования учебных понятийных комплексов;
- важнейшим средством реализации преемственности должны стать типы учебных понятийных комплексов;
- построение системных обобщенных знаний в виде учебных комплексов осуществлять с учетом связей между отдельными дисциплинами, теориями, НКМ, позволяющими восстанавливать единство мира и формировать интегративное мышление;
- дидактическими элементами содержания обучения по предметам естественнонаучного цикла считать понятийные комплексы;
- процесс формирования и развития основополагающих физических понятий связывать с образованием и развитием физических моделей по линии увеличения их строгости и обобщенности;
- включить в содержание образования научные методы и приемы познавательной деятельности;
- развитие физических понятий осуществлять с учетом всех типов преемственности и межпредметных связей.

Анализируя состояние проблемы реализации понятийных комплексов в процессе формирования физических понятий в рамках системного подхода при обучении студентов общей физике, можно сделать вывод, что применительно к основополагающим понятиям эта проблема остается нерешенной. **До сих пор не разработан общий подход к использованию учебных комплексов для формирования и развития физических понятий в условиях различных систем обучения и на различных формах учебных занятий. Учебные и понятийные комплексы эпизодически используются отдельными педагогами, но не осознаны и не исследованы специально в плане возможности более полной реализации системного подхода, который на современном этапе развития науки является ведущим методологическим направлением.**

Системная ориентация научного исследования как устойчивая всеобщая форма познавательного процесса приобретает характер «стиля мышления», несущего исторические нормативы теоретического интегративного мышления эпохи НТР. Это - новый этап в развитии самой науки, переход к новому видению мира, во всем его богатстве, во всей его многомерности. Установка системного мышления выражает его направленность на интегративный синтез знаний, отражающих разные стороны, аспекты объекта; на представления целостности, многомерности бытия, т.е. *«всесторонний охват»*. Видимо недаром в рамках понятийного аппарата категории «система» имеется понятие «комплекс» (*включающий в себя задачу всестороннего охвата объекта, явления, процесса*), через который многие авторы пытаются определить систему. Теперь, когда возникает задача более полной реализации системного подхода, в том числе и в обучении, ее решение естественным образом должно быть связано с использованием такого понятия, через которое определяется «система». Ведь даже то, что системно-интегративный стиль мышления рассматривает другие стили не как взаимоисключающие, а как дополняющие друг друга, как объединенные в новом методологическом синтезе, не отрицая при этом их права на само-

стоятельное существование и важности получаемой ими разнородной информации, чувствуется реализация всестороннего охвата объекта исследования, т.е. ощущается необходимость в комплексном подходе. **На наш взгляд, именно комплексный подход, позволяет включать в действие системный подход.** То есть осуществляется переход от эмпирического к теоретическому познанию, от реальной действительности к абстракции, которая позволяет вскрывать внутренние связи, определяющие сущность исследуемых явлений и процессов. Понятийный комплекс выступает в качестве методически целесообразной системы, которую выстраивает преподаватель или студент. При этом *целесообразность* представляется как соответствие структуры комплекса системным функциям, согласованность действий элементов комплекса как элементов системы, их направленность на достижение конечного образовательного результата, связанного с возможностью включения учащихся в познавательную деятельность с использованием системного подхода.

Предложенные нами физические понятийные комплексы позволяют более эффективно усваивать понятия как в традиционном, так и в развивающем обучении. Однако наиболее полно наша методика реализует свои возможности именно в рамках РО, которое предполагает, что:

- студент является **субъектом** обучения и воспитания;
- основой является учебная деятельность, в которой студент, ученик оперирует научными понятиями и усваивает их;
- в учебной деятельности студент не просто накапливает в своей памяти знания, а овладевает новыми для себя обобщенными способами действий в сфере научных понятий и тем самым развивает свои умственные способности;
- происходит приобретение обучающимся **новых способностей**, т.е. новых способов действий с научными понятиями;
- в основание обучения положено **общение**, но не любое, а проблемное, т.к. противоречие является мотором развития мышления;
- работает закон Л.С. Выготского о развитии высших психических функций («Всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется на сцене дважды – вначале как деятельность коллективная, второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка»);
- центральной задачей является развитие мышления, а не только памяти;
- овладение приемами и методами познавательной деятельности является не побочной, а одной из центральных задач, позволяющих реально выходить на самостоятельную познавательную деятельность;
- развитие творческих способностей студентов происходит на базе освоения научных методов познавательной деятельности: умение обобщать – **индукция**; умение применять теоретические выводы для предсказания течения процессов на практике – **дедукция**; и, наконец, выявление *противоречий* между теоретическими обобщениями и процессами, происходящими в природе, – **диалектика**;
- методологические знания рассматриваются как средства обучения предмету и как элементы содержания учебного предмета;

- целью развивающего обучения является развитие личности и ее способностей;
- конечным результатом развивающего обучения являются: самообразование, самовоспитание, саморазвитие, сознательная регуляция личностной активности, рефлексия.

Основание теории РО составляет концептуальный принцип развивающего обучения с его сущностными и нормативными функциями. Это находится в полном соответствии со взглядами В.И. Загвязинского, что в системе образования «должен быть центральный, системообразующий принцип, каковым, исходя из современной концепции обучения, выступает принцип развивающего и воспитывающего обучения... Все остальные принципы являются производными... Мы полагаем, что если рассматривать обучение, как целенаправленную деятельность, то ведущими должны быть принципы, трактующие его цели, предполагаемые результаты...

Вот почему ведущим принципом в педагогической системе, согласно изложенной концепции образования, как целенаправленном формировании личности, и выступает **принцип развивающего и воспитывающего обучения**. Именно указанный принцип выражает ведущую цель функционирования педагогической системы» [7, с. 39]. Таким образом, в рамках развивающего обучения студент активно участвует в самостоятельной познавательной деятельности, что и составляет основу развития его личности. В этом процессе особую роль могут играть понятийные комплексы. Вовлечение студентов в деятельность по самостоятельному созданию комплексов и работе с ними позволяют не только более глубоко и качественно усваивать изучаемый материал, но и формировать способы и приёмы самостоятельной познавательной деятельности.

Мы выделяем следующие особенности понятийных комплексов, которые позволяют раскрывать их дидактические возможности при формировании физических понятий в процессе обучения в рамках РО:

1. Комплекс представляет собой целостность, а любая целостность это уже не простое механическое сложение элементов, а интегративное сложение, приводящее к новому качеству и подчиняющееся диалектике взаимоотношения части и целого.

2. Комплекс предполагает, как и любая система, структуру, а это значит, что понятийный комплекс обладает строением и внутренней формой организации, которую преподаватель может использовать как **методологическую программу познавательной деятельности** студентов.

3. Комплекс представляет собой системный подход в действии. Он позволяет осуществлять переход от описания к объяснению, от явлений – к их сущности, переходом от одних структурных уровней к другим, более глубоким. Таким образом, комплексное изучение физических понятий приводит к необходимости в учебном процессе использовать методы системно-структурного анализа.

4. Любой понятийный комплекс может выступать в роли содержательной опоры в структуре учебного предмета.

5. Комплекс может рассматриваться как один из видов теоретического, то есть содержательного (по словам В.В. Давыдова) обобщения знаний.

6. Само конструирование понятийного комплекса в условиях подготовки учителей физики в педвузе может рассматриваться как творческий процесс, который организует движение к познанию сущности, сущностных связей, способствует развитию теоретического мышления. Таким образом, самостоятельная работа по созданию комплексов выступает как один из приёмов развивающего обучения.

7. Понятийные комплексы должны составлять основу знаниевых блоков при использовании модульной технологии обучения студентов.

8. На базе понятийных комплексов отрабатываются такие приемы познавательной деятельности, как анализ, синтез, индукция, дедукция, сравнение, аналогия, восхождение от абстрактного к конкретному и др.

9. Понятийные комплексы позволяют содержание любого раздела курса общей физики представлять структурно, целостно, во взаимосвязях.

10. Понятийные комплексы имеют большое методологическое значение, т.к. являются активным средством осознания единства мира, формирования современного мировоззрения и выработки теоретического, интегративного мышления студентов.

При этом мы даём следующее определение данному типу мышления:

**Теоретическое, интегративное мышление** – это такой процесс отражения объективного мира в аналитической и синтетической формах познавательной деятельности, когда восстанавливаются те диалектические взаимосвязи, которые осуществляют снятие противоречия между целостным представлением о мире и частным его видением с

позиции отдельных наук, когда анализ становится подчинённым синтезу.

Таким образом, теоретическое, интегративное мышление – это проявление диалектического мышления, формируемого в рамках естественнонаучных дисциплин. Мы считаем, что такое видение особенностей **диалектического мышления** при обучении конкретным наукам, даёт возможность преподавателю не только осознавать специфику вырабатываемого мышления, но и оценивать степень его сформированности (эмпирический, практический или теоретический уровень).

Кроме того, возникает вопрос, какими дидактическими средствами можно добиться формирования такого интегративного мышления? Очевидно, что такими средствами могут, например, выступать понятийные комплексы.

Так как учебный комплекс представляет собой систему, то он отражает глубинные, сущностные связи между выбранными структурными элементами системы и, тем самым, определяется уже не только и не столько суммированием свойств его элементов, сколько своими новыми интегративными качествами. Он позволяет реализовать системный подход к обучению и включать студентов в деятельность по формированию и развитию основополагающих физических понятий, обеспечивая тем самым преемственность в этой деятельности на этапах обогащения и развития понятий.

Следовательно, объективная связь явлений, существующая независимо от нашего знания, но понятая нами и перенесённая в методологическую программу учебного комплекса, находит свое выражение в языке и формах исследовательской познавательной деятельности студентов и посредством этой деятельности формируются и развиваются предметные, методологические и профессиональные знания будущих учителей физики, в условиях использования развивающего обучения.

Такой подход, с нашей точки зрения, представляет собой методически целесообразный способ формирования самостоятельной познавательной и конструкторской деятельности студентов и способ системного описания и объяснения явлений природы.

Можно выделить следующие основные особенности процесса формирования диалектического мышления, формируемого посредством использования понятийных комплексов, представляющие интерес при разработке методики их использования при обучении студентов общей физике.

1. Его основная задача – выделение и использование базовых дидактических принципов, позволяющих конструировать методически целесообразные понятийные комплексы.

2. Конструирование понятийных комплексов как объединённых в систему взаимосвязанных понятий, образующих определённую целостность с новыми интегративными качествами.

3. Использование понятийного комплекса в качестве средства формирования основополагающих физических понятий за счёт включения студентов в самостоятельную познавательную деятельность для получения и развития новых знаний.

4. Постоянная методологическая рефлексия, то есть осознание методов и приёмов, посредством которых исследуется понятийный комплекс как источник новых знаний.

5. Наиболее полное раскрытие сущности, содержания основополагающих физических понятий не только с позиции учебного предмета, но и выход за его пределы на уровень философских и методологических знаний, представляющих собой наивысший уровень сформированности научных понятий, что и является непосредственной целью и высшей ценностью научного познания при использовании понятийных комплексов.

6. Строгая доказательность, обоснованность полученных результатов, достоверность выводов. Поэтому для работы с такими комплексами важное значение имеет логико-методологическая подготовка студентов, их философская культура, постоянное совершенствование диалектического мышления, умение правильно применять его законы и принципы.



7. Выбор таких педагогических систем обучения, в которых формирование методов и приёмов познавательной деятельности является не побочной, а одной из центральных задач, что позволяет формировать у студентов не только предметную, методологическую, но и профессиональную рефлексию. К таким педагогическим системам относится развивающее обучение.

На базе теоретического и практического анализа использования развивающего обучения общей физике в педвузе

можно сделать вывод о недостающем звене управления самостоятельной работой студентов при формировании и развитии физических понятий. Считаем, что таким звеном может быть организация познавательной деятельности на основе использования **учебных понятийных комплексов**, представляющих собой деятельностно-ориентированные системные структуры, являющиеся средством для самостоятельного формирования диалектического мышления студентов при опоре на принципы системности и целостности.

#### Библиографический список

1. Теория и методика обучения физике в школе: Общие вопросы: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / С.Е. Каменский, Н.С. Пурышева, Н.Е. Важеевская и др.; под ред. С.Е. Каменецкого, Н.С. Пурышевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
2. Основы методики преподавания физики в средней школе / В.Г. Разумовский, А.И. Бугаев, Ю.И. Дик [и др.]; под ред. А.В. Перышкина и др. – М.: Просвещение, 1984.
3. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М.: Рус. яз., 2000. – Т.1.
4. Усова, А.В. Некоторые методические аспекты проблемы формирования научных понятий у учащихся школ и студентов вузов // Наука и образование. – Горно-Алтайск: ЧГПУ «Факел», 1998. – № 2.
5. Черкасов, В.А. Межпредметные связи как одна из форм реализации комплексного подхода в процессе подготовки студентов педвуза / В.А. Черкасов, Э.С. Черкасова // межпредметные связи как необходимое условие повышения качества подготовки учителя физики в педагогическом вузе: сборник научных трудов / отв. ред. А.В. Усова. – Челябинск: ЧГПИ, 1981.
6. Дуранов, М.Е. Педагогический подход к преемственному обучению как системе / М.Е. Дуранов, П.А. Михайлов // Пути повышения эффективности обучения в школе / отв. ред. М.Е. Дуранов. – Челябинск: ЧГПИ, 1977. – Вып.11.

*Статья поступила в редакцию 07.04.09*

УДК 378:371. 011

*Э.Ф. Вертякова, доц. ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: av.vert@mail.ru.*

### ТЕХНОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ОТНОШЕНИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Описана технология воспитания этнокультурных отношений будущих учителей в современном образовательном пространстве, представленная единством содержательного (блок педагогической задачи) и процессуального компонентов (блок способа, блок условий), при использовании которых учебная деятельность носит творческий характер.

**Ключевые слова:** этнокультурные отношения, педагогическая технология, активные методы, способы, формы обучения и воспитания, тренинг.

Расширение международных контактов, межкультурных связей, интеграционные процессы в экономике, информатизация современного общества приводит к возникновению новых социальных, политических, конфессиональных, экономических, образовательных и других проблем, поэтому особую значимость приобретает воспитание этнокультурных отношений будущих учителей в современном образовательном пространстве. Под этнокультурными отношениями будущих учителей мы понимаем результат освоения теоретических и практических знаний этнической направленности, влияющих на развитие этнического самосознания, принятие духовных ценностей этносов, эмоциональное проявление симпатии, адекватных коммуникативных, нравственных и конструктивных действий.

Исследованиями данного вопроса занимались такие ученые, как В.П. Беспалько, Л.М. Кустов, Б.Т. Лихачев, Г.К. Селевко и др. По мнению Б.Т. Лихачева, педагогическая технология представляет систему технологических единиц, ориентированных на конкретный педагогический результат, которая определяет совокупность психолого-педагогических установок, характеризующих специальный подбор и компоновку форм, методов, способов, приемов и средств [1].

В.П. Беспалько [2] полагает, что воспроизводимость и эффективность любой технологии зависит от ее системности и структурированности, и в этом смысле нормы проектирования технологии выступают определяющим фактором по отношению к ее признакам. Г.К. Селевко выделяет перечень качеств технологии и вводит такие критерии технологичности, как концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость [3].

Принимая указанные критерии технологичности, мы считаем, что *концептуальность* разработанной нами педагогической технологии вытекает из теоретико-методологических исследований, ключевых положений нашей концепции, направленной на достижение положительного результата воспитания этнокультурных отношений будущих учителей в

современном образовательном пространстве.

*Системность* технологии связана со всеми признаками системы: логикой учебно-воспитательного процесса, взаимосвязью всех его частей, содержания учебного материала региональной направленности, целостностью, на основе которых образуется процесс воспитания этнокультурных отношений будущих учителей в современном образовательном пространстве.

*Управляемость (регулируемость)* технологии воспитания этнокультурных отношений предполагает возможность целеполагания, планирования, организации познавательной деятельности, оценки этой деятельности, прогнозирования процесса воспитания этнокультурных отношений будущих учителей поэтапной диагностики, варьирования средствами и методами с целью коррекции результатов.

*Эффективность* определяется способностью будущими учителями преодолевать негативные проявления в своем характере, проявлением интереса к теоретическим и практическим знаниям этнокультурной направленности и к ее результатам, что доказано нами опытно-экспериментальным путем.

*Воспроизводимость* предлагаемой нами педагогической технологии воспитания этнокультурных отношений будущих учителей связана с возможностью массового применения в учреждениях высшего профессионально-педагогического образования посредством включения ее в структуру профессиональной подготовки будущего специалиста в условиях современного поликультурного образовательного пространства и возможности ее реализации на основе полученных и проверенных опытно-экспериментальным путем результатов.

Основная идея педагогической технологии состоит в том, чтобы сделать педагогический процесс управляемым, воспроизводимым и ведущим к гарантированным результатам, которые должны соответствовать целям, описывающим планируемое поведение студентов как будущих учителей.

Опираясь на концепцию Л.М. Кустова [4], где отмечается, что структура любой педагогической технологии инва-

риантна, мы выделили в составе разработанной нами технологии три базовых блока: 1 – блок педагогической задачи: «предмет – процесс – продукт»; 2 – блок способа: «средства – методы»; 3 – блок условий: «требования, эталоны, формы организации».

Первый блок мы относим к *содержательному компоненту*, реализующему цели спецкурсов, включенных в учебный план вузовского образования. Два других блока мы относим к процессуальному компоненту, обеспечивающей выполнение этих целей – воспитание этнокультурных отношений будущих учителей, формирование этнокультурной направленности, этнокультурологической компетентности и развитие творческой индивидуальности будущего учителя.

В блоке *педагогической задачи* нашей технологии представлены: а) «предмет» – воспитание этнокультурных отношений будущих учителей, ориентированное на предыдущий опыт на уровне знания-умения; б) «процесс» – движение от цели через средство к результату, характеризуемое в соответствии с разработанной нами концепцией воспитания этнокультурных отношений будущих учителей тремя промежуточными результатами: первый – сформированность этнокультурной направленности личности будущего учителя; второй – усвоение знаний и умений этнокультурологической компетентности (с эмпирического до теоретического); третий – развитие творческой индивидуальности будущего учителя; в) «продукт» – уровень сформированности этнокультурных отношений будущего учителя.

Содержание процесса воспитания этнокультурных отношений будущих учителей пронизано этнокультурной направленностью и обеспечивает не только формирование этнокультурологической компетентности, но и развивает творческую индивидуальность будущего учителя. Процесс данного вида воспитания раскрывается нами на трех уровнях: 1) реализация спецкурсов «Воспитание этнокультурных отношений будущих учителей в условиях поликультурной образовательной среды», «Этнокультурология народов Южного Урала»; 2) преподавание дисциплины «Методика изобразительного искусства с практикумом»; 3) руководство педагогической практикой в школе.

К числу основных задач содержательного процесса следует отнести формирование отношения к различным видам деятельности, в частности к полихудожественной, к различным формам занятий с этнокультурологическим содержанием, формированием способности к самостоятельной деятельности, самоорганизации, готовности к сотрудничеству, толерантности, умению вести этнокультурный диалог.

Педагогическая деятельность студентов в период прохождения практики в рамках названных направлений реализуется прежде всего при решении педагогических и методических задач, а также при подготовке и проигрывании фрагментов уроков по определенному тематическому модулю. Так, к примеру, в собственно психолого-педагогическом аспекте наиболее актуальными представляются ситуации, требующие от студентов принятия решений о выборе оптимальных педагогических действий (основ педагогической техники и педагогического мастерства, этнокультурного общения), об устранении стрессогенных факторов обучения, о способах преодоления конфликтных ситуаций (применение конкретных методов и приемов воспитания и регулирования этнокультурных отношений «учитель-ученик», «ученик-ученик», «учитель-родитель» в поликультурном образовательном пространстве), разработке практических заданий для каждого ребенка при проведении воспитательных мероприятий, классных часов, праздников.

В этнокультурологическом направлении особую значимость приобретает деятельность студента, связанная с подготовкой к педагогической практике и реализацией национально-регионального компонента художественного образования школьников. В качестве примера мы даем студентам готовую, разработанную нами вариативную программу воспитания этнокультурных отношений младших школьников «Этнокультурология народов Южного Урала». Программа носит

интегративный характер, выраженный в синтезе различных видов искусств (программа Б.М.Неменского) и идей полифонического и полихудожественного развития (программа Б.П.Юсова) и может быть реализована в рамках национально-регионального компонента.

В этнокультурологическом направлении особую значимость приобретает деятельность студентов, связанная с моделированием педагогических ситуаций, а также с подготовкой и презентацией фрагментов уроков. Примерами таких заданий являются следующие:

I. Разработайте фрагмент урока: разработайте вступительную беседу по теме урока; поставьте проблему этнокультурного характера; разработайте диалог на основе рассматриваемой этнокультуры.

II. Разработайте интегративный урок.

III. Разработайте фрагменты уроков по одной и той же теме для учащихся 1 и 3 классов, 2 и 4 классов: разработайте задание, серию упражнений; проанализируйте и определите сходство и различие в заданиях.

Разработайте фрагменты уроков по двум культурам (башкирской, татарской; украинской, казачьей; немецкой, еврейской): проанализируйте сходство в этнокультурных особенностях; проанализируйте различие в этнокультурных особенностях (в традициях, обычаях, праздниках, костюмах и т.д.).

IV. Разработайте урок для 4 класса; подготовьте презентацию урока.

V. Разработайте обобщающий урок: выберите форму урока (урок-праздник, урок-диалог, урок-спектакль, урок-конференция, урок-КВН, урок-фестиваль и т.д.).

VI. Проявите художественно-творческие способности: выполните творческую работу на основе этнокультурных особенностей одного из народов.

VII. Определите методические ошибки будущего учителя.

В процессе подготовки к воспитанию этнокультурных отношений будущих учителей рекомендуемые формы работы – диалоги, дискуссии, межкультурные тренинги, проведение круглых столов, решение проблемных ситуаций, сообщения студентов, совместное обсуждение сообщений в ходе занятия, выражение своих отношений в художественно-творческой деятельности (изобразительной, литературной, музыкальной и др.) по способностям, умение проектировать уроки-образы, уроки-спектакли, работа мастерской художника, организация музея современного искусства с этнокультурной направленностью, выставок, посещение картинных галерей и т.д.).

Развитие этнокультурологической компетентности в сфере воспитания этнокультурных отношений реализуется также через проведение тренингов. Тренинг позволяет студенту с получением информации одновременно обсуждать неясные моменты, тут же закреплять полученные знания, усваивать навыки поведения. Тренинги, проводимые нами, совмещают полихудожественную деятельность через проигрывание, «проживание», «погружение», прорисовывание ситуаций, протекающих в различных этнокультурах. Основной целью тренинга является формирование внутренних установок студентов на развитие этнокультурологической компетентности в сфере воспитания этнокультурных отношений в ситуациях этнокультурного, межкультурного общения.

К задачам такого тренинга мы относим: совершенствование понимания поликультурных универсалий и этнокультурной специфики разных народов; развитие навыков конструктивного межкультурного диалога с учетом достигнутой этнокультурологической компетентности; формирование этнокультурного общения будущего учителя; развитие межкультурной сензитивности.

Тренинг строится на следующих принципах:

- принцип активности – предполагает включенность в интенсивное этнокультурное взаимодействие каждого студента, принимающего исследовательскую позицию;
- принцип диалогизации – межкультурного взаимодействия, предусматривает равенство позиций участников этно-

культурного, межкультурного диалога, умение видеть мир глазами собеседника, развитие сотрудничества, сотворчества;

– принцип «погружения» – предполагает предоставление участникам возможности объективизированного взгляда на свое поведение глазами других людей, средством чего выступает обратная связь;

– принцип гармонизации и универсализации – предусматривает развитие и саморазвитие, направленное на достижение большей психологической и внутриличностной гармонии. При этом универсализация предполагает расширение компетенции интегрируемых частей процесса воспитания этнокультурных отношений будущих учителей, а гармонизация – увеличивает степень согласованности, соразмерности, сбалансированности этих частей;

– принцип межкультурной сензитивности – способствует развитию способности тонко и точно воспринимать, различать и избирательно реагировать на слабые, мало отличающиеся друг от друга сведения о чужой культуре.

Учет данных принципов при организации тренинга позволяет активизировать процессы межличностного и межкультурного общения в соответствии с уровнем их знаний, компетентности в построении акта этнокультурного общения с социальными установками.

Внутри тренинга можно выделить два значимых для нашего исследования вида – тренинг этнокультурологической компетентности и тренинг педагогической культуры этнокультурного общения. Тренинг дает возможность правильно общаться друг с другом, проявлять уважение к этнопсихологическим особенностям других людей, развивать чувство доверия и открытости; способствует адаптации студентов к условиям этнокультурного общения при сопоставлении двух или нескольких культур, актуализации понятийного аппарата и фоновых знаний по предложенной проблеме, обеспечивает формирование поликультурной компетенции.

В процессе полихудожественной деятельности мы используем принцип художественного уподобления как основной закон художественного восприятия. На занятиях каждый студент может придумывать множество дидактических игр, выполнять динамические таблицы (например, сказочные герои разных народов) и ярко демонстрировать их в тренинговых занятиях.

Кроме того, межкультурные тренинги включают такие упражнения, как «Поговорим... рисунками!», «Разговор в рисунках», «Ожившая картина», «Создание скульптуры семьи» и др.

Тренинг предполагает применение активных методов групповой работы. Основные группы методов – это интерактивные (т.е. подразумевающие интенсивное межличностное взаимодействие) групповые дискуссии в форме «круглого стола», решение проблемных ситуаций, ролевые, имитационные игры. Программа межкультурного тренинга гибкая, динамичная, состоит из информационного, развивающего и диагностического блоков.

Тренинговые занятия помогают студенту познавать себя, создавать более широкую структуру отношений в своей психике, а также способствуют развитию личностных качеств будущего учителя (способность к творчеству, к сотрудничеству, фасилитации, общительности, коммуникабельности и др.).

*Процессуальный компонент* включает применение эффективного дидактического инструментария: последовательность и целесообразность подбора методов, средств и форм воспитания этнокультурных отношений будущих учителей.

Мы, согласно концепции Л.М. Кустова [4], в блоке способа технологии воспитания этнокультурных отношений будущих учителей представляем «методы» и «средства» педагогического процесса.

Метод является основным инструментом образовательной деятельности. Нами используются следующие группы активных методов: методы, при использовании которых учебная деятельность носит творческий характер, формируются познавательный интерес и творческое мышление; методы,

стимулирующие познавательную деятельность обучающегося и строящиеся на диалогах, предполагающих свободный обмен мнениями о путях разрешения той или иной проблемы; методы, позволяющие в более короткие сроки и с меньшими усилиями овладеть необходимыми знаниями и умениями за счет сознательного воспитания способностей учащихся и сознательного формирования у них необходимых деятельностей.

Кроме того, в качестве активных методов воспитания этнокультурных отношений в поликультурном образовательном пространстве мы применяем методы полифонического восприятия и передачи многостороннего целостного отражения окружающего мира и вычленения этнокультурной информации; методы полихудожественного выражения (Б.М. Юсов); методы, основанные на педагогике любви (В.И. Андреев, Г.Н. Волков); методы, основанные на педагогике толерантности (В.А. Тишков); методы продуктивно-творческого взаимодействия.

К средствам воспитания этнокультурных отношений относятся, с одной стороны, различные виды деятельности (исследовательская, информационно-аналитическая, конструктивная, полихудожественная, художественно-творческая, игровая, и т.д.); с другой – совокупность предметов и компьютерное обеспечение, привлекаемое для педагогической работы.

В блоке условий технологии воспитания этнокультурных отношений представлены педагогические условия, составляющие внешние и внутренние условия, и формы организации обучения и воспитания. Формами организации воспитательной работы являются индивидуальная, групповая, коллективная, фронтальная, сетевая (Интернет), нетрадиционная и др.. Например, нетрадиционные формы обучения и воспитания используются для повышения познавательной активности, этнокультурной направленности и интереса, для создания установки на творческую, профессиональную и художественно-творческую деятельность, на постоянный поиск в воспитательном процессе. Нетрадиционные формы обучения и воспитания в одном случае ставят будущего учителя в позицию режиссера, в другом – в позицию учителя, в третьем – в позицию консультанта, в четвертом – сочинителя или художника, в пятом – организатора определенной деятельности детей или сокурсников, в шестом – в позицию ученика, в седьмом – организатора образовательного процесса в школе и т.д.

Видеоматериалы представляют практически неограниченные возможности для сравнения и сопоставления культурных реалий и особенностей поведения людей в различных ситуациях межкультурного общения.

Фестиваль национальных культур в рамках аудиторных и внеаудиторных занятий содействует эстетическому и нравственному воспитанию будущих учителей, воспитанию этнокультурных отношений, более полно раскрывает творческие способности личности. Ознакомление с этнокультурными особенностями народов региона способствует развитию этнокультурологической компетентности.

Главным достоинством таких форм занятий является развитие и совершенствование этнокультурологической компетентности будущих учителей, расширение по сравнению с базовым уровнем знаний о культурном наследии стран изучаемого языка. Феномен социокультурной грамотности предполагает расширение способности понимать и ценить культуру других народов, формирование непредвзятого взгляда на мир, ломку сложившихся стереотипов, искажающих восприятие иной культуры, обучение культуре общения.

Чем разнообразнее выполняемые студентом роли и занимаемая им в деятельности позиция, тем развитие личности будущего специалиста становится более разносторонним, его мыслительная деятельность приобретает системный характер, вырабатывается гибкость мышления, толерантность к многонациональному человеческому сообществу.

Технология воспитания этнокультурных отношений будущих учителей определяет устойчивый, последовательный, целенаправленный характер протекания рассматриваемого нами процесса и включает: содержательный компонент, опре-

деляющий содержание воспитания этнокультурных отношений будущих учителей; процессуальный компонент, выявляющий методы, приемы и формы указанного вида воспитания.

Таким образом, внедрение разработанной нами технологии, на наш взгляд, позволит определить своеобразие концепции воспитания этнокультурных отношений будущих учителей в поликультурном образовательном пространстве.

#### Библиографический список

1. Лихачев, Б.Т. Педагогика: курс лекций. – 4-е изд. перераб. и доп. – М.: Юрайт, 1999.
2. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Высш. школа, 1989.
3. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации. – М.: Народное образование, 1998.
4. Кустов, Л.М. Проблема системогенеза исследовательской деятельности инженера-педагога: монография. – Челябинск: ЧИПКРО, 1998.

Статья поступила в редакцию 23.10.09

УДК 371:351.851

*А.Е. Дружинина, аспирант АПК и ППРО, г. Москва. E-mail: karavadgoa@mail.ru*

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОЙ СРЕДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

В данной статье рассмотрены современные представления о формировании толерантных отношений в образовательном учреждении. Сформулированы психолого-педагогические условия создания единого толерантного пространства в организации учебного и воспитательного процессов, направленного на реализацию принципов педагогики толерантности.

**Ключевые слова:** гуманизация, толерантная образовательная среда, коммуникативная нетерпимость, толерантность, интолерантность, компонент толерантности.

В силу обострившихся межнациональных и межрелигиозных отношений, одной из важнейших сегодняшних проблем воспитания является формирование личности человека как носителя гуманистических, толерантных идей в системе межкультурных отношений.

Интерес к проблемам толерантности в образовательной среде является отражением усиления внимания к толерантности во всем мире, имеющему место в последние десятилетия. Так, в 1989 году была принята Конвенция по правам ребенка [1]. Она, в частности, определила права детей на выражение своих взглядов, своего мнения, на свободу мысли, совести и религии. В дальнейшем, 16 ноября 1995 года, 185 государствами, членами ЮНЕСКО, включая Россию, была принята Декларация принципов толерантности [2, с 62-68]. Эта декларация определила толерантность не только как моральный долг, но и как политическое и правовое требование к людям, группам людей и государствам. Логическим продолжением этой программы в Российской Федерации явилась федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» [3]. Таким образом, смещение фокуса внимания на толерантность в образовательных средах связано с общемировыми процессами, определившими усиление внимания к толерантности и распространение во всем мире идей гуманизации, гуманитаризации, демократизации и повышения стандартов образования [4]. Педагогические системы, основанные на толерантности и сотрудничестве, в России всегда оценивались как новаторские и никогда не использовались массово.

Значительная роль в построении толерантного образовательного пространства принадлежит образовательному учреждению как важнейшему институту социализации личности. Традиционной особенностью российских государственных образовательных учреждений, особенно средней школы, является интолерантность. Проектирование толерантной образовательной среды может строиться на принципах гуманизации, интеграции, культуросообразности, вариативности и гибкости. Реализация данных принципов возможна в том случае, если педагогический коллектив проникся идеей толерантности и владеет элементами подобной культуры. Рассматриваем толерантность как состоящую из трех компонентов:

- когнитивный компонент толерантности, включающий представления о толерантности, ее проявлениях и ее границах;
- аффективный компонент толерантности, включающий самопринятие, эмоционально-положительное отношение к

другим людям, негативное отношение к насилию в любой форме;

- поведенческий компонент толерантности, включающий навыки конструктивного разрешения конфликтов, а также навыков предложения и оказания помощи и эмоциональной поддержки.

В основе толерантной образовательной среды лежит формирование гуманистических отношений в микросреде класса, которое начинается с самых первых дней обучения ребенка в школе. В младшей школьной среде недостаточное внимание к психическому и личностному развитию учащихся, его взаимодействию с окружающим социумом приводит к росту тревожности и изменению вектора интересов с учебной деятельности на межличностное общение. К этапу перехода в подростковый возраст недостаточная сформированность учебной деятельности, ситуация новизны, возникновение эмоционального дискомфорта - основа интолерантных отношений в младшем подростковом возрасте. На основе анализа работ, посвященных толерантности [5; 6; 7; 8; 9; 10], А.Н. Зятков [11] выделяет следующие критерии толерантности:

- социальная адаптированность;
- ответственность за свои поступки;
- доброжелательное отношение к миру;
- эмоциональная стабильность, проявление выдержки, самообладания;
- терпение;
- эмпатия, чувствительность, высокий уровень сопереживания, сочувствия;
- способность к рефлексии;
- способность понять другого;
- любознательность;
- снисходительность;
- способность прощать;
- отсутствие тревожности;
- высокий уровень общительности (коммуникабельности);
- владение диалогическим общением, направленным на разрешение спорных вопросов, на предупреждение конфликтов;
- уважение и признание равенства, отказ от доминирования и насилия;
- признание существования другой (иной) точки зрения, критичность к своему мнению (рефлексивная активность);
- отсутствие стереотипов, предрассудков;

- признание многомерности и многообразия человеческой культуры, норм, верований, отказ от сведения этого многообразия к единообразию или к преобладанию какой-то одной точки зрения. Так, П.Ф. Комогоров связывает толерантность и общение, говоря о наличии двух субъектов как необходимым признаке общения и проявления толерантности [12]. Создание ситуации успеха, сохранение чувства собственного достоинства, повышение личностной самооценки, привитие навыка самостоятельного решения проблем, оказание помощи в познании себя - задачи начальной школы. Наиболее яркое проявление проблем формирования толерантности наблюдается на этапах перехода из одной возрастной категории в другую: начальная школа - средняя школа; средняя школа - старшая школа или студенческая среда колледжа. Известно, что одним из важнейших компонентов толерантности как личностной черты является способность переносить ограничения, проблемы, недостатки, свойственные окружающей среде [13][14]. Интолерантность представляет собой чувствительность к ограничениям и проблемам среды. Таким образом, чем толерантнее человек, тем терпимее он относится к возможным ограничениям образовательной среды и тем меньший дискомфорт они у него вызывают. И напротив, чем нетерпимее личность, тем меньше она способна принять неприятные ему качества.

Неумение подростком управлять своими эмоциями, проявлять сдержанность в критических ситуациях часто приводит к конфликтам. Подростковые категоричность и негативизм усиливают, гипертрофируют и абсолютизируют разницу между «своими» и «чужими», что приводит к росту национализма, всплеску межнациональной конфликтности.

Рост этнического самосознания подростков под воздействием окружающей среды часто встречает непонимание со стороны окружающих в силу устоявшихся стереотипных представлений. Большинство подростков не способны спокойно взаимодействовать с людьми других национальностей.

На вопрос о том, какие из негативных социальных явлений имеют наибольшее распространение среди учащихся и молодежи, 17% ответили: «жестокость и насилие». Проблема толерантности отмечается как в учебной, так и вне учебной деятельности. Пример: один из успешно обучающихся студентов отказался от участия в концерте по причине участия в нем азербайджанцев и армян. В школе конфликты между детьми выражаются в открыто проявляемом негативном отношении к сверстникам другой национальности. Проблема коммуникативной нетерпимости оказывает большое влияние на социально-психологическую адаптацию и в восприятие образовательной среды как толерантной. Таким образом, воспитание толерантности представляется наиболее актуальной задачей для развития современного человека и межличностных отношений, в значительной мере влияющих на развитие социального климата.

Одним из условий восприятия учащимися образовательной среды как толерантной является уровень толерантности педагогов. Однако интолерантность педагога оказывает на толерантность образовательной среды двоякое влияние: с одной стороны, она способствует интолерантному отношению педагога к внешнему виду учащихся, а с другой стороны, интолерантность педагога препятствует проявлениям интолерантности со стороны учащихся (таким, как нетерпимость к представителям других национальностей и к учащимся, чей внешний вид отличается от других). Для групп с толерантными педагогами, и для классов с интолерантными педаго-

гами характерны проявления интолерантности. Но в классах с толерантными педагогами интолерантность проявляют учащиеся, а в классах с интолерантными педагогами – сами педагоги. Статистический анализ показал, что подростки из групп с толерантными педагогами чаще соглашались с утверждением «Многие из моих одноклассников дразнят тех, кто не похож на других (толстых, с плохим зрением, с другой прической, по-другому одевающихся и т.п.)». В группах с толерантными педагогами таких детей – 57 %, в группах с интолерантными педагогами – 27 %.

Полученные результаты можно объяснить тем, что высокий уровень толерантности педагогов может переходить в попустительство, при том, что их уровень толерантности как свойства личности в целом высок. Например, таким проявлением является отказ от помощи учащимся в разрешении их конфликтов. Для образовательных сред с толерантными педагогами намного больше характерны националистические настроения, чем для сред с интолерантными педагогами. Уровень толерантности педагога не оказывает существенного влияния на толерантность учащихся юношеского возраста. Это связано с тем, что глубинные аспекты толерантности учащихся к этому возрасту, уже сформировались, и толерантность или интолерантность педагога уже не может повлиять на нее. В то же время, как показал анализ ответов на вопросы анкеты, на проявления интолерантности в виде неприязни национальных меньшинств или «белых ворон» уровень толерантности педагога оказывает существенное влияние. Характерной особенностью образовательной среды колледжа и школы являются такие проявления интолерантности, как оскорбления со стороны педагогов, оскорбления со стороны сверстников по поводу физических недостатков, дисциплинарный подход педагогов (приоритетность для них тишины и дисциплины на занятиях, негативные эмоции в адрес нарушителей дисциплины). Большинство педагогов имеют относительно низкий уровень толерантности к представителям других социальных групп, отличаются более высоким уровнем коммуникативной нетерпимости, категоричности и консерватизма в оценках других людей и стремления подогнать партнера под себя. Таким образом, в целом можно сделать вывод о том, что толерантность педагогов оказывает влияние на проявления толерантности учащихся.

Совершенно очевидным в образовательном учреждении становится создание психолого-педагогических условий формирования толерантной среды. К таким условиям относятся:

1. гуманизация отношений субъектов образовательного процесса;
2. установка на толерантные отношения к другому, проявляющаяся в готовности учащихся и педагогов к взаимодействию;
3. диалог и сотрудничество;
4. учет возрастных и индивидуальных особенностей учащихся;
5. повышение коммуникативной культуры всех участников образовательного процесса [15].

В настоящий момент имеется необходимость расширения и развития исследований в данной области, попыток введения идей толерантности в практическую сферу. Воспитание толерантности на каждом этапе развития человека один из современных подходов к современному воспитанию, который способствует успешной социальной адаптации ребенка.

#### Библиографический список

1. Декларация прав ребенка. Конвенция о правах ребенка. - М., 2007.
2. Декларация принципов толерантности // Век толерантности, 2001. - № 1.
3. Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001–2005 годы)» // Утверждена Постановлением Правительства Российской Федерации от 25 августа 2001. - № 629.
4. Крылова, Н.Б. Социокультурный контекст образования. Динамика проблем образования // Новые ценности образования. – М.: Инноватор, 1995. - Вып. 2.
5. Байбаков, А.М. Воспитание толерантности у старшего подростка в условиях малых групп.: автореф. дис. ... канд.пед.наук. - Волгоград, 2003.

6. Зиновьев, Д.В. Повышение педагогического мастерства будущего педагога на основе формирования социокультурной толерантности. Дисс. канд. пед. наук. - Красноярск, 2000.
7. Скрябина, О.Б. Педагогические условия формирования коммуникативной толерантности у старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Кострома, 2000.
8. Солдатова, Г.У. Научная конференция «Толерантность - норма жизни в мире разнообразия» // Вопросы психологии. - 2002. - №1.
9. Солдатова, Г.У. Жить в мире с собой и другими: тренинг толерантности для подростков. 2-е издание, стереотипное / Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Д. Шарова. - М.: Генезис, 2001.
10. Третьяк, В.Г. Субъект, личность и психология человеческого бытия // Психология толерантной активности субъекта. - М., 2005.
11. Зятьков, А. Н. Формирование толерантного сознания учащихся старших классов: диссертация ... кандидата педагогических наук. - М., 2007.
12. Комогоров, П.Ф. Формирование толерантности в межличностных отношениях студентов высшего учебного заведения: дисс. ... канд. пед. наук. - Курган. - 2000.
13. Психология: словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. - М., 1990.
14. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломенский. - СПб.: Питер, 1999.
15. Ашинова С.А. Формирование толерантных отношений к ближнему другому у школьников в условиях современной социокультурной среды: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. - Владикавказ, 2009.

Статья поступила в редакцию 23.10.09

УДК 378.02:372.8

**О.М. Слесарчук**, соискатель АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: troice50@bk.ru

## КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ И ЕЕ ФОРМИРОВАНИЕ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются понятия «корпоративная культура», «корпоративная культура молодых специалистов». Описывается формирование корпоративной культуры молодых специалистов через развитие трех социально-культурных уровней: командообразующего, управленческого и личностного средствами социально-культурной деятельности в рамках деятельности клуба.

**Ключевые слова:** культура, корпоративная культура, социально-культурная деятельность, социо-культурные уровни, педагогический процесс, педагогическое воздействие, ценности, клуб, досуг, игра.

В современной социокультурной ситуации посредством повышения уровня корпоративной культуры многие современные предприятия развитых стран мира получают почти половину валового национального продукта. Корпоративная культура, как в мире, так и в России приобретает огромное значение. Успехи нашей страны в XXI веке, ее возможность выбирать и реализовывать оптимальную историческую траекторию в полной мере зависят от наличия современной культурной сферы общества и в частности предприятия.

От предприятий требуется корпоративная политика, которую определяет корпоративная культура. Корпоративная культура формируется под воздействием ряда факторов, среди которых имеют место, социально-экономические факторы, идеологические, нормативные и т.д. В современной практике деятельности предприятий не учитываются и не используются социокультурные средства и условия, как фактор формирования культуры данного типа.

Корпоративная культура организации, ярко выраженная или скрытая существует абсолютно во всех организациях и является тем контекстом, фундаментом, который определяет приемлемость других управленческих концепций в отношении организации. Следует отметить, что изначально термин "корпоративный" возник от латинского "corporatio" - объединение, сообщество, а не от "корпорации" как организационно-правового типа предприятия. Известно, что наличие в организации "корпоративного духа" обсуждалось еще в XIX веке. А. Файоль назвал укрепление и поддержание корпоративного духа одним из базовых принципов управления предприятием. Формулируя значение корпоративного духа, Файоль говорил: "Союз - это сила. А она является результатом гармонии молодых специалистов" [1, с. 28].

По мнению многих отечественных и зарубежных ученых, *корпоративная культура* представляет собой совокупность мышления, определяющая внутреннюю жизнь организации; это образ мышления, действия и существования.

Мы считаем, что *корпоративная культура молодых специалистов* может рассматриваться как выражение основных ценностей, правил и норм деятельности, обычаев и традиций, индивидуальных и групповых интересов, особенностей поведения молодых специалистов, стиля руководства, показателей удовлетворенности условиями труда, уровня взаимного сотрудничества.

В большинстве определений авторы выделяют следующие уровни корпоративной культуры:

1) *образцы базовых предположений*, которых поддерживаются члены организации в своем поведении и действиях. Эти предположения связаны с видением окружающей индивиду среды (группы, организации) и регулирующих ее переменных (природа, пространство, время, работа, отношения и т.д.).

2) *символика (артефакты)*, посредством которой ценностные ориентации воспринимаются членами организации. Существует два профиля символов: высокий и низкий. К символам *высокого профиля* условно относят те, которые были созданы с целью формирования имиджа организации и ориентированы на потребителей и партнеров организации. Зачастую первое впечатление у потребителей формируется на основе символов – логотип, лозунг, миссия, униформа и т.д. Символы *низкого профиля* являются более обыденным выражением того, как конкретно выполняется работа.

3) *ценности (или ценностные ориентации)*, которых может придерживаться индивид. Ценности ориентируют индивида в том, какое поведение следует считать допустимым или недопустимым, помогают индивиду понять то, как он должен действовать в конкретной ситуации. Ценность - это то, что значимо для человека, что ему дорого и важно, на что он ориентируется в своей деятельности. Ценности организации могут подразделяться на те, которыми организация владеет (*разделяемые*), и те, на которые она ориентируется (*декларируемые*).

В свою очередь, на наш взгляд, *корпоративные ценности* представляют собой окружающие объекты (как внутри, так и вне организации), в отношении которых члены организации занимают позицию оценки в соответствии со своими потребностями и целями организации. На основе корпоративных ценностей вырабатываются нормы и формы поведения молодых специалистов в организации.

Стремление к общим ценностям способно объединять молодых специалистов на предприятии, создавая мощную силу в достижении поставленных целей.

Молодые специалисты не только рассчитывают на то, что будут материально преуспевать, но также предпочитают психологически комфортно себя чувствовать в организации, культурные ценности которой соответствуют их личностным ценностным ориентациям.

*Формирование корпоративной культуры молодых специалистов* (включает в себя: изменение, развитие, трансформацию, оптимизацию) рассматривается, как правило, в более широком контексте проблемы организационного развития, тесно связанной с социальной педагогикой и психологией управления, а также практикой управленческого консультирования.

Мы считаем, что корпоративная культура молодых специалистов как набор базовых представлений (ценностей) определяет, на что мы должны обращать внимание, в чем состоит смысл тех или иных предметов и явлений, какой должна быть эмоциональная реакция на происходящее, какие действия следует предпринимать в той или иной ситуации.

Мы полагаем, что педагогический процесс формирования корпоративной культуры молодых специалистов особенно эффективен в условиях структурно-функциональной модели досугового клуба, созданного на предприятии для своих сотрудников, в рамках которого систематически и целенаправленно реализуются социокультурные программы [2].

Например, разработанный автором досуговый клуб молодых специалистов «Пайдейя» на предприятии ООО «ПГТ Октябрьский», помог реализовать социально-культурную модель программы «Культура успеха» (см. рис. 1).



Рис. 1. Модель формирования корпоративной культуры молодых специалистов в рамках клуба «Пайдейя».

Нами была разработана модель социокультурной программы формирования корпоративной культуры молодых специалистов под названием «Культура успеха», которая на наш взгляд, складывается и формируется из *трех уровней*, каждый из которых взаимосвязан и взаимодополняет друг друга.

*Командообразующий уровень* включают в себя ценности (суждения, верования, установки, базовые предположения), которые воспринимаются молодыми специалистами на подсознательном уровне, как само собой разумеющиеся, верные и не подлежащие сомнению.

*Управленческий уровень* является своего рода источником возникновения ценностей и действий компании. Они устанавливаются управленцами (индивидуумами) или группами (стиль руководства, поведение руководителей и т.п.).

*Личностный уровень* включает в себя ценности (суждения, верования, установки), сформированные в процессе воспитания и познания. На них в большей степени влияют культурные и национальные особенности, семья и т.д.

Реализация модели корпоративной культуры молодых специалистов на производственном предприятии ООО «ПГТ Октябрьский» в рамках досугового клуба «Пайдейя» включает в себя различные средства социокультурной деятельности, которые состоят в основном из комплексных средств (игры, развлечения, конкурсы, тренинги), но также и других средств печатных (издание газеты «Частная собственность»), художественных (музыкальные, театральные, изобразительные, декоративно-прикладные), наглядных (реклама, дизайн помещения), технических (дистанционные игры).

Деятельность клуба «Пайдейя» на предприятии ООО «ПГТ Октябрьский» способствует повышению эффективности педагогического воздействия на формирование корпоративной культуры молодых специалистов. В системе социально-культурной деятельности клуба «Пайдейя» на предприятии ООО «ПГТ Октябрьский» игра как один из ее значимых и эффективных средств занимает особое место. Систематическое применение комплексных средств (игр, тренингов, конкурсов) в данном клубе обладает рядом педагогических возможностей, которые будучи организованы в систему педагогического воздействия с определенной целью формирования корпоративной культуры молодых специалистов, задачами, средствами, формами и методами (социально-культурная программа «Культура успеха») могут способствовать формированию основ корпоративной культуры молодых специалистов: сплоченности, продвижению привлекательного имиджа фирмы, креативности, творческого подхода к решению проблем и др.

Деятельность клуба «Пайдейя» и применение социокультурной программы «Культура успеха» показала то, что средства социально-культурной деятельности (игры, тренинги, конкурсы, развлечения и др.) наиболее эффективно помогают решению задач, как дидактических, так и психологических, т.е. развитию познавательной и личностной сферы молодых специалистов, оптимизации отношений между сотрудниками, а также между руководителем и подчиненным.

Таким образом, формирование корпоративной культуры молодых специалистов средствами социально-культурной деятельности должно сохранять практическую ориентацию, инициировать создание таких досуговых условий (вечера-встречи, круглые столы, соревнования, тренинги, игры, курсы on-line) для подготовки специалистов, в которых они смогли бы проявить свои способности при изменении информационной обстановки.

Следует отметить то, что сложившаяся социокультурная ситуация в современных российских организациях дает основание для вывода о недостаточной разработанности педагогической теоретико-методологической основы формирования корпоративной культуры молодых специалистов средствами социально-культурной деятельности.

В заключении следует отметить то, что корпоративная культура молодых специалистов является движущим фактором к развитию и успеху предприятия. Отечественный и зарубежный опыт свидетельствует о необходимости создания досуговых клубов на предприятиях, где молодые специалисты предприятия в свободное время могут реализовать в полной мере свой творческий потенциал, содействовать культурной преемственности поколений, сформировать чувство принадлежности к коллективу и своей индивидуальной значимости в нем, нивелировать прессинг иерархических взаимоотношений, восстановить физические и интеллектуальные силы, гармонизировать психику. Поэтому важнейшими вопросами для современного руководителя сейчас становятся цели формирования корпоративной культуры, вдохновляющие задачи, этика, будущее, воспитание молодых специалистов.

#### Библиографический список

1. Томилов, В.В. Культура предпринимательства. – СПб: Издательство «Питер», 2009.



2. Социокультурные основы клубной деятельности//www.hdkageim.ru  
Статья поступила в редакцию 23.10.09

*Т.П. Усынина, аспирант очного отделения ОГПУ, г. Оренбург, Email: usu-denis@yandex.ru*

## НЕКОТОРЫЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

В данной статье автор рассматривает понятие «адаптация» и ее влияние на выпускников интернатных учреждений. Показаны основные отличия процесса адаптации к учебе в профессиональном училище выпускников детского дома и учащихся, воспитывающихся в семьях.

**Ключевые слова:** социальная и психологическая адаптация, выпускник интернатного учреждения, социализация, профессионального образования.

Социальная адаптация выпускников интернатных учреждений – это прежде всего проблема социализации ребенка, поскольку образцы поведения, мышления, способы активности формируются еще в раннем возрасте и оказывают влияние на дальнейшую «взрослую» жизнь.

Социализация, как процесс становления личности через усвоение ею требований общества, приобретение социально значимых характеристик сознания и поведения, которые регулируют ее взаимоотношения с социумом, начинается с рождения, и проходит всю жизнь человека. И семья в этом процессе играет определенную роль [1].

Современные отечественные исследователи утверждают, что не только ранняя материнская депривация вызывает задержки и искажения в психическом развитии детей, но основным является неполноценное общение со взрослым в самих сиротских учреждениях. По мнению А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых, несформированность личности происходит не только вследствие нарушения ранних эмоциональных связей, но и связи с особыми условиями воспитания, потому, что жизнь в детском учреждении не требует личности. Нет необходимости планировать, контролировать свое поведение.

Для большинства выпускников интернатных учреждений характерны неразвитый интеллект (способность применять на практике полученные знания, умение ориентироваться в социуме и взаимодействовать с ним), иждивенчество, непонимание материальной стороны жизни, повышенная внушаемость, склонность к асоциальному поведению, завышенная или заниженная самооценка, неадекватность уровня притязаний. Очень многое зависит от внутренней установки молодых людей. В условиях институционализации у них формируется установка «я-ничей», при столкновении с реальностью она перерастает в позицию «один – против всех». Очень сильный фактор, влияющий на успешность жизненного устройства выпускников, – неготовность общества принять этих молодых людей и содействовать их социализации. Как правило, вчерашние воспитанники детских домов остаются без поддержки, не представляют, кому они могли бы доверять и на кого рассчитывать. Если молодые люди, выросшие в семьях, имеют возможность в случае неудачи вернуться в родительский дом, то их сверстники из детских домов такой возможности лишены. Они испытывают дискриминацию со стороны общества, для них велик риск вовлечения в криминальное сообщество. После окончания интернатного учреждения молодые люди лишаются привычного более или менее безопасного окружения, четкого распорядка, особого типа организации жизни. Они сталкиваются с проблемами, связанными с получением жилья, поиском работы, организации быта, питания и свободного времени, взаимодействием с социумом, получением медицинской помощи, созданием и сохранением семьи и др [2].

И.А. Яковлева характеризует систему воспитания в сиротских учреждениях, как казарменную, подчеркивая, что детей не готовят к последующей жизни, а только «возвращают до определенного возраста». Б.А. Куган также подчеркивает, что «условия, в которых находятся эти дети, состояние здоровья, склонность к алкоголизму и наркомании, негативно воздействуют на их способность к учению... Они менее всего

способны к адекватной самостоятельной жизнедеятельности в обществе и имеют мало возможностей адаптироваться в нем».

Самое главное – это преодоление психологических трудностей, которые заключаются в привычке жить в замкнутом, закрытом обществе, неумении интегрироваться в открытое, создавать новые контакты с людьми, с которыми им предстоит общаться.

Именно поэтому надо как можно раньше начинать проводить работу по развитию коммуникативной культуры, умения следовать поведенческим моделям, делать осознанный и ответственный выбор, работать в группе. Необходимо развивать у таких детей универсальные навыки деятельности, развивать способность к творчеству, которые являются одним из важнейших условий решения проблемы социализации и социальной адаптации.

В жизненном и профессиональном самоопределении воспитанники детских домов испытывают значительные трудности, связанные с отсутствием опыта решения житейских проблем, которые другие дети получают в семье, наблюдая за тем, как поступают в подобных ситуациях их родители или окружающие.

Психологическая адаптация выпускников сиротских учреждений крайне важна при вступлении в самостоятельную жизнь. При продолжении ими обучения в системе профессионального образования, начального, среднего или высшего, среднего или высшего, необходимо помочь им преодолеть переходную ступень от детства к взрослости, от проживания в полностью защищенных условиях интернатного учреждения к самостоятельному существованию, к возможности адаптироваться при учебе в училище, техникуме или вузе, получить профессию и связанные с этим гарантии трудоустройства.

Сформированные в условиях общественного воспитания личностные особенности детей-сирот влияют на их психологическую адаптацию после выпуска из детского дома [3].

Первой ступенью вхождения в самостоятельную жизнь для большинства воспитанников детских домов и школ-интернатов становится обучение в системе профессионального образования. То, как пройдут молодые люди эту ступень, смогут ли успешно адаптироваться к учебе в профессиональном училище, получить профессию и связанные с этим гарантии трудоустройства и важности самостоятельного существования, нередко определяет и дальнейшую судьбу выпускников сиротских учреждений.

В исследованиях Н.Г. Травниковой установлены основные отличия процесса адаптации к учебе в профессиональном училище выпускников детского дома и учащихся, воспитывающихся в семьях:

- выпускники детского дома больше, чем учащиеся из семей, зависят от мнений и оценок других людей;
- успешная адаптация выпускников практически не зависит от личностных (характерологических) качеств, как и учащихся, воспитывающихся в семьях;
- важное значение для приспособления бывших воспитанников сиротских учреждений имеют показатели эмоционального состояния, уровня психического здоровья;
- определяющим в психологической адаптации выпускников детского дома является умение управлять собой и контролировать свою жизненную ситуацию.

В результате комплексного исследования, А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых делают достаточно категоричный вывод о том, что «личность у детей, воспитывающихся вне семьи, несформирована или слабо сформирована». Об этом свидетельствуют следующие особенности детей: их привязанность к ситуации, зависимость от нее, неумение опираться на свое собственное мнение, реактивность, импульсивность, непосредственность поведенческих реакций, низкий творческий потенциал при преобладании классификационных форм мышления [4].

Как показали результаты эмпирических исследований, нарушения личностного развития формируются на протяжении всего пребывания ребенка в учреждении, обнаруживая себя в той или иной форме. К ним можно отнести особенности внутренней позиции (слабая ориентированность на будущее, возникающая у дошкольников, сохраняется и у старших школьников, подростков), эмоциональную уплощенность, упрощение и обеднение образа «Я», несформированную избирательность в отношении к взрослым, сверстникам и предметному миру; импульсивность, неосознанность и несамостоятельность в поведении; ситуативность поведения и мышления; сниженную инициативность общения, ослабленную чувствительность к оттенкам поведения старших, относительную бедность арсенала средств общения, особенно эмоциональной экспрессии. Эти особенности психического развития воспитанников детских домов и школ-интернатов возникшие в раннем детстве, в дальнейшем не исчезают, а приобретают новое качество и усугубляются. Воспитанники испытывают значительные трудности при овладении учебной программой в силу таких особенностей психического развития как задержка развития образного мышления (требующего внутреннего плана действий), слабая развитость произвольного внимания, повышенная утомляемость, тревожность и агрессивность, неумение конструктивно общаться, отсутствие конструктивных планов на будущее. У них с большим трудом формируются необходимые социально-бытовые навыки и отношения. Все это приводит к значительным сложностям и в получении профессии. Неправильно складывающиеся полоролевые представления способствуют тому, что у воспитанников возникают значительные трудности в создании собственной семьи и ее сохранении. Они с трудом входят в родительскую семью мужа или жены, не в состоянии выстроить полноценные отношения с супругом, сводя все либо к сексуальным играм, либо к каким-то требованиям, оторванным от реальности. У них быстро истощается первоначальная привязанность, поддержание супружеских отношений не получает развития. Неумение общаться влечет за собой доминирование защитных форм поведения, таких, как неадекватная лояльность или агрессивность (например, стремление обвинить во всем окружающих, неумение и нежелание признать свою вину и др.). Нарушение регуляции произвольной деятельности, саморегуляции поведения проявляется в основном в том, что воспитанники детских домов не умеют самостоятельно планировать и контролировать свои действия, правильно распоряжаться деньгами. Воспитание в основном послушания, формальное дисциплинирование приводит к тому, что воспитанники ориентируются в своих поступках в значительной степени на оценку окружающих и легко попадают после выпуска под чужое, подчас криминальное, влияние сильной личности. Все эти особенности психического развития, а также потребительское отношение к людям, установка, что им все что-то должны и обязаны помогать (психологический и социальный инфантилизм), чрезвычайно затрудняют вхождение

воспитанников детского дома (школы-интерната) в современный постоянно меняющийся социум. Значительная часть выпускников пополняет маргинальные сообщества. Выпускники не в состоянии использовать те предпочтения, которыми государство их обеспечивает. Экспертный опрос работодателей выпускников указал, что последние не знают элементарных вещей, конфликтны, не умеют строить взаимоотношения в коллективе, занимают полярные позиции – либо пассивны, либо агрессивны по отношению к окружающим, склонны манипулировать своим статусом сироты, уходить от ответственности или перекладывать ответственность на других, имеют вредные привычки, инфантильны [5].

Большое значение для дальнейшей «взрослой» жизни выпускников имеет состояние их здоровья – база для физиологического психического, социально-психологического, интеллектуального развития, воспроизводства. Отметим, что потенциал здоровья детей-сирот в большинстве крайне низок. Изначально он определяется уровнем здоровья родителей. Чаще всего родители «отказных» детей ведут асоциальный образ жизни, пьянствуют, проживают в антисанитарных условиях, переносят социально значимые заболевания (в том числе венерические, туберкулез) и нередко заражают ими детей.

Дети, оторванные от матери в возрасте до 2-х – 3-х лет, впоследствии имеют психологические и интеллектуальные нарушения, не подлежащие реабилитации, что также затрудняет адаптацию во взрослой жизни. Ранняя психическая депривация сказывается на общем соматическом здоровье ребенка. Поэтому поступающие в дома ребенка дети в большинстве своем уже имеют многочисленные расстройства физического и психического здоровья.

Задержка в психологическом и эмоциональном развитии детей приводят к таким нарушениям в поведении и эмоциональным реакциям, при которых нарушается их общение с окружающими и тем самым осложняется адаптация в обществе. Эти обстоятельства свидетельствуют, что выпускники интернатных учреждений являются не вполне здоровыми по многим показателям.

Следствием такого низкого потенциала здоровья является то, что среди детей-сирот большая доля с отклонениями в интеллектуальном развитии. Исследования, проводимые Центром обучения и исследования благосостояния по организации реабилитационной работы с ребенком, нуждающимся в государственной защите, показывают, что длительное содержание детей в интернатных учреждениях задерживает их общее интеллектуальное развитие, а не только физическое и психическое. Эти факторы в значительной степени затрудняют нормальную адаптацию выпускников в социальной среде. Подростки покидают детские дома, когда личностное, социальное становление, физическое развитие еще не завершены. Выпускники начинают самостоятельную жизнь не только не приспособленными (не адаптированными) к ней из-за специфики пребывания в интернатном учреждении, но и физически, морально неокрепшими. Учитывая, что в российском обществе принято совместное проживание с родителями часто уже взрослых «детей», на что и ориентирована система воспитания, специалисты считают, что лишь десятая часть выпускников готова к самостоятельной жизни [6].

Выпускнику, оказавшемуся на пороге самостоятельной жизни, необходима помощь и поддержка того окружения, в котором он находится в период адаптации к самостоятельной жизни. Профессионально построенное общение и работа с выпускником могут стать основой его успешной адаптации [7].

#### Библиографический список

1. Тихонцева, Н.Г. Некоторые психолого-педагогические аспекты адаптации социальных сирот в России // Молодой ученый. - 2009. - №3.
2. Семья, Г.В. Основы социально-психологической защищенности выпускников образовательных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. - М., 2004.
3. Шипицына Л.М. Психология детей-сирот: учебное пособие. - СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005.
4. Травникова Н.Г. Психологическая адаптация выпускников детского дома: дис. ... канд. психол. наук. - СПб., 1999.
5. Ослон, В.Н. Новый взгляд на психологическую службу // Детский Дом. - 2008. - №27.

6. Сакваралидзе, Е.В. Проблемы социальной адаптации выпускников интернатных учреждений / Ежегодная научная конференция // Сорокинские чтения «Актуальные проблемы социологической науки и социальной практики 17-18 декабря 2002 года».

7. Прихожан А.М. Дети без семьи / А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых. - М., 1990.

Статья поступила в редакцию 9.10.09

УДК 371:002.02

*М.С. Маслов, аспирант АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: onir@altgaki.org*

## АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ КНИГОИЗДАНИЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИЯХ КНИГОТОРГОВЦЕВ И БИБЛИОТЕЧНЫХ РАБОТНИКОВ

В статье рассматриваются основные проблемы современного книжного рынка. Автором подчеркивается необходимость создания консорциума книгоиздателей, книготорговцев и читателей, способного удовлетворить информационные потребности участников книжного рынка и одновременно адаптировать ценности социума в массах.

**Ключевые слова:** книгоиздание, книготорговая деятельность, консорциум, мультимедийные технологии, маркетинг, библиотечная работа, социологическое исследование.

Анализ итогов международных книжных выставок-ярмарок в г. Москве (сентябрь 2008, 2009 гг.) позволяют отметить наметившийся подъем отечественного книгоиздания. По мнению организаторов, в них приняли участие более двух тысяч издательских фирм и организаций, презентовались более двадцати тысяч новинок, в три раза увеличилось число желающих посетить выставочный зал - все эти факты являются доказательством востребованности отрасли, ее экономического и социального статуса в жизни общества.

Безусловно, книжное дело в современной России развивается достаточно динамично. Об этом свидетельствуют следующие данные: в 2005 году российскими издательствами выпущено 92 тысячи названий книг, в 2006 – 96 тысяч, 2007 – 102 тысячи, 2008 – 105 тысяч. По годовым тиражам показатели заметно ниже и составляют 685,9 млн. экземпляров, т.е. менее 5 книг на душу населения [1, с. 7]. Для сравнения отметим, что в большинстве стран Европы этот показатель равен 10-12 книгам. Вместе с тем есть и тревожные моменты: так, по результатам исследования «Аналитического центра Ю. Левады» в России реализуется не более 63% выпускаемых изданий в год, а 200 млн. экземпляров книг находятся на складах издающих организаций. После обнародования результатов исследований впервые «издательская масса» широко заговорила о кризисе перепроизводства в книгоиздании.

Итак, несмотря на отмеченный рост производственных показателей в сфере книгоиздания, интерес читателей к книге в России стремительно падает [2, с. 71]. Летом 2007 г. «Аналитическим центром Ю. Левады» по заказу "Российской газеты" и Федерального агентства по печати и массовым коммуникациям проведено исследование "Массовое чтение в России". Следует обратить внимание на его результаты:

- в настоящее время не покупают книги 52% россиян, не читают их 37%, журналы не приобретают 59% (не читают - 39%);

- библиотеками не пользуются 79% россиян;

- книги и журналы сегодня активнее читают россияне моложе 40 лет, чаще - молодые женщины;

- в 2008 г. не имели домашней библиотеки 34% опрошенных, до 100 книг имели 36%, от 100 до 300 книг - 20%, от 300 до 500 - 6, от 500 до 1000 - 3, свыше 1000 - 1%;

- лидерами жанра являются сегодня "женский детектив" и "женская проза";

- массовым интересом среди нехудожественной литературы пользуются литература о здоровье и лечении (22%), книги по кулинарии (18%) и справочные материалы по различным специальностям (18%);

- 33% активных покупателей готовы выделить на покупку книг 100 руб. в месяц, около 25% - от 100 до 200 руб., 24% - от 200 до 500 руб. Но эти показатели превышают цифры реальных затрат;

- среди респондентов, ответивших, что читают книги, художественной литературе вообще не уделяют внимания 17%. Для мужчин данный показатель выше - 21%. Но меньше

всего художественная литература пользуется спросом у молодых читателей до 24 лет - 26%;

- ниже всего показатели активности чтения в сельской местности и малых городах.

Более того, по результатам исследования компании КОМКОН, опубликованного в "Комсомольской правде", Москва - самая культурная столица Европы. На вопрос, заданный респондентам: "Вы читали книги в прошлом месяце?", утвердительно ответили 53,3% опрошенных москвичей, в то время как парижан - 51,9%, лондонцев - 51,2%, жителей Мадрида - 30,4%, Берлина - 27,5%. Следует отметить, что 13,1% респондентов-москвичей посещали библиотеки. Для сравнения: 59,8% опрошенных проводили досуг в ресторане или кафе, 27,9% - в кинотеатре, 20,3% - ходили в театр, 14,3% - посещали музей или галерею. "В рейтинге проведения досуга, - отмечает редакция газеты, - библиотеки обогнали дискотеки и ночные клубы" [4, с. 50]. Все это напрямую связано с социально-экономическим положением москвичей, которое, по результатам того же исследования, выглядит следующим образом: бедные составляют 10,9%, малоимущие - 17,6%, люди среднего достатка - 43,2%, состоятельные - 28,3%. К сожалению, данные показатели не характерны для регионов России.

Аналитики книжного рынка отмечают три основные причины, определяющие современные проблемы в книгоиздании как на региональном, так и на всероссийском уровне: снижение интереса к чтению, развал системы книготорговли, лишение отрасли государственной поддержки.

Сегодняшнее падение интереса к чтению является не исключительно российским фактом. Развитие мультимедийных технологий, появление новых источников информации, представленных в сети Internet, заметно потеснили книгу и лишили ее монополии. По данным информационного агентства «Прайм-ТАСС» динамика развития Рунета такова: в декабре 2006 года приток покупателей мультимедийных источников информации составил 7,4 млн. человек, в декабре 2007 г. – 9,9 млн. человек, на это же время 2008 г. – 11,7 млн. человек. Однако эти данные не соответствуют прогнозам Федеральной целевой программы «Электронная Россия (2002-2010)», по которым Рунет к концу 2008 г. должен был превысить 20 млн. человек. По результатам социологического опроса, проведенного Национальным институтом региональных исследований и политических технологий «Экспертное сообщество», если в сентябре 2008 г. потенциальная аудитория сети Internet составляла 37% городского населения страны, компьютерами пользовалось 40% горожан, из них 74% - в возрасте до 35 лет, то в сельской местности возможностей пользования современными информационными технологиями значительно меньше (4-6% по России). Для города Барнаула соответствующие показатели еще ниже: пользователи Internet – 35%; горожане, владеющие навыками работы на компьютере - 48%, из них в возрасте до 35 лет – 96%.

Изменить сложившуюся ситуацию можно посредством гибкого регулирования книжного рынка, представленного

маркетинговой деятельностью, которая влияет на издательский процесс в целом: от производственного цикла (тематическое планирование) до его завершения (реализация выпущенной книги) [2, с. 75].

Опрос, проведенный автором в крупнейших книжных магазинах г.Барнаула «Лас-Книгас», «Книжный мир» (сентябрь 2009) показал, что покупателей интересует, прежде всего, содержание книги (71,4% из числа опрошенных), которое в смысловом отношении можно разделить на пользу от информации и полиграфический продукт (бумага, переплет, шрифт, иллюстрации и т.д.) как носитель этой пользы [3, с. 127]. При этом отмечено стремление к приобретению не узкоспециализированной, а универсальной литературы.

Исследователи подчеркивают, что чтение перестает быть человеком- и культурообразующим ресурсом, книги читают либо строго функционально ("по работе нужно", "сеанс надо сдать"), либо рутинно, примерно также, как смотрят случайно попавший во внимание блокбастер.

Данную тенденцию можно проиллюстрировать и данными, касающимися чтения газет. По результатам исследований «Центра Ю. Левады», отражающих популярность российских газет в 2008 г., 28% из почти 2,5 тыс. опрошенных заявили о своем предпочтении к исключительно развлекательным и рекламным изданиям своих регионов. Каждый пятый респондент просматривает еженедельные издания, а каждый десятый - только местные ежедневные газеты общественно-политического характера.

Речь идет о невероятно низком качестве чтения: в СМИ промелькнуло сообщение о том, что школьники России занимают по «качеству чтения» 33-е место среди школьников 37 обследованных стран.

При таком невзыскательном читательском вкусе естественно выглядит ситуация, которая сложилась в государственном издательстве «Русская книга». Об этих проблемах в «Российской газете» пишет его руководитель, бывший министр информации и печати СССР М. Ненашев: «Мне выпало в течение одиннадцати лет нести тяжкий крест руководителя государственного издательства «Русская книга», издательским приоритетом которого была русская классика Серебряного века. Наши подступы к классике русского зарубежья начались с издания философского наследия Ивана Ильина. За десять лет мы издали 12 основных и 10 дополнительных томов его сочинений. Затем впервые в России были изданы в «Русской книге» наиболее полные собрания сочинений Ивана Шмелева в 8 томах, Бориса Зайцева в 11 томах, Алексея Ремизова в 10 томах, Зинаиды Гippiус в 9 томах, первые два тома Евгения Замятина и целый ряд других известных авторов, в том числе впервые 6 томов дневников Михаила Пришвина. Все наши потуги реализовать эти так нужные людям книги не дали ощутимого результата. В итоге за последние пять-шесть лет на складе скопилось книг этих авторов более чем на 7 млн. рублей, а арендная задолженность издательства за склад и коммунальные платежи тоже выросли в значительную сумму за миллион рублей. Наступило время, когда владельцы склада ультимативно потребовали сдать книги в макулатуру и освободить помещение. А наши обращения в различные инстанции, в том числе и к руководителям регионов, приобрести наши книги для библиотек не дали результатов».

На взгляд автора, это выглядит, по меньшей мере, странно. Библиотеки, а их в России насчитывается около 150 тысяч, давно уже потеряли свой социальный статус очага культуры, что подтверждается и читательским интересом к этим заведениям: «Библиотеками не пользуются 79 процентов россиян [4, с. 52]. Библиотека перестала быть главным институтом организации чтения и представлять «национальную» культуру в связи с обеднением, плохой комплектацией фондов». Заметим, что в обосновании Федеральной целевой программы «Культура России на 2006-2010 гг.» называются иные данные: в библиотеках зарегистрировано около 60 млн. читателей.

Обратимся к статистике, приведенной заведующим научно-исследовательским отделом библиографии Российской книжной палаты К.М. Сухоруковым. Стандарт ИФЛА (Inter-

national Association of Library Associations and Institutions) по книгообеспеченности подчеркивает книгообеспеченность 2-3 томов на каждого жителя. В России соответствующий показатель по публичным библиотекам системы Министерства культуры составляет около 6,5. Стандарт ИФЛА по обращаемости фонда равен 5, т. е. ежегодно каждая книга в среднем должна попасть в руки читателей 5 раз. У нас этот показатель составляет около 1,5. Приведенные данные подчеркивают, что, с одной стороны, за предыдущие десятилетия накоплены огромные фонды (данные в пересчете на 1000 жителей России в несколько раз превышают соответствующие показатели США, ФРГ, Франции и других развитых стран), а с другой - издания как материально, так и морально устарели.

ИФЛА считает, что фонд обычной публичной библиотеки должен обновляться минимум на 2/3 в течение каждых десяти лет, причем в нем должны присутствовать 10% изданий, выпущенных за последние два года, а также не менее 30% - за последние пять лет.

За исключением десятка регионов (причем Москва к этому десятку не относится), российские показатели в 5-10 раз ниже мировых. Если не предпринять радикальных мер, вряд ли удастся переломить наметившуюся тенденцию старения библиотечных фондов. Уже сегодня более 50% книжных изданий в библиотеках имеют возраст около 15 лет и более, что абсолютно неприемлемо для изданий справочной, научной, деловой, производственной и другой негуманитарной тематики.

Поддержка библиотечного дела со стороны государства не раз декларировалась на самом высоком уровне. Так, в ноябре 2005 г. глава Федерального агентства по культуре и кинематографии М. Швыдкой, выступая на закрытии всероссийского «Форума чтения», продекларировал сохранение общедоступности искусства и поддержку библиотечного дела в России приоритетной задачей. При этом он определил свою задачу как чиновника «к 2007 году сделать так, чтобы культура стала пятым по значимости национальным проектом в России». Однако сейчас согласно поправкам к Закону о библиотечном деле (№ 78-ФЗ, 29 декабря 1994 г.), внесенным Законом № 122-ФЗ от 22 августа 2004 г., библиотеки (кроме федеральных) из рук субъектов Федерации перешли в ведение муниципальных властей и полностью от них зависят в вопросах финансирования.

Новая редакция закона позволяет библиотекам формировать негосударственные фонды развития библиотек, пополняющиеся за счет взносов учредителей этих фондов, поступлений от предприятий, организаций, благотворительных взносов граждан и общественных объединений, доходов от проведения специальных лотерей, аукционов и других коммерческих мероприятий. Средства указанных фондов используются в целях финансирования программ развития библиотечного дела, координации и кооперации деятельности библиотек, на финансирование иных мероприятий в порядке, предусмотренном уставами этих фондов, утверждаемыми их учредителями.

Исходя из законодательного документа, средства фондов развития библиотек могут использоваться в целях стимулирования деятельности любых библиотек независимо от их форм собственности.

В действительности, предоставленные возможности не всегда оборачиваются реальными денежными средствами, направленными на обновление библиотечного фонда и компьютеризацию, на работу с читателями. А это, в свою очередь, непосредственно сказывается на отношении читателей к книге, которое сегодня сложилось.

Падение качества чтения, особенно у детей и подростков, процесс не сиюминутный. В течение нескольких лет проявляются общественные инициативы, направленные на исправление ситуации. Так, региональный общественный фонд «Центр развития русского языка» стал инициатором мегапроекта «БиблиОбраз». Собственно говоря, он не является принципиально новым, говорят организаторы. «БиблиОбраз» - логическое продолжение Фестиваля школьных библиотек. Однако особенность проекта состоит в обращении не к

школьной библиотеке, а к художественной книге, адресованной школьникам в возрасте от 8 до 17 лет. Актуальность подобного обращения, с одной стороны, обусловлена важнейшей ролью чтения в процессе личностного становления юного читателя, а с другой, - кризисным состоянием современной отечественной литературно-творческой сферы и необходимостью мобилизации общественных усилий по скорейшему преодолению негативной ситуации.

Опрос руководителей библиотечной сети городов сибирского региона (Барнаула, Красноярска, Новосибирска) показал, что книжный фонд библиотек не удовлетворяет сегодняшние потребности потенциальных читателей (в Барнауле – так считают 87% опрошенных, Красноярске – 73%, Новосибирске – 68%); пополняется книжный фонд в основном лишь изданиями региональных издательств редко (от 15 до 124 изданий в год).

Система заказов в библиотеках присутствует, но они принимаются лишь на издания региональных издательских центров и выполняются частично. При заполнении листа заказа традиционно заполняется бланк, посвященный спросу, на котором библиотекарями обозначаются основные направления интересов и запросы потенциальных читателей муниципальных библиотек.

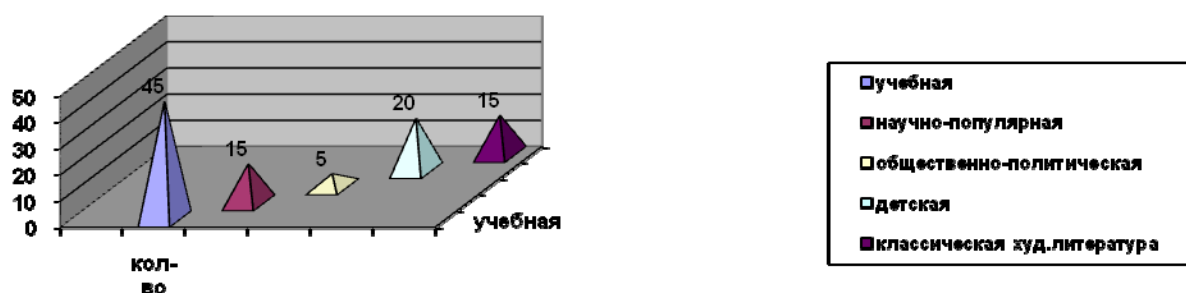
По мнению 61% респондентов из числа руководителей библиотечной сети крупнейших региональных центров Сибири для защиты прав и интересов книгоиздателей, книготор-

говцев необходима региональная ассоциация. Респонденты считают, что данная добровольная организация способна осуществлять полноценные маркетинговые мероприятия, которые могут способствовать минимизации рисков в области книгоиздания.

Вызывает интерес мнение представителей книготорговых организаций г. Барнаула («Литера», «Лас-Книгас», «Книжный мир», «Мир книги», «Букинист» и др.), г. Красноярска («Литэкс», «Книжный мир», отдел «Книги» магазина «Детский мир» и др.), г. Новосибирска («Академкнига», «Волонтерг», «Мир книги», «Букинист», «Новосибирск-книга», «Топ-книга» и др.). Руководители данных книготорговых организаций занимаются книжным бизнесом с 1980-1990-х гг., т.е. имеют достаточный опыт и позитивный настрой относительно перспектив развития книжного бизнеса в регионах (50% респондентов удовлетворены собственной деятельностью, вторая половина предпочла остановиться на ответе: «скорее да, чем нет»).

От ответа на вопрос о количестве наименований книг, которые удалось реализовать, большинство респондентов (71,5% опрошенных) выделили: учебную и методическую литературу, приключения, фэнтези, детективы, альбомы, книги о здоровом образе жизни и домоводстве.

Статистика количества реализованных изданий в книготорговых центрах регионов распределилась следующим образом:



По мнению опрошенных руководителей книготорговых организаций самыми продаваемыми и, следовательно, экономически выгодными являются детективы, фэнтези, приключения и подарочные издания в форме альбомов.

Читательские предпочтения изучаются всеми книготорговыми организациями, т.к. этот вид деятельности становится залогом сохранения бизнеса [5, с. 79].

Мнение респондентов по созданию ассоциации книготорговцев и книгоиздателей разделилось: 29% (4 из 14) из числа респондентов данной категории считают, что данный добровольный союз необходим; 36% (5 из 14) воздержались от ответа, мотивируя тем, что не задумывались над этим, т.к. у них в течение длительного промежутка времени создана своя система связи с крупнейшими региональными книжными издательствами; 35% высказались против создания данной организации, опасаясь того, что она будет способствовать уменьшению конкуренции на книжном рынке.

#### Библиографический список

1. Айгистов, Р.А. Книжное дело в России: проблемы оптимизации // Библиография. – 2007. – № 2.
2. Дубин, Б.В. Чтение 2008: итоги исследования / Б.В. Дубин, Н.А. Зоркая // Книжное дело: профессиональный журнал. – 2008. - № 3.
3. Кижеватова, В.А. Самоорганизация социокультурного пространства провинциального социума // СОЦИС. – 2006. - № 12.
4. Самсонов, А.Л. Роль библиотек в общественном производстве истины // Библиосфера. – 2007. - № 2.
5. Солоненко, В.К. Особенности современного регионального книгоиздания // Книжное дело: профессиональный журнал. – 2007. - № 1.

Статья поступила в редакцию 05.10.09

УДК 14.31.07

*О.К. Сазонова, канд. пед. наук, доц.; Н.Ф. Манеева, канд. пед. наук, доц.; П.Н. Карлюк, канд. пед. наук, проф.; В.А. Чистякова, канд. пед. наук, доц.; Т.А. Гонохова, канд. псих. наук, доц.; Т.И. Лукьяненко, канд. псих. наук, доц. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail:ksp@gasu.ru*

## СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ПОНИМАНИИ ПРОБЛЕМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ - ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ КОРЕННЫХ И МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ

В статье рассматривается степень научной разработанности проблем социально-психологической адаптации студентов коренных малочисленных народов. Определены современные подходы в понимании проблем, дана классификация и анализ проблем адаптации студентов представителей коренных малочисленных народов.

**Ключевые слова:** национальные особенности, адаптационный период, социальная среда, социальное окружение, социальная позиция индивида, способы учебной деятельности, стереотипы поведения, эффективность обучения, профессиональная адаптация студентов, самооценка, центральные образования личности, регуляторы поведения и деятельности, социальная роль.

В постсоветское время в связи с ростом национального самосознания, возросшим интересом к своей культуре, традиционным ценностям, особую значимость приобретают различные способы культурного самовыражения народа.

Многие представители коренных малочисленных народов видят перспективы будущего развития в сочетании процессов добычи, переработки и реализации продукции в единой технологической цепи. Организация такого производства потребует не только значительных финансовых вливаний, организационных усилий, но и наличия обученных кадров. Из уже существующих схем адаптации к реалиям рыночных отношений можно назвать создание многоотраслевых национальных фермерских хозяйств, обеспечивающих занятость и поддерживающих социальную структуру села. Изучая преемственность традиционной культуры, механизмов ее самосохранения в переходные и кризисные периоды, можно признать особую роль декоративно-прикладного искусства и других видов творчества для формирования самосознания народа, системы его ценностей и как совокупности – повседневной реальности.

Проблема подготовки кадров остается наиболее острой в среде коренного населения. Это относится не только к подготовке кадров с высшим образованием, но и со средним специальным и со средним профессиональным. Без ее решения сложно будет решать экономические, социальные, правовые и другие проблемы, которые встанут перед представителями коренных малочисленных народов в переходный к рыночным условиям период. При этом основная задача состоит не столько в чисто механическом увеличении специалистов с высшим и средним специальным образованием, а в сбалансированной политике по подготовке квалифицированных национальных кадров в соответствии с потребностями производственной и социальной сферы в условиях рыночного хозяйства.

Сложившийся уровень подготовки национальных кадров обусловил их низкий удельный вес как во всем населении, так и среди лиц, имеющих образование, и значительно отличается от средних показателей. Это, на наш взгляд, связано с рядом проблем, которые тесным образом влияют на подготовку будущих специалистов.

Мировым научным сообществом давно признаны психофизиологические особенности развития коренных народов и, следовательно, необходимость формирования специфических форм и средств обучения, программ профессиональной подготовки, учитывающих эти особенности и соответствующих действительным нуждам различных групп коренного населения. В нашей стране к изучению данного важного аспекта только приступают.

С этим связана основная проблема низкой эффективности системы образования представителей коренных малочисленных народов. Наиболее значительными особенностями национальной психологии являются преобладание образного мышления, а не формально-логического, качественное отличие культурно-предметной среды в дошкольный период формирования личности, непосредственно деятельный характер традиционных форм

обучения и воспроизводства культуры. Относительное преобладание образного мышления, по сравнению с формально-логическим, не является признаком культурной отсталости, более того, именно образно-ассоциативное мышление лежит в основе любой творческой деятельности [1, с. 21].

Все же существующая система школьного образования ориентирована на развитие формально-логического мышления, на заучивание готовых логических схем и на накопление информации.

В настоящее время система образования, адаптированная к национальным особенностям коренных жителей, практически отсутствует.

Образование - один из ключевых элементов социального устройства и во многом определяет уровень жизни людей.

Обучение детей малочисленных народов идет по общегосударственным школьным программам, что способствует культурной ассимиляции подрастающего поколения северных этносов и обуславливает такие негативные моменты в профессиональном образовании, как немотивированный отсев, формальное получение образования, отсутствие заинтересованности в его продолжении и др. Низкий уровень профориентационной деятельности в школах приводит к тому, что степень осведомленности обучаемых в выборе будущей профессии носит случайный и ситуативный характер. Все это влияет на уровень получения образования.

Тем самым закладывается основа единого процесса воспитания и обучения, начиная от детского сада и кончая высшим образованием.

Процесс ликвидации малых сел привел к закрытию начальных и малокомплектных восьмилетних школ, в которых чаще всего обучение велось на алтайском языке, при этом обучающихся таких школ переводили в средние школы (с интернатами), расположенные в центральных усадьбах совхозов и колхозов, где преподавание велось преимущественно на русском языке. Сократилось также количество дошкольных учреждений, ведущих воспитательную работу на родном языке. Это привело к сужению сферы функционирования алтайского языка и росту числа молодых людей – представителей коренной национальности, не владеющих или слабо владеющих родным языком. Особенно остро эта проблема коснулась представителей коренных и малочисленных народов, поскольку их язык стал использоваться все более ограниченно.

Тем не менее, принято считать, что язык народа - это история народа. Зародившись в глубочайшей древности, язык вместе с его носителем проходит сложный путь развития, в ходе которого он смешивается с соседними языками, обогащается, испытывает определенное влияние и влияет сам на соседние языки.

В 1990-е годы, в связи с всеобщим социально-экономическим кризисом в стране, условия проживания и традиционной хозяйственной деятельности представителей коренных и малочисленных народов, охрана их здоровья, развитие образования, культуры катастрофически ухудшились. Положение этих народов усугубляется

объективной неприспособленностью их образа жизни и этнических ценностей к условиям формирующегося рынка в его практически нерегулируемых формах. Развитие традиционных отраслей хозяйствования, степень занятости, качество и условия жизни коренного населения вызывают серьезную тревогу. В семьях представителей коренных народов, особенно в сельской местности, крайне низок уровень денежных доходов. В среднем они в 2-3 раза ниже общероссийского, на 25-30 % ниже, чем у остальных жителей, проживающих с ними в одних регионах. В отдельных субъектах РФ они не обеспечивают и половины прожиточного минимума [1, с. 24].

Кризис традиционного хозяйства обострил проблему занятости. Уровень безработицы среди аборигенного населения увеличился в среднем в 8 раз (в целом по России в 3,5 раза). Ухудшение положения аборигенов на региональных рынках труда обусловлено не только развалом производственной и социальной структуры национальных сел, но и низким уровнем общего и профессионально-технического образования коренных народов.

Большая часть алтайского населения не вовлечена в процессы урбанизации, т.е. живет в сельской местности и сохраняет традиционные черты хозяйства и быта.

В постсоветское время проблема получения дополнительного специального или высшего образования стала напрямую зависеть от финансового состояния семьи.

Проблема сохранения традиций является одной из немногих, вокруг которых сложились достаточно устойчивые, но противоположные по содержанию и исходным установкам обыденные представления. В их основе лежат определенные ценностные подходы. Условно можно обозначить два полюса, сконцентрировавших эти представления. На одном из них традиция представлена как нечто архаичное, косное, устаревшее, консервативное, мешающее современному развитию культуры, на другом традиция выступает как идеал, абсолютная ценность, требующая серьезных усилий по поддержанию, восстановлению, реанимации. Очевидно, что обе позиции характеризуются ярко выраженным ценностным отношением к феномену традиции.

В бытовой разговорной речи слово «традиция» употребляется в одном ряду с такими, как «обычай», «ритуал», «обряд» и т.п. В данном случае традиция – это то, что принято людьми с незапамятных времен и устойчиво повторяется, воспроизводится в потоке времени. С точки зрения философии, традиция предстает как явление социальной коммуникации, т.е. определенная форма общения людей. С точки зрения культурологии, традиция представляет собой основополагающее, родовое понятие, имеющее статус фундаментальной категории, обозначающей определяющее универсальное измерение культуры [2, с. 79].

Традиционное занятие коренных жителей – это охота, рыболовство, животноводство, сбор лекарственного сырья, сбор ягод, орехов, трав и т.д.

Еда алтайцев состоит в основном из мяса (баранина, говядина, конина), молока, кисломолочных продуктов.

В связи с низким профессиональным уровнем, плохой адаптацией к рыночной политике государства, невозможностью сбыта своей продукции, хищническим отношением к природе (вырубка леса, сплав древесины и т.п.), укрупнение сел, потери рабочих мест многие кумандинцы стоят на грани выживания.

Через быт природные основания человеческой жизни оказывают влияние на культуру общества, в то же время через него же культура общества влияет на биологическую природу человека.

Быт описывает устойчивые характеристики человеческой деятельности, к нему относится то, что присуще ей регулярно, что повторяется. В то же время к быту относится то, что является показательным для некоей общественной группы, то есть носит общественный характер. Поэтому-то быт тесно связан с культурной традицией, при помощи которой он передается от поколения к поколению, представляя собой

устойчивую часть образа жизни. Так как при подобной глубокой погруженности в культурную традицию быт служит непосредственному удовлетворению материально-физиологических потребностей человека, он является комплексным феноменом. Он выступает наиболее "приземленной" частью культуры, и, одновременно, механизмом одухотворения человеческих потребностей.

Современное социально-экономическое положение представителей коренных и малочисленных народов РА сложное: низкое социальное положение, бедность, безработица, маленькая зарплата, усугубляемое разрушением окружающей среды, вырубкой леса (кедра), загрязнением рек и водоемов, радиацией и «ракетопадом». Подрыв материального производства, расслоение общества, его астрономическая поляризация, не оправдавшиеся надежды людей на перестройку и реформы, отсутствие идеологии приводят к утрате традиций и обычаев, культурных и духовных ценностей, многие не могут адаптироваться к новым рыночным условиям.

Все это тесным образом связано с тем, что молодое поколение аборигенного населения ориентировано на так называемый «цивилизованный» образ жизни и русификацию. После получения образования, которое не будет востребовано по месту проживания, они не стремятся возвращаться домой. Поэтому мы полагаем, что для более успешного дальнейшего развития представителей коренных и малочисленных народов необходимо, на наш взгляд, уделять серьезное внимание подготовке молодых кадров, которые после получения соответствующего образования пожелают вернуться в родные места.

Студенты, приезжающие в город из сельской местности, должны освоить новый стиль жизни, «встроиться» в новый для них темп. Исследование показывает, что сложнее всего адаптационный период проходит у студентов коренных и малочисленных народов. Объясняется это рядом причин: во-первых, до поступления в вуз учащиеся малых этносов, как правило, обучаются в национальных или сельских школах и поэтому уровень полученного ими образования существенно отличается от городского уровня образования; во-вторых, переезд в новый город является сменой социальной среды и социального окружения (отрыв от семьи, семейных традиций), с присущими им иными культурными и материальными ценностями, нормами поведения. Пространство города может восприниматься как чужое, враждебное. Оно дополняется шумом, звуком, движениями. В отличие от сельского населенного пункта, в городе дома могут тесно примыкать друг к другу. В пространстве города студенты представителей коренных и малочисленных народов, впервые сталкиваются с условиями проживания и обучения в городе, испытывают состояние «чужеродного» существа, которому необходимо заново пройти приспособление к новой среде, начиная от акклиматизации и заканчивая социализацией. На протяжении начальных курсов складывается студенческий коллектив, формируются навыки и умения рациональной организации умственной деятельности, осознается (или не осознается) призвание к избранной профессии, вырабатывается оптимальный режим труда, досуга и быта, устанавливается система работы по самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности. Не менее важно молодому человеку осознать для себя значимость всего того, что предлагает молодежи город – театры, музеи, стадионы, библиотеки, парки, кафе и т.д. Студент должен сориентироваться, определить круг своих интересов, не распыляясь на все сразу, он должен самоопределиваться в новых для него условиях [3, с. 98].

Для приезжающих этот процесс осложнен сменой сферы бытия, но изменение культурных условий для вновь поступивших связаны не только с этим, но также с процессом социализации в новой социальной среде. Умение сориентироваться в новых условиях – сложная задача для начинающего студента, и на первом этапе ее решение требует от него внутренней мобилизации всей его социальной зрелости. Социальная зрелость предполагает способность



каждого молодого человека овладеть совокупностью социальных ролей.

Наибольшая трудность состоит в изменении социальной позиции индивида, способов учебной деятельности, пересмотре привычных для школьников связей, ролей, стереотипов поведения.

Эффективность обучения и самочувствия первокурсников коренных и малочисленных народов зависит от того, как осуществляется переход от школьной жизни под опекой учителей к жизни самостоятельной, студенческой. При этом важно: смогут ли студенты представителей коренных и малочисленных народов определиться в новых условиях, готовы ли к самостоятельной жизни, имеют ли навыки взаимодействия с новыми людьми.

Данные психологических исследований показывают, что у первокурсников наблюдаются общий упадок сил, снижение внимания и потеря интереса к учению.

К началу обучения в вузе, после выпускных и вступительных экзаменов, многие студенты имеют сниженную работоспособность, быструю утомляемость, повышенный уровень тревожности. В привычных условиях человек, управляемый подсознательными установками, осуществляет решение типовых, повторяющихся задач. Когда же первокурсник попадает в новые условия, и все задачи для него нетипичны, т.е. у него нет стандартных способов их решения, ему необходимо выработать новый алгоритм поведения, новые способы решения жизненных задач, причем сделать это в короткий временной промежуток.

Важными факторами, влияющими на процесс социально-психологической адаптации первокурсников являются: ценностные ориентации семьи и референтной группы сверстников; способность адекватно оценивать трудности; умение правильно планировать время на учебно-воспитательную, спортивно-оздоровительную деятельность, досуг.

Процесс развития студента в вузе протекает в русле профессиональной подготовки, является специфическим моментом в его становлении и имеет особое значение. Во-первых, потому что в ходе адаптации приобретает ориентацию в социальной и профессиональной сфере, которая определяет профессиональную судьбу студента. Во-вторых, происходит приобщение студентов к избранной профессии.

Наиболее определенным показателем степени социально-педагогической адаптации студенчества является связь их жизненных планов с профессией, которой они обучаются в вузе.

Профессиональная адаптация студентов зависит от того, насколько значимы для них профессия, работа, успех, какие требования они предъявляют к себе, профессиональной подготовке, будущему месту работы, как они реагируют на неудачи и трудности в процессе профессиональной подготовки. В процессе адаптации происходит перестройка потребностно-мотивационной сферы, и задача педагога состоит в формировании устойчивых профессиональных ценностей у студентов [4, с. 100].

Гуманистический и духовный уровни социальной адаптации студентов представителей коренных и малочисленных народов связаны с усвоением ими социальных ценностей гуманистической направленности.

Исследование показало, что значимыми критериями выбора будущей профессии выпускниками школ последних лет являются: материальные возможности семьи, традиции семьи, престижность выбранной профессии и некоторые другие.

Опыт показывает, что важное значение при выборе профессии имеет и структура образовательного рынка региона. Многие родители не рискуют отпускать детей в

другие города для получения профессионального высшего образования, предпочитая «поступить» ребенка в тот вуз, который рядом, хотя он и не отвечает профессиональным потребностям детей - абитуриентов.

Социально-психологическая составляющая процесса адаптации отражает изменение социальной роли обучаемого, круга и содержания его общения, корректировку потребностей и системы ценностей, необходимость более гибкой регуляции своего поведения, возникновение потребности в самоутверждении в складывающемся коллективе академической группы, усвоение норм и традиций, сложившихся в вузе, а также отвечающих характеру избранной профессии. Психологическая составляющая отражает перестройку мышления и речи студента применительно к условиям профессионального обучения, резкое возрастание роли функций внимания, памяти, зрительного восприятия, увеличение эмоционального напряжения, испытание и тренировку воли, реализацию задатков и способностей. Организационная составляющая отражает приспособление студентов к новым психофизиологическим нагрузкам, ритму жизни, методам и формам работы, приобщение к напряженному учебному труду, противоречие для части студентов между личными интересами и необходимостью, связанное с недостаточной четкостью их социальной установки на овладение профессией.

Несмотря на то, что первокурсники в целом легко переносят адаптацию, для них могут возникнуть трения и трудности, связанные с вхождением в новую учебную группу. Если опыт приобретения нового статуса пройдет без особых шероховатостей, можно говорить об успешной адаптации.

Результат целостной адаптации первокурсника к условиям обучения в вузе во многом зависит от внешних и внутренних причин. Внешними будут являться сама группа, само общество, его влияние, а внутренними - личностные характерологические и типологические черты индивида.

Внутренние причины играют немаловажную роль в успешном протекании адаптивности, потому что умение вступать в межличностные отношения, а, следовательно, завязывать знакомства, идти на компромисс имеет место при адаптации.

Самооценка также относится к центральным образованиям личности. Самооценка в значительной степени определяет социальную адаптацию личности, является регулятором поведения и деятельности.

Внешние причины. Социальная роль обусловлена конкретным местом человека в структуре социальных связей и в известном смысле не зависит от его индивидуально-психологических свойств. Так, выполнение роли преподавателя вуза должно подчиняться одним официальным предписаниям, а выполнение роли студента - другим.

Важным аспектом адаптации является принятие социальной роли студента-первокурсника, а, следовательно, и социально-психологический статус и механизмы социализации личности.

Начальный этап обучения в вузе связан порой с коренной ломкой сложившихся представлений, привычек студентов представителей коренных и малочисленных народов, необходимостью менять и перестраивать свое поведение и деятельность [4].

Таким образом, на этапе вхождения в вузовскую действительность главной целью студентов представителей коренных и малочисленных народов становится овладение способами и приемами учебной деятельности, приобретение необходимой системы фундаментальных знаний, принятие социального статуса студента.

#### Библиографический список

1. Ануфриенко, Е.В. Особенности адаптации первокурсников в вузе // Проблемы саморазвития личности в образовательном пространстве: материалы научно-методич. конф. / под общ. ред. Е.В. Шишмаковой. - Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2000.
2. Корякина, Н.А. Адаптация выпускников сельских школ к культурным стереотипам города // Наука и образование. - 2001. - №4.

3. Растигеев, А.П. Социальная адаптация и ответственность личности // Социальная адаптация и вопросы нравственного воспитания личности. - Барнаул, 1998.
4. Рогинский, В.М. Особенности адаптационного периода для студентов в вузе // Азбука педагогического труда. - М.: Высшая школа, 1990.
- Статья поступила в редакцию 23.10.09

УДК 14.31.07

**В.А. Чистякова**, канд. пед. наук, доц.; **Т.И. Лукьяненко**, канд. псих. наук, доц.; **Н.Ф. Манеева**, канд. пед. наук, доц., **П. Н. Карлюк**, канд. пед. наук, проф., **О.К. Сазонова**, канд. пед. наук, доц., **Т.А. Гонохова**, канд. псих. наук, доц. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail:ksp@gasu.ru

## ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИХ И СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ ПРОБЛЕМ КОРЕННЫХ И МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА

В статье рассматриваются социально-демографические и социально-культурные проблемы коренных и малочисленных народов. Особое внимание уделяется этносам, проживающим на территории Республики Алтай.

**Ключевые слова:** коренные малочисленные народы, этнос, культура, традиции, язык, занятость, системы жизнеобеспечения.

В Российской Федерации проживают 40 коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока (сокращенно - коренные малочисленные народы Севера, коренные народы Севера, народы Севера).

Общая численность коренных малочисленных народов Севера составляет чуть более 200 тыс. человек, что составляет всего 2 % населения территорий, на которых они проживают. Самый крупный по численности народ - ненцы (34 тыс.), самые малочисленные - энцы (189 чел.) и ороки (179). Народы Севера живут на территории 29 субъектов РФ, при этом 80 % их сосредоточено в Ямало-Ненецком, Ханты-Мансийском, Таймырском (Долгано-Ненецком), Чукотском автономных округах, Камчатской области, Хабаровском крае и Республике Саха (Якутия). Подавляющее большинство народов Севера (около 75 %) - сельские жители. В отдельных субъектах РФ их доля не превышает в среднем 1 - 2 % от всего населения. В сельской местности этот показатель выше - около 19 %. 24 марта 2000 г. Постановлением Правительства РФ (№ 255) был утвержден единый перечень коренных малочисленных народов Российской Федерации, который в настоящее время включает в себя 45 народов [1].

Рассмотрим некоторые основные вехи истории малочисленных народов Севера в составе Российского государства. В дореволюционной России коренные народы Сибири были обязаны вносить в казну государственную подать - ясак. Ясачный сбор состоял из собственно ясака - обязательного платежа и добровольных приношений - «поминков», которые постепенно перешли в разряд обязательных. В обыденную жизнь северных народов власти, как правило, не вмешивались.

В 1822 г. царское правительство провело реформу управления Сибирью. Сибирским генерал-губернатором М.М. Сперанским специально для аборигенов был разработан «Устав об управлении инородцев», в соответствии с которым вводился свободная торговля с аборигенами, упорядочивалось налоговое обложение. Авторы реформ рассматривали Устав как первый шаг на пути преобразования всей жизни народов Сибири. Устав пресекал попытки местных властей изолировать коренное население Сибири от русского, открывая аборигенам свободный и беспопытный сбыт своей продукции, и разрешая всем торговцам беспрепятственный доступ на их территорию.

Во второй половине 19 века были предприняты попытки пересмотреть Устав 1822 г., уравнивать в правах оседлых «инородцев» с русским крестьянским населением, ускорить переход к оседлости кочевых и бродячих инородцев. В 1897 г. на аборигенов был распространен паспортный режим [2].

После образования СССР в системе государственного управления был создан специальный орган (Комитет Севера), который должен был координировать всю работу среди коренных и малочисленных народов Сибири и Севера. Им была оказана существенная экономическая помощь, предоставлены значительные льготы, приняты экстренные меры по

борьбе с голодом, эпидемиями, началось создание органов самоуправления. Для большинства народов была разработана письменность, на родных языках велось обучение в школах, издавались газеты, работали национальные театры, появилась национальная литература. Важную роль в культурно-просветительной работе сыграли культурные базы - комплексные хозяйственно-культурные учреждения, создававшиеся в самых глухих и отдаленных уголках сибирской тайги и тундры.

Следует сказать, что советское государство проводило среди народов Севера комплекс важных и нужных мер по ликвидации их отсталости. Вместе с тем, их общество никогда не рассматривалось как самоценное и самодостаточное, традиционная культура народов и на государственном и на бытовом уровне всегда воспринималась как «примитивная», «отсталая». Всякое проявление национального самосознания, стремление сохранить родной язык и культуру встречали противодействие, рассматривались как проявление национализма. Главной целью политики советского государства в отношении народов Севера была их интеграция в социалистическое общество.

В результате проводимой политики пострадали все народы бывшего СССР, но особенно пагубно отразилась она на народах Севера, Сибири и Дальнего Востока. Малочисленные народы не могли противостоять тотальному огосударствлению национальной жизни. Это привело к нарастанию национально-культурных, социальных, экологических проблем. Особенно заметно эти процессы стали проявляться со второй половины 60-х годов, в период укрупнения и реорганизации национальных колхозов, ликвидации «неперспективных» поселений. Административно-командная система, нацеленная на создание предельно централизованных единообразных структур, игнорировала потребности этнического развития. Ведомственный, бюрократически усредненный подход сказывался во всем - от размещения производительных сил до проблем языка, образования и культуры [2].

Русификаторская политика государства особенно негативно отразилась на развитии языков народов Севера и Сибири. Дети обучались преимущественно в школах-интернатах на русском языке, в отрыве от семьи и родной языковой среды. В некоторых районах даже запрещалось говорить на родном языке. В результате усилился процесс утраты родного языка и исчезновения этнической культуры.

Численность народов Севера, Сибири и Дальнего Востока с 1959 по 1979 г. была относительно стабильной. Это объясняется ассимиляционными процессами вследствие высокого уровня межнациональных контактов. Наличие особых льгот для коренных малочисленных народов (внеконкурсный прием в вузы, право на бесплатные лекарства и т.п.) вело к тому, что дети в национально-смешанных семьях, как правило, фиксировались по коренной национальности, что обеспечивало им право пользоваться установленными льготами, тем самым статистически поддерживалась стабильная

численность. Государство, оказывая разного рода помощь коренным и малочисленным народам, определяло, как и в каком направлении развивать им свое хозяйство, языковую и культурную политику, лишая, тем самым, самостоятельного выбора и личной инициативы.

Этнокультурные процессы новейшего времени характеризуются унификацией и стандартизацией культурных форм. По мнению В.И. Козлова, капитализм и социализм приводят к трансформации материальной культуры. Кустарно-ремесленные изделия вытесняются более дешевыми массовыми фабрично-заводскими изделиями; традиция уступает место целесообразности [3]. В.И. Козлов обращает внимание на полифункциональность русского языка, которая в бывшем СССР сочеталась с большим значением русскоязычной культуры, которая составляла ядро общесоветской культуры [3, с. 76]. Таким образом, индустриализация инициирует процессы аккультурации, а затем и ассимиляционные процессы.

В условиях демократизации общественной жизни, острого кризиса тоталитарной власти во второй половине 80-х годов в связи с нерешенностью многих проблем этнического развития в стране возникают массовые национальные движения, в том числе и среди малочисленных этносов, поскольку нарастание тенденций к унификации, культурному обезличиванию провоцирует нарастание противодействия им [4].

На территории СССР повсеместно стали создаваться общественные организации, ставящие своей задачей национальное возрождение своих народов, изменение основных параметров социального бытия этноса.

Главный принцип национального возрождения - единство традиций и прогресса. В XX веке повсеместно сложилось убеждение, что прогресс - это переход от традиционного к индустриальному обществу. Но именно XX век показал, что модернизация, отрицающая традицию, обречена на провал [2].

М.А. Никитин отмечает, что нерешенность многих проблем, характерная для советского периода, имеет место и в настоящее время. Существующие в некоторых автономных округах целевые этнонациональные программы и проекты принимают характер компенсаций за эксплуатацию земель коренных народов. Это порождает иждивенческие настроения представителей титульных наций, не содействуя национальному возрождению [5].

В 1990-е годы, в связи с всеобщим социально-экономическим кризисом в стране, условия проживания и традиционной хозяйственной деятельности коренных и малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока, охрана их здоровья, развитие образования, культуры катастрофически ухудшились. Их положение усугубляется объективной неспособностью традиционного образа жизни и этнических ценностей к условиям формирующегося рынка. В семьях коренных народов, особенно в сельской местности, крайне низок уровень денежных доходов. В среднем они в 2-3 раза ниже общероссийского, на 25-30 % ниже, чем у остальных жителей, проживающих с ними в одних регионах. В отдельных субъектах РФ они не обеспечивают и половины прожиточного минимума [2].

Исследователи отмечают неблагоприятные тенденции, связанные с численностью коренных и малочисленных народов: «Демографические показатели последних лет фиксируют устойчивую тенденцию к сокращению прироста численности аборигенных народов. В 1990-1996 гг. число родившихся у народов Севера снизилось на 69 %, а смертность возросла на 35,5 %. Средняя продолжительность жизни народов Севера на 10-20 лет ниже, чем в среднем по России. Продолжительность жизни среди мужчин в некоторых регионах составляет всего 41-42 года... Для коренного населения характерна хроническая заболеваемость. Инфекционно-воспалительная патология занимает в общей структуре до 80 %. Зафиксирован самый высокий показатель заболеваемости алкоголизмом (превышает общероссийский в 12-14 раз), туберкулезом, возросла заболеваемость детей [2].

Суляндзига Р.В., Кудряшова Д.А., Суляндзига П.В. указывают на проблемы занятости представителей коренных и малочисленных народов. В связи с разрушением традиционных отраслей хозяйства, являющихся основой жизнеобеспечения коренного населения, многократно возрос уровень безработицы среди аборигенного населения. Ухудшение положения аборигенов на региональных рынках труда обусловлено не только развалом производственной и социальной структуры национальных сел, но и низким уровнем общего и профессионально - технического образования коренных народов [2].

Исследования А.А. Максимова [6], проведенные в Республике Коми, показали, что наиболее наглядно социальное неблагополучие сел, в которых проживают представители коренных и малочисленных народов Севера, демонстрируют показатели смертности в возрастных группах 15-19, 20-29 лет. Именно представители этих возрастных групп испытывают наиболее серьезные стрессы из-за комплекса неполноценности, низких шансов реализовать себя в жизни, построить семью и обеспечить ее благополучие. В районах с преимущественно некоренным населением смертность в этих возрастных группах примерно в 1,8 раза выше, чем у горожан, а в национальных районах - в 2,5 раза выше.

Наряду с отличительными социальными характеристиками и специфическим культурным обликом, главная особенность народов Севера и Сибири - сохранение традиционных систем жизнеобеспечения и, прежде всего, форм хозяйственной деятельности (оленьеводство, охота, рыболовство и собирательство). Народы Севера не создали классовых обществ, что отложило отпечаток на все формы их социальной и культурной жизни: наличие родоплеменной структуры, древних форм религии.

Изложенные выше особенности социального и демографического развития свойственны и для коренных и малочисленных народов Республики Алтай. Постановлением правительства Республики Алтай [7] утвержден перечень районов проживания коренных малочисленных народов Республики Алтай, приведенный ниже.

Таблица  
Перечень районов проживания коренных малочисленных народов Республики Алтай на 1 января 2000 года (по данным хозяйственных книг учета) (в ред. Постановлений Правительства Республики Алтай от 24.08.2000 № 238, от 20.06.2001 № 162)

Сельская администрация	Населенный пункт
<b>Кош-Агачский район</b>	
Кокоринская	с. Кокоря
Ташинтинская	с. Ташанта
Теленгит-Сортогойская	с. Теленгит-Сортогой
Кош-Агачская	с. Кош-Агач
Мухор-Тархатинская	с. Мухор-Тархата
Ортолыкская	с. Ортолык
Курайская	с. Курай
Курайская	с. Кызыл-Таш
Чаган-Узунская	с. Чаган
Бельтирская	с. Бельтир
Джазатурская	с. Беляши
<b>Улаганский район</b>	
Улаганская	с. Улаган
Чибилинская	с. Чибиля
Чибилинская	с. Кара-Кудюр
Саратанская	с. Саратан
Саратанская	с. Язула
Балыктуольская	с. Балыктуоль
Балыктуольская	с. Паспарта
Челушманская	с. Балыкча
Челушманская	п. Кок-Таш
Челушманская	п. Беле
Челушманская	п. Коо
Акташская	с. Акташ
Чибитская	с. Чибит
<b>Майминский район</b>	
Кызыл-Озекская	с. Карасук
Кызыл-Озекская	с. Сайдыс

Бирюлинская	с. Александровка
Бирюлинская	с. Урлу-Аспак
<b>Чойский район</b>	
Верх-Пьянковская	с. Усуч
Каракокшинская	с. Каракокша
Паспаульская	с. Паспаул
Паспаульская	с. Салганда
Паспаульская	с. Туңжа
Уйменская	с. Уймень
Ыныргинская	с. Красносельск
Ыныргинская	с. Ынырга
<b>Турочакский район</b>	
Артыбашская	с. Артыбаш
Артыбашская	с. Иогач
Артыбашская	с. Ново-Троицк
Артыбашская	с. Яйло
Бийкинская	с. Бийка
Бийкинская	с. Чуйка
Дмитриевская	с. Дмитриевка
Дмитриевская	с. Дайбово
Кебезенская	с. Кебезень
Кебезенская	с. Заречье
Кебезенская	с. Промартель
Кебезенская	с. Старый Кебезень
Кебезенская	с. Сюря
Кебезенская	с. Тулой
Кебезенская	с. Усть-Пыжа
Курмач-Байгольская	с. Курмач-Байгол
Курмач-Байгольская	с. Иткуч
Курмач-Байгольская	с. Суранаш
Майская	с. Майск
Майская	с. Талон
Озеро-Куреевская	с. Шуранак
Турочакская	с. Турочак
Тондошенская	с. Тондошка
Тондошенская	с. Верх-Бийск
Тондошенская	с. Санькино

Одной из проблем, с которыми столкнулись в своем социально-культурном развитии коренные народы Республики Алтай в советский период – процесс аккультурации, утраты собственной этнической культуры, сужения сферы функционирования национальных языков, ориентация потребностей на массовую культуру. Особенно остро эти процессы проявились в 1960-70-х годах. Под давлением господствующей идеологии, провозглашающей идею о сближении и слиянии наций в условиях строительства коммунизма, в республике был взят курс на свертывание сети национальных школ, проведение учебно-воспитательной работы на русском языке [8].

Процесс ликвидации малых сел привел к закрытию начальных и малокомплектных восьмилетних школ, в которых чаще всего обучение велось на алтайском языке, при этом обучающихся таких школ переводили в средние школы (с интернатами), расположенные в центральных усадьбах совхозов и колхозов, где преподавание велось преимущественно на русском языке. Сокращалось также количество дошкольных учреждений, ведущих воспитательную работу на родном языке. Это привело к сужению сферы функционирования алтайского языка и росту числа молодых людей – представителей коренной национальности, не владеющих или слабо владеющих родным языком. Особенно остро эта проблема коснулась представителей коренных и малочисленных народов, поскольку их язык стал использоваться все более ограниченно.

Во второй половине 1980-х и в 1990-х годах, в связи с произошедшими в стране социокультурными изменениями, были предприняты меры по решению культурных, языковых проблем. Наиболее остро вставал вопрос возрождения алтайского и других родных языков. Был разработан ряд мер по совершенствованию системы образования. В этот период были приняты нормативно-правовые акты и программы: законы «Об образовании», «О культуре», «О языках»; Правительством РА была утверждена «Концепция национальных школ Республики Алтай» (1993), Министерством образования

и науки утверждены программы по отдельным учебным дисциплинам для общеобразовательных школ: по истории и культуре Горного Алтая, по алтайскому языку и литературе и др.

Н.В. Екеев, Н.М. Екеева, С.П. Суразакова в своем исследовании характеризуют население Республики Алтай следующим образом: «Жители Республики Алтай различаются по многим параметрам этнического, лингвистического и религиозного характера. Так, по этноязыковой принадлежности они распределяются на славянскую и тюркскую группы, а по вероисповеданию – на христианскую (православную), бурханистскую и мусульманскую общины. По пространственной мобильности они делятся на две большие группы: 1. Национальные группы, коренная территория которых располагается вне Горного Алтая. По переписи 2002 г. большинство (57,4%) населения РА составляют русские – основной народ РФ. Казахи составляют 6%, а остальные национальные группы (украинцы, немцы, белорусы, мордва и др.) – 3,1 % всего населения РА. 2. Коренные жители – алтайцы и этнические группы теленгитов, тубаларов, чалканцев (33%). Кроме того, проживали также кумандинцы и телеуты, но их основная часть жила соответственно в соседнем Алтайском крае (г. Бийск, Солтонский район) и Кемеровской области (Беловский район). Согласно постановлению правительства РФ от 24 марта 2000 г. (№ 255) указанные этнические группы получили официальный статус коренных малочисленных народов России. Для большей части алтайцев жизненное пространство ограничено территорией РА, поскольку за ее пределами в 2002 г. проживает менее десятой их части (7,1 %)» [8, с. 77].

Большая часть алтайского населения не вовлечена в процессы урбанизации, т.е. живет в сельской местности и сохраняет традиционные черты хозяйства и быта. Так, по данным переписи 2002 г. по Республике Алтай в Горно-Алтайске (единственном городе Республики Алтай) проживало 16,3% алтайцев, теленгитов – 3,7%, тубаларов – 7,8%, чалканцев – 13,6 % [9]. Изменилась естественная среда обитания сельских жителей: вырублены большие массивы хвойных лесов (особенно кедров) и вытоптаны скотом горные пастбища, что привело к общему упадку хозяйства и ограничению источников жизнеобеспечения сельских жителей. Миграционные процессы в советский период обеспечили приток населения на строительство промышленных предприятий в Горном Алтае, с одной стороны, и отток квалифицированных специалистов за его пределы – с другой. Эти процессы существенно повлияли на национальный состав населения Горного Алтая. Так, по данным Н.В. Екеева, Н.М. Екеевой, С.П. Суразаковой, «удельный вес алтайцев (включая коренные этнические группы) среди всего населения снизился с 42,4% в 1926 г. до 24,2% в 1939 г. и на таком уровне оставался до 1959 г. Лишь в последующий период происходит постепенный рост их численности и удельного веса, достигшего в 2002 г. 33,4%. Усилилось также дисперсное расселение коренного населения, особенно в северных районах (Турочакском, Чойском, Майминском). У жителей северных районов были отчуждены для леспрохозов территории их традиционного природопользования (места охоты, сбора кедрового ореха). Наконец, «горбачевская перестройка» и распад Советского Союза привели к разброду, шатаниям в умах и поступках людей. Социальная жизнь РА 1990-х годов характеризовалась острейшей борьбой политических группировок, разбросом идеологических установок, попытками разжигания межнациональной розни, ростом преступности, сменой нравственно-духовных, культурных ориентиров. Все эти явления оказали непосредственное влияние на этнические процессы среди коренной части населения РА» [8, с. 79].

В 90-е годы в связи с вышеперечисленными обстоятельствами лидеры «северных алтайцев», т.е. этнических групп тубаларов, чалканцев и кумандинцев предприняли попытки самостоятельно решать свои насущные проблемы. Сначала было создано объединение северных алтайцев, которое затем преобразовано в ассоциацию тубаларов и чалканцев Турочакского и Чойского районов. Позднее был поставлен вопрос о признании их самостоятельными этносами и отнесении к коренным и ма-

лочисленным народам России. В этот период в соседнем Алтайском крае уже существовала ассоциация кумандинцев, а в Кемеровской области - ассоциация телеутов. В середине 1990-х годов телеуты и кумандинцы получили официальный статус коренных малочисленных народов России. Это позволило им получать в первое время определенную материально-финансовую поддержку со стороны федеральных органов власти. Позднее этот перечень пополнили тубалары и чалканцы.

В ходе переписи населения 2002 г. «старые» этнические группы алтайцев были зафиксированы как отдельные этносы. Результаты переписи населения показали, что среди представителей коренных этносов далеко не все владеют языком своей национальности. Так среди телеутов 50 % обнаруживают владение языком, 26,7 % кумандинцев, 24,8 % тубаларов.

В этой связи Н.М. Екеева отмечает, что «в настоящее время в критическом состоянии оказались языки (диалекты) тубаларов, кумандинцев и чалканцев. Среди них удельный вес людей, владеющих языком своего этноса, не превышает соответственно 25,27 и 54%. Отрицательное влияние оказало их дисперсное и смешанное проживание в Турочакском и Чойском районах, где они составляют меньшинство. У алтайцев и теленгитов доля лиц, владеющих языком своего народа, была заметно выше - соответственно 86,7 и 96,8%. Алтайцы вместе с теленгитами составляют 73,5% населения Улаганского района и 42% населения Кош-Агачского района (где 55% - казахи). Перепись 2002 г. зафиксировала, что все теленгиты и часть тубаларов и чалканцев признают свои языки как диалекты алтайского языка. В настоящее время актуальным становится поиск способов сохранения языка, традиционной культуры и улучшения условий жизни коренных малочисленных этносов РА, как, впрочем, и всего алтайского народа» [8, с. 80].

В 2004-2005 гг. Н.М. Екеевой, Н.В. Екеевым, С.П. Суразаковой было организовано полевое этнографическое и этносоциологическое обследование с целью изучения конкретных проявлений этносоциальных процессов среди коренного населения РА, которое представляет интерес для нашей работы, в связи с этим мы считаем необходимым кратко остановиться на полученных результатах.

Исследование показало, что процесс самоопределения коренных малочисленных этносов Горного Алтая имеет определенные особенности. Представители коренных и малочисленных народов зачастую затрудняются ответить на вопрос о том, являются ли теленгиты, тубалары и чалканцы отдельными народами, или это самобытные этнические группы (субэтносы) алтайского народа. Часто, отвечая на вопросы анкеты, респонденты относили себя одновременно к алтайцам и чалканцам (тубаларам, теленгитам), объясняя такой подход тем, что чалканцы, тубалары, теленгиты являются частью алтайского народа. Таким образом, обнаруживается «двухуровневое» этническое самосознание. Большинство опрошенных (свыше 54%) положительно отнеслись к политическому признанию их коренными малочисленными народами России (главный мотив - надежда на помощь федеральных органов власти).

Коренные этносы Горного Алтая, как показало исследование, отдают предпочтение ценностям своей традиционной культуры. Большинство респондентов испытывает чувство гордости и любви к истории и культуре своего народа. Среди наиболее актуальных проблем, волнующих респондентов, отмечены утрата молодым поколением национальных традиций, обычаев и родного языка, пьянство, ухудшение здоровья людей, рост смертности, снижение рождаемости и разрушение природной среды обитания.

Свыше 70% респондентов считают себя верующими, однако у 44,5% респондентов религиозный опыт (знания) ограничивался совершением семейно-бытовых обрядов.

Представляют интерес также конкретные факты и свидетельства по другим вопросам, касающимся современной жизни коренных этносов Республики Алтай. Так около 74% респондентов владеют свободно алтайским языком, разговаривают и читают, почти все свободно разговаривают, читают и пишут на русском языке. 55% считают, что возрождение языков должно стать одной из главных задач органов власти; за изучению родного языка детьми в школе высказались 77%.

Респонденты отмечали, что в отношениях в семье и с соседями по-прежнему преобладают такие черты характера людей, как доброжелательность, добрососедство, дружелюбие, взаимопомощь, гостеприимство, взаимоуважение, трудолюбие, любовь к детям и близким и т.д. [8].

Социально-экономическое положение коренных малочисленных этносов РА является достаточно сложным. Большая их часть проживает в отдаленных и высокогорных труднодоступных селах с суровыми климатическими условиями, зачастую приравненных к северным районам страны. Среди этих этносов отмечается высокий уровень скрытой безработицы, распространение пьянства, алкоголизма и различных заболеваний. Основным источником жизнеобеспечения населения указанных районов является личное подсобное хозяйство (преимущественно животноводство), сезонные занятия: разрешенная и скрытая (браконьерская) охота на пушного зверя и копытных животных, сбор кедрового ореха, ягод, лекарственных трав, продажа сухих рогов маралов, козульт и т.д., а также социальная поддержка сельского населения РА через государственные пенсии и различные социальные пособия [8].

Таким образом, анализ исследований по проблеме социально-культурного и демографического положения коренных и малочисленных народов позволил сделать следующие выводы:

Развитие коренных и малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока неразрывно связано с социально-экономическим и политическим развитием страны. Индустриализация территорий компактного проживания коренных и малочисленных народов привела к аккультурации и ассимиляции, утрате традиций, языка.

Социально-экономический кризис 90-х годов привел к ухудшению условий проживания, охраны здоровья, развития образования, культуры и традиционной хозяйственной деятельности коренных и малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока. Снижился уровень материальной обеспеченности, возрос уровень безработицы, снизилась продолжительность жизни. Многие исследователи констатируют высокий уровень алкогольной зависимости среди коренных и малочисленных народов.

В конце XX века вследствие нерешенности многих проблем этнического развития в стране возникают массовые национальные движения, в том числе и среди малочисленных этносов, была создана Ассоциация коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока РФ и ее территориальные и этнические подразделения, деятельность которых направлена на национальное возрождение коренных и малочисленных народов. Стала создаваться законодательная база, направленная на решение проблем коренных этносов.

#### Библиографический список

1. Постановление Правительства РФ от 24 марта 2000 г. № 255 «О едином перечне коренных малочисленных народов РФ».
2. Суляндзига, Р.В. Коренные малочисленные народы Севера, Сибири и Дальнего Востока Российской Федерации. Обзор современного положения / Р.В. Суляндзига, Д.А. Кудряшова, П.В. Суляндзига. - М., 2003.
3. Козлов, В.И. Этнос и культура. К проблеме соотношения национального и интернационального в этнографическом изучении культуры // СЭ. 1979.
4. Энтони Смит. Национализм и модернизм: Критический обзор теорий современных наций и национализма. - М.: Праксис, 2004.
5. Никитин, М.А. Народы Среднего и Нижнего Приобья в конце XX – начале XXI века (административно-правовой и этнокультурный аспекты). автореф. дисс.... на соискание ученой степени кандидата исторических наук. - М., 2008.
6. Максимов, А.А. Реализация интересов народов Севера в условиях промышленного развития: от зарубежного опыта к российской модели: автореф. дисс.... на соискание ученой степени кандидата экономических наук. - Сыктывкар, 2007.
7. Постановление Правительства Республики Алтай от 25 мая 2000 г. № 158 «О перечне районов проживания коренных малочисленных народов республики Алтай».

8. Коренные этносы Горного Алтая (конец XIX – начало XXI) / Н.В. Екеев, Н.М. Екеева, С.П. Суразакова. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайская республиканская типография, 2006.
9. Итоги Всероссийской переписи населения 2002 г. По Республике Алтай: Национальный состав населения / Территориальный орган федеральной службы гос. статистики по Респ. Алтай; ред. колл.: Н.Д. Лаухин [и др.]. – Горно-Алтайск, 2005. – Т. 2
- Статья поступила в редакцию 23.10.09*

УДК 14.31.07

**Т.И. Лукьяненко**, канд. псих. наук, доц.; **Н.Ф. Манеева**, канд. пед. наук, доц.; **П. Н. Карлюк**, канд. пед. наук, проф.; **В.А. Чистякова**, канд. пед. наук, доц.; **О.К. Сазонова**, канд. пед. наук, доц.; **Т.А. Гогохова**, канд. псих. наук, доц. ГАГУ, г. Горно-Алтайск,  
E-mail: ksp@gasu.ru

## ИССЛЕДОВАНИЕ И УЧЕТ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ - ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ В ПРОЦЕССЕ ИХ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ

В статье представлены результаты исследования индивидуально-психологических особенностей студентов-представителей коренных малочисленных народов в процессе их адаптации к урбанизированной среде. Выделены критерии, характеризующие уровни адаптивности студентов-первокурсников, на основе диагностики проведена оценка психологических показателей по каждому критерию. Установлено, что имеется потребность в психолого-педагогическом сопровождении адаптации студентов-первокурсников с помощью создания специальных психолого-педагогических условий.

**Ключевые слова:** социально-психологическая адаптация, урбанизированная среда, индивидуально-психологические особенности, коренные малочисленные народы, студенты-первокурсники.

Проблема социально-психологической адаптации студентов - представителей коренных малочисленных народов к условиям урбанизированной среды представляет собой одну из важнейших научных проблем и до настоящего времени является традиционным предметом дискуссий, так как адаптация - сложный и многогранный процесс, требующий вовлечения социальных и биологических резервов человека [1]. Актуальность проблемы определяется задачами учета индивидуально-психологических особенностей студентов первого курса представителей коренных малочисленных народов к условиям урбанизированной среды.

Ускорение процессов адаптации студентов-первокурсников к новому для них образу жизни и деятельности, исследование психологических особенностей, психических состояний, возникающих на начальном этапе обучения, а также создание педагогических и психологических условий активизации данного процесса являются чрезвычайно важными задачами [2].

Процесс вхождения студента в образовательное пространство вуза далеко не всегда бывает легким и безболезненным. Снижение успеваемости по сравнению со школьными учебными достижениями, неспособность выдержать сессионные испытания, пассивность в усвоении нового учебного материала, различного рода девиантные проявления - все это показатели слабой адаптированности студентов к условиям высшего образования [3]. Таким образом, состояние адаптированности студента может выступать в качестве интегрального критерия (и одновременно условия) эффективности образовательного процесса в целом. Влияние адаптации человека к новым условиям на качество выполняемых им социальных требований, многообразие и сложность адаптации как процесса обусловили пристальное внимание к рассматриваемому явлению со стороны представителей различных направлений психологии [4].

В соответствии с целями и задачами психологического исследования проблем социально-психологической адаптации студентов-представителей коренных малочисленных народов в урбанизированной среде было проведено диагностическое исследование.

В исследовании приняли участие студенты-первокурсники Горно-Алтайского государственного университета, проживающие на территории РА, в количестве 365 человек.

В качестве критериев, характеризующих уровни адаптивности студентов коренных малочисленных народов в урбанизированной среде, были выделены:

- социально-психологические качества личности

студентов-первокурсников, определяющие индивидуальную адаптацию человека;

- психологические качества личности, связанные с положением первокурсника в системе межличностных отношений;

- сформированность знаний о специфике обучения в вузе и учебной деятельности студентов;

- мотивационно-личностные характеристики профессионального выбора.

Оценка психологических показателей по каждому критерию проводилась на основе диагностики:

- трудностей, связанных с процессом вхождения в новую социальную ситуацию - обучение в вузе (опрос по специализированным анкетам);

- уровня тревожности студентов-первокурсников коренных и малочисленных народов (тест-опросник Спилбергерта);

- уровня эмпатии (опросник эмпатических способностей В.В. Бойко);

- уровня сформированности у студента способности к саморазвитию и самообразованию (тест-анкета способностей к самообразованию и саморазвитию личности В.И. Андреева);

- уровня потребности в общении (тест В. Ряховского);

- уровня признания студента в коллективе группы (методика Т. Лири);

- уровня развития силы воли студента (методика исследования уровня субъективного контроля Дж. Роттера, адаптированная Е.Ф. Бажиным, С.А. Голынкиной, А.М. Эткиндоном);

- уровня сформированности коммуникативных и организаторских способностей (методика КОС).

- уровня сформированности знаний о специфике обучения в вузе и учебной работе студента (анкета «Владение студентами рациональными приемами учебной самоорганизации»);

- мотивации выбора профессии при поступлении в вуз (опрос по специализированной анкете).

С целью диагностики трудностей, которые испытывают студенты-представители коренных малочисленных народов, адаптируясь к условиям новой социальной ситуации - обучению в вузе, был проведен опрос по специализированной анкете.

Вопросы анкеты были направлены на диагностику трудностей, связанных с установлением новых социальных контактов; причин межличностных конфликтов в системе «студент-преподаватель», «студент-студент»; с эмоциональной комфортностью в новой социальной ситуации (обучение в вузе).

Результаты анкетирования студентов-первокурсников показали, что среди трудностей, с которыми приходится сталкиваться в первые месяцы учебы, студенты называют проблемы, связанные с организацией учебного процесса (подготовка к семинарам, конспектирование, длительность занятий); неумение распределять время; проблемы, связанные с установлением новых социальных контактов, межличностного общения и взаимодействия в системе «студент-преподаватель», «студент-студент»; эмоционального комфорта; оторванность от семьи.

Для выявления основных психологических качеств личности, связанных с положением студента в системе межличностных отношений было проведено анкетирование. Получены следующие результаты:

10. 52% студентов-первокурсников отвечают, что у них конфликтов не бывает,

11. 6% отметили «несправедливо поставленные отметки»,

12. 4% - «собственное поведение»,

13. 14% - «собственная успеваемость»,

14. 14% - «собственные черты характера»,

15. 8% - «поведение сокурсников»,

16. 2% - «несовременные взгляды преподавателей».

В ходе исследования были выявлены проблемы, с которыми сталкиваются студенты первого курса представители коренных малочисленных народов:

2. 75% - «учеба»;

3. 16% - «получение работы в будущем»;

4. 12% - «здоровье»;

5. 9% - «отношения в семье»;

6. 9% - «проблема жилья»;

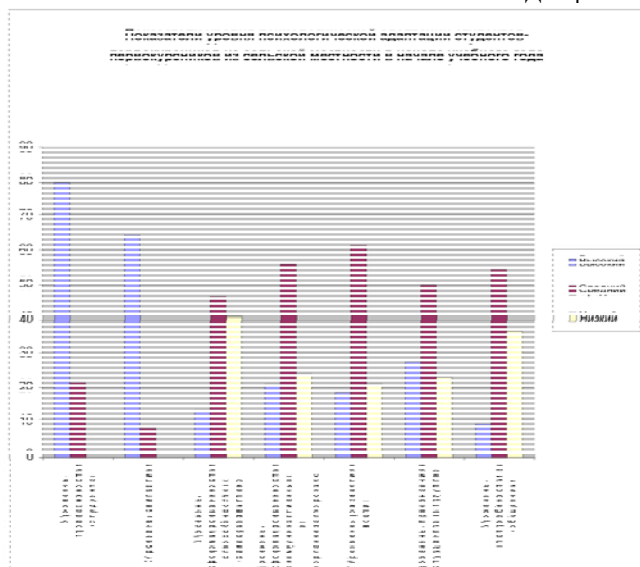
7. 7% «недостаток средств к существованию, бедность»;

8. 6% - «собственные черты характера».

Представленные результаты свидетельствуют о том, что учеба является приоритетной сферой в жизнедеятельности студентов.

Оценка социально-психологических качеств личности студентов-первокурсников коренных малочисленных народов, определяющих их индивидуальную адаптацию в процессе вхождения в новую социальную ситуацию (обучение в вузе) проводилась по выявлению уровня тревожности, эмпатии, способности к саморазвитию, потребности в общении, сформированности коммуникативных и организаторских способностей. В результате диагностики были получены обобщенные данные показателей, значимых для успешной адаптации (диаграмма 1).

Диаграмма 1



Полученные результаты позволяют констатировать, что большинство студентов-первокурсников коренных малочис-

ленных народов проявляют высокий уровень тревожности (79,7%). Большое количество студентов, имеющих высокий уровень тревожности, объясняется тем, что бывшие школьники испытывают неуверенность перед новой для них социальной средой и учебной деятельностью. Показателен тот факт, что на начало учебного года нет ни одного студента, имеющего низкий уровень тревожности.

Высокий уровень эмпатии имеют 64,2% студентов, что, по мнению психологов, неблагоприятно отражается на здоровье студентов. Приемлемым и безопасным для здоровья и эффективным для педагогической деятельности считается средний уровень эмпатии.

Результаты диагностики сформированности познавательных процессов, а также уровня способности к саморазвитию и самообразованию позволяют констатировать следующее: у 46,1% первокурсников отмечается малый объем внимания, низкая устойчивость и сосредоточенность внимания, недостаточная сформированность таких мыслительных операций, как анализ, сравнение, обобщение, уровень образного и логического мышления. Высокий уровень способности к саморазвитию и самообразованию отмечается у 12,9% студентов, у 41 % студентов этот уровень низкий.

В результате анализа проблемы адаптации студентов-представителей коренных малочисленных народов в урбанизированной среде, был сделан вывод, что успешность обучения в вузе определяется способностью к саморазвитию и самообразованию. Показатель уровня способности к саморазвитию взаимосвязан с другим показателем - уровнем сформированности коммуникативных и организаторских способностей первокурсников. Высокий уровень данного показателя имеют только 20,4% студентов, 56,1% - средний, а низкий - 23,5%.

Уровень развития волевых качеств соотносится с уровнем сформированности способности к саморазвитию, так как именно способность к волевым усилиям детерминирует настойчивость, трудолюбие, целеустремленность личности и целеустремленность на достижение поставленных целей. На высоком уровне развития воли находятся только 18,4% студентов, 61,1% - на среднем уровне, на низком - 20,5%.

Несмотря на небольшой срок общения первокурсников, уже в первые недели в группах выделились так называемые «звезды» и «предпочитаемые» - это студенты, занявшие позиции лидеров и пользующиеся уважением однокурсников. Студенты, получившие статус лидеров составляют 30,6%. В то же время сформировалась группа «отверженных» студентов - 20,5%. Ее составили студенты, имеющие низкий уровень потребности в общении.

В процессе обучения студенты сталкиваются практически со всеми аспектами общения. От знания особенностей видов и форм общения и взаимодействия, умения корректно строить общение с преподавателями, с членами студенческого коллектива во многом зависит комфортность пребывания в учебном заведении и психологическое состояние самого первокурсника.

Проведенное тестирование и коллективные беседы с первокурсниками позволили выявить трудности, испытываемые студентами-представителями коренных малочисленных народов в процессе межличностного общения и взаимодействия. Результаты отражены в таблице 1.

Таблица 1

Трудности, испытываемые студентами - представителями коренных малочисленных народов в процессе межличностного общения

№ п/п	Группы трудностей	% соотношение
1	Неумение студентов вести себя, незнание того, что и как сказать	18



2	Недостаточно сформированное умение перцептивной стороны общения	20
3	Неприятие и непонимание партнером по общению	25
4	Смущение, неловкость, неуверенность говорящего	25
5	Неудовлетворенность общением по различным причинам	36

Некоторые студенты указали более одной причины, поэтому сумма процентов не равна 100%. Чаще всего студенты называют трудности, связанные с неудовлетворенностью общением (36%), выделяют трудности, связанные с неуверенностью, неловкостью партнера по общению, с непониманием и неприятием партнерами друг друга (25%), отмечают недостаточно сформированные умения перцептивной стороны общения (20%). Анализ трудностей, связанных с процессом общения и взаимодействия студентов-первокурсников коренных малочисленных народов на начальном этапе адаптационного процесса позволяет констатировать, что при возникновении затруднений в общении происходит ограничение социальных контактов, снижение эмоционального комфорта в процессе межличностных отношений и нарушение процесса адаптации личности в новой социальной ситуации.

С целью диагностики уровня сформированности знаний студентов-представителей коренных малочисленных народов о специфике обучения в вузе и учебной деятельности студентов, а также трудностей, связанных с адаптацией в учебно-воспитательном процессе вуза, было проведено анкетирование и тестирование. Полученные результаты представлены в диаграммах 2-8.

Диаграмма 2

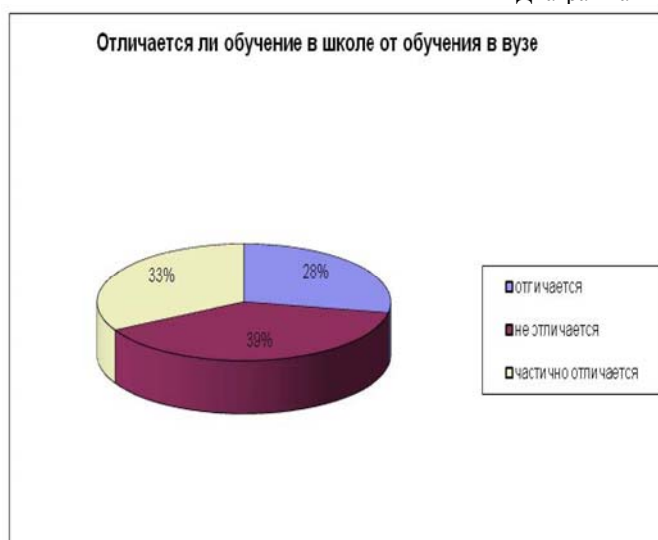


Диаграмма 3

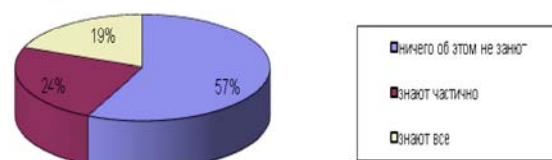
**Известно ли Вам о специфике учебной работы студентов**

Диаграмма 4

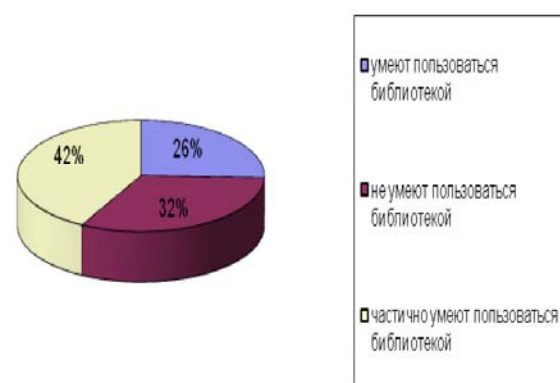
**Умение пользоваться библиотекой**

Диаграмма 5

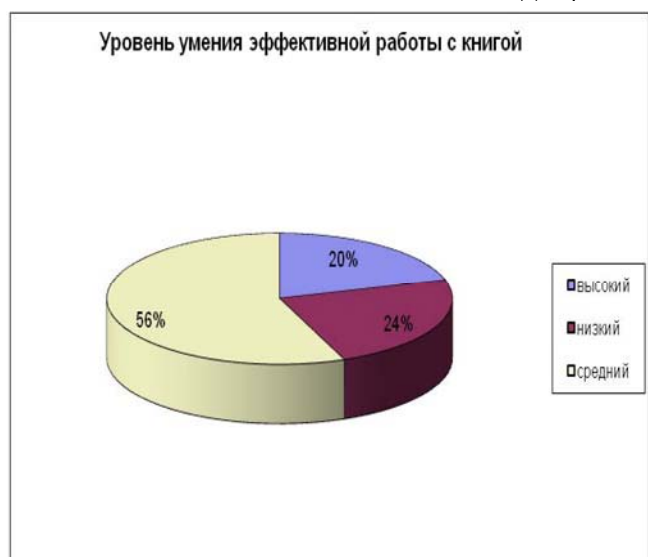


Диаграмма 7

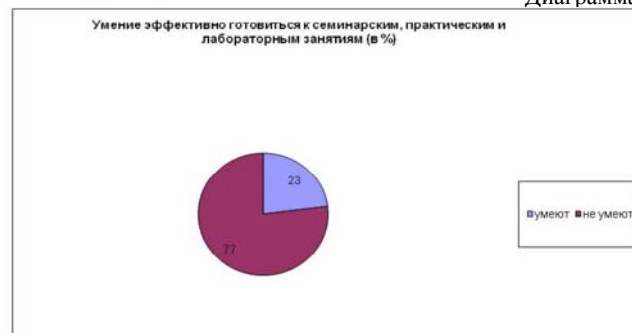


Диаграмма 8

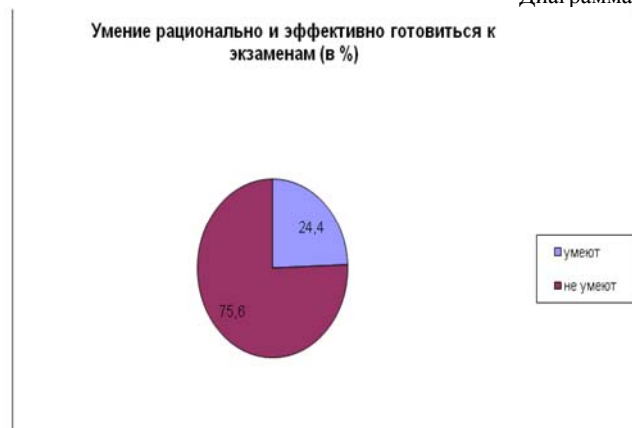


Диаграмма 6

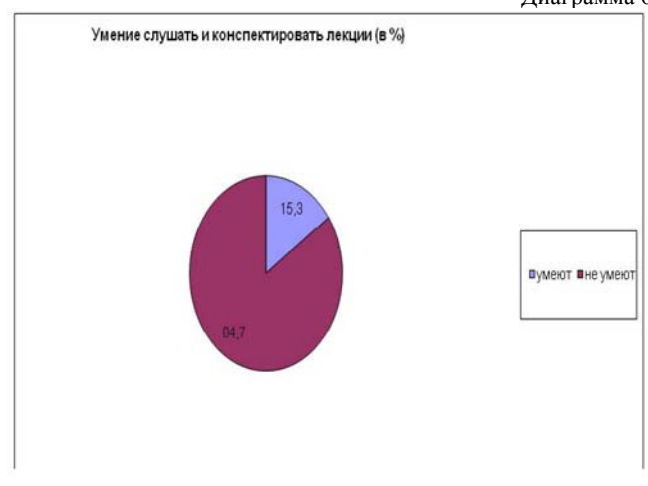
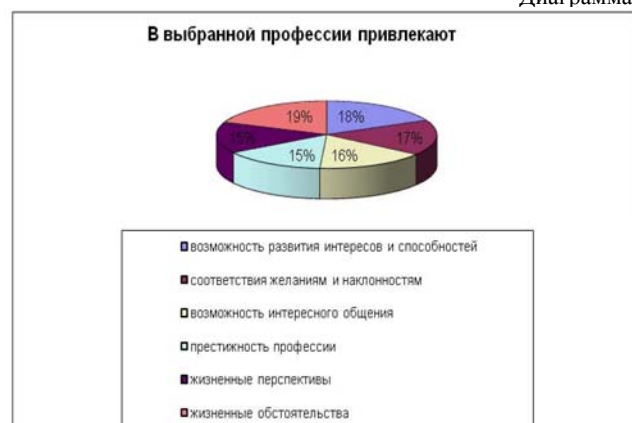


Диаграмма 9



Проанализировав полученные ответы на вопросы анкеты, можно констатировать, что подавляющее большинство студентов коренных малочисленных народов не достаточно владеют эффективными способами учебной самоорганизации, что затрудняет их дидактическую адаптацию.

С целью исследования мотивации выбора профессии при поступлении в вуз были предложены вопросы, касающиеся мотивов выбора профессии, жизненных интересов относительно избранной профессии и самостоятельности принятия решения о поступлении в данный вуз. Выбор перечисленных показателей диагностики мотивации связан с проявлением таких личностных свойств как целеустремленность, уровень притязания, ценностные ориентации, социальные ожидания и т.д. Наличие данных качеств оказывает позитивное влияние на учебную деятельность, а, следовательно, на успешную адаптацию в новой социальной среде.

В анкету вошли вопросы, позволившие исследовать привлекательность выбранной профессии, что дало основание сделать вывод о распределении жизненных интересов студентов коренных и малочисленных народов относительно избранной профессии. Результаты представлены в диаграмме 9.

Результаты анкетирования показывают, что у студентов-первокурсников коренных малочисленных народов нет явных приоритетов в проявлении жизненных интересов относительно избранной профессии на начальном этапе обучения в вузе. Их в равной степени привлекают все перечисленные варианты ответов, что свидетельствует о неопределенности представлений о своей будущей профессиональной деятельности на начальном этапе обучения в вузе.

Анкетирование выявило степень самостоятельности принятия студентами решения о поступлении в данный вуз. Для выработки самостоятельного решения необходима разносторонняя личностная мотивация своих действий.

Степень самостоятельности принятия решения о поступлении в вуз представлены в диаграмме 10.

Исходя из полученных данных, был сделан вывод:

выбор вуза и профессии для большинства студентов коренных и малочисленных народов является обдуманным, обоснованным и в основном самостоятельным, что свидетельствует о наличии профессиональной личной мотивации.

На основе полученных результатов тестирования, анкетирования, опроса, наблюдения и собеседования по всем исследуемым психологическим показателям студенты-первокурсники коренных и малочисленных народов были распределены по соответствующим уровням адаптации в урбанизированной среде. Результаты представлены в диаграмме 11.

Анализируя количественные данные, представленные в диаграмме, можно констатировать, что к первому оптимальному относятся 9% студентов-первокурсников коренных и малочисленных народов, ко второму – допустимому – 22% студентов, к критическому уровню относятся 69%.

Полученные результаты позволили сделать вывод, что проблема адаптации студентов коренных и малочисленных народов в урбанизированной среде актуальна. Существует потребность в психолого-педагогическом сопровождении адаптации студентов-первокурсников коренных и малочисленных народов в урбанизированной среде, которую можно осуществить с помощью создания специальных психолого-педагогических условий.

Исследование было направлено на изучение особенностей психолого-педагогического, социально-психологического и мотивационно-личностного аспектов адаптации, а так же на определение основных трудностей, которые испытывают студенты первого курса в период адаптации к обучению в вузе. Полученные результаты позволили определить подходы к построению модели социально-психологической адаптации студентов – представителей коренных малочисленных народов в урбанизированной среде.

Диаграмма 10

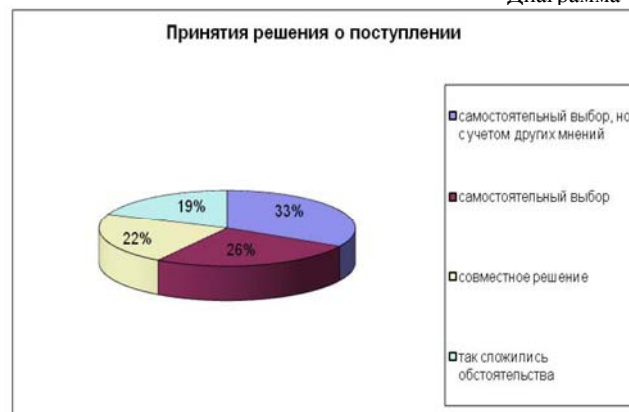
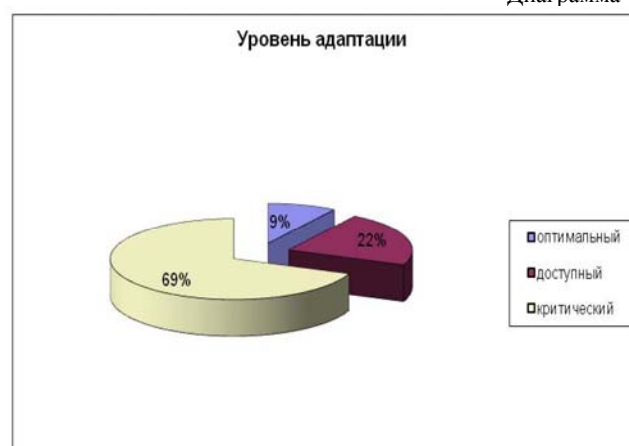


Диаграмма 11



#### Библиографический список

- Бозаджиев, В.Л. Психологические особенности адаптации студентов младших курсов к обучению в вузе // Вестник института пед. Исслед. Сер.: Педагогика и психология. - 2001. - Вып. 2.
  - Иванов, В.И. Роль индивидуально типологических особенностей студентов в адаптации к учебной деятельности: автореф. дисс. ...канд. биол. наук. - Томск, 2002.
  - Комаровская, Л.В. Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе. - Кишинев: КГУ, 1990.
  - Гапонова, С.А.. Особенности адаптации студентов вузов в процессе обучения // Психологический журнал. - 1994. - Т. 15. - №3.
- Статья поступила в редакцию 23.10.09

УДК 14.31.07

**Н. Ф. Манеева**, канд. пед. наук, доц.; **П.Н. Карлюк**, канд. пед. наук, проф.; **В.А. Чистякова**, канд. пед. наук, доц.; **О.К. Сазонова**, канд. пед. наук, доц.; **Т.А. Гонохова**, канд. псих. наук, доц.; **Т.И. Лукьяненко**, канд. псих. наук, доц. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: ksp@gasu.ru

## ПРАВОВОЙ СТАТУС КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

В статье рассматривается степень научной разработанности проблем правового статуса коренных малочисленных народов в Российской Федерации. Определена правовая категория «коренные малочисленные народы». Дан анализ основных направлений национальной политики Российского государства в отношении национальных меньшинств.

**Ключевые слова:** правовой статус, коренные малочисленные народы, конституционные гарантии, национальная политика, общественные объединения.

Степень научной разработанности проблем правового статуса личности отечественной юриспруденцией достаточно высокая. Об этом свидетельствуют труды А.Н. Бабая, Н.В. Витрука, В.М. Горшенева, А.П. Иванова, Е.А. Лукашевой и других ученых.

Правовой статус личности представляет собой действительное, юридически оформленное положение человека в его

взаимоотношениях с государством и другими субъектами политико-правовой жизни общества. Это совокупность субъективных прав, свобод и обязанностей, закрепленных в законодательстве, а также конституционных гарантий, обеспечивающих реализацию этих прав, свобод и обязанностей.

Это одно из самых общих и востребованных современной наукой определений. Но если общий правовой статус личности

был и остается в центре внимания ученых-правоведов, то специальный статус - статус лица, принадлежащего к отдельной категории граждан Российской Федерации - по сей день остается без надлежащего внимания. И такая категория граждан как коренные малочисленные народы до сих пор не имеет четкого представления о своем правовом статусе. В связи с этим совершенно особую ценность приобретают научные разработки в этой области права, которые появились в нашей юриспруденции сравнительно недавно. Это работы А.Х. Абашидзе, Ф.Р. Ананидзе, Т.А. Васильевой, Т.В. Заметиной, В.А. Карташкова, Е.А. Киселева, В.В. Кочаряна, Н.А. Михалевой, С.М. Пунжина, Р.А. Тузмухамедова. Их исследования - совершенно определенный вклад в концептуальную разработку теории правового статуса коренных малочисленных народов, однако многие аспекты этой теории и до сегодняшнего дня остаются не изученными и не исследованными.

Именно специальный статус дает возможность осуществлять специальные функции и реализовать специфические права, свободы и обязанности. Для этого необходимо законом установить такие правовые условия, при которых отдельные права и обязанности закрепляются только за отдельной категорией граждан. По сравнению с общим специальным статусом включает в себя как ограничения, так и преимущества и льготы в зависимости от положения лица.

Теоретическое обоснование этот статус получил уже давно. В этом отношении довольно интересными являются работы Н.В. Витрука, В.А. Кручинского, Н.И. Матузова, В.А. Палюнина и др.

Осуществляемый в настоящее время процесс формирования нормативно-правовой базы, регулирующей правовой статус малочисленных этносов Российской Федерации, выявил проблемы определения и законодательного закрепления составляющих этого статуса, оптимизации объема прав, свобод и обязанностей коренных малочисленных народов, разработки механизмов их реализации. Здесь на помощь федеральному законодательству обязано прийти региональное, что следует из Конституции Российской Федерации, согласно которой - защита исконной среды обитания и традиционного образа жизни малочисленных этнических общностей - находится в совместном ведении Российской Федерации и ее субъектов (пункт «м» ч.1. ст.72).

Федеральный закон «О гарантиях прав коренных малочисленных народов Российской Федерации» определяет нормативную базу правовых основ статуса малочисленных этносов: Конституция РФ, указанный Федеральный закон, другие федеральные законы, Указы Президента РФ, Конституции (Уставы) и законы субъектов РФ (ст.2).

Федеральное законодательство дает определение коренным малочисленным народам. Ими признаются «народы, проживающие на территориях традиционного расселения своих предков, сохраняющие традиционный образ жизни, хозяйствование и промыслы, насчитывающие в РФ менее 50 тысяч человек и осознающие себя малочисленными этническими общностями».

В Российской Федерации конституционно закреплены принципиальные приоритеты правовой политики в отношении коренных малочисленных народов. Статья 69 Основного закона закрепляет за ними особые права как за коллективным субъектом права, а не индивидуальными представителями этих общностей. Безусловно, любой человек всегда есть представитель определенной социально-значимой группы: класса, нации, народности... Являясь носителем определенных возрастных, социальных, этнических и др. характеристик - он обладает индивидуальным правовым статусом. И только выступая как часть общности, он приобретает специальный статус. Реализация прав и свобод индивида в полном объеме возможна лишь «через расцвет свобод общностей, к которым принадлежит этот индивид» [1, с. 37]. Государство, воспринимая малочисленные этносы как особую общность, тем самым придает им особый (специальный) статус, который призван обеспечить фактическое равенство, свободное развитие граждан - представителей малочисленных этнических общностей, «стремящихся (в то же время) к сохранению и развитию своей идентичности» [2, с. 52]. Основопологающим фактором реализации этих положений выступают территориальные основы жизнедеятельности коренных малочисленных народов. Они во многом определяют порядок и пределы осуществления прав коренного населения: право на самоуправление, на пользование

природными ресурсами, на развитие и использование родного языка и т. д.

По мнению В.А. Кряжкова и многих других ученых, системообразующим началом государственно-правового статуса коренных малочисленных народов выступает право на земли (территории) их традиционного расселения и проживания [3, с. 61]. Это мнение поддерживается и государством. Согласно ст.9 Конституции РФ, земля и другие природные ресурсы используются и охраняются в Российской Федерации как основа жизни и деятельности народов, проживающих на соответствующей территории.

Анализ опыта отечественной юридической науки в области разработки правовой категории «коренные малочисленные народы России» дает возможность сделать вывод о том, что вышеуказанный термин включает в себя несколько аспектов: этнический, географический, демографический, культурный и социальный.

В научных публикациях и юридических документах в определении этой категории особый акцент делается на демографический признак - «малочисленность». Законодательство его уточняет: «насчитывающие менее 50 тысяч человек».

Правой статус коренных малочисленных народов, будучи специальным, по своему характеру, имеет двухуровневое содержание [4, с. 19]:

Правовой статус гражданина РФ, определяемый институтом гражданства. Стабильный «перечень конституционных прав, свобод и обязанностей, предоставляемый гражданину в связи с этим статусом - своеобразная конституционно-правовая константа, закрепленная Основным Законом». Правовой статус представителя коренных малочисленных народов, определяемый юридическим фактом принадлежности гражданина к малочисленной этнической общности, установленном в соответствующем порядке.

В начале 1990-х годов интерес российских ученых, законодателей к данному вопросу возрос. Поменялись приоритеты общегосударственной политики в отношении коренных народов. Государство закрепило необходимость признания и учета их специфических (особых) интересов при определении статуса, что естественно, может и должен обеспечить институт местного самоуправления. А потому законодатель все чаще говорит о формах, механизмах реализации и гарантиях права коренных малочисленных народов на самоопределение.

Можно выделить следующие основные направления национальной политики Российского государства в отношении национальных меньшинств:

1. восстановление признания родовых общин в качестве отдельных субъектов права;
2. учет мнения ассоциаций коренных народов при решении вопросов общегосударственного и регионального значения;
3. воссоздание национально-территориальных образований на уровне местного самоуправления.

Все эти направления нашли свое отражение и в нормативных правовых актах, начиная с 1991 года. Так, относительно первого из выше названных направлений федеральное законодательство установило необходимость создания благоприятных условий для организации деятельности общин коренных малочисленных народов. В региональном законодательстве прослеживаются попытки детализации статуса общин с учетом местных и национальных особенностей. В 1992 году Постановлением Съезда народных депутатов РСФСР на родовые общины малочисленных народов Севера, занимающиеся традиционными отраслями хозяйства, было распространено действие закона РСФСР «О крестьянском (фермерском) хозяйстве», принятого в 1990 году. Налоговое законодательство предусматривает для них ряд льгот. Общины получили возможность бесплатно приобретать пожизненное наследуемое владение или аренду для коллективного использования (оленоводство, охота, рыболовный и морской зверобойный промысел, сбор ягод, грибов, орехов, лекарственных растений и других дикоросов) оленьи пастбища, охотничьи и рыболовные угодья; получили преимущественное право на заключение договоров и

получение лицензий в сфере использования возобновляемых природных ресурсов.

В настоящее время как никогда возросла роль общественных объединений и общественных формирований малочисленных народов, в частности. В 1990 году в России появилась Ассоциация коренных малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока России. Сегодня на территории Республики Алтай действуют: молодёжное общественное объединение коренных малочисленных народов Республики Алтай; Координационный совет АКМН Республики Алтай; Этноэкологический информационно-правовой центр «Эльбаган»; Территориальные общины коренных малочисленных народов Республики Алтай (кумандинцев, челканцев, теленгитов, тубаларов).

Возможность возникновения и функционирования этих общественных объединений во многом предопределена принятием в 1990 г. соответствующих нормативных правовых актов, а именно, Законов «Об общественных объединениях» и «О свободном национальном развитии граждан СССР, проживающих за пределами своих национально-государственных образований или не имеющих их на территории СССР» и в 1995 г. Закона Российской Федерации «Об общественных объединениях».

В это же время в России появляется целый ряд нормативных правовых актов, где общественные организации коренных малочисленных народов называются в качестве субъектов представляющих интересы своих народов при принятии решений по весьма важным государственным вопросам и имеющим право высказывать свои мнения, пожелания, рекомендации, оценку и т.п. Так, например, при решении вопросов о допуске иностранных инвесторов к участию в приватизации объектов традиционного хозяйствования малочисленных этносов; вопросов о приватизации объектов и предприятий традиционного хозяйственного комплекса коренных национальностей; при приватизации объектов, находящихся на территории проживания и хозяйственной деятельности малочисленных народов; при изъятии земель, входящих в состав территорий традиционного природопользования и других вопросов законодательство предусматривает их обязательное согласование с региональными ассоциациями малочисленных народов.

В Конституции РФ содержится целый ряд норм, открывающих весьма широкие горизонты для разработки и конкретизации правовых гарантий и механизмов, обеспечивающих реализацию прав коренных малочисленных народов. Основной закон гарантирует всем народам РФ равное право на самоопределение и устанавливает их равноправие (ст. 5); устанавливает равенство прав и свобод человека и гражданина независимо от расы, национальности, языка, и запрещает любые формы ограничения прав граждан по указанным признакам (ст. 19). Более того, Конституция РФ проявляет особую заботу о тех народах, которые в силу ряда причин не имели возможности достичь того же уровня жизнеобеспечения и развития, как другие народы РФ, и государство принимает на себя обязанность гарантировать их права (ст. 69).

Конституция РФ устанавливает гарантии коренным малочисленным народам как особым и весьма конкретным этническим общностям. Ведь лица, принадлежащие к коренным малочисленным народам, именно из-за принадлежности к ним и из-за проживания в регионах расселения этих народов и ведения традиционного хозяйствования не могут обеспечить себе равных с большинством россиян условий жизни. Они имеют меньше возможностей для развития: хуже питаются, больше болеют, имеют меньшую продолжительность жизни, чем остальные жители России и т.п. Слишком велико различие в стартовых возможностях лиц, принадлежащих к коренным народам, и остальных жителей России.

Но поскольку Российская Федерация является государством социальным, политика которого (как указано в ст. 7 Конституции) направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека, их положение не безнадежно. Политика государства, законодательство должны быть направлены на поддержание и развитие всех народов, объективно нуждающихся в государственной поддержке. Проблема состоит только в том, достаточны ли эти меры для

того, чтобы коренные малочисленные народы смогли стать равными в экономическом и других отношениях с иными населяющими Российскую Федерацию народами, а так же в том, имеет ли в настоящее время наше государство достаточные для этого ресурсы.

Конституция России дает право свободно определять и указывать свою национальную принадлежность, пользоваться родным языком в общении, воспитании, обучении и творчестве (ст. 26) и гарантирует всем народам право на сохранение своего родного языка, дает Республикам в составе Российской Федерации возможность придать такому языку статус государственного наравне с русским языком (ст. 68). Огромные перспективы развития правового регулирования природопользования коренных малочисленных народов заложены в ст. 9 Конституции Российской Федерации: «Земля и другие природные ресурсы используются и охраняются как основа жизнедеятельности народов, проживающих на соответствующих территориях» (ст. 9). Трудно переоценить значение ст. 69 Конституции РФ, которой, как отмечает Кряжков В.А. «на самом высоком, официальном юридическом уровне национальные меньшинства признаются совершенно особой социальной группой в нашем государстве со специфическим правовым статусом и именуется специальным термином... коренные малочисленные народы» [5, с. 4]. Впервые в истории России на конституционном уровне установлены гарантии прав этих народов. Положения названной статьи закрепляют за государством постоянную обязанность гарантировать права коренным малочисленным народам, руководствуясь при этом международно-правовыми стандартами. Все это соответствует требованиям ст. 2 Конвенции МОТ № 169 «О коренных народах и народах, ведущих племенной образ жизни в независимых странах», которая гласит: «Правительства несут ответственность за проведение, с участием соответствующих народов, согласованной и систематической деятельности по защите прав этих народов и установлению гарантий уважения их ценности» [6, с. 49]. Такая квинтэссенция представлений о значимости правового урегулирования статуса национальных меньшинств получила широкое развитие в последующем международном законодательстве и нашла отражение в целом ряде законодательных актов РФ, хотя говорить о полном приведении последних в соответствие с международно-правовыми нормами еще рано. Но нельзя не констатировать факт, что на сегодняшний день в РФ между государством и коренными малочисленными народами уже сложилась и постоянно развивается особая форма правовых отношений, основанная на признании специфического статуса данных этносов, развивающаяся и детализирующаяся в разнообразных нормативных правовых актах.

С принятием Федерального закона «О гарантиях прав коренных малочисленных народов РФ» стала возможной разработка ряда федеральных законов, конкретизирующих и развивающих отдельные стороны правового статуса коренных малочисленных народов России. А главное, теперь субъекты РФ получили правовую базу для создания и развития своего законодательства, ориентированного на специфику малочисленных этносов, их населяющих. Ведь Конституция РФ устанавливает, что защита прав национальных меньшинств (пункт «б», ч.1, ст. 72) и защита исконной среды обитателей и традиционного образа жизни малочисленных этнических общностей (пункт «м», ч.1, ст.72) находятся в совместном ведении Российской Федерации и ее субъектов.

Безусловно, одним из наиболее важных шагов в решении проблем статуса коренных малочисленных народов Республики Алтай является принятие конституции Республики Алтай (от 7.06.1997), где в ст. 10 отмечено, что территория республики является исконной землей традиционного расселения её коренного и других народов, обеспечивает сохранение их самобытности. Ст. 24 конституции гарантирует и обеспечивает защиту исконной среды обитания и традиционного самобытного уклада жизни и хозяйствования коренного народа и малочисленных этнических общностей в местах их компактного проживания в соответствии с федеральными и республиканскими законами, принципами и нормами международного права. На сегодняшний день разработан проект закона о пра-

вовом статусе коренных малочисленных народов Республики Алтай, принятие которого послужит основой и для развития нормативно-правовой базы местных органов самоуправления, на территории которых проживают данные этнические общности.

Таким образом, проведенный анализ нормативно-правовых документов показывает, что действующее законодатель-

ство РФ создало хорошую базу для развития правового статуса коренных малочисленных народов, но многие его положения остались декларативными. Они требуют дальнейшего совершенствования и принятия новых нормативных актов для создания механизма реализации законов на уровне субъектов РФ, в том числе и в Республике Алтай.

#### Библиографический список

1. Мюллерсон, Р.А. Права человека: идеи, нормы, реальность. - М., 1991.
2. Кряжков, В.А. Правовые проблемы статуса коренных малочисленных народов России // Государство и право. - М. - 1994. - № 6.
3. Кряжков, В. А. Право коренных малочисленных народов на земли (территории) // Государство и право. - М. - 1996. - № 1.
4. Киселёв, Е.А. Правовое положение коренных малочисленных народов Приамурья: автореф. дисс. ... канд. юр. наук. - М., 2001.
5. Кряжков, В.А. О значимости ст. 69 Конституции РФ «Правовые проблемы статуса коренных малочисленных народов России» // Государство и право. - М. - 1994. - № 6.
6. Волкова, Г.М., Касутина, М.Н. Конвенция 169 о коренных народах и народах, ведущих племенной образ жизни, в независимых странах // Устойчивое развитие коренных малочисленных народов Дальнего Востока Российской Федерации в области экологии и традиционного природопользования: сборник нормативно-правовых актов / сост. Г.М Волкова, М.Н. Касутина. - Хабаровск: Изд-во Хабаров, 2002.

Статья поступила в редакцию 23.10.09

УДК 14.31.07

*Т.И. Лукьяненко, канд. псих. наук, доц. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: ksp@gasu.ru*

### ИССЛЕДОВАНИЕ ФАКТОРОВ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ И ТЕХНОЛОГИЯ ОКАЗАНИЯ ПОМОЩИ ДЕТЯМ, ПОТРАДАВШИМ ОТ ЖЕСТОКОГО ОБРАЩЕНИЯ

В статье представлены результаты научно-теоретического анализа показателей, выступающих в роли личностных предпосылок виктимного поведения подростков; выявлены факторы, влияющие на формирование виктимного поведения личности. Установлено, что имеется потребность в психологическом сопровождении подростков, оказавшихся жертвами насилия; предложены основные направления работы психологов по оказанию помощи детям, пережившим жестокое обращение.

**Ключевые слова:** виктимное поведение, факторы виктимного поведения, поведение жертвы, жестокое обращение, психологическое сопровождение.

В последние годы проблема насилия подвергается глубокому междисциплинарному анализу, связанному с выявлением социальных, политических, культурных, психологических и биологических факторов, способствующих возникновению насилия и передачи его из поколения в поколение. В связи с этим, становиться необходимым, исследовать виктимное поведение жертвы. Глубокое изучение предпосылок виктимности возможно при условии интеграции теоретической и практической психологии с науками криминального цикла. Несмотря на то, что данное явление в достаточной степени описано в криминальной психологии, остро стоит проблема смещения акцентов исследования данного явления в плоскость общей и возрастной психологии.

Разрозненность данных, отсутствие четкого понятийного аппарата, не разработанность диагностического комплекса для изучения личности виктимных подростков не позволяет составить представление о психологических факторах и условиях виктимной деформации личности подростков.

Таким образом, актуальность проблемы исследования определяется необходимостью раннего выявления групп риска для профилактической работы и предотвращения возможности стать жертвой.

Теоретический анализ учения о жертве показывает, что существуют различия в определении научного статуса виктимологии, нет единого направления исследований в виктимологии. Проблеме насилия посвящены исследования отечественных психологов Государственного научно-исследовательского института семьи и воспитания (Л.С. Алексеева, А.Д. Кошелева, Е.Т. Соколова, Б.Ю. Шапиро), которые являются основанием теоретических положений рассматриваемой проблемы. В аспекте проблемы насилия в международном профессиональном сообществе используются следующие классификации видов насилия, основанных на характере насильственных действий, и в соответствии с которыми разрабатываются и внедряются специализированные исследовательские, профилактические и коррекционные программы.

**Физическое насилие** – причинение физического вреда,

под которым понимается нарушение анатомо-физиологической целостности человека посредством применения физической силы. Выделяют такие формы, как побои, удары, шлепки, нанесение телесного повреждения, запреты, угрозы, ограничение прав и свободы человека.

**Экономическое насилие** – лишение права голоса при расходовании денег, присвоение сбережений без согласия других членов семьи и пр.

**Медицинское насилие** - умышленный отказ больному необходимого лекарства, намеренная передозировка, приводящая к зависимости и пр.

**Сексуальное насилие** – вид домогательства, который выражается в принуждении к сексу, в навязывании совершении сексуальных действий.

**Психологическое (эмоциональное) насилие** выражается в форме угроз, высмеивания, изоляции от членов семьи, друзей, причинение душевных страданий, в развитии чувств бессилия, страха.

**Семейное насилие** – агрессивные и враждебные действия в отношении членов семьи, в результате которых причиняется вред, травма, унижение, не удовлетворяются базовые потребности.

Особенно тяжелые последствия имеет насилие в детстве и юношестве. Дети, подростки, юноши переживают чувство стыда, боли, бессилия. У них наблюдается расстройство эмоциональной сферы, выражающееся в повышенной тревожности, подавленном настроении, в депрессиях.

К факторам риска жестокого обращения родителей с детьми психологи относят: алкоголизм, признаки асоциальной личностной дезорганизации и криминальность; незрелость родителей, отсутствие социально-психологической помощи, низкая самооценка у родителей; личностные проблемы, жесткие моральные нормы, одиночество и плохое здоровье матери.

Большое число семей с конфликтными отношениями, а также асоциальных дезорганизованных семей являются областью повышенного риска эмоционального отвержения детей, отсутствие необходимых условий для удовлетворения жиз-

ненно необходимых потребностей детей в защите и уходе. Цель психологической помощи жертвам насилия, детям, оказавшимся в кризисных ситуациях заключается в уменьшении отрицательного влияния пережитой ребенком травмы на его дальнейшее развитие, предотвращение отклонений в поведении.

В исследовании жестокого обращения с детьми в Республике Алтай основным предметом изучения являются дети, пережившие насилие и жестокое обращение. Основные задачи, поставленные перед участниками проекта сформировать базу данных и систематизировать факты жестокого обращения с детьми, отобрать диагностический инструментарий, провести психопрофилактику и психокоррекцию, создать кризисный и консультационный центры, разъяснить законодательную базу по вопросам половой неприкосновенности несовершеннолетних. В проекте концептуальные и методологические установки ориентированы на комплексный подход к данной проблеме, интегрирующий достижения различных областей знаний.

В результате научно-теоретического анализа психологической литературы был выделен необходимый круг переменных, выступающий в роли личностных предпосылок виктимного поведения. В личностном портрете жертвы насилия психологи выделяют такие психологические свойства как фатализм, робость, скромность, отсутствие чувства безопасности, выраженную податливость внушению [1]. Туляков В.А. обращает внимание на нежелание изменить собственное положение без вмешательства извне, низкую самооценку, повышенную готовность к обучению виктимному поведению, растерянность в стрессовых условиях, несформированность морально-этических установок [2].

Научно-теоретический анализ психологических исследований по данной проблеме позволил выделить психологические компоненты виктимной личности подростков.

Таблица 1

Психологические компоненты виктимной личности

Аспекты виктимного поведения	Характеристика	Авторы
Социально-ролевой	Описывает виктимность с точки зрения соотношения личностных и ролевых качеств потенциальной жертвы	Мухина В.С., [3] Руденский Е.В.[4]
Интеллектуально-волевой	Включает в себя характеристики сознательной, целесообразной, целебусловленной виктимности – комплексы неполноценности, комплекс мнимой жертвы и т.д.	Еникеев М.И [5], Фрейд А. [6]
Аксиологический	Несформированность ценностных ориентаций	Асмолов А.Г. [7] Клейберг Ю.А.[8]
Деятельностно-практический	Описывает типовые формы поведенческой активности виктимных подростков, форму, природу и закономерности отношений между ними	
Эмоционально-установочный	Содержит психологические факторы, соотносящиеся с виктимностью подростка (бездумный риск, страсть к приключениям, повышенная критичность к родителям.)	Реан А.А.[9], Туляков В.А. [2]

Комплексный анализ социокультурных факторов виктимизации подростков, показал, что формирование у младшего поколения массовых фрустраций, апатии, неуверенности, агрессии, вандализма, алкоголизма, наркомании повышает уровень криминализации общества.

По данным официальной статистики МВД Республики Алтай за период 2002-2009 гг. было совершено 2200 «родственных» преступлений, связанных с насилием против личности, 970 жертв – дети. Около 2000 детей ежегодно избиваются родителями. Каждый девятый ребенок гибнет, 200 подростков покончили жизнь самоубийством, более 500 подростков ушли из дома.

На формирование виктимной личности с деформированным личностным профилем влияют особенности социально-психологического воздействия (влияние социокультурного и социально-экономического статуса, виктимизации общества, особенности бытового окружения, воздействие средств массовой информации, гендерные особенности). Далее выделяется семейный фактор наличие агрессивной или игнорирующей модели воспитания, психопатологии одного из членов семьи, нарушение эмоционального климата в семье, наличие модели жертвенного поведения родителей, физическое насилие, алкоголизация, супружеские конфликты. Третий фактор - социально-педагогический (отсутствие индивидуального подхода к учащемуся, виктимная деформация педагога, оскорбительное отношение со стороны педагога и одноклассников, психологическое и физическое насилие, неприятие сверстниками). Все это нашло отражение в работах отечественных и зарубежных ученых [1; 4; 10].

Таким образом, имея в виду, что важнейшим институтом социализации личности подростка остается семья, анализируется возможность существования связи между определенным стилем взаимодействия между детьми, родителями, учителями, сверстниками и формированием психологического профиля виктимной, личности подростка. Каждый из указанных выше факторов может сделать личность подростка уязвимым, а его поведение виктимным.

Дальнейшей целью исследования в рамках данного проекта явилось выявление факторов возникновения виктимного поведения подростков. Для исследования личности подростков и особенностей взаимодействия в семье, в школе были использованы: 1) тест Люшера для исследования особенностей эмоционального развития подростков; 2) тест Кеттелла (подростковый вариант) для исследования личностных характеристик подростков; 3) тест «символические задания» Г.Г. Носкова с целью диагностики детско-родительских отношений; 4) методика склонности к виктимному поведению О.О. Андронниковой.

На этапе экспериментального исследования подросткам из сельской местности и города были предложены анкеты, в которых выявилась разница показателей по вопросам анкеты. На вопрос «встречались ли вы с насилием в своей жизни?» 3% сельских подростков и 4,9% городских подростков ответили, что постоянно встречаются с насилием; 11,2% и 21,5% встречаются с насилием «довольно часто»; 23,1% и 31,2 % «иногда»; 25,3% и 25,4 % «очень редко»; 38,4% и 21,3 % «никогда».

Полученные данные, показывают, что чаще всего к насильственным методам взаимоотношений подростки не относят эмоциональное давление, оскорбление, унижение сверстника, изоляцию и проявление ревности, т.е. психологические нормы насилия. Разница показателей ответов городских и сельских респондентов может быть обосновано особенностями влияния социальной среды, окружающей подростка, т.к. особенности взаимоотношений между людьми в большом городе оказывают значительное виктимное влияние на подростков.

Анализ ответов на вопросы анкеты «Если кто-то доводит меня до того, что я вскипаю, за дальнейшее я не отвечаю» - 12,01% мальчиков и 9,2% девочек находятся чаще всего в аффективном состоянии; 17,2% мальчиков и 9,8% девочек чаще всего не отвечают за свои поступки в случае злости; всегда отвечают за свои действия 17,2% от общего числа мальчиков и 23,4% от числа девочек.

Анализ ответов на вопрос анкеты, показал, что 29,8% мальчиков и 27% девочек полностью возлагают ответственность на партнера; 23,9% мальчиков и 21,4% девочек считают,



что «чаще всего» партнер виноват сам, если его избили; только 11,2% мальчиков и 15,81% девочек полностью реабилитируют жертву, даже если поведение жертвы злит партнера.

Таким образом, девочки чаще, чем мальчики считают, что человек должен отвечать за собственное поведение, независимо от того, насколько вызывающе ведет себя партнер. Мальчики же чаще девочек полагают, что жертва виновата сама и негативное поведение жертвы полностью или частично снимает ответственность с агрессора.

Для выявления закономерностей и взаимосвязи ответов подростков и их родителей была установлена взаимосвязь между агрессивным поведением родителей склонностью к агрессивному поведению ребенка.

1. Дети, чьи родители демонстрируют большой процент принятия виктимных социальных отношений, имеют высокий показатель виктимности и высокие показатели относительно принятия насилия как нормы жизни.

2. Дети, чьи родители не относят к семейному насилию эмоционально психологическое и изоляционное воздействие, а значит, находятся в достаточно агрессивной семейной среде, отличаются более высокими показателями агрессивного реагирования на жизненные события.

В рамках научного проекта разработана на базе психологического центра поддержке населения г. Горно-Алтайска превентивная программа «Жизнь без насилия».

В соответствии со стратегическими направлениями программы по предотвращению насилия над детьми были разработаны тренинговые и информационно - методические занятия для детей и их родителей, состоящие из нескольких блоков. Это блок работы с детьми 1-3-го класса «Ребята, давайте жить дружно!», блок для детей 5-7-го класса «Как справиться со своей злостью» и блок для девочек-подростков 10-11-го класса «Как не стать жертвой насилия». Каждый блок состоит из нескольких обязательных компонентов:

- Подготовка и выпуск информационных буклетов для детей и их родителей
- подготовка психологов для работы с детьми и их родителями по направлениям программы
- подготовка педагогов, обучение методам общения без насилия
- информационно- методические семинары для родителей
- тренинговые сессии для участников

Данная программа дает возможность получения информации о проблеме насилия, приобретения навыков ненасильственного поведения, которые дети, возможно, будут применять в общении друг с другом и привносить их во взрослую жизнь.

Цель программы: способствовать профилактике насилия в отношениях между сверстниками, развивать навыки ненасильственного (безопасного) поведения, дать ребенку представление о личностных ценностях.

Библиографический список

1. Христенко, Е.Г. Психология поведения жертвы: учебное пособие. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2004.
2. Туляков, В.А. Генезис отклоняющегося поведения и классификация жертв преступлений. - Одесса, 2000.
3. Мухина, В.С. Феноменология развития и бытия личности. - М.: Воронеж, 1999.
4. Руденский, Е.В. Виктимологическая экспертиза качества образования: психологические и социально-педагогические аспекты. - Новосибирск, 2000.
5. Еникеев, М.И. Основы общей и юридической психологии: учебник для вузов. - М.: Юрист, 1996.
6. Фрейд, З. Основные психологические теории в психоанализе. - М., 1999.
7. Асмолов, А.Г. Психология личности. - М., 1990.
8. Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения: учебное пособие для вузов. - М., 2001.
9. Реан, А.А. Агрессия и агрессивное поведение личности // Психологический журнал. - 1996. - № 5.
10. Андронникова, О.О. Методика исследования склонности к виктимному поведению // Актуальные проблемы специальной психологии в образовании: материалы III Межрегиональной научно-практической конференции. В 2 ч. - Новосибирск: Изд. НГПУ, 2004. - Ч.2.

Статья поступила в редакцию 23.10.09

Задачи:

1) работа со средствами массовой информации, направленная на формирование в социуме непринятия насилия вообще и насилия, совершаемого в отношении детей, в частности;

2) работа с детьми по нескольким стратегическим направлениям: проведение комплекса коррекционно-психологического воздействия направленных на изменения психологических особенностей личности подростка в зависимости от типа виктимного поведения. Для подростков пассивного типа виктимизации это формирование положительной Я - концепции, повышение самооценки, улучшение отношения к себе, вера в свои возможности, изменение системы ценностей, формирование адекватной оценки ситуации, восприятие проблемных ситуаций и возможностей их разрешения. Для подростков агрессивного типа - это отработка способов избегания агрессии, обучение правилам конструктивного спора, работа с чувством вины, получение навыков адекватного реагирования в ситуации конфликта, нормализация самооценки и детско-родительских отношений. Для подростков не критичного типа - повышение самооценки, критичности, чувства ответственности, обучение социальным способам завоевания авторитета, вера в свои возможности, изменение системы ценностей, формирование адекватной оценки ситуации, восприятие проблемных ситуаций и возможностей их разрешения.

3) проведение информационных занятий по обеспечению детей навыками и знаниями, необходимыми для их личной безопасности и благополучия, информирование ребенка о том, где он может получить помощь, если она понадобится; комплексные обучающие семинары - тренинги направленные на овладение способами ненасильственного и невиктимного поведения.

4) практическая помощь детям, уже подвергшихся насилию;

5) работа с родителями, направленная на формирование навыков неагрессивного поведения в семье и на готовность помочь детям;

6) обучение, просвещение и подготовка специалистов, работающих с детьми, по проблеме насилия и его профилактике (педагогов, воспитателей детских садов, медицинских работников, представителей социальной защиты, участковых).

Достоинство данной программы состоит в том, что в ней выделены все структурные компоненты игрового тренинга, рассчитанного на достаточно длительный период времени. Кроме того, программа включает в себя как собственно психологическую, так и социальную коррекцию, захватывая не только непосредственно выделенную группу подростков, но и их микросоциальное окружение, что значительно повышает результаты психолого-педагогического воздействия. Важным является то, что все выделенные компоненты могут быть изменены, исходя из условий реализации программы и особенностей целевой группы.

УДК 373.3/5

*А.А. Олейников, зав. кафедрой КГПИ, Республика Казахстан, г. Костанай, E-mail: oleynikow@mail.ru***РЕАЛИЗАЦИЯ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ НА БАЗЕ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)**

В статье описаны теоретические аспекты методов, форм, средств и содержания компьютерно-информационного обучения в начальной школе, пути реализации дидактического потенциала компьютерной системы, применение функций программного обеспечения в развитии мозговой деятельности обучаемого и автоматизации некоторых сторон его интеллектуальной деятельности – логического, аналитического, абстрактного типов мышления, выступающих основой интеллекта.

**Ключевые слова:** моделирование, знаниевая основа, дидактический потенциал, элементная база.

На современном этапе развития общество требует от образования основательной качественной модификации его содержания, при этом одной из приоритетных задач образования является подготовка подрастающего поколения к жизнедеятельности в Интернет-пространстве, интерактивному взаимодействию в условиях информационного общества с первой ступени общеобразовательной школы. Несмотря на проводимые в образовании реформы, содержание обучения в начальной школе не отвечает в достаточной мере возросшим потребностям информационного социума и темпам интеллектуального развития младших школьников.

Основным структурным элементом любого обучения является занятие, от качества содержания которого (объём и полнота заложенных в нём дидактических элементов) зависит эффективность самого обучения. Знаниевая основа учебного занятия выступает фактором организации процесса обучения в целом [1].

Как показывает практика, недостаток необходимых знаний по информатике у учителей начальных классов, обусловленный как внешними факторами, например, отсутствием соответствующих программ в рамках государственного стандарта, так и внутренними – личное неприятие компьютерных систем как инструмента профессиональной деятельности, препятствует эффективному внедрению компьютерных систем в учебный процесс начальной школы. Недостаток специальных знаний сказывается так же на содержании дидактических материалов по предмету «Информатика», введённому в 2002 году в курс начальной школы. Зачастую занятие с использованием компьютера традиционно носит ознакомительный характер с вычислительной системой, её программным обеспечением. Учитель не всегда может оценить дидактический потенциал компьютерной программы, а следовательно, максимально реализовать его в обучении.

Любое занятие по информатике в начальной школе должно достигать одну из важнейших дидактических целей – развитие у школьников способности к мыслительным действиям посредством искусственно созданной системы, понимание того, как система делает выводы на основе имеющихся в её базе данных и почему она это делает. Следовательно, в содержании обучения должны быть отражены основные положения, раскрывающие отличие искусственного интеллекта от человеческого интеллекта, способного посредством мысленных действий построить сложную и непредсказуемую изначально мыслительную модель.

В компьютере, представляющем собой компьютерно-информационную технологию, содержащей значительный дидактический потенциал, который необходимо направить на развитие у младших школьников умений и навыков мысленных действий над знаниями. Это обеспечит формирование мотивации ребёнка к познавательной деятельности и самосовершенствованию личностных качеств в интерактивном формате, т.е. диалогу в информационной среде Интернета в рамках языковой коммуникации. В ходе интерактивного общения у школьника возникает чувство личной причастности к научным и культурным ценностям общества.

Сегодня существует несколько направлений реализации дидактического потенциала компьютерной системы, такие как, визуализация, виртуальное воздействие на зрительные

образы реальных объектов, мультипликационная динамичность.

В основе нашей идеи реализации дидактического потенциала компьютерной системы лежит применение функций программного обеспечения в развитии мозговой деятельности обучаемого и автоматизации некоторых сторон его интеллектуальной деятельности логического, аналитического, абстрактного мышлений, выступающих основой интеллекта. Механизм, обеспечивающий развитие мозговой деятельности обучаемого, посредством применения функций программного обеспечения, представляет собой систему, включающую разработку содержания учебного материала, выбор методов, форм, организации процесса компьютерно-информационного обучения. Учитывая в содержании занятия по предмету «Информатика» интеллектуальный потенциал обучающихся как живую форму существования знаний, как моделирующую систему, функционирующую в условиях, обозначенных кибернетикой, педагог получает возможность эффективно реализовать дидактический потенциал вычислительной системы.

В процессе компьютерно-информационного обучения в начальной школе, дидактический потенциал аппаратных средств компьютера включает и его программные продукты, их использование в аспекте теории искусственного интеллекта. Компьютер, как модель человеческого интеллекта, служит основой для мыслительного процесса в условиях обучения, поскольку имитирует мыслительные процессы, происходящие в результате смены зримых объектов, предметов, явлений и процессов в виде графического интерфейса компьютерных программ, обуславливая специфику мышления индивида. Другими словами, компьютерная система трансформирует знаниевую основу изучаемого материала в «практические» образы сознания. Дидактически обоснованное использование в обучении современных компьютерных систем обеспечивает развитие способности мозга создавать мыслительные образы, действия с которыми определяются уровнем интеллекта человека, в частности, учащегося начальной школы.

Нахождение учащегося в виртуальном пространстве (работа на компьютере с программными продуктами) расширяет границы и формирование образного мышления, даёт ему новый импульс и оказывает существенное влияние на развитие трех явлений психики: динамики отражения окружающей действительности в различных формах (познание, эмоции, воля), психического состояния (активность), свойств, определяющих качественно-количественный уровень деятельности и поведения человека. В условиях активного применения компьютера как инструмента интеллектуальной деятельности происходит развитие технического мышления учащегося как специфической особенности сознания.

Общение в информационном пространстве по Интернет-сети, разработка компьютерных программ, решение учебных задач программными средствами компьютера способствует работе обоих полушарий мозга и систематизации мышления. Для системного мышления важна дивергентность, которая обеспечивает своеобразие познавательных процессов, происходящих в сознании школьника, при этом обработка информации осуществляется в соответствии с принципами организации контекстуальной связи между словами и образами [2].

Компьютер, обладая важным для педагогики свойством наглядного представления информации, способствует так же развитию информационного мышления, т.е. рождению нового содержания мыслительного процесса, сохраняющегося в сознании обучаемого в виде различных форм научного познания (суждений, умозаключений, понятий, теорий, гипотез и т.п.). Информационное мышление – это операция сознания, направленная на материальный или духовный объект с целью изменения его содержания и формы, получения информации, необходимой для активизации мыслительных процессов. Информационное мышление должно и может формироваться не только в процессе усвоения знаний по информатике, но и в ходе изучения других учебных предметов использованием средств информатики.

Дидактический потенциал компьютера обладает свойством, которое можно обозначить как наличие генеральной цели, заключающейся в воздействии на сознание субъекта виртуальной реальностью. Достижение поставленной цели позволяет решать проблемы, обусловленные воздействием абстракции (виртуальная реальность) на сознание обучаемого, различающиеся не только количественными градациями по сложности, но и качественно – по уровням абстракции и содержанию. При этом обеспечивается возможность быстро переключать внимание из одной области человеческой активности в другую с незначительной задержкой в перепрограммировании на новую деятельность. Чем шире спектр такого перепрограммирования, тем выше по признаку генеральной цели уровень компьютерно-информационного обучения.

Восприимчивость сознания обучаемых к перепрограммированию обусловлена внушаемостью – свойством сознания принимать приказы и выполнять их. Ум и его функция – сознание – в виртуальной реальности условно определяются как общая совокупность всех программ компьютера. При этом передача знаний происходит вне зависимости от того, как быстро вызван зрительный образ на монитор компьютера или других приборов визуализации. Сознание распознает и «наблюдает» весь процесс визуализации в действии, предоставляя для этого необходимое время для осмысления происходящего в реальности.

Таким образом, процесс перепрограммирования заключается в неосознаваемой активизации инстинктивных функций мозга в ходе взаимодействия обучаемого с компьютерной системой, её программой.

Определение дидактического потенциала компьютерных программ и метапрограмм позволяет представить любую компьютерную систему осязаемой, живой структурой, которая может взаимодействовать с индивидом на интеллектуальном уровне. Такой подход к содержанию занятия по информатике обладает разнообразием эвристических преимуществ в сравнении со старыми концепциями теории компьютерного обучения и терминологией.

Хранимые на компьютере программы могут быть прочувствованы обучаемым эмоционально, прослушаны, пережиты сознательно, проиграны в воображении. Средствами специальной техники или специальных устройств элементы программ могут быть извлечены из устройств хранения, при этом вызов программы может быть ограничен одним или несколькими сенсорными каналами с сопутствующей активной реакцией индивида или без нее. Таким образом, компьютерная система позволяет применить программно-технические устройства в качестве основы для размещения в них вариантов мысленных действий с объектами и предметами реальной действительности и применить их к уже готовым решениям.

Важным условием реализации дидактического потенциала компьютерных систем в процессе обучения информатике в начальной школе является внедрение в учебный процесс экспертных программ, обеспечивающих оценку воздействия на интеллект обучаемого внешних (автоматизация интеллектуальной деятельности) и внутренних (потребность в информации) факторов. Сегодня такими факторами являются компьютерно-информационные технологии, Интернет-пространство и интерактивное взаимодействие. Аппаратно-

программные средства компьютера выступают фактором технологического пространства, созданного общественной формацией. Основными характеристиками технологического пространства компьютерно-информационного обучения являются гибкость и вариативность содержания самого обучения, компьютеризация и информатизация учебного процесса.

Элементная база экспертных программ обеспечивает решение педагогических задач, в которых отсутствует алгоритм или неизвестны принципы решения, но накоплено достаточное количество примеров, а также при неполных, противоречивых данных, либо просто при большом количестве входной информации.

Учитывая психовозрастные особенности учащихся начальной школы, их социальный опыт, в содержание компьютерно-информационного обучения должны быть заложены: функция мыслительного действия над реальными объектами, предметами, явлениями, процессами; динамичность дидактического содержания; информативная основа сознательного преобразования окружающей действительности; увеличение объема усваиваемых школьником знаний, развитие умений и навыков работы с компьютером и его программными средствами как с инструментом (орудием) учебного труда.

На начальной ступени школьного образования в содержании компьютерно-информационного обучения особенно важно учесть возможность проявления учеником индивидуальности, творчества, способности к самостоятельной познавательной деятельности, темп и глубину усвоения знаний, формирование умений и навыков, обеспечивающих эффективность применения общепользовательского прикладного программного обеспечения вычислительных систем при решении учебных задач.

Рассмотрим наиболее универсальные, на наш взгляд, методы реализации дидактического потенциала компьютера и его программных средств используя отдельные положения теории искусственного интеллекта.

Существуют дидактически обусловленные задачи, для которых доказано отсутствие общего алгоритма решения (например, задача оценки творческого участия и качества усвоения знаний некоторого множества (группы) учащихся). Здесь мы имеем в виду, прежде всего, перебор вариантов педагогических решений, а не конструирование нового знания на основании имеющегося (вывод новых теорем из аксиом и уже выведенных теорем).

Рассматривая комбинаторику – универсальный метод ускорения перебора и эвристику в качестве интеллектуальной основы, обеспечивающей реализацию метода переборных алгоритмов, мы можем решить любую дидактическую задачу, требующую предварительного представления её фабулы в виде некоторой легко понимаемой модели, которая позволяла бы осмыслить задачу в легко воспроизводимых нашим воображением терминах. Пространственно-временная интерпретация фабулы задач является наиболее понятной для образного восприятия, поскольку любой образ формируется на основе реальных объектов, существующих в пространстве и во времени.

Метод переборных алгоритмов находит широкое применение в современной науке и технике, в частности, относительно доказательств об эволюции вычислительных систем, при объяснении эволюционных алгоритмов как аналогов процессов, происходящих в живой природе. Любой эволюционный алгоритм обеспечивает отбор и генерацию новых элементов в искомым объектах, в качестве объектов нами рассматривается содержание дидактических заданий, а эволюционного алгоритма – процесс усложнения самих заданий (фабулы задачи).

Именно отбор наилучших объектов является ключевой эвристикой всех эволюционных методов, в том числе и метода переборных алгоритмов, позволяющих уменьшить время поиска решения. Получить положительное решение можно также, модифицируя отрицательные результаты решений задания, а наилучший результат получить из нескольких позитивных решений на данный момент.

Таким образом, мы можем сказать, что реализация дидактического потенциала технических средств на базе вычислительных систем имеет важнейшее значение в оптимизации процесса формирования знаний основы посредством использования в обучении информатике аспектов теории искус-

ственного интеллекта. Эффективность реализации дидактического потенциала компьютерной системы может быть значительно повышена, если в процессе разработки учебных компьютерных программ будут принимать участие са-ми учителя начальной школы.

#### Библиографический список

1. Эльконин, Б.Д. Образовательное пространство как пространство развития / Б.Д. Эльконин, И.Д. Фрумкин // Вопросы психологии. – 1993. – №1.
2. Шанько, В.И. Информация. Мышление. Целостность: монография. – Харьков, 1992.

Статья поступила в редакцию 11.05.09

УДК 371 159.9

**С.А. Белоусова**, доц. ЮУрГУ, г. Челябинск, **А.Е. Орел**, начальник отдела Управления по делам образования, г. Челябинск, E-mail:kp1967@mail.ru

### ОРГАНИЗАЦИЯ МОНИТОРИНГА МОДЕРНИЗАЦИОННОГО РИСКА В ТЕРРИТОРИАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЕ<sup>1</sup>

В статье представлен инструментарий оценки профессионального риска руководителей образовательных организаций в условиях модернизационных изменений, предполагающих не только технологические преобразования, но и обеспечивающих скачок от одного типа общественных отношений в сфере образования к другому, изменение отношений между социальными структурами и социальными агентами.

**Ключевые слова:** модернизационный риск, комплексная оценка модернизационного риска, управление рисками.

Ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что модернизационные изменения в территориальной образовательной системе во многом зависят от того, насколько объективной, достоверной, всесторонней информацией о состоянии дел располагают органы управления. В связи с этим мониторинг справедливо рассматривается исследователями как один из информационных методов управления рисками. При этом мониторинг риск менеджмента включается в проблемное поле информационного обеспечения управления образованием, характеризующееся наличием разных подходов к структурированию информации; недостаточными основаниями движения информационных потоков для нормального функционирования всех звеньев управления; отвлечённым и констатирующим, а не управленческим характером поставляемой в систему управления информации, в связи с чем она теряет свою целесообразность. В связи с этим нами была предпринята попытка разработки и обоснования модели мониторинга антропогенных и технологических модернизационных рисков в территориальной образовательной системе, обеспечивающей (модели) основания для определения их (рисков) обоснованности, осознанности, меры, а также для выбора вариантов действий и форм защиты.

Основными задачами мониторинга в рамках риск-менеджмента являются: выявление источников риска, динамики развития факторов риска, прогнозирование последствий рискованных ситуаций. Качество поставляемой информации определяется возможностью органов управления на её основе планировать мероприятия, направленные на снижение и предупреждение риска, проверять соблюдение норм и правил (стандартов) качества объектов, вводить соответствующие руководящие нормативно-правовые документы. Информация должна:

- дать управленцу описание исходных данных и искомых результатов (для определения типа задачи по управлению модернизационными изменениями, для обоснования её состава и структуры);

- представить сведения об опыте функционирования процессов модернизации (в том числе о качестве апробации разных вариантов возможных решений по осуществлению модернизационных изменений);

- осведомить об определённых аспектах управления (задать программные установки). Должны учитываться и общие требования к качеству управленческой информации: объективность, точность, полнота, достаточность, систематизированность, оптимальность обобщения, оперативность и доступность.

Первым этапом мониторинга модернизационных рисков является риск-анализ – идентификация реальной опасности для отдельных лиц и/или групп в сфере образования и территориальной образовательной системы. Процесс состоит в выявлении и признании факта существования опасности и последовательном определении её характеристик (сущности, величины, вероятности возникновения опасного явления и неблагоприятных последствий).

При идентификации рисков важно учитывать, что риск – систематическое взаимодействие общества с угрозами и опасностями, индуцируемыми и производимыми процессом модернизации как таковым. Риски являются следствием угрожающей силы модернизации и порожаемых ею чувств неуверенности и страха (У. Бек). Важные характеристики модернизационных рисков выявляем в представленных ниже определениях данного понятия. Риск, по М. Маркхоферу [1], – это неопределённая ситуация, в которой одно или несколько последствий (в нашем случае – здоровье человека, состояние и развитие образовательной системы) нежелательны. Известный отечественный социолог В.Н. Кузнецов утверждает, что риски – комплекс (система) социальных, экономических, политических, духовных, техногенных и экологических явлений и процессов, разрушающим образом воздействующих на социальные организации и структуры, трансформируя их элементы и нарушая нормальное функционирование, что, в конечном счёте, приводит социальные системы к упадку и распаду. Социальный риск – деятельность человека или отказ от неё в ситуации риска (выбора, неопределённости) [2], требующая от него оценки собственных действий, выработки необходимых социальных качеств, а также учёт и регулирование воздействия опасных социальных факторов. Явление риска включает в себя такие элементы ситуации риска, как опасения неудачи, опасности, вероятность ошибки, надежды на благоприятный исход и ситуацию выбора альтернатив. При этом ситуация риска – единство обстоятельств и индивидуально-групповых предпочтений, связанных с некоторыми критериями оценки, на основе которых принимается альтернативное решение.

Модернизационные риски в сфере образования имеют сложную природу, значительное многообразие и связаны с проявлением сложного комплекса взаимосвязанных факторов: условий труда и трудового процесса в управлении (в т.ч.: интенсивных изменений внешней и внутренней среды образовательной организации, высокого развития управленческой деятельности, востребованности управленческих технологий, имеющих стохастический характер, повышения неопределен-

ности субъектно-субъектных взаимосвязей участников образования); биологического состояния руководителя и его здоровья, особенностей восприятия им рисков в процессе модернизации; развитости механизмов и институтов защиты от рисков и др.

С помощью научных методов исследования (теоретический анализ, экспертные суждения, сравнительные оценки), на основе использования всей доступной информации об основных механизмах модернизации и учёта фона неблагоприятных воздействий (состояние управляющей и управляемых систем) нами произведена идентификация опасностей модернизационных рисков, в частности, дана характеристика индивидуально-групповых предпочтений руководителей образовательных организаций в ситуации выбора (предпочтений, как правило, связанных с неэффективными критериями оценки и методами), факторов риска (структурных элементов ситуации риска, условий, обстоятельств, конкретных причин, движущих сил процесса, определяющих его характеристики) и зон риска (границ, в пределах которых действуют факторы риска) по основным модернизационным задачам (видам профессиональной деятельности, в которых проявляются риски).

Исследование показало, что значительный объём модернизационных рисков является функцией качества социальных отношений и процессов. Факторы риска, имеющие социальную природу, обуславливают возникновение отклонений фактических результатов инновационного процесса от результатов запланированных. Поэтому комплексная оценка модернизационных рисков включает оценку разных сфер.

*Сфера, воспринимающая риск.* Руководители образовательных организаций в избранном нами подходе являются «потребителями» риска, его объектом (поскольку подвергаются воздействию принятых субъектами риска решений), а также его производителями и распространителями. Оценка модернизационных рисков включает в себя по объекту риска ряд показателей, среди которых уровень управленческой квалификации; состояние методической базы по решению задач; данные о нагрузке руководителей образовательных организаций и др. В комплексную оценку модернизационных рисков по объекту рисков включена также субъективная оценка руководителем своих действий и его оценка ситуации. Исследованию подлежит индивидуальное восприятие риска, знание – незнание о риске; личное отношение к опасности; социальные характеристики индивидов. Параметры субъективной оценки на уровне руководителей образовательных организаций включают в себя: восприятие опасности каждой ситуации (фактора) риска; восприятие проявлений каждой ситуации (фактора) риска; восприятие эффектов (результатов) действия в ситуации риска. Руководители выражают отношение к каждому фактору риска по следующим параметрам: вероятность возникновения риска; обратимость возникновения риска; осведомлённость о возможном риске; научная неопределённость риска; контролируемость риска; институциональное доверие; атрибутивность риска.

*Сфера, управляющая риском.* Оценка модернизационных рисков включает в себя следующие составляющие по субъекту риска (субъекты управления на муниципальном и региональном уровнях): наличие нормативно-правовых актов по проблемам эргономики и рисков; наличие специалистов, знающих и умеющих проводить идентификацию и оценку рисков; содержание и уровень организации территориальными органами управления целенаправленной и систематической работы по устранению или понижению степени воздействия неблагоприятных факторов производственной среды и трудового процесса в ходе модернизации через выявление и идентификацию рискованных ситуаций; соответствующая научная и информационная инфраструктуры; наличие программ социального обеспечения руководителей образовательных организаций. В значительной степени модернизационные риски по субъекту управления являются вопросом коммуникаций.

Комплексная оценка модернизационных рисков предполагает выявление результирующего эффекта взаимодействия

выявленных видов риска по всем сферам, а также по субъекту и объекту, установление взаимосвязи между состоянием условий труда и вероятностью возникновения повреждающих эффектов. Мы придерживаемся мнения о принципиальной невозможности полного исключения профессионального риска в процессе управленческой деятельности. Но речь должна идти об установлении уровня недопустимого риска и подборе мер его исключения из управленческой практики. При этом оценка риска включает анализ частоты, анализ последствий и их сочетание, а мера риска – итоговый класс условий, установленный в ходе комплексной оценки рисков по всем сферам.

Итак, проведенная типизация рисков, выявленные и систематизированные факторы, оказывающие влияние на процесс оценки модернизационных рисков, определили обоснование модели и методического инструментария мониторинга модернизационных изменений, сбора соответствующих статистических данных.

Обзор методов анализа рисков, систематизация методического материала позволяет сделать вывод о важности как количественных, так и качественных методов оценки риска. Среди количественных методов оценки риска предпочтение отдаётся социологическим опросам, анкетированию, а также экспертным оценкам, применяемым при отсутствии достаточного объёма статистической информации. Мониторинг сформирован как разноуровневая система повторяющихся диагностических процедур, проводимых с использованием количественных методик, максимально объективирующих качественные показатели избранных объектов. На практике эта система повторяющихся диагностических процедур выглядит как система повторяющихся временных срезов.

Результаты проведения апробации предложенной модели в трёх территориальных образовательных подсистемах Челябинской области в течение двух лет свидетельствуют о следующем.

Прежде всего, система управления получила сведения о наличии существенных антропогенных и технологических рисков в ходе модернизации.

Характеристиками проекта, наиболее существенно влияющими на наличие антропогенных факторов риска, т.е. их детерминантами качествами, являются, согласно результатам проведенного исследования, риски прогноза, риски управления и риски реализации. К *рискам прогноза*, связанным с неадекватным прогнозированием и планированием хода внедрения модернизационных механизмов и условий среды, в которой они реализуются, экспертами отнесены: хронический дефицит долгосрочных стратегий, отсутствие согласованности в темпах изменений, их упорядоченного взаимодействия. Со стороны субъектов риска (специалистов органов управления образованием) – отсутствие альтернативных решений; неготовность структуры к индивидуализации механизма принятия решений, отсутствие экспертов и экспертного знания, имеющийся конфликт интерпретаций качества образования, деформация целей образования в связи с установкой на межотраслевое взаимодействие (на фоне увеличения социального контекста управления и недостаточности социальной рефлексии); с другой стороны (объект риска – руководители образовательных организаций) – неумение создавать локальный порядок, предпочтении патерналистской модели управленческого взаимодействия, эскалация организационных противостояний, связанных с обладанием различного рода ресурсами, неготовность к проектной деятельности. Риски прогноза связаны и с такими особенностями мотивации участников совместной деятельности, как непризнание (неосознание) опасности; неприятие ответственности за риск своего действия, неотрефлексированность своей роли в минимизации рисков; отсутствие четких ценностных оснований у новой системы общественных отношений, потеря профессиональными группами идентичности; учет интересов государства при игнорировании интересов личности и общества; опасение потери объекта управления.

*Риски управления*, проявляющиеся в неэффективной организации модернизационных изменений, недостаточном уровне взаимодействия участников совместной деятельности, представленных хаотичностью и неуправляемостью «вынужденного» для большинства участников совместной деятельности процесса. Со стороны субъекта риска особое значение имеет недостаточность социальной рефлексии, а также концентрация риска в компактных объектах; упрощение производства социального риска. Со стороны объекта риска риски управления связаны с увеличением социального контекста управления, с хаосом в связи с фрагментацией социального порядка; неумением управлять конфликтом; деятельностью социального противостояния на административном уровне (конфликт между управляющей и управляемыми подсистемами); отсутствием навыков управления сопротивлением при нововведениях и др. Особое значение приобретает также недостаточность навыков субъектно-образующего менеджмента у руководителей образовательных организаций. Всё это может приводить к недостижению организационных целей, стагнации деятельности образовательного учреждения.

Из-за возможных ошибок и просчетов, допущенных случайно или преднамеренно персоналом, занимающимся непосредственным претворением модернизационных изменений в жизнь, возникают *риски реализации*, например, неумение согласовать новые финансовые механизмы с динамизацией организационно-управленческих форм деятельности, действовать в условиях усложняющейся финансовой и хозяйственной деятельности; свобода социальных агентов от структуры и недостаточная активность социальных агентов; неготовность принять увеличение свободы, действовать в рамках увеличения свободы; неосвоенность разных (новых) моделей социального взаимодействия; эскалация конфликтов подчиненных, их отчуждение от властных структур; деятельность социального противостояния на административном уровне (конфликт между управляющей и управляемыми подсистемами).

Все антропогенные риски зависят, как показывают и внешние оценки, и самооценки субъектов и объектов риска, от опыта и квалификации персонала, от его мотивации в данном инновационном проекте, – эти признаки являются детерминантами качествами для антропогенных рисков.

Поскольку социальный риск – деятельность человека или отказ от неё в ситуации риска (выбора, неопределённости) [1], требующая от него оценки собственных действий, выработки необходимых социальных качеств, а также учёта и регулирования воздействия опасных социальных факторов, особое внимание в мониторинге уделяется исследованию особенностей восприятия субъектами и объектами риска происходящих в сфере образования модернизационных изменений.

Результаты исследования в течение двух лет (рис. 1 и 2) показывают наличие рисков, связанных с преобладанием в общественном сознании (по группам субъектов и объектов риска) ощущения рискованности ситуации в связи с внедрением модернизационных механизмов. Среди тенденций 2008 года стоит отметить следующие. Самое напряжённое состояние вызывало внедрение новой отраслевой системы оплаты труда. На втором месте по напряжённости была оценка реструктуризации сети образовательных учреждений, на третьем и четвертом местах – оценка внедрения нормативного финансирования и формирование новой системы оценки качества образовательных услуг. Меньшее напряжение вызывало развитие государственно-общественного управления. Важно отметить, что рейтинг индексов напряжённости оценок в 2008 году совпадал у представителей разных уровней управления образованием (на фоне более высокого ощущения напряжения по всем факторам в группе специалистов органов управления образованием). При этом 19,2 % руководителей и 19 % специалистов органов управления образованием оценивали ситуацию в сфере образования как в высшей степени рискованную. Мониторинг показал, что в сознании специалистов все механизмы модернизации связаны с рисками по таким параметрам, как ощущение высокой вероятности нежелательных последствий, их необратимости, неизвестности и научно-ме-

тодической неразработанности, сильные опасения негативного влияния человеческого фактора на каждый из механизмов модернизации, опасения негативного влияния средств массовой информации на ход модернизационных изменений, отсутствие доверия институтам, принимающим решения, ощущение невозможности личного контроля над рисками.

По данным 2009 года, неблагоприятные тенденции в восприятии специалистов органов управления образованием проявляются по двум показателям из восьми. По мнению данной группы респондентов, усиливается вероятность нежелательных последствий от внедрения модернизационных изменений, а также, по мере осуществления модернизационных преобразований, нарастает ощущение научно-методической неразработанности нововведений. По всем остальным показателям происходит снижение ощущения опасности. В восприятии модернизационных рисков руководителями образовательных учреждений в 2009 году обнаружены противоречивые изменения: значительно увеличилась доля позитивных оценок происходящих изменений. Вместе с тем, увеличилось также количество респондентов, воспринимающих ситуацию в сфере образования как в высшей степени рискованную.

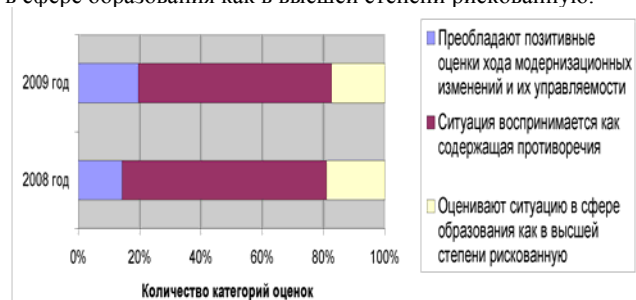


Рис. 1. Сравнение оценок специалистов органов управления образованием

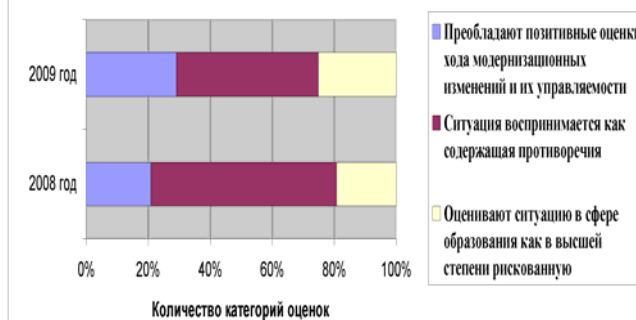


Рис. 2. Сравнение оценок руководителей образовательных учреждений

Итак, явление риска в ходе модернизации образования включает в себя такие элементы ситуации риска, как опасения активных агентов преобразований неудачи, опасности, вероятности ошибки, их неуверенности в благоприятном исходе. Важно, что ситуация риска – единство обстоятельств и индивидуально-групповых предпочтений, а значит, выявленное содержание общественного сознания определяет те критерии оценки или методы, на основе которых каждый раз должно приниматься альтернативное решение.

Результаты проведенного исследования убеждают в существовании также технологических рисков. В нашем случае технологические риски связаны с внедрением в производство образовательных услуг совокупности атрибутов, представляющих собой новую идею или технологию. Каждый подобный атрибут имеет собственную ценность, которая должна выражаться либо в прибыли от увеличенной им производительности труда, либо в стоимостной оценке удовлетворяемых им потребностей.

Среди технологических рисков, проявляющихся в связи с модернизационными изменениями, в первую очередь можно выделить *правовые риски*: нормативная неопределенность целого ряда ключевых понятий сферы образования, наличие в образовательном законодательстве коллизий с нормами тру-

дового, гражданского, административного права, отсутствие нормативного регулирования целого ряда нововведений, неготовность руководителей к формированию целостной локальной нормативной базы образовательных учреждений. Один из рисков – неопределённая (в сознании персонала) длительность производственного этапа проекта, причём особо отмечаем отсутствие мер по параллельно-последовательному выводу инноваций в практику, предполагающему одновременную реализацию различных стадий проекта (производственной и маркетинговой).

*Производственные риски*, как правило, заключаются в возможности появления отклонений характеристик создаваемого продукта от ориентиров, заложенных в плане. Детерминантными качествами при этом являются новизна и длительность проекта.

Итак, результаты мониторинга показывают, что имеет место потребление риска, аккумуляция риска, концентрация риска. Делать на научной основе объективные и обоснованные выводы о степени достижения поставленных в ходе модернизации целей, принимать решения, способствующие повышению эффективности модернизационных процессов в территориальной образовательной системе, невозможно без оперативной достоверной информации. Выделение рисков,

наиболее значимых для объектов риска в условиях модернизационных изменений, выявление и систематизация факторов (рисковых ситуаций), оказывающих влияние на процесс оценки и прогнозирования рисков, систематизация опыта оценки и прогнозирования рисков в различных образовательных системах, выявление особенностей подходов к мониторингу рисков в условиях модернизации образования позволило создать модель мониторинга риск-менеджмента, основными характеристиками которой стала её способность качественно и количественно выявить параметры и характеристики рисков, определить уровень устойчивости возникающих социальных явлений, в том числе зафиксировать возникновение по критериям статистической значимости уровня угроз. Предложенная модель и инструментарий позволяют органам управления иметь информацию, необходимую для выполнения своих функций в области управления безопасностью и риском, снизить влияние неопределённости факторов внутренней и внешней среды при принятии управленческих решений.

<sup>1</sup> Исследование осуществляется при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ «Исследование механизмов снижения, компенсации и контроля модернизационных рисков в сфере образования» (№ проекта 08-06-00829а)

#### Библиографический список

1. Бек, У. Общество риска. На пути к другому модерну. – М., 2000.
2. Зубков, В.И. Риск как предмет социологического анализа // Социс. – 1994. – № 4.
3. Белоусова, С.А. Психология субъектно-образующего менеджмента в образовании: методологические и теоретические основания исследования. – Челябинск, 2008.

Статья поступила в редакцию 11.11.09

УДК 378

*Д.В. Минаев, старший преподаватель ЮГУ, г. Ханты-Мансийск, E-mail: minaev 4444@mail.ru*

### ОСНОВНЫЕ КРИТЕРИИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье рассматриваются основные критерии определения уровня развития профессионального интереса у студентов инженерных специальностей в процессе обучения в вузе, дается сравнительный анализ полученных автором экспериментальным путем критериев уровней развития профессиональных интересов с данными других исследователей. Определена значимость выдвинутых критериев.

**Ключевые слова:** профессиональный интерес, критерии определения уровня развития профессионального интереса, мотивы профессиональной деятельности.

Проблема оптимизации учебно-педагогического процесса студентов инженерных специальностей самым непосредственным образом связана с развитием профессиональных интересов.

Современные тенденции в развитии образования обуславливают поиск новых форм, подходов к организации образовательного процесса.

В фундаментальных работах, посвященных изучению и развитию учебных и профессиональных интересов, установлено, что успешность в приобретении студентами знаний, умений, профессиональных навыков во многом зависит от сформированности у них интереса (Л.И. Божович, Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, С.П. Крягжде, И.Я. Лернер, Л.А. Гордон, В.Г. Иванов, В.И. Мясищев, А.Г. Здравомыслов, Г.И. Щукина и др.).

Профессиональные интересы открывают новые возможности личностного развития будущего специалиста по мере его вхождения в более сложные структуры профессиональной деятельности.

При наличии профессиональных интересов в процессе обучения студенты получают научный базис для последующего развития навыков специалиста как руководителя и организатора производства, осваивают методы принятия инженерных решений, знакомятся с теоретическими основами управления, методами работы с персоналом, тенденциями развития научно-технического прогресса в отрасли.

При высоком уровне профессионального интереса студенту становится близким и необходимым познавать всё существенное, что связано с профессиональной деятельностью, все то, в чём состоит её объективное назначение.

Без достаточно высокого уровня развития профессионального интереса невозможно оптимальное взаимодействие между студентами и избранной ими инженерной профессиональной деятельностью в процессе познания. Только при условии развития содержательного и глубокого профессионального интереса можно прогнозировать успешное развитие творческих и нравственных сил студентов в процессе обучения.

Таким образом, задача по развитию профессиональных интересов состоит в повышении уровня интереса. Высокий уровень профессиональных интересов у студентов инженерных специальностей – это та качественная особенность структуры мотивов студентов, которая выражает единство интересов и творческой личности.

Одной из основных целей проводимого нами исследования является определение уровней развития профессиональных интересов у студентов инженерных специальностей в процессе изучения специальных дисциплин. При этом достижение поставленной цели позволяет:

- определить методические и дидактические подходы к проблеме развития профессиональных интересов;



- подобрать и сформировать необходимый учебный материал специальных дисциплин, способствующий развитию профессиональных интересов;

- разделить учебные группы по уровням развития профессиональных интересов с возможностью применения индивидуального подхода преподавателя к каждой группе и разработке индивидуальных заданий, направленных на развитие профессиональных интересов;

- выявить этапы и закономерности процесса развития профессиональных интересов студентов по мере их перехода из одной группы в другую по уровням профессиональных интересов.

Выявление этапов и закономерностей процесса развития профессиональных интересов студентов дает возможность преподавателю управлять процессом развития профессиональных интересов, неразрывно связанного с достижением главной цели образовательного процесса – подготовкой высокообразованных инженеров со сформировавшейся и развитой системой интересов к постоянному профессиональному образованию, профессиональной деятельности и развитию в процессе этой деятельности собственного творческого потенциала.

Задачами на этапе выполнения проводимого исследования стали:

- формирование критериев, позволяющих определить уровни развития профессиональных интересов студентов;

- выявление уровней развития профессиональных интересов у студентов инженерных специальностей в процессе выполнения учебных задач специальных дисциплин.

Для выявления и анализа уровней профессиональных интересов проведено экспериментальное обследование студентов четвертого и пятого курсов. При обобщении и анализе анкетных данных, обработке материалов, полученных в процессе руководства производственной практикой, проведении бесед, наблюдении за ходом выполнения учебных заданий студентами четвертого, пятого курсов были получены результаты в исследуемых группах.

Математическая обработка полученных данных позволила определить показатели развития уровней профессиональных интересов, которыми явились:

- наличие мотивов профессиональной деятельности;

- качество профессиональных знаний умений и навыков по специальным дисциплинам;

- выраженность творческого подхода к решению учебных и профессиональных задач.

Полученные экспериментальные данные были проанализированы. Кроме того, было проведено сравнение полученных данных с критериями, показателями наличия, сформированности и развития профессиональных интересов у учащихся и студентов ссузов и вузов, выявленных авторами ряда диссертационных работ, а именно: Э.Н. Истратовой, Н.П. Костюшиной, О.П. Науменко, С.Д. Шломы, С.А. Ярушевой.

В исследовании Э.Н. Истратовой [1, с. 107] в технологии выявления готовности учащейся молодежи к реализации профессиональных интересов применен метод априорного ранжирования. Для проведения эксперимента создана группа экспертов. Экспертами были сформулированы критериальные положения, показывающие уровень развития профессиональных интересов учащейся молодежи. Данный метод позволяет определить значимость критериальных положений, показывающих развитие профессиональных интересов на основе экспертной информации.

Вместе с тем, для нашего исследования необходимо было определить оценочные критерии развития профессиональных интересов студентов четвертого, пятого курса. Профессиональные интересы и их уровни учащихся школ и студентов первых курсов, рассматриваемые в работе Э.Н. Истратовой, во многом, на наш взгляд, отличаются от профессиональных интересов студентов четвертого и пятого курсов.

В диссертационной работе Н.П. Костюшиной [2, с. 83] группировка критериев осуществлена по степени выраженности мотивов познавательной деятельности и профессиональных мотивов. Данное положение выдвинуто автором согласно положению о существующей взаимосвязи между познавательным и профессиональным интересом. В данной работе по пятибалльной системе производится оценка мотивов деятельности. При соотношении профессионального познавательного интереса использована методика выраженности мотивов профессиональной деятельности. С целью подтверждения достоверности полученных данных необходимо рассчитать коэффициент позитивного отношения к профессии.

В нашем исследовании в процессе подготовки инженеров в условиях вузовского обучения профессиональный интерес выступает как цель, как результат качественной подготовки специалистов, проходя через уровни, последовательно перерастая из одного в другой:

- ситуативный интерес;
- интерес к профессии;
- интерес к дисциплинам (специальным);
- профессиональный интерес.

Ввиду того что профессиональные интересы развиваются в процессе учебной деятельности, на наш взгляд, качество профессиональных знаний умений и навыков является одним из важнейших критериев выявления уровней интереса.

Следовательно, возникает необходимость в выявлении возможностей и содержания специальных дисциплин в развитии профессиональных интересов студентов инженерных специальностей, отражающих специфическое содержание деятельности специалиста.

Основными положениями для отбора содержания учебного материала специальных дисциплин, учебно-профессиональных задач становятся анализ уровней развития профессиональных интересов, позволяющий закрепить и развить интерес.

В исследовании О.П. Науменко [3, с. 87] в качестве критериев развития интереса к профессиональной деятельности приняты:

- профессиональные знания и умения;
- профессиональные мотивы;
- профессионально-ценностные ориентации;
- познавательный интерес.

Профессиональная подготовка студентов вуза является поэтапной, учебная деятельность завершающего этапа во многом отличается от начальных этапов, где определяющую роль играет познавательный интерес.

Нашему исследованию близка точка зрения С.А. Ярушевой: «Уровень развития профессионального интереса – это избирательное отношение студентов к профессиональной подготовке. Определить уровень развития профессионального интереса – это значит оценить качество выполнения учебной деятельности по овладению профессиональных знаний, навыков и умений. Чем больше успешность обучения, тем выше уровень развития профессионального интереса» [4, с. 110].

В нашем исследовании рассматривается качество профессиональной подготовки студентов. На завершающем этапе профессиональный интерес рассматривается определяющим фактором, выражающимся в творческом подходе к выполняемой работе (участие в научно-исследовательской работе, дипломное проектирование, участие в работе научных семинаров).

С.Д. Шлома [5, с. 79] в качестве критериев формирования интереса к профессии принимает:

- познавательную активность;
- профессиональную направленность;
- профессиональные знания и умения.

В нашем же понимании проблема формирования интереса к профессии рассматривается как активная познавательная направленность личности на определенный вид деятельности, связанная с положительным отношением к профессии.

В своих исследованиях мы приходим к выводу, что в условиях педагогического процесса учебных заведений среднего

профессионального образования невозможно сформировать профессиональный интерес, так как студент не является субъектом профессиональной деятельности. А потому можно говорить лишь об интересе к профессии.

Мы считаем, что в условиях обучения студентов инженерных специальностей в вузе профессиональный интерес выражен расположением к учению, к познавательной деятельности, потребностью к углублению, творческому применению знаний. При этом особенностью профессионального интереса является его способность обогащать и активизировать учебно-деятельностный процесс.

По нашему мнению, интерес к профессии рассматривается как мотив личности, направленный на профессию. А профессиональный интерес, как более высший уровень. в динамике развития, выступает в роли устойчивого мотива, направленного на конкретную деятельность.

Следовательно, выявление уровней развития профессиональных интересов связано с анализом учебного процесса студентов. В данном случае важнейшими критериями развития профессиональных интересов являются:

- качество профессиональных знаний, умений и навыков по специальным дисциплинам;
- выраженность творческого подхода к решению учебных и профессиональных задач.

Без достаточно высокого уровня развития профессионального интереса невозможно оптимальное взаимодействие между студентами и избранной ими инженерной профессиональной деятельностью в процессе познания.

У С.А. Ярушевой [4, с. 110] в качестве основного критерия оценки уровней профессиональных интересов студентов выбрано измерение продвижения студента в учебно-профессиональном процессе от низкого уровня развития к среднему, а от него – к высшему. Мы выделяем критерии, наиболее адекватно отражающие уровни развития профессионального интереса:

- личностно-воспроизводящая активность;
- моделирующая активность;
- творческая самостоятельность.

На наш взгляд, выбранные критерии включают в себя педагогически значимые свойства характера человека, его стремление к достижению успеха, способы решения профессиональных проблем и объяснения поведения студентов в процессе профессиональной подготовки и позволяют определить изменение состояния профессионального интереса у студентов вуза.

Несмотря на то, что точка зрения С.А. Ярушевой наиболее близка нашему исследованию, следует отметить, что в качестве критериев развития профессионального интереса следует рассматривать также наличие у студентов мотивов профессиональной деятельности.

Изучая место интереса в общей структуре деятельности, С.Л. Рубинштейн [6] и А.Н. Леонтьев [7] определили, что интерес является мотивом и охватывает все психические процессы.

цессы, в том числе восприятия, памяти, мышления, развиваясь, направляет их.

Авторами отмечено, что интерес к науке, к профессии побуждает человека к соответствующему виду профессиональной деятельности.

При определении места профессионального интереса в общей структуре мотивации студентов в процессе учебной деятельности, рядом авторов подчеркивается чрезвычайно важная роль развития профессиональной мотивации.

В работе В.А. Сластёнина Е.П. Белозерцева, А.Д. Гонеева, А.Г. Пашкова отмечается: «На этапе формирования мотивации первостепенное значение приобретают актуализация профессиональных интересов учащихся и студентов, включение формулируемой задачи в контекст будущей профессиональной деятельности» [8, с. 61]. Авторы приходят к выводу, что наличие мотивов профессиональной деятельности свидетельствует о наличии развивающихся профессиональных интересов.

Анализ научной литературы, посвященной изучению проблем развития интересов, показывает существование различных подходов к классификации видов интереса, уровней его развития, критериев выявления.

Наряду с этим очевидна значимость в понимании структуры интересов их уровней, а также общность в понимании всеми авторами, что профессиональный интерес, являясь динамичным комплексом психических свойств и состояний, или растёт, усиливается, или гаснет.

Рассматривая взаимосвязи различных видов интересов, Г.И. Щукина наряду с изучением динамики интереса значительное внимание уделяет выявлению уровней развития интересов и характеру интереса. В работе «Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся» Г.И.Щукина пишет: «Более значительными факторами являются влияния характера интереса на становление личности, перспективы его развития» [9, с. 42]. Автором выделяются и характеризуются «аморфный характер интереса», «многосторонний, широкий характер», «локальный, стержневой характер».

Результаты нашего исследования показывают, что в развитии профессиональных интересов осуществляется их структуризация при переходе от многочисленных и неглубоких интересов к единственному глубокому профессиональному интересу.

Развитие профессиональных интересов приводит к активизации учебно-познавательной деятельности, поднятия её на уровень творческих процессов, итогом становится удовлетворенность при изучении профессионально значимых специальных дисциплин.

Без достаточно высокого уровня развития профессионального интереса не возможно оптимальное взаимодействие между студентами и избранной ими инженерной профессиональной деятельностью в процессе познания.

1. Истратова, Э.Н. Развитие профессиональных интересов учащейся молодёжи на материале преподавания математики: дис. ... канд. пед. наук. – Воронеж, 2000.
2. Костюшина, Н.П. Формирование профессиональных интересов студентов техникума: дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2005.
3. Науменко, О.П. Развитие интереса к профессиональной деятельности у студентов колледжа: дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2002.
4. Ярушева, С.А. Педагогические условия развития профессионального интереса у студентов вуза в процессе изучения общепрофессиональных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2002.
5. Шлома, С.Д. Формирование интереса к профессии у студентов колледжа при изучении специальных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2006.
6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер 2002.
7. Леонтьев, А.Н. Философия психологии. Из научного наследия / под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994.
8. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А. Г. Пашков [и др.]; под ред. В.А. Сластёнина. – М.: Изд. центр «Академия», 2006.
9. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988.

Статья поступила в редакцию 3.12.09

УДК 378

*Т.К. Грачева, доц. ЮУПИ, г. Челябинск, E-mail: tat.k.09@mail.ru***СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ МОДЕЛИ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ДИЗАЙН»**

В статье раскрываются структура и содержание модели нравственного воспитания студентов вуза, обучающихся по специальности «Дизайн», исходя из особенностей их профессиональной подготовки.

**Ключевые слова:** нравственное воспитание; модель нравственного воспитания; функции и этапы в реализации модели нравственного воспитания студентов вуза, обучающихся по специальности «Дизайн».

Объективная социокультурная ситуация, сложившаяся в современном обществе проявляется в изменении традиционных нравственных норм и правил морали, в нарастании стрессовых обстоятельств, в снижении устойчивости нравственных убеждений и отношений, ценности формальных институтов культурного наследования, в отчуждении целей и содержания образования от реальных потребностей личности. Это вступает в противоречие с природой развития духовности и нравственности, предполагающей включение личности молодого человека в определенный жизненный и человеческий контекст [1; 2].

В этой связи необходима целенаправленная организация нравственного воспитания студентов, поскольку нравственная культура личности, выступает обязательным компонентом профессиональной культуры специалиста, что особенно касается студентов гуманитарного вуза.

Проблема опоры нравственного воспитания на ценности является актуальной в настоящее время, что отражено в нормативных документах (Конституция РФ, Закон РФ «Об образовании», «Национальная доктрина образования РФ», «Программа развития воспитания», проект «Концепции содержания непрерывного образования» и др.), где подчеркивается актуальность проблемы нравственного воспитания студентов. Так, одной из основных задач воспитания в «Национальной доктрине образования» называется воспитание патриотов России, граждан правового, демократического, социального государства, уважающего права и свободы личности и обладающих высокой нравственностью. В «Программе развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001–2010 годы» сформулированы общие цели непрерывного образования студентов, при этом одной из основных целей названо воспитание нравственного человека.

В отечественном и зарубежном научном знании накоплен значительный опыт, создающий предпосылки для исследования нравственного воспитания студентов гуманитарного вуза в процессе профессиональной подготовки. Так, проблема нравственных ценностей рассматривается в трудах Аристотеля, Н.А. Бердяева, Д. Дидро, Дж. Дьюи, О.Г. Дробницкого, И. Канта, М.С. Кагана, В. Момова, Платона, В.П. Тугаринова, В. Франкла и др.

Взаимосвязь нравственного воспитания с формированием ценностных ориентаций раскрыта в научных работах В.И. Андреева, И.Ф. Исаева, А.В. Кирьяковой, С.И. Маслова, Е.Н. Шиянова и др.

Выявлению сущности духовного и нравственного воспитания как взаимосвязанных направлений посвящены работы Ш.А. Амонашвили, О.С. Богдановой, Т.И. Власовой, В.В. Игнатовой, Б.Т. Лихачева, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского, Н.Е. Щурковой и др.

Определение духовности, духовной, нравственной и духовно-нравственной культуры, духовно-нравственного и духовно-творческого становления личности в качестве результатов воспитания учащейся молодежи дается в трудах Е.Н. Богданова, В.Л. Бенина, Н.А. Коваль, А.З. Рахимова, М.Н. Романенко, Ю.В. Самойловой и др.

Диагностику нравственного воспитания разрабатывали и разрабатывают Л.М. Фридман, П.А. Шевандрин, Н.Е. Щуркова, Н.П. Шитякова и др.

Таким образом, исследованию подвергались основные понятия нравственного воспитания студентов. В то же время анализ психолого-педагогической литературы и диссертационных работ говорит о необходимости комплексного применения научных подходов, с позиций которых изучалось данное явление, выявления общетеоретических основ нравственного воспитания студентов (научных положений, подходов, закономерностей, принципов, понятий), которые раскрывают его сущность и обеспечивают решение соответствующих задач в рамках различных направлений профессиональной подготовки.

Нравственность определяется философами, как свойство реальных общественных отношений, которые получают отражение в сознании в виде оценочных шаблонов и правил поведения [3]. Подобного мнения придерживаются В.А. Блюмкин, Г.Н. Гумницкий, Т.В. Цырлина [4]. Они определяют целью нравственного воспитания нравственное поведение личности, на основе «сочетания общественных и личных интересов», что способствует «преодолению противоречий во всех сферах общественной жизни».

Нравственное воспитание как часть целостного процесса развития личности, протекающего под влиянием трех основных факторов: наследственности, среды и воспитания. То обстоятельство, что мера воздействия этих факторов на процесс развития и становления личности постоянно является предметом дискуссий, позволяет осознать проблемность соотношения общественного (внешнего) и индивидуального (внутреннего) при определении понятия «нравственное воспитание личности». Ценным является утверждение С.Л. Рубинштейна о том, что нравственное воспитание индивида осуществляется в повседневном нравственном опыте. Во внутренней нравственной работе заключается источник, порождающий внутренние предпосылки, которые «опосредуют отношения человека к моральным идеям, требованиям общества, те внутренние условия, от которых зависит, как решает человек моральные задачи, выдвигаемые перед ним жизнью. — «нравственность» — интегральная личностная характеристика отражающая внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами.

В указанных целях нами была разработана модель нравственного воспитания студентов, обучающихся по специальности «Дизайн», в процессе их профессиональной подготовки.

Именно вузовский этап становления специалиста закладывает основы для нравственного развития будущего специалиста, что предполагает совершенствование того, что было заложено на этапе нравственного становления в подростковом и юношеском возрасте.

Нравственное развитие в студенческом возрасте предполагает преобразование ранее сформированных нравственных качеств и установок личности, которые позволят будущим специалистам решать активные личностные проблемы перехода к выполнению профессиональной, активной, самостоятельной и ответственной социальной роли на основе сложившихся нравственных преобразований.

В возрастной периодизации человека студенческий возраст (17 – 25 лет) определяется как поздняя юность или ранняя зрелость. Помимо интенсивного физиологического созревания организма в этот период происходит: культурное открытие своего «Я», оформление личности и мировоззрения

(Л.С. Выготский); развитие социогенных потенций (Б.Г. Ананьев); проявление своей индивидуальности (Г.С. Абрамова); гражданское и социальное становление личности (В.В. Павловский); интенсивное развитие самопонимания (Б.В. Кайгородов); стремление к постижению ментально-концептуальных целей своего развития (В.А. Поляков); становление самосознания и устойчивого образа своей личности, своего «Я» (Л.Д. Столяренко); активное формирование индивидуального стиля деятельности (С.Д. Смирнов); профессиональное становление (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов). Это этап сознательного и целенаправленного саморазвития, определения и реализации индивидуального способа жизни, названный В.И. Слободчиковым ступенью индивидуализации.

Период обучения студента в вузе совпадает с интенсивным развитием его личностных качеств, таких как активность, целеустремленность, решительность, настойчивость, инициатива, самосознание, самоанализ, самопонимание, самооценка, самостоятельность, критичность и самокритичность, способность к самоорганизации и самореализации [5]. Студент как личность находится на таком уровне развития, на котором осуществляются значимые жизненные решения и выборы, социальная активность, усиление сознательных мотивов поведения, повышается интерес к моральным проблемам (целям, образу жизни, долгу и другим). Это время качественных перемен в жизни студента, определяющих параметры его активности как субъекта собственного развития и профессионального становления; он определяет направленность своей жизнедеятельности, стремится стать эрудированным, культурным человеком, хорошим специалистом, обладающим необходимыми профессиональными качествами.

Модель нравственного воспитания студентов, как система является целостностью трех компонентов: целеполагающего, содержательно-деятельностного и коррекционно-результативного, в составе которых отражены как основные, так и вспомогательные процессы (рис. 1).

**Целеполагающий компонент** модели нравственного воспитания студентов включает субъектов процесса воспитания и их структуру, цель и задачи модели.

Целью реализации данной процессуальной модели является повышение нравственной воспитанности студента в процессе профессиональной подготовки в гуманитарном вузе.

Процесс целеполагания предполагает в своей реализации следующий алгоритм: показ личной и социальной значимости нравственных ценностей; педагогическое стимулирование интереса к выявлению уровня нравственности; исследование мотивов повышения уровня нравственности и его соотнесение с ожидаемым; формулирование цели и задач по повышению уровня нравственности у студентов; педагогическое обоснование вовлечения воспитанника в разные виды творческой деятельности на основе нравственных позиций [6]. Поскольку в методологическом основании модели лежат аксиологический и андрагогический подходы, то педагог и студенты являются равноправными субъектами процесса воспитания нравственности и сам процесс осуществляется в их взаимодействии. То есть процесс нравственного воспитания двухсторонний: с одной стороны, осуществляются организационное и целенаправленное воздействие преподавателя на студентов, с другой – организованная деятельность самих студентов [7].

Данный компонент выполняет ориентирующую функцию, то есть способствует формированию у студентов определенного отношения к уровню своей нравственности, соотнесению данного уровня с ожиданиями окружающих, выработке иерархии материальных и духовных ценностей, помогает оценивать явления, происходящие в окружающем мире. Реализация данного компонента содействует повышению степени выраженности критериев аксиологического компонента нравственности, поскольку предполагает эмоционально-чувственное воздействие.

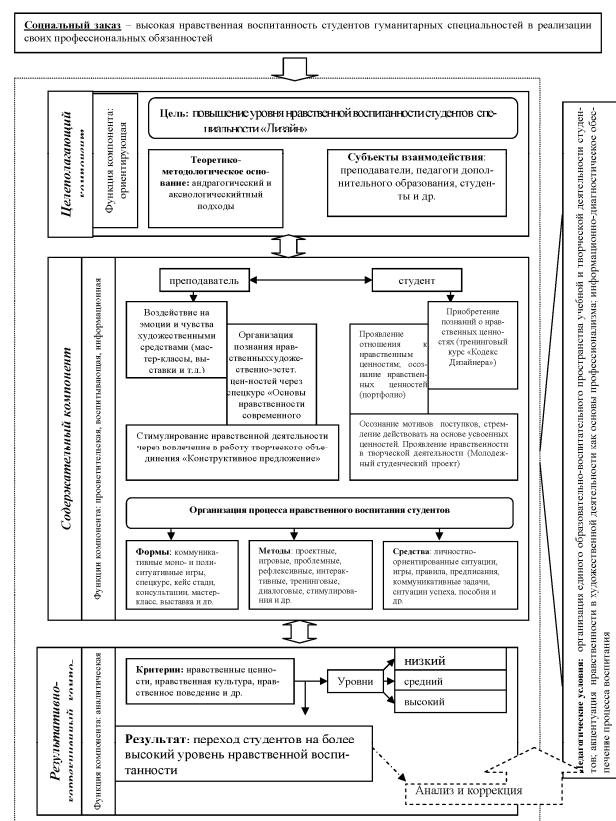


Рис. 1. Модель нравственного воспитания студентов вуза, обучающихся по специальности «Дизайн» в процессе их профессиональной подготовки

**Содержательно-деятельностный компонент** включает в себя следующее: передача студентам нравственных знаний и социальных норм, лежащих в основе нравственных отношений людей; формирование нравственно ориентированной мотивации студентов; формирование опыта нравственного поведения студентов в социуме.

Основная функция содержательно-деятельностного компонента – обеспечение студентов знаниями о тех нравственных ценностях, которые являются наиболее актуальными.

Для достижения поставленной цели нами был разработан интегративный специализированный курс «Основы нравственности современного человека», в рамках которого на основе приобретенных ранее знаний по дисциплинам «Психология», «Философия», «Культурология», осуществлялось целостное формирование представлений студентов о роли нравственного воспитания в жизнедеятельности современного человека.

Анализ теоретических предпосылок и сложившегося опыта воспитания нравственности у студентов показал, что в большинстве исследований авторы предлагают осуществлять воспитание в творческой деятельности, в том числе и посредством дополнительного образования. Во всех исследованиях, посвященных воспитанию нравственности как регулятору поведения личности, центральным моментом является свободный выбор (Н.М. Борятко, А.В. Кирьякова О.В. Крючкова и т.д.).

В вузе инициатором индивидуализированного воспитания является преподаватель и куратор, а в учреждении дополнительного образования – сам студент. Формами организации дополнительного образования студентов в вузе выступают: научные и художественные кружки, спортивные секции, творческие объединения и др.

**Коррекционно-результативный компонент** выявляет степень нравственной воспитанности студента и определяет способы ее коррекции.

Поэтому направлениями реализации содержания этого компонента являются: повторная диагностика и определение уровня воспитанности; анализ творческих работ студентов с точки зрения их нравственной характеристики; выбор методов

корректировки воспитания нравственности активизация рефлексивно-аналитических умений студентов.

Результатом проведения итоговой диагностики нравственной воспитанности ожидаемым является повышение уровня нравственности до «нравственной устойчивости», особенность которой в том, что она развивается именно в студенческом возрасте.

*Разработанная нами модель выполняет следующие специфические функции:*

- информационную (ее реализация дает возможность расширить круг тех знаний студентов, которые не нашли отражения в учебных программах);
- воспитывающую (способствует воспитанию у студентов нравственного отношения к окружающим людям);
- формирующую (заключается в формировании у студентов навыков обдумывания и оценки своих поступков и самих себя, в выработке умелого ведения диалога и высказывания, отстаивания собственного мнения).

Так же определенная ведущая функция соответствует каждому компоненту модели. Так компоненту целеполагания соответствует ориентирующая функция, содержательно-деятельностному – просветительская и воспитывающая, результативно-коррекционному – аналитическая функция.

Модель воспитания нравственности, как система, проходит в своем развитии этапы зарождения, становления, стабильного функционирования и дисгармонии.

Нами определена этапность как характеристика процесса реализации модели, отражающая особенности профессиональной подготовки в вузе студентов специальности «Дизайн». На ценностно-адаптационном этапе осуществляется выявление актуальности реализации подобной модели

в студенческой среде, проектирование программы спецкурса «Основы нравственности современного человека», выбор и адаптация форм и методов нравственного воспитания посредством вовлечения в творческую деятельность. Педагогом уточняются программы дисциплин гуманитарного, социально-экономического цикла и направления творческой деятельности, отрабатывается методика оценки уровня нравственной воспитанности студентов. Студентом эмоционально постигаются на уровне принятия или неприятия определенные нравственные ценности.

На познавательном-творческом этапе разработанная модель стабильно функционирует и корректируется. Педагогом осуществляется реализация программы специализированного курса «Основы нравственности современного человека», предусматривается необходимость корректировки содержания и форм спецкурса, направления творческой деятельности, ожидается повышение уровня нравственной воспитанности студентов.

Студентом осваиваются нравственные знания, создается продукт творческой деятельности, происходит осознание личной и общественной значимости нравственности, познаётся реальная ценность нравственности.

Студент осознает включение или не включение нравственности в систему ценностных ориентаций на уровне эмоциональных реакций, личностной значимости, поведения

Перспективы в продолжении настоящего исследования заключаются в выявлении комплекса условий реализации рассматриваемой модели, которые могли бы отразить как сущностные характеристики параметра «нравственность», так и особенности профессиональной подготовки студентов, обучающихся по специальности «Дизайн».

#### Библиографический список

1. Мухутдинов, Р.Ф. Дифференцированная профессиональная подготовка дизайнера в художественном ССУЗе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 1999.
2. Нравственность в современном мире / сост.: О.В. Крючкова, О.А. Хаткевич. – Минск: Красико-Принт, 2003.
3. Гусейнов, А.А. Сослагательное наклонение морали // Вопросы философии. – 2001. - № 5.
4. Блюмкин, В.А. Нравственное воспитание: Философско-этические основы / В.А. Блюмкин, Г.Н. Гумницкий, Т.В. Цырлина. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1999.
5. Кинитаева, Д.Н. Духовно-нравственное формирование студентов в технических вузах Казахстана: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005.
6. Моделирование воспитательного процесса // Воспитательная деятельность: методология, содержание, технологии: монография / Н.М. Борытко., Т.В. Воронцова, П.П. Герасев и др.; под ред. В.А. Пятина. – Астрахань, 2001.
7. Кирьякова, А.В. Взаимосвязь аксиологии и инноватики в университетском образовании // Высшее образование в России. – 2007. – № 12.

*Статья поступила в редакцию 3.12.09*

УДК 371.3:130.1

**С.Д. Бортников**, д-р культурологии, проф. АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: onir@altgaki.org  
**Т.В. Пойдина**, канд. искусств., доц. АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: onir@altgaki.org

### ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ОСНОВЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ДИЗАЙН-ОБРАЗОВАНИИ

Статья посвящена актуальной проблеме повышения качества образования на основе культурологического подхода и отражает поиски авторов в апробации современных форм и методов обучения. В статье обоснована роль культуросоставляющей основы дизайн-образования, показано значение культурологического знания в формировании профессиональных компетенций студентов - дизайнеров.

**Ключевые слова:** дизайн-образование, культурологический подход, межпредметные связи, интегрированные формы обучения.

Культурологический подход в образовании выступает средством и принципом приобщения личности к культурно-историческим, нравственным и эстетическим ценностям, что определяет его значение в профессиональной подготовке дизайнера. Дизайн-деятельность сопрягается с различными аспектами теории и истории культуры [1: 2]. Во-первых, дизайн своей содержательной частью вписан в культуру, при этом является выразителем определенного миропонимания, с особенностями которого он связан. Дизайнер создает и формирует предметный мир, поэтому от него во многом зависит, каким будет этот мир, результат его деятельности во многом определяет социокультурное бытие человека. Во-вторых, ди-

зайн-продукт содержит информацию о типе, модели, характере культуры: исторической, этнической, локальной.

В дизайнерской подготовке особую роль играет формирование личности проектанта, воспитание способностей генерировать творческие идеи. Поэтому историко-культурное наполнение содержания дизайн-образования, на наш взгляд, способствует формированию духовно-эстетического начала, углублению аналитических и творческих способностей студентов, приобщению их к исследовательской работе, совершенствованию навыков проектной культуры. Культурологический подход как методологическая основа подготовки специалиста позволяет рассмотреть проблему формирования профессиональных компетенций, что напрямую связано с освоением

культурных ценностей и ориентации специалиста в социокультурной среде. Общая культура студента, его знания по теоретической и прикладной культурологии, истории искусства становятся источником темы, смысла и образности его проектов [1]. Поэтому одним из приоритетных направлений становится повышение культуроведческой компетенции студентов-дизайнеров.

Другой аспект усиления роли культуросоставляющей дизайн-образования связан с возрастанием интегративных процессов в науке, что в свою очередь актуализирует роль межпредметных связей в системе обучения в высшей школе. Культурно-исторический и культурологический подходы в данном случае выступают базой интегрированного обучения, реализации межпредметных связей в дизайнерской подготовке. Культурология оперирует не только фактами, сколько целостными эпохальными моделями. При этом она опирается на достижения и методику работы ряда смежных дисциплин, таких как семиотика, семантика, лингвистика, мифология, фольклористика и др. Выделение универсальных символических моделей (архетипы, мифологемы, культурные коды) обеспечивает своеобразную вертикальную «сшивку» содержания дисциплины «Культурология» как внутри предмета, так и на междисциплинарном уровне.

Кафедра «Дизайн и архитектура» АлтГАКИ, формируя профессиональные компетентности будущего дизайнера на основе системного подхода, внедряет интегрированные формы обучения, в частности по дисциплинам общепрофессионального и общественного циклов. В рамках изучения курсов «Основы теории и методологии проектирования среды» и «Культурология» апробирована практика интегрированной лекции по теме «Семантика городской среды: история и теория». В концепции данного занятия интегративные связи базировались на том, что понятие «среда», средовое проектирование связаны с системным представлением в науке, их философским осмыслением. Предметно-пространственная среда – специфический объект дизайнерского проектирования. С позиции средового подхода в дизайне объектом проектирования является материальное окружение, включающее в себя человека не как пассивного потребителя, но всей ему присущей эмоциональной, культурной осваивающей деятельности. Поэтому цель интегрированного занятия заключается в том, чтобы показать студентам, что полноценная работа с пространством – это, прежде всего, погружение в ситуацию, результатом которого становится многослойное ощущение «духа места», и природо- и местообразность принимаемых решений. В задачи входило показать, что дизайнер среды проектными средствами моделирует «средовую атмосферу», формируя то эмоционально-психическое состояние, которое предметно-пространственная среда должна будет вызвать у погруженного в нее субъекта. Имея представление об особенностях средового восприятия, об отличии его от преимущественно рационального, критического, дизайнер может планировать и задавать в проекте содержание и силу такого воздействия. Исходя из этого предлагается следующая структура интегрированной лекции.

В вводной части занятия актуализируются знания по теме «Семиотика культуры», изучаемые в курсе «Культурология». Изучение с культурологических позиций семантики как науки о значении и процессе семиозиса обеспечивает формирование понятия семантики среды, формирования представления о визуально-коммуникационной концепции в теории дизайна, а также значении системы визуальных коммуникаций в современной среде.

Логика изложения учебного материала выстраивается на том основании, что среда оказывает влияние на эмоциональную сферу. Но для того чтобы в процессе проектирования дизайнер имел возможность соотносить себя со «средовым субъектом», ощутить его ожидания необходимо понимать источник своеобразия восприятия среды, а именно эмоционально – чувственное восприятие, а также механизмы переживания среды. Культурологическая проблематизация и моделирование в этом случае дает основы понимания того, что в

сознании современного человека сохраняются некоторые особенности мифологического мышления наряду с элементами философского и научного знания. Поэтому ключевой идеей темы становится позиция, что эмоционально включенный в среду человек, переживает ее как естественное продолжение самого себя, что распространяется на восприятие среды. В основе средового восприятия, – подчеркивает И.А. Розенсон, – лежит мифологический тип сознания, до сегодняшнего дня сохраняющий свою актуальность [2, с. 107]. Отсюда следует, что особые свойства мифологического мышления помогают дизайнеру понять особенности восприятия человеком предметно-пространственной среды. Этим обусловлено изучение вопроса «Структурные особенности мифопоэтической модели мира». В ходе изложения материала с культурологической позиции раскрываются такие фундаментальные категории как время и пространство, имеющие значение для проектировщиков средовых объектов.

Мифопоэтическая модель мира содержит множество первообразов, обладающих сильным эмоциональным потенциалом. Этим оправдано изучение вопроса «Мифологемы средового восприятия». Студенту - дизайнеру полезно знать наиболее яркие из структурных единиц концентрированного смысла мифа, которые могут быть включены в палитру выразительных средств формирования предметно-пространственной среды. Это пространственные образы символы: Путь, Горизонталь, Вертикаль, Поворот, Развилка, Вход (Арка), Порог, Мост; природные образы символы: Вода, Дерево, Гора. Знание устойчивых мифологем поможет студентам сконструировать на занятиях необходимый ракурс для новых перспектив осмысления явлений искусства и реалий быта, и накопления опыта для собственного творчества.

Особое направление в профессиональной деятельности составляет дизайн городской среды (урбодизайн). Городская предметно-созидательная среда конкретна. В ходе изучения современных задач проектирования и использования монументально-декоративных форм в современных средовых ситуациях студенты должны иметь представление, что «средовое высказывание» каждый раз соотносится с какой-либо определенной культурной моделью. Существенную роль играет обоснование, что, различаясь выразительными средствами, эти «высказывания» обладают устойчивой языковой структурой. К ним относятся мифологемы города и отдельных его элементов, память стилей, понимаемые как культурные модели. Ю.М. Лотман в анализе «петербургских» образов выделяет две основные сферы городской семиотики: город как Пространство и город как Миф. Поэтому целесообразным является включение вопроса «Мифологемы и архетипы Петербурга». Изложение данного вопроса базируется на том, что в образе конкретного города лежат общекультурные мифологемы, воздействующие на восприятие его среды, и у каждого из них складывается и своя мифология. С историко-культурной позиции рассматриваются образы-символы Вода и Камень, узловые темы местной мифологии «Северная Пальмира», «Окно в Европу». Таким образом, в ходе лекционного занятия студенты получают синтетическое знание о вневременном содержании основных мифологем (первообразов), участвующих в формировании и в переживании предметно-пространственной среды, особенностей эмоционально-чувственного переживания городской среды. Студентам также напоминает, что многие исторические места Барнаула практически напоминают Петербург.

Спецификой подготовки студента специальности 07.06.01 «Дизайн» является некоторая универсальность знаний и умений, поскольку дизайнер среды работает хотя и в разных, но все же близких, смежных областях проектного творчества. Предмет средового проектирования – средовые объекты и системы – представляет собой чрезвычайно сложные по природе, динамические комплексные образования. Это требует при обучении технологии дизайн - проектирования, с одной стороны, максимального использования арсенала приемов и методов архитектурного творчества, с другой – приобретения теоретических и практических знаний о собственно

художественном конструировании вещных, предметных ансамблей и о специальных способах формирования визуальных характеристик среды. Важное место в развитии проектной культуры студента занимает учебная дисциплина «Дизайн и монументально-декоративное искусство в формировании среды», призванный обеспечить теоретическую подготовку студентов. Программа дисциплины нацелена на освоение приемов использования монументально-декоративных средств в комплексном формировании пространственной структуры и предметного наполнения средовых объектов. Структурирование учебного материала исходит из того, что в процессе изучения курса студенты должны усвоить как современные, так и традиционные средства декоративных решений среды и уметь применять их в практической деятельности. Курс носит междисциплинарный характер: его теоретический базис позволяет студенту синтезировать знания видов и форм визуальных коммуникаций и произведений монументально-декоративного искусства и их роли в формировании среды на основе искусствознания, истории и теории дизайна, архитектурно-дизайнерского проектирования. Интегральный принцип построения программы курса «Дизайн и монументально-декоративное искусство в формировании среды» открывает широкие возможности обеспечения эффективной реализации культурологического подхода в обучении. Через него регулируются все аспекты деятельностного постижения основ курса, проблематизации и выхода на уровень задачного подхода с последующим решением проблемы на основе знаний культурологических моделей, реалии истории искусства и методов искусствоведческого анализа (сравнительно-исторического, иконографического, семантического).

Современный уровень проектирования требует от автора широкого культурного и профессионального кругозора (образ, ансамбль, стиль, творческий почерк), развитой творческой интуиции, что сводится не только к узкопрофессиональным интересам. Поэтому центральным в обучении дисциплины является обращение к категориям «монументальность» и «декоративность», «архитектурно-художественный синтез» в теории искусства, а также произведениям монументально-декоративной живописи в архитектурно-пространственном ансамбле, их значении в создании целостного художественного образа. Особая роль отводится изучению образцов архитектурно-пространственного синтеза в истории отечественного и зарубежного искусства, анализу художественных поисков использования монументально-декоративных композиций в дизайне среды и тенденций их развития. Отсюда стержне-

вым вопросом в формировании дизайнерского мышления студентов становится понимание средового творчества как новой формы синтеза искусств, выявление закономерностей гармонизации в едином средовом ансамбле функционально противоречивых и визуально несогласованных компонентов: предметных, пространственных и декоративных составляющих современного образа жизни. Особая роль в процессе изучения курса отводится анализу видов и форм визуальных коммуникаций как специфического средства формирования среды. В этом отношении студентов важно познакомить с методологией сравнительного анализа.

Сравнительно-исторический метод основывается, с одной стороны, на сравнении - простейшей познавательной операции выявления сходства или различия объектов, а с другой - на принципах историзма, согласно которым действительность рассматривается в перспективе постоянного изменения во времени. Он очень продуктивен в науке. С его помощью в истории искусства можно выявить общее и особенное эпох и стилей, различные ступени их развития, зафиксировать происшедшие изменения, выявить происхождение и тенденции развития культурных феноменов. Основными формами сравнительно-исторического метода являются: сравнительно-сопоставительный анализ, историко-типологическое и историко-генетическое сравнение, выяснение сходства на основе взаимовлияния, сравнение разных видов искусства и их выразительных возможностей. Такой тип сравнения нацелен на выявление крупных, глубинных проблем. Применение в преподавании данного курса методов сравнительно-исторического анализа способствует значительному повышению общего интеллектуального уровня студентов, развитию подвижности и пластичности их мышления. Данный подход динамизирует процесс обучения, но это возможно при наличии определенных знаний и подготовки, в результате реализуются межпредметные связи с дисциплиной «История культуры и искусства».

Таким образом, эффективными формами повышения качества обучения является установление межпредметных связей в форме интегрированных лекций, обогащение содержания общепрофессиональных дисциплин материалами и методами искусствоведения, культурологии, семиотики, истории. Культуросоставляющая база обучения позволяет расширить общий социально-культурный кругозор студента, способствуя становлению его профессионального и человеческого мировоззрения.

#### Библиографический список

1. Шимко, В.Т. Архитектурно-дизайнерское проектирование: основы теории. – М.: Архитектура-С, 2004.
2. Розенсон, И.А. Основы теории дизайна. – СПб.: Питер, 2006.

Статья поступила в редакцию 11.11.09

УДК 373.1.02: 372.8

*Т.В. Маколкина, аспирант АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: tan\_grom@mail.ru*

### О ФОРМИРОВАНИИ ЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В КУРСЕ МАТЕМАТИКИ В 5-6 КЛАССАХ

В данной статье проводится анализ логической подготовки в курсе математики в 5-6 классах и делается вывод, что в современных условиях актуально рассматривать логическую подготовку с позиций компетентностного подхода.

*Ключевые слова:* логическая подготовка, логическая компетенция, логическая грамотность.

Образование на современном этапе характеризуется усилением внимания к ученику, к его саморазвитию, самопознанию. Главное в новой педагогической парадигме – личностно-ориентированное обучение, которое, по мнению педагогов, должно обеспечивать развитие и саморазвитие личности ученика исходя из выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности. Образовательный процесс личностно-ориентированного обучения представляет возможность каждому ученику реализовать себя

в познании, учебной деятельности, поведении, опираясь на собственные способности, склонности, интересы, ценностные ориентации и субъектный опыт.

С учетом гуманизации и гуманитаризации образования обновляются его цели и задачи. Одной из центральных проблем, стоящих перед педагогической наукой и практикой, является создание единой системы умственного развития школьников [1, с. 38]. В свою очередь, одной из важнейших задач школы становится интеллектуальное развитие уча-



щихся, формирование у них культуры мышления. Актуальность проблемы развития мышления школьников обусловлена сегодняшними потребностями трех основных сфер общественной жизни: науки, производства, образования. Эта проблема не может быть устранена без решения более узкой, но не менее важной задачи логической подготовки учащихся.

Основными причинами усиленного внимания к логической подготовке в обучении являются также такие современные тенденции и общественные явления, как математизация наук, информатизация общества и связанное с ней обострение необходимости логической обработки информации. Развитие математики привело к плодотворному внедрению математических методов исследования в новые области науки и техники. Расширение поля приложения математики большими темпами повышает ее роль в жизни современного общества. Современные явления предполагают укрепление связи обучения математики с современной практикой.

В значительной степени логическое развитие учащихся происходит на уроках математики, так как в математике логические формы и отношения выступают в отчетливом, наиболее явном виде [2]. С одной стороны, сформированность логических умений способствует лучшему усвоению предметного материала при обучении математике. Учащиеся могут правильно формулировать аргументированные рассуждения, отличать доказанные утверждения от недоказанных, уметь проводить обобщения и выявлять закономерности. Логическая подготовка дает возможность учащимся лучше понять и использовать элементы логико-символического языка в школьном курсе математики. С другой стороны, формирование логических умений с помощью учебного предмета «математика» способствует интеллектуальному развитию учащихся, которое необходимо для дальнейшего обучения, межличностных отношений в социуме и разрешения проблем, возникающих в жизни.

На основе сказанного выше можно выделить основную задачу логической подготовки при обучении математике – приобретение навыков правильных рассуждений, отчетливых формулировок, краткой и корректной записи предложений естественных и формализованных языков.

Проблемами логической подготовки учащихся занимались О.В. Алексеева, Т.П. Варламова, Г.В. Дорофеев, С.С. Елифантцева, Т.А. Кондрашенкова, Л.А. Латотин, Ю.А. Моторинский, И.Л. Никольская, Б.Д. Пайсон, А.А. Столяр, Л.И. Тигранова, Е.А. Хотченкова и др. А.А. Столяр, Л.А. Латотин предлагали логику изучать как отдельный предмет или как факультативный курс. О.В. Алексеева, Т.А. Кондрашенкова рассматривали включение элементов логики в содержание базовых школьных предметов, в частности, математики. И.Л. Никольская предлагала изучение элементов логики на факультативных курсах по математике. Некоторые авторы в настоящее время начинают постепенно вводить логический материал в содержание курса математики общеобразовательной средней школы (Г.В. Дорофеев, Л.Г. Петерсон).

На наш взгляд, целесообразно особое внимание уделять логической подготовке в курсе математики начиная с 5 класса. Это вызвано потребностями как самого курса математики, так и других дисциплин и обусловлено тем, что курс математики 5-6 классов по сравнению с начальными классами требует более развитых логических умений. Кроме того, логическая подготовка в курсе математике способствует интеллектуальному развитию учащихся и, вследствие этого, более успешному усвоению содержания других школьных предметов.

С 7 класса начинается изучение систематического курса алгебры и геометрии, которое требует от учащихся достаточно высокой логической подготовки, появляется много материала, связанного с логическими действиями, поэтому целесообразно продолжить логическую подготовку в 7 классе.

Логической подготовкой в 5-6 классах занимались Т.А. Кондрашенкова, И.Л. Никольская [2, с. 47]. и др. Проблемой логической подготовки в начальных классах занималась и О.В. Алексеева [3]. Однако на сегодняшний день нет единых

требований к логической подготовке учащихся в 5-6 классах. Не разработана единая методическая система логической подготовки при обучении математике в 5-6 классах, которая включала бы в себя цели логической подготовки, содержание, методы, средства и форму обучения.

В связи с процессом вхождения России в европейское открытое образовательное пространство меняются требования к уровню подготовки выпускников общеобразовательных учебных заведений. В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» указано, что в основу обновления содержания общего образования положена ориентация на формирование ключевых компетентностей учащихся в различных сферах. На основе этого логическую подготовку учащихся при обучении математике мы рассматриваем с позиций компетентностного подхода [4].

За основу мы взяли определение образовательной компетенции, данное А.В. Хуторским. Под образовательной компетенцией А.В. Хуторской понимает совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально-значимой продуктивной деятельности. Под компетентностью – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [5, с. 60].

А.В. Хуторской делит компетенции на ключевые (относятся к общему содержанию образования), общепредметные (относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей), предметные компетенции (частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках определенного учебного предмета). Ключевые компетенции имеют различный состав и название у разных педагогов. Мы будем рассматривать перечень ключевых компетенций, предложенных А.В. Хуторским. Он рассматривает следующие ключевые компетенции: ценностно-смысловые, общекультурные, учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые и компетенции личностного самосовершенствования [5].

В качестве одной из образовательных компетенций мы выделили логическую компетенцию, формирование которой будем рассматривать в 5-6 классах при обучении математике. Для этого, прежде всего, нужно сконструировать данную компетенцию.

Конструирование логической компетенции нужно производить, на наш взгляд, рассматривая ее с трех позиций: как ключевую, общепредметную и предметную. Во-первых, мы установили, что логическая компетенция включает в себя отдельно взятые компоненты каждой из ключевых компетенций. Так, из ценностно-смысловой компетенции логической компетенции присущи такие компоненты, как умение выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Из общекультурной компетенции нами выделено обладание познаниями и опытом деятельности. Логической компетенции присущи также следующие черты учебно-познавательной компетенции: планирование, анализ, рефлексия, самооценка учебно-познавательной деятельности; из коммуникативной компетенции – навыки работы в группе, умение вести дискуссию. Из компетенции личностного самосовершенствования – интеллектуальное саморазвитие.

Во-вторых, логическая компетенция имеет черты общепредметной компетенции, так как культура мышления формируется в различных учебных предметах. Формирование логического мышления учащихся проходит сквозной линией через все предметы. В-третьих, формирование логических умений, входящих в состав этой компетенции, происходит с помощью учебного предмета «математика», и способствует его лучшему усвоению. Поэтому логическую компетенцию можно отнести к предметной компетенции.

В нашем случае исследуется формирование логической компетенции на уроках математики в 5-6 классах. В основу

конструирования логической компетенции мы положили следующий принцип: формирование логической компетенции с помощью учебного предмета «математика» способствует интеллектуальному развитию учащихся, а обучение математике в условиях формирования логической компетенции способствует лучшему усвоению учебного математического материала. При обучении математике учащиеся должны овладеть всеми компонентами логической компетенции. В то же время, овладевая компонентами логической компетенции, учащиеся лучше усваивают математический материал.

Мы выделили следующие компоненты логической компетенции, формируемые в курсе математики 5-6 классов:

- Логическая грамотность, т.е. свободное владение некоторым комплексом элементарных логических понятий и действий, составляющих азбуку логического мышления и необходимый базис для его развития.

- Умение выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков по отношению к логической грамотности.

- Обладание познаниями и опытом деятельности, т.е. умение использовать приобретенные логические умения для решения проблем в различных учебных предметах, а также в жизненных ситуациях.

- Умение самостоятельно осуществлять логическую деятельность: анализ, планирование, рефлексия.

- Знание способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе.

- Умение самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию.

В состав логической грамотности мы включили, следуя И.Л. Никольской [2], следующие логические умения, которыми должны овладеть учащиеся 5-6 классов:

- *определение понятий* (установить, существует ли между данными понятиями родо-видовое отношение; составить пары «род-вид» и «вид-род», подбирая компоненты этих пар из заданной совокупности понятий; изобразить родо-видовое отношение между понятиями с помощью круговой схемы);

- *классификация понятий* (данные объекты разбить на группы по указанному признаку; дать название каждой группе данных объектов, объединенных в группы; выбрать признак, по которому можно выполнить разбиение данной совокупности объектов на группы);

- *элементы дедукции* (составить рассуждение; доказать ложность утверждения; доказать утверждение);

- *логические операции* (сформулировать предложение на языке «если..., то»; сформулировать отрицание предложения).

При этом мы придерживаемся следующих сформулированных нами принципов:

1. *Соотнесенность с целями математической подготовки в 5-7 классах.* Логические действия должны изучаться не обособленно, а в связи с программным материалом, в частности по математике.

2. *Распределенность во времени.* Предлагаемый учащимся материал логического характера должен быть распределен во времени, то есть изучаться в течение всего учебного года небольшими дозами, там, где этого требует школьный материал.

3. *Систематичность.* Формирование общелогических умений должно вестись систематически, с использованием всех возможностей, предоставляемых учебным материалом, причем не только математическим, но и из других предметов, а также с помощью жизненных примеров, основанных на личном опыте учащихся.

4. *Учет возрастных особенностей.* Необходимо учитывать возрастные возможности учащихся 5-6 классов и применять методику, соответствующую этим возможностям.

В дальнейшем нужно определить степень сформированности логической компетентности ученика. В связи с этим нами выделены следующие дидактические условия формирования логической компетенции:

- Актуализация компонентов логической грамотности в курсе математики 5-6 классов.

- Формирование смысловой установки учащегося в учебной деятельности, создание проблемных и нестандартных ситуаций в деятельности учащегося.

- Использование специальных методов и форм обучения для формирования ценностного отношения к компонентам логической грамотности.

Для того, чтобы сформировать компоненты логической компетентности, необходимо систематически включать в учебный материал по математике специально разработанные задания. Приведем пример разработанных нами упражнений на усвоение факта принадлежности и непринадлежности явления или объекта данному понятию.

1. *Для каждого из данных понятий подберите родовое понятие:* прямоугольник, дробь, луч, координата, уравнение, сфера, кошка, золото, дождь, Колобок, стол, глагол, тюльпан, яблоко, имя существительное, карандаш, чашка, канарейка, равнобедренный треугольник, призма, простое число, десятичная дробь.

2. *Дано родовое понятие. Назовите несколько видовых понятий для данного:* число, выражение, многоугольник, геометрическая фигура, четырехугольник, птица, животное, натуральное число, время года, планета, дробь, член предложения.

3. *Подберите родовое понятие в данных определениях:*

1. Корень уравнения – ..., при котором из данного уравнения получается верное равенство.

2. Африка – ..., где происходит действие сказки «Барма-лея».

3. Четное число – ..., оканчивающееся четной цифрой.

4. *Укажите в данном определении родовое понятие и видовое отличие:*

1. Лук – овощ, от которого бегут слезы.

2. Составным числом называется натуральное число, имеющее более двух делителей.

3. Запахом называется приятный аромат, доносящийся с кухни.

4. Натуральное число называется простым, если оно имеет только два делителя: единицу и само это число.

5. *Даны числа 10, 12, 17, 15, 26, 25, 28, 36, 38. Разбейте данную совокупность чисел на группы:* 1) числа, кратные 4; 2) числа, дающие при делении на 3 остаток 2; 3) числа, кратные 5.

6. *Разбейте числа по какому-нибудь признаку:* 18, 19, 23, 20, 43, 65, 17, 27, 31.

7. *Докажите ложность данных утверждений:*

1. Если сумма цифр делится на 4, то и число делится на 4.

2. Все деревья являются лиственными.

3. Все двухзначные числа составные.

8. *Сформулируйте предложение на языке «Если..., то».*

1. В прямоугольнике все углы прямые.

2. Число 12, кратное 6, кратно и 3.

3. Любое число из множества  $A$  принадлежит множеству  $B$ .

9. *Сформулируйте отрицания следующих предложений.*

1. Число 25 делится на 5.

2. Число 23 – простое.

3. Все простые числа нечетны.

Завершая статью, необходимо сказать, что параллельно с развитием логической компетенции на уроках математики в 5-6 классах, важно формировать языковую культуру учащихся, чтобы они могли кратко и точно выражать свои мысли.

#### Библиографический список

1. Саранцев, Г.И. Цели обучения математики в средней школе в современных условиях // Математика в школе. – 1999. – №6.
2. Кондрашенкова, Т.А. Формирование общелогических умений при обучении математике в 4-5 классах / Т.А. Кондрашенкова, И.Л. Никольская // Самостоятельная деятельность учащихся при обучении математике. – М.: Просвещение, 1985.

3. Алексеева, О.В. Логическая подготовка младших школьников при обучении математике: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М.: Из-во МПГУ, 2000.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – Правительство Российской Федерации. – Распоряжение № 1756-р от 29.12.2001.
5. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – №2. *Статья поступила в редакцию 15.11.09*

УДК 37.01 (075)

*О.В. Блинова, аспирант АлтАЭУП, г. Барнаул, E-mail: viktorblinov@yandex.ru*

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ КАК ФАКТОР ПРОФИЛАКТИКИ ПРАВОНАРУШЕНИЙ

Автор рассматривает педагогически организованный досуг современного студенчества как фактор профилактики правонарушений, предлагает конкретную программу по совершенствованию досуга студенческой молодежи, а также уточняет понятия «девиантное поведение», «свободное время», «досуг», «культура».

**Ключевые слова:** педагогически организованный досуг студентов, девиантное поведение молодежи, факторы, досуг, культура, педагогическая программа профилактики правонарушений студентов.

В современной России кризисные явления в политической, экономической, финансовой, социальной и нравственной сферах общества способствуют увеличению количества правонарушений и преступлений. Применительно к студенческой молодежи процессы и явления экономической и социально-нравственной действительности, создающие негативные условия для ее жизнедеятельности и воспитания, способствуют совершению студентами правонарушений и преступлений. При определенных условиях они детерминируют такие негативные явления, как курение, пьянство, наркомания, проституция, которые входят в комплекс криминогенных факторов, обуславливающих в конечном итоге преступное поведение. По мнению автора, еще одним криминогенным фактором является педагогически неорганизованный досуг студенческой молодежи.

Необходимость исследований социокультурных процессов в студенческой среде и культурно-досугового пространства развития современного студенчества не вызывает сегодня сомнений, поскольку социокультурная среда, культурный уровень студенчества и населения в целом, взаимосвязь культурных и социальных интересов личности и общества приобретают все большее значение. Возрастает интерес к соотношению между культурой и формами взаимодействия между людьми, идет отказ от упрощенного рассмотрения общественных явлений как всего лишь совокупности общественных отношений. Изучение культурно-досугового пространства современного студенчества особо актуализируется в связи с тем, что оно рассматривается нами как средство профилактики правонарушений, совершенных студенческой молодежью, с обязательным условием – досуг студентов должен быть педагогически организован.

В этой связи актуальны социально-педагогические, психологические и другие возможности социально-культурной деятельности, которые получили рассмотрение в трудах М. Ариарского, Т. Баклановой, Г. Бирженюка, Е. Григорьевой, М. Долженковой, А. Жаркова, С. Иконниковой, Т. Киселевой, Ю. Красильникова, Е. Литовкина, О. Первушиной, А. Серповской, Ю. Стрельцова, А. Сукало, В. Суртаева, Б. Титова, В. Триодина, В. Туева, В. Чижикова, Н. Ярошенко и др.

Отклоняющееся поведение, под которым понимают неприятие личностью норм и ценностей общества, т.е. девиантное поведение, по своей природе сложное социальное и психологическое явление. В психологическом словаре отклоняющееся поведение – «система поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе правовым и нравственным «нормам» – сюда включаются преступления и уголовно не наказуемое аморальное поведение [1, с. 224]. А. Коэн, которому наряду с Р. Мертоном теория девиантного поведения обязана конституированием в качестве самостоятельного научного направления, называет отклоняющимся поведением такое, которое «идет вразрез с институционализированными ожиданиями» [2]. Понятие «отклоняющееся

поведение» прежде всего закрепилось в юридической психологии, в работах по предупреждению правонарушений личности, в том числе несовершеннолетних (В. Кудрявцев, В. Парыгин, В. Шпалинский, А. Яковлев). Исследованию личности несовершеннолетнего правонарушителя посвящен целый ряд работ ученых-правоведов и психологов, таких как Р. Абызов, М. Алемаскин, Ю. Антонян, М. Бабаев, М. Басов, П. Бельский, Г. Бочкарев, М. Еникеев, В. Иванов, М. Ковалев, Т. Короткова, В. Лунеев, Г. Медведев, Г. Миньковский, А. Щеглов, В. Эминов, В. Яхонтова и др.

Наиболее ярко явления социальной девиации в студенческой среде проявляются в табакокурении, наркомании и алкоголизме (по нашим наблюдениям – особенно так называемом «пивном алкоголизме»), отягощаются положением неперенными спутниками – специфическими заболеваниями и преступностью. Факторами, способствующими росту потребления никотина, наркосодержащих и алкоголесодержащих веществ, являются усиливающиеся в юношеской среде: 1) эмоционально-психологическая тревожность; 2) стресс, в том числе и как реакция на материальную зависимость от родителей, на неудовлетворенность уровнем текущих доходов, на диктат родителей и преподавателей; 3) стереотипы агрессивного поведения; 4) ощущение ущемленности, одиночества, неспособность преодолеть трудности и неудачи на жизненном пути; 5) низкая социальная самооценка у значительной части молодых; 6) пессимизм. Последний фактор необходимо выделить особо, поскольку студенты-пессимисты, акцентирующие внимание на негативной стороне жизни, считают свои желаемые цели недостижимыми и отказываются заранее предпринимать ради их осуществления какие-либо усилия. Пессимистические умонастроения становятся обычно преобладающими в период затяжных войн, перманентных социальных катаклизмов или хронических экономических кризисов. Оптимизм как тенденция появляется со стабилизацией социальной обстановки и ростом качества жизни людей. В этом смысле глобальная трансформация российского общества, сопровождаемая финансово-экономическим кризисом и частыми социальными и технологическими катаклизмами, не только подвергла материальным лишениям значительную часть населения страны, но также породила в молодежной среде чувство неуверенности в себе и завтрашнем дне, в государственных институтах и, в конечном итоге, в обновлении жизни. Студенты, настроенные пессимистично, неохотно учатся или даже пропускают учебу, уступают трудностям, легко поддаются негативным влияниям «авторитетов», сект и уличной, а своих целей добиваются самым простым путем – идут на правонарушения и даже преступления. А. Швейцер утверждал: «Пессимизм – это пониженная воля к жизни» [3], мы разделяем утверждение известного мыслителя и считаем, что «пессимизм современной студенческой молодежи – это пониженная воля ко всему верному, нормальному, правильному, лучшему, красивому, гармоничному в жизни» [3]. Ут-

верждение своих ценностей, реализация жизненных целей, а затем и отстаивание своего «Я» требуют от молодого человека силы воли. Именно воля дает энергию, твердость духа, чувство контроля, мужество терпеть и добиться лучшего. Пессимизм не является тенденцией в студенческой среде, но он имеет место и является, на наш взгляд, особым фактором, способствующим росту девиаций среди молодежи.

Средой проявления отклоняющегося поведения несовершеннолетних может быть многое: улица, семья, коллектив и т.д., а провоцировать такое поведение могут межличностные отношения и общение людей друг с другом, социально-экономические условия, семейно-бытовые отношения, а также социально-культурное окружение. Изучение времени суток, в течение которого несовершеннолетние совершают преступления, показало, что наибольшее их количество выпадает на промежуток времени с 18 до 23 часов, именно в это время совершается больше всего преступлений – 68 % [4]. Для студенческой молодежи указанные часы – это время, свободное от учебы в вузе, свободное время.

Само свободное время представляет собой особую форму деятельности людей, специфический способ их самореализации. Р.Н. Азарова свободное время определяет как «объективно существующее время, внутри которого пересекаются различные виды деятельности» [5, с. 27]. И действительно, как показал наш опрос ста тридцати восьми студентов различных вузов города Барнаула, в свободное от учебы в вузе время студенты занимаются различными видами деятельности: от «подработки» до «бесцельного валяния на диване» (табл. 1). В ходе опроса респондентам было предложено высказать свое отношение к наиболее распространенным видам и формам проведения свободного от учебы времени, включая организованные культурные мероприятия (посещение театров, музеев, выставок, кинотеатров, дискотек и баров), регулярные занятия в объединениях по интересам (в кружках, клубах по интересам, спортивных секциях и т.д.), домашнее времяпрепровождение (хозяйственные заботы, чтение, просмотр телевизора и видеофильмов, компьютерные игры, Интернет, общение с друзьями, пассивный отдых), активный отдых на природе или даче, неорганизованный досуг вне дома (двор, подъезд и т.д.). Студенты называли два-три наиболее предпочитаемых ими вида свободного времяпрепровождения. Судя по полученным данным, наиболее массовыми вариантами свободного времяпрепровождения студенческой молодежи являются использование Интернета (89,5 % юношей и 93 % девушек), общение с друзьями (82,1 % юношей и 69 % девушек) и посещение дискотек, баров (30 % юношей и 52,1 % девушек).

Сравнение предпочтений различных видов проведения досуга позволяет выявить гендерные аспекты досуговой сферы студенческой молодежи. Молодые люди отличаются более высокой частотой проведения времени за компьютерными играми – 34,3 % (девушки – 22,5 %), предпочитают больше заниматься в спортивных секциях – 20,9 % (девушки – 11,3 %), также юноши больше девушек активно отдыхают на природе – соответственно 7,5 % и 4,2 %. Девушки же более чем в два раза больше юношей времени проводят в заботах по дому – 14,1 % (юноши – 6 %), больше смотрят телевизор и видеофильмы – 32,4 % (юноши – 28,4 %), больше читают художественную литературу – 15,5 % (юноши – 10,4 %), занимаются вязанием, вышиванием, имеют другое хобби – 16,9 % (юноши – 13,4 %). Можно сказать, что сфера досуга девушек наиболее консервативна, что является косвенным показателем ценности для них семьи и дома. Также девушки почти в три раза больше молодых людей посещают театры и кинотеатры (девушки – 11,3 %, юноши – 4,5 %). В отличие от девушек (21,1 %), пассивный отдых больше предпочитают юноши – 31,3 %. Также шестью девушками был назван такой вид свободного времяпрепровождения, как шопинг, юноши же в походах по магазинам свободное время не проводят. Из ста тридцати восьми опрошенных студентов музеев и выставки не посещают 100 %. Главное, что в общественных мероприятиях вуза принимают участие только шесть из шестидесяти семи

опрошенных юношей и семь из семидесяти одной опрошенной девушки.

Таблица 1  
Результаты ответов студенческой молодежи г. Барнаула на вопрос «Чем вы занимаетесь в свободное от учебы время?», чел.

Вид деятельности	Юноши	%	Девушки	%
Интернет	60	89,5	66	93
Встреча с друзьями	55	82,1	49	69
Посещение дискотек, баров	20	30	37	52,1
Просмотр теле-, видеофильмов	19	28,4	23	32,4
Компьютерные игры	23	34,3	16	22,5
Пассивный отдых, «ничегонеделанье»	21	31,3	15	21,1
Хобби (вязание, резьба по дереву и др.)	9	13,4	12	16,9
Чтение художественной литературы	7	10,4	11	15,5
Домашние дела	4	6	10	14,1
Посещение театров, кинотеатров	3	4,5	8	11,3
Посещение спортивных секций	14	20,9	8	11,3
КВН, общественные мероприятия вуза	6	9	7	9,9
Шопинг (походы по магазинам)	-	-	6	8,4
Подработка	5	7,5	4	5,6
Активный отдых на природе	5	7,5	3	4,2
Посещение выставок, музеев	-	-	-	-
Всего опрошено	67		71	

Большинство исследователей отождествляют досуг со свободным временем. Свободное время – более широкое понятие, нежели досуг. Также необходимо отметить тот факт, что наличие свободного времени является одним из главных условий организации досуга. На основе соотнесения свободного времени и досуга Р.Н. Азарова дает определение досуга как «субъективно оцениваемый человеком отрезок времени, как принадлежащий ему и наполняющийся целенаправленной полезной деятельностью» [5]. Досуг тесно сопряжен с культурой. Нам импонирует восприятие культуры испанским философом Хосе Ортега-и-Гассетом, так, в «Письме к немецкому другу» он пишет: «Жизнь сама по себе и всегда – кораблекрушение. Терпеть кораблекрушение не значит тонуть. Несчастный, чувствуя, с какой неумолимой силой затягивает его бездна, яростно машет руками, стремясь удержаться на плаву. Эти стремительные взмахи рук, которыми человек отвечает на свое бедствие, и есть культура – плавательное движение. Только в таком смысле культура отвечает своему назначению – и человек спасается из своей бездны... Необходимо, чтобы все привычные средства спасения вышли из строя и человек понял: ухватиться не за что. Лишь тогда руки снова придут в движение, спасая его» [6, с. 436]. Иными словами, человека из любой бездны спасет только культура. И культуру создаст

только сам человек. Сам для себя. Как средство спасения. Последнее и, возможно, единственное.

В этом плане для нас актуальным является понятие «культура досуга». Следует отметить, что понятие «культура» многоаспектно, и в настоящее время различных определений этого понятия насчитывается более пятисот, а интерес к нему, как показывают современные исследования, все возрастает. Такое количество интерпретаций и трактовок культуры определено тем, что культура представляет собой крайне сложное, многоуровневое явление, выражающее все стороны человеческого бытия и изучается различными науками, и каждая наука дает свое определение, а порой и несколько определений понятию культура. В нашем же исследовании культура проявляется как форма личностного самовыражения, как пространство для проявления инициативы и творческого начала в личности, как проявление включенности личности в общее полезное дело. Отечественный культуролог Н.А. Хренов, считая, что культура придает досугу определенные устойчивые формы функционирования, отмечает: «Это не означает, что культура является жесткой, неразвивающейся системой, способной сдерживать развитие досуга. В пределах каких-то циклов и периодов такая ее жесткость неизбежна. Однако досуг всегда содержит больше возможностей для развития культуры, чем последняя может принять и воспользоваться. ...Изучая досуг, мы получаем ключ к универсальным особенностям развития и функционирования культуры. Последняя является как бы высшей инстанцией для изучения многих частных явлений, в том числе и досуга» [7, с. 42].

Мы попытались выяснить удовлетворены ли студенты формами проведения своего досуга и каким, по их мнению, должен быть досуг. Для этого были опрошены сто тридцать восемь студентов различных вузов города Барнаула. Оказалось, что степень удовлетворенности своим досугом достаточно высокая. Подавляющее большинство (семьдесят семь человек из ста тридцати восьми) опрошенных ответили утвердительно: «Да, я полностью удовлетворен(а) своим досугом». Девушки в большей мере по сравнению с юношами недовольны своим досугом. Так, полностью удовлетворенных досугом девушек на 8 % меньше полностью удовлетворенных юношей (девушки – 52%, юноши – 60%), неудовлетворенных своим досугом девушек на 2 % больше неудовлетворенных юношей (девушки – 32 %, юноши – 30 %). Затруднились ответить 10 % юношей и 16 % девушек (табл. 2).

Таблица 2

Удовлетворенность студенческой молодежи г.Барнаула своим досугом

Вариант ответа	Количество выбравших данный вариант ответа, чел.			
	Юноши	%	Девушки	%
Да, полностью	40	60	37	52
Нет	20	30	23	32
Затрудняюсь ответить	7	10	11	16
Итого	67	100	71	100

С целью определения направленности досуга мы задали всем опрошенным следующий вопрос: «Каким, на Ваш

взгляд, должен быть ваш досуг?». Были получены следующие результаты: доступным, развлекательным, организованным, познавательным (другой вариант ответа был – развивающим), спортивно-оздоровительным, недорогим, активным.

Характерной чертой юношеского возраста является формирование жизненных планов, возникающих в результате обобщения личностных целей, иерархизации мотивов, становления устойчивого ядра ценностных ориентаций. Немецкий философ и психолог Э. Шпрингер в своей книге «Психология юношеского возраста» определяет названный возраст как возраст вхождения в культуру. Культурные запросы студентов в досуговой сфере сегодня не могут быть удовлетворены традиционными досуговыми формами, которые предлагают учреждения культуры. Результатом данной ситуации является снижение посещаемости учреждений культуры. С целью выявления и развития интеллектуального и творческого потенциала студентов, для их самоутверждения и самореализации, воспитания в них толерантности, правовой культуры, потребности в нравственных поступках и чувства патриотизма, совершенствования межличностных отношений и, в конечном счете, в целях профилактики правонарушений, мы определили и апробировали социально-культурные условия, разработали и реализовали в Алтайской академии экономики и права педагогическую программу «Гармония» по профилактике правонарушений средствами социально-культурной деятельности. Досуговая деятельность в рамках программы отличается абсолютной добровольностью. Программа объективно дает студентам шанс реализоваться, это сфера самоутверждения среди сверстников, признания собственной личности и активного самовоспитания.

Педагогическая программа профилактики правонарушений ориентирована на организацию досуга студентов, создание условий для совместного творчества студентов, преподавателей и родителей, повышение их правовой и социально-психологической культуры; обеспечение эстетического, физического и духовно-нравственного развития личности каждого студента в соответствии с его индивидуальными особенностями; комплексное решение проблем, связанных с социализацией и самореализацией студентов, а также их интеграцией и адаптацией к меняющимся социально-культурным, политическим и экономическим условиям.

Блоки-модули программы носят название:

- подпрограмма правового воспитания «Наши права и обязанности»;
- подпрограмма эстетического воспитания «Литература. Музыка. Художественное творчество»;
- подпрограмма историко-культурного воспитания «Вчера. Сегодня. Завтра»;
- культурно-образовательная подпрограмма «Развиваем интеллект»;
- подпрограмма физического воспитания «В здоровом теле – здоровый дух».

Технология реализации программы представляет собой скоординированный комплекс педагогических действий, включающий цель, структуру, прогнозируемый результат. Результаты опытно-экспериментальной работы показывают, что программа обеспечивает студенческую занятость в свободное время, минимизирует проблемы дезадаптации и личностной невостребованности, а также значительно сокращает пространства девиаций.

#### Библиографический список

1. Карпенко, Л.А. Краткий психологический словарь. – М.: Политиздат, 1985.
2. Коэн, А. Исследование проблемы социальной дезорганизации и отклоняющегося поведения // Социология сегодня. – 1963.
3. Швейцер, А. Культура и этика. – М.: Прогресс, 1973.
4. Олейникова, Т.А. Вовлечение несовершеннолетнего в совершение преступлений и иных антиобщественных действий: уголовно-правовой и криминологический аспекты: дис. ...канд. юрид. наук. – Ростов-на-Дону, 2005.
5. Азарова, Р.Н. Педагогическая модель организации досуга обучающейся молодежи // Педагогика. – 2005. – №1.
6. Ортега-и-Гассет, Х. Эстетика. Философия культуры. – М.: Просвещение, 1991.
7. Хренов, Н.А. Мифология досуга. – М.: Государственный республиканский центр русского фольклора, 1998.

Статья поступила в редакцию 05.10.09

УДК 371.044.3

*Т.А. Горкунова, аспирант АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: onir@altgaki.org***РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

В статье на основе теоретического анализа проблемы и дефиниций гражданского воспитания школьников представлены педагогические результаты процесса реализации в условиях городской общеобразовательной школы программы, направленной на воспитание гражданина.

**Ключевые слова:** программа гражданского воспитания, воспитание подростков в средней школе.

Гражданское воспитание подрастающего поколения является одной из актуальных проблем современной России. В последние десятилетия в нашем обществе значительно изменилось отношение к таким ценностям, как гражданственность, долг, честь, достоинство, патриотизм, знание героического прошлого своего государства. Нередко поведение подрастающего поколения носит эгоистичный, антисоциальный и антигуманный характер. От эффективности организации гражданского воспитания во многом зависит политическая, экономическая и социальная состоятельность нашего общества в будущем, поскольку подрастающее поколение является в определенной своей части будущей предпринимательской, художественной, технической и управленческой элитой общества, именно за молодёжью социогуманитарными науками признаётся новая роль органического динамичного субъекта развития общества и культуры [1].

Актуальность формирования гражданственности школьников в современном обществе подчеркивают многие ученые. Поиск оптимальных условий формирования гражданственности школьников, позволяющей ощущать себя юридически, социально, нравственно и политически дееспособной личностью, и вопросы воспитания гражданственности стали предметом исследования Г.Н. Филонова, В.Т. Фоменко, Е.В. Бондаревской, А.С. Гаязова, Б.Т. Лихачева и др. По определению Г.Н. Филонова "гражданственность – это комплекс субъективных качеств личности, проявляющихся в ситуации межнациональных и межличностных отношений" [2, с. 45]. По мнению Е.В. Бондаревской, гражданственность – это один из основных компонентов воспитания [3]. А.С. Гаязов, подчеркивая значение гражданского воспитания в современных условиях, отмечает, что на планете насчитывается огромное количество больших и малых государств и независимо от их размеров и «возраста», везде актуальна проблема гражданства и формирования гражданственности [5]. Б.Т. Лихачев выделяет гражданское воспитание как систему общечеловеческого ценностного отношения к глобальным проблемам, социальным группам, их деятельности, к явлениям общественной жизни и сознания [4, с. 268].

Понятия "гражданственность" и "патриотизм" привлекают внимание лингвистов, философов, педагогов, социологов. Противоречивость трактовки терминов "гражданско-патриотическое", "гражданско-нравственное", "гражданско-правовое" воспитание подчас вводит в заблуждение современных специалистов в области педагогики и социально-культурной деятельности. Очевидно, вышеприведенное определение аккумулирует аспекты понятия гражданственности, подчеркивая, что это патриотизм, нравственность, правовая культура [8]. Ранее большинство наших исследователей склонялось к тому, что гражданственность – одно из ведущих идейно-нравственных свойств личности, а патриотизм – качество нравственное (М.И. Кондаков, А.С. Вишняков, А.М. Прохоров, Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев и др.) [7]. В нравственный кодекс патриота всегда включались такие критерии: любовь к Отечеству, преданность ему, стремление своими действиями служить его интересам. Было бы несправедливым приравнивать гражданственность к патриотизму и наделять иррациональным содержанием, свойственным как раз патриотизму. Понятно, это чувство нравственное и природа его, как и любого чувства, иррациональна [8, с. 39].

Гражданин обладает совокупностью прав и обязанностей. Патриот чувствует любовь к своей родине, а гражданин

знает свои обязанности перед ней. Согласно этому было бы, на наш взгляд, корректным определить гражданственность как качество нравственно-политическое, важной составляющей которого является патриотизм.

Формирование российского гражданина происходит в процессе политической социализации, самоидентификации со своей группой, нацией, обретением ощущения своей вовлечённости в социально – политическую систему [1, с. 270]. Гражданственность "подпитывается" патриотизмом, своей интеллектуальной, ментальной российской спецификой. Это подтверждает мысль Т.И. Заславской о том, что «движущей силой социального развития являются люди, в случае несоответствия их социальных качеств требованиям современного мира, государственная власть не способна решить ни одной проблемы. Интересы, потребности, моральные установки, правовое сознание и другие стороны менталитета граждан предопределяют принятие или неприятия обществом предлагаемых властью правил игры» [1, с. 270]. Гражданственность выступает как интегративное качество личности. Оно может быть конкретизировано в социально-правовом, морально-этическом, социально-психологическом и педагогическом аспектах [6, с. 24].

Главенствующее место в воспитании гражданственности и патриотизма, как и других составляющих базовой культуры личности, отводится системе образования, которая объединяет в себе все вышеперечисленные аспекты. В российской педагогике цели и задачи гражданского воспитания нашли отражение в трудах В.Г. Белинского, А.И. Герцена, Н.А. Добролюбова, А.Н. Радищева, К.Д. Ушинского, Н.Г. Чернышевского и др. [5; 9, с. 45].

Для системы гражданского воспитания наиболее оптимальным является подростковый возраст, так как это пора самоутверждения, активного формирования социальных интересов и жизненных идеалов, все большей ориентацией на внутреннее регулирование поведения, самооценку. Необходимость усиления внимания со стороны взрослых к проблеме развития гражданственности подростков обусловлена еще и тем, что стремление к самостоятельности, неудовлетворенность пассивным положением опекаемого еще не подкрепляется у подростков собственными, окончательно сложившимися, устойчивыми социальными мотивами поведения, интересами, достаточным жизненным опытом, верным пониманием соотношения свободы и ответственности личности. У школьников этого возраста нередко отсутствуют чувства ответственности и гражданского долга перед обществом, что находит свое выражение в пассивном отношении подростков к переменам в общественной жизни, к деформации их социально – культурного поведения на фоне кризиса гражданского самосознания [10; 1, с. 270; 11, с. 136]. Поэтому при выборе собственных жизненных ориентиров подросткам нужна помощь извне. Оказать такую помощь, квалифицированно и результативно призваны образовательные учреждения, которые планируют соответствующую работу с подростками не только в учебное, но главным образом во внеучебное время.

Сегодня в системе образования Российской Федерации сложились определенные направления, формы и методы патриотического воспитания учащихся. Формирование у них чувства патриотизма, сознание активного гражданина, обладающего политической культурой, критическим мышлением, способностью самостоятельно делать свой выбор, является одной из главных задач образования. Появляется необходи-

мость создания таких условий жизнедеятельности каждого ребенка, в которых он мог бы свободно расти и развиваться [9, с. 45].

Ведущая роль в гражданском воспитании современного подростка принадлежит школе, а внеучебная деятельность, позволяет расширить сферу приложения индивидуальных возможностей развивающейся личности и гуманизировать социокультурную среду обитания.

Необходимость воспитания детей и подростков в духе патриотизма, любви к Родине, а также стремления к активному участию в жизни общества подчеркивается в ряде документов федерального и регионального уровня. В государственной Программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2006-2010 годы» отмечается важность совершенствования системы воспитания, «обеспечивающей развитие России как свободного, демократического государства, формирование у граждан высокого патриотического сознания, верности Отечеству, готовности к выполнению конституционных обязанностей».

Все вышесказанное обусловило необходимость выявления проблемы гражданского воспитания подростков МОУ «Лицей № 112» г. Барнаула. Для этого в сентябре 2007 года на базе лицея было разработано и проведено социологическое исследование методом анкетирования и методом социологического опроса. Респондентам, учащимся 9-10 классов (общее количество опрошенных составило 100 человек), было предложено 10 вопросов анкеты, на тему гражданственности и патриотизма.

Результаты первичной диагностики показали, что 64 % (64 чел) опрошенных подростков не в полной мере знают значение таких понятий, как «гражданственность» и «патриотизм», а 36 % или 36 человек совсем не знают значение этих понятий. Было выявлено слабое знание истории России, значения её символики, недостаток информации о своём крае, городе, малая заинтересованность в служении Отечеству в вооружённых силах. «Мне кажется, что патриот и гражданин это одно и то же» – Руслан П. 9 «в» класс; «если у меня появится возможность, я обязательно уеду за рубеж, в других странах намного проще жить и работать» – Алёна Д. 10 «а» класс; «Я считаю, что мы не обязаны служить в такой армии, как наша, сначала пусть государство обеспечит для призывников нормальные условия службы» – Андрей К. 10 «г» класс; «Быть гражданином это, наверное, в первую очередь любить свою Родину и знать её законы» – Наталья Р. 10 «в» класс» – пример ответов подростков на предложенные вопросы.

Педагогические условия, способствующие гражданскому воспитанию обучающихся в МОУ «Лицей № 112» г. Барнаула предполагали необходимость усиленного внимания проблемам гражданского воспитания школьников. Исходя из результатов исследования и педагогических условий лицея, была разработана и внедрена в практику программа по формированию гражданственности подростков в условиях внеучебной деятельности.

Основной целью программы является: воспитание гражданина с высокой демократической культурой, способного к социальному творчеству, умеющего действовать в интересах совершенствования своей личности и всего общества.

В связи с этим сформулированы следующие задачи:

- формирование гражданского самосознания, ответственности за судьбу Родины;
- создание благоприятных условий для самореализации учащихся, поддержка становления активной, жизненной позиции школьника;
- формирование у учащихся потребности к самосовершенствованию и саморазвитию, поддержка общественно-значимых инициатив подростков;
- создание условий для осознания учащимися своей причастности к судьбе Отечества, его прошлому, настоящему и будущему;
- формирование гуманистического отношения школьника к окружающему миру, стремления к здоровому образу жизни как одной из главных жизненных ценностей.

Программа предусматривает разнообразные формы проведения мероприятий (беседы, дискуссии, акции, ток-шоу, тематические вечера, ролевые и деловые игры, информационно-художественные и информационно-просветительские программы, театрализованные праздники и т.д.), для различных возрастных групп детей и их родителей. Кроме этого, при реализации программы используются различные принципы работы (в том числе эгоцентрированный и принцип индивидуального подхода). Такая совокупность форм, методов и принципов работы, позволяет каждому подростку реализовать свои творческие способности и индивидуальные возможности.

Поскольку срок реализации программы рассчитан на два года, то мероприятия готовятся по следующему принципу - первый блок (рассчитан на первое полугодие) предлагается составителем программы, остальные три блока формируются с учётом мнения участников программы, их новой оценки ситуации. Данная программа интересна ещё и тем, что её проведение завуалировано в форму деловой игры, в которой свои механизмы привлечения участников, управления, организации мероприятий, поощрения победителей.

В апреле 2009 года была проведен второй этап социологического исследования методом анкетирования и методикой сочинений, в котором принимали участие учащиеся 10-11 классов. Общее количество опрошенных составило 100 человек.

По результатам вторичной диагностики можно ясно проследить положительную динамику в формировании адекватных суждений и оценок по заданной проблеме.

Анализ данных социологического опроса показывает, что 56 % опрошенных считают, что каждый человек должен не только любить свою Родину, уважать её историю (иными словами быть патриотом), но и чётко знать свои обязанности перед ней, по необходимости выполнять гражданский долг перед своим Отечеством (быть гражданином); 28 % опрошенных считают, что в нашей стране можно быть только патриотом, гражданином при сегодняшней государственной системе быть невозможно. 12 % утверждают, что в современном мире нужно жить только для себя – «зачем думать о государстве, которое ничего тебе не даёт»; 4 % опрошенных остались при мнении, что данная тема не актуальна – «в мире столько глобальных проблем, таких как наркомания, СПИД, экология, именно эти проблемы требуют немедленного решения».

Таким образом, можно сделать вывод, что по истечении двух лет работы по данной программе все большее и большее количество подростков осознают значимость гражданского воспитания и следует продолжать работу в этом направлении. Кроме того, следует отметить, что участие в программе не прошло бесследно, об этом говорят полученные результаты опроса. Вячеслав М. 11«б» класс: «быть гражданином – это значит быть самостоятельным, ответственным за свои поступки человеком, который должен знать историю своей страны и который готов к выполнению обязанностей перед ней, начиная с учёбы в школе»; Юлия В., 11 «в» класс: «человек уважает себя и других, верит в свои силы, инициативен и, в любой ситуации может принять правильное решение – именно такой человек может принести пользу своей стране»; Анастасия К. 10 «в» класс: «сначала мы были просто участниками всех мероприятий, а сейчас мы организаторы и ведущие. Когда самостоятельно готовишь акции, ток-шоу, конкурсные программы, а затем проводишь их со сверстниками или учениками младших классов, не только узнаешь много нового, но и чувствуешь свою значимость. Мы несём ответственность за свою работу».

На основе всего вышеизложенного можно сделать вывод, что мы должны вести работу по данному направлению среди подрастающего поколения, вести пропаганду гражданственности и патриотизма. Не нужно бояться слова «пропаганда», наоборот, нужно использовать всё возможное для пробуждения и воспитания патриотизма и гражданственности. Исключительно много зависит от средств массовой информации. Со страниц газет и журналов должна звучать любовь к Родине,



уважение её законов, ответственность перед ней за свои поступки. Необходимо мудро и умело использовать государственную символику. А самое главное, не нужно стесняться

говорить о любви и уважении к своей Родине. Самая сильная защита государства – это не мощная армия, а любящие Родину, счастливые люди этой страны.

#### Библиографический список

1. Оленина, Г.В. Педагогические потенциалы социально-культурного проектирования и коммуникационного продвижения добровольческих инициатив учащейся молодежи: монография. – Барнаул: Изд-во АлтГАКИ, 2008.
2. Филонов, Г.Н. Гражданственное воспитание: реальность и тенденции развития // Педагогика. – 1999. – № 8.
3. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностного ориентированного воспитания // Педагогика. – 1995. – № 4.
4. Лихачев, Б.Т. Воспитательные аспекты обучения: учебное пособие. – М.: Просвещение, 1982.
5. Гаязов, А.С. Гражданское воспитание в новых условиях развития российской государственности // Понятийный аппарат педагогики и образования. – Екатеринбург, 2001.
6. Филонов, Г.Н. Феномен гражданственности в структуре личностного развития // Педагогика. – 2002. – № 10.
7. Гозман, Л.Я. Политическая психология / Л.Я. Гозман, Е.Б. Шестопал. – Ростов н/Д: Феникс, 1996.
8. Савотина, Н.А. Гражданское воспитание: традиции и современные требования // Педагогика. – 2002. – № 4.
9. Капустина, З.Я. Воспитание гражданственности в условиях обновляющейся России // Педагогика. – 2003. – № 9.
10. Дополнительное образование детей / под ред. О.Е. Лебедевой. – М.: Владос, 2003.
11. Павлова, И.И. Проявление гражданских качеств у современных подростков // Социально - гуманитарные знания. – 2006. – № 4.

Статья поступила в редакцию 20.10.09

УДК 37.014.53

*А.А. Фомина, канд.пед.наук, доц. АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: mvsh@sibnet.ru*

### ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ АГРЕССИИ НА БИБЛИОТЕЧНЫЕ ФОНДЫ КАК БАЗУ САМООБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Рассматриваются формы информационного диктата развитых стран. Представлена роль библиотек, каналов СМИ, книгоиздания в формировании национального культурного пространства. Подчеркнута важность сознательного выбора информации.

**Ключевые слова:** экспорт идей, информационная агрессия, самообразование, библиотека, публичная дипломатия.

Широко распространившийся взгляд на информацию как на товар, реализация которого способна принести прибыль, позволяет оценить важность проблем противоборства стран именно с позиций расширения зон их присутствия для завоевания новых рынков сбыта товара новой формации. В отечественной профессиональной литературе приоритет в изучении проблем информационного противостояния принадлежит О.И. Талалакиной, В.В. Скворцову и Б.П. Каневскому, отметившим наиболее распространенные формы нового вида экспансии и технологии продвижения [1; 2]. По мнению Б.П. Каневского, конкуренция между ведущими мировыми державами – Германии, Великобритании и США, способствовала быстрому формированию новых управленческих структур [2, с. 143]. В начале 40-х гг. в США начнет функционировать союз правительственной организации (Управление военной информации) и общественной инициативы (Совет по книжному делу в военное время), – координирующий практику «массового производства дешевых изданий, предназначенных для военнослужащих, для населения собственной страны и стран, на территории которых находились американские войска» [2, с. 144]. Спустя десятилетия контроль над распространением американской книги, ее содержания и обеспечение деятельности американских информационных центров и библиотек за рубежом перейдет в ведение Управления по международной информации и культурным связям, созданного при правительственном департаменте (1946). С начала 60-х гг. ведущее место в идеологии продвижения американского образа жизни прочно займет Информационное агентство США (ЮСИА), имевшее в разные годы существования статус самостоятельного правительственного учреждения.

Пользуясь поддержкой официальной пропаганды и финансовой поддержкой многочисленных благотворительных фондов, Государственный департамент США, Библиотека Конгресса, Американская библиотечная ассоциация, фонд Рокфеллера координировали практику «массового производства дешевых изданий» [2, с. 144]. Речь идет о более чем тысяче названий книг, 120 млн. экземпляров которых были направлены в страны Европы, Юго-Восточной Азии, Ближнего Востока и Африки. «Часть литературы из библиотек американских армейских подразделений, находившихся в других

странах, со временем также передавалась местным библиотекам».

Среди наиболее грандиозных удач нового курса информационной экспансии необходимо отметить «политику доброго соседа» в отношении стран Латинской Америки. В Колумбии, Мексике, Уругвае, Никарагуа (1942–1943) и Перу (1944) были открыты, а в Бразилии (1945) и Японии (1946) реорганизованы национальные библиотеки и профинансировано снабжение американскими изданиями [2, с. 146]. Информационное агентство США (ЮСИА) учредило в Мексике, Аргентине и Бразилии, позже в странах Индонезии и Африканского континента, свои региональные книжные бюро в целях распространения книг американских авторов, в том числе и учебников, в переводах на языки местных общин, поддерживая крупные издательские фирмы США [2, с. 149–150]. Правительство этой страны, руководствуясь доктринами «плана Маршалла», Д. Кеннеди «Союз для прогресса», гарантировало в течение 1948–1968 гг. в 21 стране конвертирование в американские доллары местной валюты, полученной от продажи американских книг, журналов, пластинок и т.п. (Information Guarantee Program); закупало у частных издательств и рассылало остатки тиражей ежегодно до 20 млн. экз. в развивающиеся страны (Donated Books Programs); финансировало издание в 1957–1975 гг. укороченных и адаптированных изданий американских авторов, предназначенных для читателей со слабым знанием английского языка (Ladder Books Programs).

Статистика мероприятий ЮСИА или его партнеров по внешнеполитической деятельности (в том числе Библиотеки Конгресса США) фиксирует неуклонное замещение книги продуктами новых информационных технологий. Выполняя «стратегическую роль в обеспечении безопасности США», ЮСИА сократило издательскую программу (с 13 млн. экз. в 1965 до 1 млн. экз. в 1983 г.), по-прежнему наращивая свое присутствие за рубежом [2, с. 156]. Судя по данным зарубежных специалистов, мнение которых процитировал Б. П. Каневский, пик книжно-библиотечного формата информационной экспансии пришелся на середину 60-х гг. XX в.

В начале 80-х гг. массированная пропаганда велась по каналам международных коммуникаций ЮСИА: радиослужбе «Голос Америки», радио «Свобода», «Свободная Европа», «Радио Марти», телесети «Уорлднет» [3, с. 315]. Трансляция

концентрировалась на книгах «запрещенных авторов, религиозной тематики и историко-культурном анализе, опровергающем постулаты марксизма» [3, с. 315]. Ответная реакция нашей страны материализовалась в массовой контрпропаганде, как правило, на собственной территории, политизированности средств массовой информации [4, с. 90] и, соответственно, общественной жизни, создании образа внешнего врага. По мнению специалистов, развернуть идеологическую экспансию СССР мешала убежденность в действенности идей пролетарского интернационализма [5, с. 134]. В СССР существовала система защиты своих информационных предпочтений во внутренней и внешней политике, но сегодня признается, что по размеру инвестиций она уступала развитым странам. «В советскую эпоху наши культурные центры значительно проигрывали в сравнении с аналогичными учреждениями ведущих стран Запада [4, с. 105]. Известный отечественный политолог В. Г. Сеидов считает, что просчеты в идеологической борьбе следует связывать также с жесточайшей цензурой, лишавшей «советскую информацию оперативности и актуальности» [3, с. 312-313].

В 90-е гг. было утрачено «даже минимальное государственное регулирование деятельности в России зарубежных СМИ и идеологических центров». Основой для одностороннего «информационного разоружения», по выражению Хачатурова К.А., стало провозглашение, в том числе на официальном уровне, тождественности российских национальных интересов американским [4, с. 105]. Эффективность деятельности ЮСИА в конце 90-х гг. резко возросла, благодаря развитию программы всемирной телевизионной сети «Уорлднет», специализированной службы ЮСИА «Евронет». Резко возросшей популярности телепрограмм «Уорлднет» способствовал бесплатный доступ к информационным и развлекательным программам, предлагаемый российским федеральным и частным каналам, рост услуг (спутниковые телемосты, ежедневное вещание, включающее программу новостей, документальный или художественный фильм, уже переведенный на русский язык; обучающие программы) [3, с. 326-327]. Осуществление задачи восхваления Америки стала приоритетным направлением и главным инструментом тотальной политики США, призванной оправдать деятельность страны в глазах мировой общественности, в том числе и средствами публичной дипломатии [3, с. 325]. Таким образом, несмотря на гуманность провозглашенных целей построения глобального информационного общества: «улучшение жизни людей, создание условий для их максимальной самореализации» [6, с. 50], трудно игнорировать проблемы противоборства, в том числе в информационной сфере. Как считает В.Г. Сеидов, увеличение воздействия за счет новейших информационных технологий и средств на мировое общественное сознание привело к «появлению новых сфер конфронтации. Для развитых стран создается соблазн использовать имеющиеся у них преимущества в информационных технологиях и средствах манипулирования общественным сознанием для информационной и культурной экспансии» [3, с. 331].

По мнению К.А. Хачатурова, существующий пока еще только на бумаге паритет в культурно-информационной сфере необходимо наращивать, возрождая деятельность обществ дружбы с Россией, духовный образ, интеллектуальный потенциал России, русского языка почти в 60 странах мира [4, с. 105]. В новейшей истории отечественного книговедения проблемы информационного противоборства за пределами нашей страны стали предметом рассмотрения в комплексном исследовании ГПНТБ СО РАН (Новосибирск, 2001), посвященном разработке темы [7]. Установление международных научных контактов в контексте распространения русской книги за рубежом может стать вполне адекватным ответом на организацию зарубежными дипломатическими представительствами и консульствами при областных и краевых, университетских библиотеках национальных информационных центров, и продвижение американских и европейских проектов по реорганизации библиотечного дела на постсоветском пространстве [8]. Учитывая предложения специалистов ГПНТБ СО РАН, стоит

больше внимание уделить ресурсам, которые могут быть использованы в качестве фундамента публичной дипломатии. К сожалению, иные перспективы информационной работы за рубежом по оценке исследователей пока не утешительны.

Предостерегая от несостоятельности «отождествления научно-технического или материального прогресса с общественным прогрессом в целом», специалисты указывают, что «даже в экономически развитых государствах научно-технический и материальный рост не стал причиной роста нравственности, духовной культуры или терпимости в национальных и социальных отношениях, что сверхактуально для всей планеты». [9, с. 196]. Вместе с тем авторитет, престиж, богатство Запада, замечает В. Г. Сеидов, способствуют навязчивому экспорту свойственных ему понимания реальности, эталонов поведения, образа жизни, политических институтов [9, с. 197-198]. Наиболее ярким примером экспорта идей в последнее время стала деятельность Фонда Сороса, имевшего в 30 странах свое представительство. Оценивая интерес «к русской книге не только в странах бывшего СССР, но и во многих странах Восточной и Центральной Европы», Фонд разработал проект «Русская книга без границ», «чтобы не только (хотя это главное!) снабдить библиотеки хорошими, нужными им русскими книгами (ведь они выбирают книги сами по каталогу), но и дать возможность библиотекам установить контакты между собой и с издателями. Кроме того, проект помогает небольшим издательствам расширить свой рынок, чтобы как можно больше библиотек – потенциальных покупателей – их узнало. Поскольку библиотеки платят за книги хотя бы небольшую часть стоимости, это побуждает их искать средства, договариваться с властями, спонсорами». Венгерский представитель Фонда высоко оценила такое взаимодействие, назвав «упражнениями по созданию в будущем большого международного библиотечно-издательского сообщества» [10].

В. Бахмин, оценивая масштабы разрабатываемых проектов и глобальность поставленных задач, охарактеризовал деятельность института «Открытое общество» (фонд Сороса), как естественную региональную «экспансию» [11]. «Еще в начале 90-х годов были открыты четыре отделения фонда (тогда еще он назывался «Культурная инициатива») – в Ленинграде (Санкт-Петербурге), Новосибирске, Самаре и Нижнем Новгороде. Наличие таких форпостов в регионах позволило начать масштабные проекты в области гуманитарного образования с пилотными площадками в ряде областей России. <...> Серьезным этапом расширения активности программ фонда на большую часть страны стал проект по открытию в 33 классических университетах России (без Москвы и Санкт-Петербурга) центров открытого доступа к сети Интернет – их называли Университетские центры Интернет (УЦИ).<...>. Таким образом, фонд Сороса получил мощную сеть своих представителей практически по всей России, уникальный и эффективный инструмент работы с каждым отдельным регионом и со страной в целом.

Столь активная работа в регионах страны постепенно привела к необходимости оформления договорных отношений с местными властями. ИОО были подписаны Договоры о намерениях по совместному финансированию проектов с более чем 30 субъектами федерации, договоры с региональными ассоциациями, с некоторыми федеральными округами. В результате появились десятки крупных проектов, в которых доля финансирования местных властей оказалась не менее 50%. В их числе – Мегапроект «Пушкинская библиотека. Книги для российских библиотек»» [11].

Идея мегапроекта «Пушкинская библиотека» возникла во время визита Джорджа Сороса осенью 1997 г. в семь регионов России в рамках празднования 10-летия деятельности его Фонда в нашей стране [12]. Реализация мегапроекта (1998-2001 гг.) во всех 89 субъектах России и 17 странах СНГ, Восточной Европы, Монголии позволила 12 тысячам библиотек обновить фонды на 15 млн. изданий, задействовать более 1000 российских издательств [11; 12].

Устранению многих зарубежных грантодателей с российского рынка в немалой степени способствовали изменения в налоговом кодексе (2002 г.).

Деструктивные влияния 90-х гг. заставляют больше внимания уделять анализу практики информационной агрессии для противостояния в насаждаемой ситуации однополярного мира. Как и для многих других иностранных государств, для Российской Федерации актуальны программы, помогающие защитить национальное информационное пространство. Чаше всего разрабатываемые меры касаются виртуального контента. Однако в наметившемся противостоянии необходимо предусмотреть угрозы, формирующиеся из-за ложно понимаемой свободы информации. Подобная установка позволяет с полным правом заявлять о востребованности публичных библиотек в осуществлении государственной информационной политики в условиях жесткого информационного противостояния на территории нашей страны.

Намечая на 2009-2010 гг. всероссийскую перепись библиотек, министерство культуры признало отсутствие учета библиотек «уже более двадцати лет» [13, с. 3]. Признание подобных издержек во многом означает практическое отсутствие единой государственной программы культурного строительства. В этих условиях фонды некоммерческих государственных учреждений культуры оказались во многом идентичными рыночным реалиям, вызвавшим потребительский бум бестселлеров. Ситуация с изданием художественной литературы в России в конце 90-х гг. XX – начале XXI в. свидетельствовала о сбросе на российского читателя морально устаревшего западного женского любовного романа и детектива [14, с. 51]. Частные издатели, преследуя коммерческие интересы, игнорировали информационный демпинг массовой культуры, потворствуя невысоким читательским вкусам [15, с. 21].

Потребительский спрос на эту литературу в новейшее время во многом объясняется реакцией на многолетний жесткий государственный контроль как книжного рынка, так и библиотечных фондов, изъывший еще в 1918-1932 гг. бестселлеры. По сведениям М. Н. Глазкова, в списках художественной и детской литературы, предназначенной к изъятию инструкцией 1923 г., оказались книги, «... могущие возбуждать, укреплять и развивать низменные, животные, эгоистические и антисоциальные чувства» [16, с. 17]. Отдел беллетристики требовалось полностью очистить «... от книг с дурным эмоциональным и идейным содержанием, вообще, от всей тенденциозной и антихудожественной литературы, воспевающей быт, нравы и идеологию буржуазного и мещанского общества». Видимо, поэтому, требовалось удалить произведения классиков русской и зарубежной литературы: Н.С. Лескова, Э.Т.А. Гофмана, А. Конан-Дойля. Чисткам подлежали издания «не внушающих доверия» издающих организаций: издательства Вольфа, Ступина, Суворина, Сытина и др.

И.А. Шомракова убеждена, что государственная монополия в области книжного дела, установившаяся с 1930 г., в силу идеологических государственных условий, создала для читательской массы государственное (или неполное) представление как о развитии отечественной, так и мировой культуры. В результате сформировалось ««читающее общество», в массе своей не приемлющее многое из русской и мировой «книжной культуры», не понимающее сложных книг, не испытывающее потребности в них. И, в конце концов, оно само переродилось и превратилось в общество нечитающее и немслящее <...>» [17, с. 78].

Нарастающий поток аудио-, видео-, телеинформации, а также всеобщая информатизация снижают субъективно ощущаемую потребность в чтении печатной продукции. Существенным следствием изменения читательского поведения, вероятно, можно назвать фрагментарное, мозаичное мышление, сформированное в результате воздействия экранной культуры. Современник, воспитанный в стихии рекламно-новостной клиповой культуры, чаще всего избегает умственных усилий постижения логики линейного текста. Некоторое исключение из этого правила составляет картина чтения художественной литературы в общедоступных библиотеках. Однако

спросом пользуются преимущественно прозаические тексты, чтение которых регламентировано школьной программой, и фонды бестселлеров. Накопленные фонды поэтических произведений гораздо менее востребованы читающей аудиторией, за исключением тех, что адресованы дошкольникам и школьникам младшего возраста.

На фоне общепризнанной проблемы отсутствия интереса к чтению, из зоны внимания специалистов, как правило, выпадают особые читатели, которые не только любят и принимают поэзию, но и сами творят поэтические тексты. Эта аудитория формируется в библиотеках, организующих поэтические клубы. Безусловно, отсутствие статистического учета мешает говорить о какой-либо значительной численности этой аудитории читателей муниципальных библиотек, однако создание и рост числа поэтических объединений (студий) при библиотеках свидетельствуют о перспективной этой формы работы по формированию информационной культуры нового уровня. К числу литературных студий и объединений местных поэтов и творчески одаренных людей следует отнести читательские сообщества в 9 (15 %) районах и 6 (54%) городах Алтайского края (без г. Барнаула) [18].

Клубы в ЦГБ г. Алейска и ЦДБ Тальменского района относятся к числу старейших литературных объединений поэтов и прозаиков в районах Алтайского края. Литературный клуб «Маяк» (г. Алейск) десять лет существует под руководством библиотекаря Л.А. Морозова. Талантливые авторы стихов и прозы представили собственное творчество на страницах семи сборников альманаха «Алейские самоцветы», на выступлениях в библиотеках города, Доме детского творчества, на общегородских мероприятиях. С течением времени стали заметны превалирование поэтического творчества, преобладание молодой аудитории среди поэтов, тяга к творчеству людей с ограниченными возможностями. Деятельность Алейской библиотеки по воспитанию чувства слова привлекает внимание литераторов-профессионалов, участились визиты алтайских поэтов на библиотечные мероприятия.

Важным ресурсом в пропаганде поэтических произведений земляков-алтайцев и действенным средством по формированию качества информационного восприятия поэтического текста, несомненно, является интерактивный продукт «Литературная карта Алтая», подготовленный коллективом АКУНБ им. В.Я. Шишкова.

Информационную поддержку литературным интересам, безусловно, оказывают и мероприятия эпизодического характера. Писатели и поэты Алтая посещают литературные гостиные и салоны библиотек. Мероприятия такого формата способствуют формированию корпоративного подхода к развитию литературного краеведения. Однако они ориентированы на традиционный просветительский контекст работы с читателем, отводя ему пассивную роль пользователя. Перспективным направлением в таких встречах видится работа по изданию альманахов, сборников и антологий местных литературных талантов, особенно из числа молодых. Литературно-художественные альманахи «Степные узоры», «Новый ковчег» (студия «Творчество» г. Славгорода), сборники стихов «Свободная душа или о смысле бытия» (студия «Созвучие» ЦРБ Шипуновского района), «С любовью к малой родине моей» (ЦРБ Усть-Калманского района) персонализируют фонды краеведения локальных библиотек, вводят авторов в краевую орбиту интеллектуального творчества. При поддержке крупнейших библиотек края проводятся программные краеведческие чтения. Старейшие из них, Шукшинские, приобрели общероссийский статус.

Организация клубов в библиотеках приняла массовый характер, но не в каждой библиотеке развита эта форма контакта с читательской аудиторией. Из 60 районов Алтайского края клубы отсутствуют в 4 (6%) районных объединениях библиотек. Соотношение числа клубов и библиотек показывает, что количество клубов в среднем в 3 раза меньше числа библиотек. В городском библиотечном пространстве клубов в 2,3 раза больше, чем в районах края. Наиболее многочисленная разновидность клубов является латентной формой пропа-

ганды библиотечных фондов, лишь 15% клубов ориентируются на интеллектуальное творчество читателей. Поэтические клубы, культивирующие литературное творчество читателей, не только способствуют развитию индивидуальных форм социализации самодеятельных поэтов, но формируют новый уровень читательской информационной культуры, способствуя пониманию сложных непрозаических текстов, обращая внимания на многослойность вербальной информации. Созда-

вая прецедент печатных и электронных публикаций молодых авторов, библиотеки развивают адекватные формы краеведения, повышая профессиональную компетентность сотрудников библиотек.

Современные муниципальные библиотеки России, не прибегая к системе запретов и спецхранов, ориентируют своих читателей на осознанность выбора информации в сложных условиях неограниченного доступа к информации.

#### Библиографический список

1. Сковорцов, В.В. Из истории библиотечного дела США (XVII в.-90-е гг. XIX в.) // Библиотековедение и библиография за рубежом: сб. - М., 1974. - Вып. 49.; Талалакина, О.И. История библиотечного дела за рубежом. - М., 1982.
2. Каневский, Б.П. Книга в идеологической экспансии американского империализма // Книга. Исследования и материалы: сб. LV. - М.: Книжная палата, 1987.
3. Сеидов, В.Г. От традиционной дипломатии к публичной дипломатии // Информация. Дипломатия. Психология. - М., 2002.
4. Хачатуров, К.А. Роль международной информации в формировании репутации государства // Информация. Дипломатия. Психология. - М.: Известия, 2002.
5. Панарин, И.Н. Информационные войны и Россия // Информация. Дипломатия. Психология. - М.: Известия, 2002.
6. Чернов, А.А. Основные историко-теоретические этапы развития концепций глобального информационного общества // Информация. Дипломатия. Психология. - М.: Известия, 2002.
7. Елепов, Б.С. Геополитический характер распространения русской книги: к постановке вопроса / Б.С. Елепов, С.А. Пайчадзе; ГПНТБ СО РАН. - Новосибирск, 2001.
8. Шабалина, М. В. Книговедение: опыт региональных изысканий. - М.: Либерия, 2006.
9. Сеидов, В. Г. Государство и СМИ // Информация. Дипломатия. Психология. - М.: Известия, 2002.
10. Громова, О. Проект работает, и книги уже расходятся по школам и городам! [Электронный ресурс] - Электрон. дан. - Режим доступа: <http://ps.1september.ru/newspaper.php?year=1999&num=14>
11. Бахмин, В.О фондах в России [Электронный ресурс]. - Электрон. дан. - Режим доступа: <http://www.socpolitika.ru/rus/ngo/>
12. «Пушкинская библиотека»: Книги для российских библиотек [Электронный ресурс]. - Электрон. дан. - Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/znania/1999/6>
13. Упорядочить сведения // Рокнижное обозрение. - 2009. - № 301.
14. Бесстремьянная, Ю.С. Изменения в потоке печатной продукции: Парадоксы статистики или объективная закономерность? // Библиотековедение. - 1997. - № 5-6.
15. Филиппова, Н.Ф. Книжный рынок и фонды библиотек Пермской области // Библиотековедение. - 1997. - № 1.
16. Глазков, М.Н. Чистки фондов массовых библиотек в годы советской власти (октябрь 1917-1939). - М.: Пашков дом, 2001.
17. Шомракова, И.А. Книга и возрождение русской культуры // Русская культура и современность: материалы XLI науч. конф. - СПб. СПГИК, 1993.
18. Доклад о деятельности библиотек Алтайского края / АКУНБ им. В.Я. Шишкова. - Барнаул, 2000-2007.

Статья поступила в редакцию 05.11.09

УДК 378.147

*И.Н. Егоров, аспирант АлтГПА, г. Славгород, E-mail: egoroff\_in@mail.ru*

*Г.А. Калачев, д-р мед. наук, проф. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: gak@uni-altai.ru*

### ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА К САМООРГАНИЗАЦИИ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье анализируются состояние здоровья, физическая подготовленность студентов педагогического колледжа и их готовность к оздоровительной деятельности. Представлена авторская модель развития у студентов компетенций в области здорового образа жизни и готовности их к самооздоровлению.

**Ключевые слова:** студенты, здоровый образ жизни, оздоровительная деятельность, уровень здоровья, физическая подготовленность, самоорганизация.

Особое внимание к студенческой молодежи объясняется тем, что студенты являются авангардным отрядом молодежи России. От их физического и психического здоровья, социального благополучия во многом зависит работоспособность будущих специалистов, тот вклад, который они призваны внести в возрождение России. В первую очередь это относится к студентам педагогических учебных заведений – будущим учителям, от которых во многом зависит нравственное и физическое здоровье подрастающего поколения. Между тем, проблемы, связанные со здоровьем и физическим развитием студентов, преодолением негативно влияющих на их состояние факторов, наименее изучены, по сравнению с другими группами детей и учащейся молодежи. Как показывают многочисленные исследования, обучение в вузе отнюдь не способствует улучшению здоровья студентов. Усугубляется действие ряда школьных факторов, отрицательно влияющих на состояние здоровья, появляются новые, связанные с изменением образа жизни. Огромный объем информации, постоянный дефицит времени, отсутствие навыков самостоятельной работы, непривычный уклад жизни в общежитии, нерегуляр-

ное питание, нерациональное использование времени в условиях относительной свободы – все это травмирует психику значительной части студентов, негативно сказывается на их здоровье [1; 2]. В то же время в современных условиях успешно осуществлять профессиональную деятельность может только специалист с достаточно высоким уровнем здоровья, хорошо знакомый с медико-гигиеническими правилами жизнедеятельности, современными методиками оздоровления и активно применяющий их на практике [3]. Особенно это касается студентов педагогических образовательных учреждений, так как их будущая трудовая деятельность заключается не только в обучении детей, но и в заботе об их здоровье, воспитании у них мотивации к здоровому образу жизни, формировании навыков его практической реализации [4; 5].

Есть и другой, не менее важный аспект значимости здоровья, здорового образа жизни, приобщения к активной физкультурно-спортивной деятельности для будущих педагогов. Овладеть здоровьесберегающими технологиями, успешно внедрять их в практику учебно-воспитательной работы могут только люди, убежденные в необходимости вести здоровый

образ жизни, сами придерживающиеся его и, тем самым, являющиеся ярким положительным примером для своих воспитанников.

В нашем исследовании мы попытались выяснить отношение студентов к своему личному здоровью, выявить уровень компетенций в области здорового образа жизни, а также определить состояние их здоровья и физической подготовленности. В исследовании приняло участие 367 студентов Славгородского педагогического колледжа.

Уровень здоровья определяли по широко используемой экспресс методике В.И. Белова с оценкой показателей в баллах: очень низкий – 1,0-1,9 балла; низкий – 2,0-2,9; средний – 3,0-3,9; высокий 4,0-4,9; очень высокий – 4,0- 4,9; супервысокий – 6,0 баллов и выше [6].

На основании объективного исследования было установлено, что у 232 студентов (63,2 %) доминирует средний уровень здоровья. Из десяти наиболее информативных показателей, по которым можно судить о жизнеобеспечении систем организма, самые низкие результаты зарегистрированы в отношении частоты сердечных сокращений, жизненного показателя (отношение жизненной емкости легких к массе тела) и частоты простудных заболеваний.

Следует отметить, что объективные показатели здоровья не в полной мере соответствовали представлениям студентов о собственном здоровье. При анкетировании большинство респондентов указывали на более высокий уровень собственного здоровья, не учитывая незначительными, на их взгляд, отклонениями. По результатам самооценки 89,6 % студентов считали свое здоровье хорошим или средним и лишь 10,4 % плохим. Выявлено различие в оценках респондентами своего здоровья в зависимости от пола: 43,4 % юношей считали себя здоровыми (с оценкой «хорошо»), в то время как среди девушек таких только 31,2 %. Что касается собственного физического развития, то его юноши и девушки оценивали приблизительно одинаково (таблица 1).

Для выявления отношения студентов к здоровому образу жизни, готовности его ведения, а также определения уровня компетенций в области здорового образа жизни нами было проведено их анкетирование, результаты которого выявили низкую грамотность респондентов в вопросах сохранения здоровья, слабую мотивацию к оздоровительной деятельности и неготовность к её организации.

Таблица 1

Распределение студентов педагогического колледжа по уровням здоровья и физического развития на основании самооценки (в %)

Самооценка здоровья	Соматическое здоровье			Физическое развитие		
	Все го	Юно ши	Деву шки	Все го	Юно ши	Деву шки
Хорошее	33,2	43,4	31,2	39,8	43,4	39,2
Среднее	56,4	49,0	57,7	50,4	47,2	50,9
Ниже среднего (плохое)	10,4	7,6	11,1	9,8	9,4	9,9

Таким образом, исходя из результатов диагностического этапа эксперимента, возникла необходимость построения модели, которая представляла бы собой органически упорядоченную связь цели, содержания и технологии формирования готовности студентов к оздоровительной деятельности (рисунок 1).

При конструировании модели мы рассматривали и представляли ее как систему, состоящую из потребностно-мотивационного, содержательного, операционного и рефлексивно-оценочного компонентов.

**Потребностно-мотивационный компонент** – состоит в обеспечении сознательного выбора студентом общественных ценностей и формирование на их основе устойчивой индивидуальной системы ценностных ориентаций, способных обеспечить саморегуляцию студента, мотивацию и потребность его к оздоровительной деятельности.

**Содержательный компонент** – формирование системы знаний о здоровом образе жизни, знание принципов организации и проведения оздоровительных мероприятий, средств и методов укрепления здоровья. Данный компонент преследует и когнитивную функцию, выражающуюся в обеспечении и стимулировании студентов осваивать новые знания о структуре, функциях и задачах оздоровительной деятельности.

**Операционный компонент** – предполагает владение педагогическими умениями, практическими навыками планировать и организовывать мероприятия оздоровительного характера.

**Рефлексивно-оценочный компонент** – познание, анализ и коррекция собственной деятельности, умение объективного оценивания себя, собственной готовности к оздоровительной деятельности.

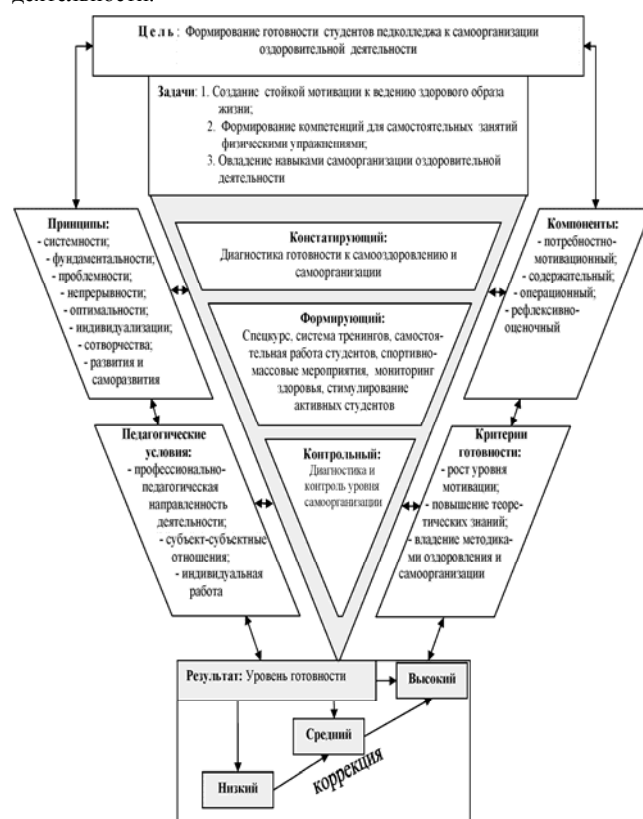


Рисунок 1. Модель формирования готовности студентов к самоорганизации оздоровительной деятельности

**Взаимодействие студента и педагога** выражается в субъект-субъектных отношениях в системе «преподаватель–студент», в стиле руководства, способности к деловому общению, что предполагает взаимопонимание, равенство позиций, и принятие друг друга.

Наиболее значимыми **принципами** формирования готовности студентов к самоорганизации оздоровительной деятельности мы считаем следующие: принцип **системности**, так как он создает определенную упорядоченность между целью, содержанием и самим процессом; **фундаментальности**, который предполагает знание теоретических основ изучаемых дисциплин, развиваемых у студентов способностей к анализу и синтезу, конкретизации и обобщению, оценке и самооценке; **проблемности**, позволяющий включать обучаемых в деятельность, требующую проявления творческих способностей; **непрерывности**, обеспечивающий преемственность всех этапов обучения, выбор форм, методов и средств, способствующих переходу от репродуктивных к творческим видам деятельности студентов, направленность педагогического взаимодействия, проявляющегося в переходе от управления к самоуправлению.

Не менее значимыми являются: принцип **оптимальности**, состоящий в учете реального уровня готовности студен-

тов к исследуемой деятельности, конкретности целей каждого элемента деятельности, выборе адекватных форм, методов и средств; *индивидуализации*, заключающийся в соотношении учебно-воспитательного процесса научным, личным интересам, потребностям студентов, раскрытии способностей студентов путем организации педагогических ситуаций, деловых игр; *сотворчества*, предусматривающий демократичное взаимодействие студента и преподавателя, совместное проектирование и равноправный анализ совместной деятельности; *развития и саморазвития*, обеспечиваемый приобретением личного опыта развития общественно значимых (профессиональных) и лично важных (духовных) черт и качеств, накоплением индивидуального опыта самоанализа, самоконтроля, самоорганизации, самокоррекции.

Под педагогическими условиями мы понимаем совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, педагогических приемов, используемых в практической работе со студентами. В нашем исследовании особую значимость приобретают следующие педагогические условия: профессионально-педагогическая направленность учебной и внеучебной деятельности студентов; использование максимального разнообразия средств физической культуры, выходящих за рамки традиционно культивируемых в колледже видов физкультурно-спортивной деятельности; субъект-субъектные отношения в системе «преподаватель-студент»; обеспечение дополнительных возможностей для индивидуальной работы преподавателя со студентом; творческий характер деятельности студентов; включение студентов в совместную с педагогом деятельность по организации, контролю и самоконтролю оздоровительной работы.

Для определения уровня готовности студентов к оздоровительной деятельности и ее самоорганизации мы выделили следующие критерии её сформированности по каждому из компонентов.

Низкий уровень: *потребностно-мотивационный компонент* – отсутствие значимых личностных мотивов ведения здорового образа жизни, занятий физическими упражнениями; *содержательный* – явные пробелы в научных знаниях о человеке, факторах, определяющих здоровье, здоровый образ жизни, самоорганизацию оздоровительной деятельности; *операционный* – неумение планировать и организовывать режим дня, учебной деятельности, самостоятельные занятия физическими упражнениями, вести здоровый образ жизни; *рефлексивно-оценочный* – отсутствие деятельности по поддержанию здорового образа жизни, наличие вредных привычек.

Средний уровень: *потребностно-мотивационный компонент* – устойчивая мотивация к здоровому образу жизни, осознание потребности в рациональной организации жизнедеятельности, занятиях физической культурой и спортом; *содержательный* – достаточный уровень знаний о здоровье и здоровом образе жизни, основах теории физической культуры, знание особенностей физического развития, способов оздоровления организма физическим физическими упражнениями, наличие базовых знаний о самоорганизации оздоровительной деятельности; *операционный* – умение планировать и организовывать самостоятельные занятия, направленные на укрепление здоровья; *рефлексивно-оценочный* – ситуативно-активная позиция в организации самостоятельных занятий оздоровительного характера, отказ от собственных вредных привычек.

Высокий уровень: *потребностно-мотивационный компонент* – сильная мотивация к сохранению и укреплению здоровья и самоорганизации оздоровительной деятельности, активно-лидирующая позиция в организации физкультурно-спортивной деятельности в колледже; *содержательный* – системное представление всех факторов, определяющих здоровый образ жизни; знание основ теории самовоспитания, методологических основ оздоровительной тренировки, средств и методов укрепления здоровья; *операционный* – наличие навыков рациональной самоорганизации, оздоровительной деятельности, умение организовывать занятия оздо-

ровительного характера в учебных группах; *рефлексивно-оценочный* – активная позиция в самоорганизации оздоровительной деятельности, соблюдение здорового образа жизни, оптимальный режим труда и отдыха, отсутствие вредных привычек.

Для практической реализации описанной модели нами была разработана и апробирована в экспериментальной группе (ЭГ – 46 человек) Славгородского педагогического колледжа программа формирования готовности студентов к самоорганизации оздоровительной деятельности. Результаты эксперимента сравнивались с контрольной группой (КГ – 46 студентов), занимавшейся по обычной программе.

Осуществление программы в экспериментальной группе проводилось последовательно по этапам, каждый из которых имел свою цель, задачи, содержание и конечный результат. На *констатирующем* этапе (начало 3 семестра обучения в колледже) решались следующие задачи:

- диагностика уровня потребностно-мотивационной сферы студентов, готовности их к самоорганизации оздоровительной деятельности;
- определение степени компетентности студентов в сфере оздоровительной деятельности, общих умений и навыков в области физической культуры;
- оценка функционального состояния и физической подготовленности студентов с целью распределения их по медицинским группам на занятиях физической культурой и устранения факторов риска для здоровья;
- мотивация студентов к сохранению здоровья, здоровому образу жизни;
- ознакомление студентов понятиями «здоровье», «здоровый образ жизни», факторами, влияющими на здоровье, требованиями компетентностного подхода;
- создание условий для реализации программы формирования готовности студентов к самоорганизации оздоровительной деятельности в условиях компетентностного подхода.

Основными средствами достижения поставленных задач на этом этапе являлись:

- педагогический анализ школьного опыта физкультурно-оздоровительной деятельности студентов;
- тестирование уровня развития физических качеств, функционального состояния организма, выявление уровня здоровья.

На *формирующем* этапе (середина третьего до конца седьмого семестра обучения в колледже) были поставлены и решены следующие задачи:

- формирование у студентов групп нового набора необходимых компетенций, позволяющих им самостоятельно заниматься физическими упражнениями оздоровительной направленности;
- создание стойкой мотивации к ведению здорового образа жизни;
- отработка навыков саморегуляции, позволяющих адекватно реагировать на стрессовые ситуации;
- обеспечение текущего контроля выполнения программы, в случае необходимости, внесение корректирующих действий;
- реализация мер, направленных на повышение престижности ведения различных форм оздоровительной деятельности в колледже.

Поставленные задачи решались через:

- изучение научно-методической и специальной литературы по вопросам самоорганизации различных видов деятельности человека;
- проведение тренингов по саморегуляции;
- корректировку учебных предметов медико-биологического цикла по вопросам оздоровления организма;
- овладение техникой физических упражнений, составление их комплексов;
- реализацию компетентностного подхода в рамках настоящей программы;

- организацию спортивно-массовых мероприятий для популяризации здорового образа жизни (спартакиады учебных групп колледжа, беседы, викторины, походы);
- мониторинг здоровья студентов;
- стимулирование наиболее активных студентов и групп колледжа.

На контрольном этапе эксперимента (начало восьмого семестра обучения) осуществлялись:

- диагностика сформировавшихся уровней готовности студентов к оздоровительной деятельности и ее самоорганизации;
- выявление динамики показателей физической подготовленности, функционального состояния и уровня здоровья студентов;
- внесение корректив в действующую программу для индивидуализации и дифференциации оздоровительных занятий;
- внедрение программы в учебный процесс всего колледжа.

В рамках формирующего эксперимента нами был разработан и реализован спецкурс «Теория и методика формирования навыков оздоровительной деятельности» объемом 52 часа, цель которого состояла в привитии студентам основ знаний, умений и навыков по оздоровительной деятельности и её самоорганизации. В программу курса, в первую очередь, были включены темы, которые вызвали у студентов наибольший интерес: рациональное питание, закаливание организма, оздоровительные системы, методики развития физических качеств, способы коррекции телосложения средствами физической культуры и спорта, здоровый образ жизни как элемент общей культуры.

В процессе освоения курса студенты ЭГ разучивали комплексы дыхательных упражнений, аутогенной тренировки, проводили отдельные части тренировочных занятий оздоровительной направленности, учились определять уровень функциональной и физической подготовленности, контролировать состояние здоровья, регулировать массу тела, осуществлять коррекцию телосложения средствами физической культуры.

Кроме освоения спецкурса, студенты экспериментальной группы активно вовлекались во внеклассную работу. Систематически проводились мероприятия – викторины и диспуты по оздоровительной тематике, конкурсы проектов, в которых были задействованы и кураторы групп. Учитывалась и поощрялась любая самостоятельная форма занятий, отслеживалось количество студентов, посещающих секционные занятия.

Потребностно-мотивационная сфера студентов формировалась, исходя из ее направленности на здоровый образ жизни, сохранение собственного здоровья в профессиональной деятельности, познавательные потребности. Использовались такие формы деятельности, как изучение предпочитаемых видов спорта оздоровительной направленности (шейпинг, стретчинг, ритмическая и атлетическая гимнастика, аэробика, аквааэробика); участие в массовых физкультурных мероприятиях, совместный просмотр и обсуждение спортивных трансляций; беседы, викторины, конкурсы по физкультурно-оздоровительной тематике; овладение проектировочными и организаторскими компетенциями. Для сохранения психического здоровья применялись тренинги саморегуляции, релаксации, психологического самоконтроля.

Анализ результатов эксперимента показал достоверное повышение уровня сформированности всех компонентов готовности студентов экспериментальной группы к самоорганизации оздоровительной деятельности (таблица 2). В контрольной группе также отмечены положительные результаты в формировании у студентов компонентов готовности, но они были существенно менее выражены, чем в экспериментальной.

Значительно выше оказались в ЭГ и показатели общей готовности студентов к самоорганизации оздоровительной деятельности. Число их с высоким уровнем готовности к концу эксперимента увеличилось с 1,1 % до 67,1 % (в КГ – с 0,3 % до 19 %), а с низким уровнем готовности сократилось с 63,6 % до 1,6 % (в КГ – с 64,1 % до 30,4 %; рисунок 2).

Таблица 2

Распределение студентов педагогического колледжа по уровням развития компонентов готовности к самоорганизации оздоровительной деятельности до и после эксперимента

Компоненты	Группы	Уровни развития компонентов готовности (чел. в %)					
		Низкий		Средний		Высокий	
		До	После	До	После	До	После
Потребностно-мотивационный	ЭГ	63	6,5	36	63	0	30,4
	КГ	58,7	26,1	41,3	60,9	0	13
Содержательный	ЭГ	50	0	50	17,4	0	82,6
	КГ	54,3	21,7	45,7	54,3	0	23,9
Операционный	ЭГ	69,6	0	26,1	19,6	4,3	80,4
	КГ	69,6	19,6	28,3	58,7	2,2	21,7
Рефлексивно-оценочный	ЭГ	71,7	0	28,3	26,1	0	74,9
	КГ	73,9	54,3	26,1	28,3	0	17,4

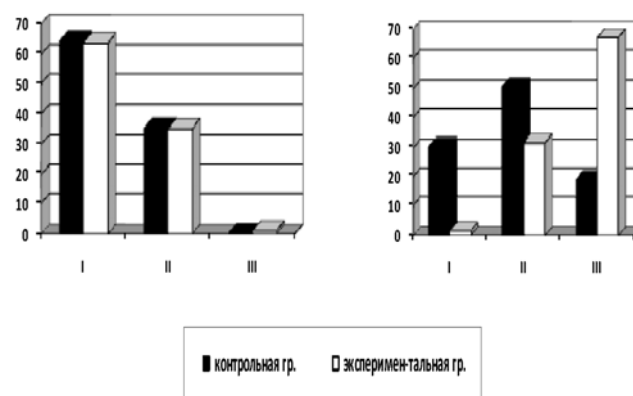


Рисунок 2. Распределение студентов педколледжа (в %) по уровням готовности (УГ) к самоорганизации оздоровительной деятельности до (слева) и после (справа) эксперимента; УГ: I – низкий, II – средний, III – высокий

Анкетирование обучающихся по окончании работы подтвердило, что студенты экспериментальной группы стали относиться к своему здоровью более бережно, собираются вести ЗОЖ и пропагандировать его в предстоящей профессиональной деятельности. Они отмечали хорошее самочувствие, желание сохранить и укрепить свое здоровье, гармонично развиваться, преодолевать вредные привычки. Большинство студентов овладели методами оценки уровня физического развития и функционального состояния, научились самостоятельно организовывать физкультурно-оздоровительные и тренировочные занятия.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют об эффективности разработанной модели и программы формирования готовности студентов к самоорганизации оздоровительной деятельности, что позволяет рекомендовать их к внедрению в учебный процесс педагогических образовательных учреждений.



## Библиографический список

1. Гендин, А.М. Студенты о здоровом образе жизни: желаемая ситуация и реальная действительность / А.М. Гендин, М.И. Сергеев // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 7.
2. Калачев, Г.А. Сохранение и укрепление здоровья будущих учителей в педагогической системе вуза / Г.А. Калачев, В.Н. Ирхин // Педагогические кадры – основа инновационного развития образования: коллектив. монография / под ред. Л.М. Растовой. – Барнаул, 2006.
3. Ларионова, О.А. Формирование готовности будущего учителя к сохранению собственного здоровья: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2008.
4. Брехман, И.И. Валеология – наука о здоровье. – М.: Физкультура и спорт, 1990.
5. Иванова, С.Ю. Организация работы по формированию потребности студентов вуза в здоровом образе жизни / С.Ю. Иванова, Т.Б. Игонина // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 3.
6. Белов, В.И. Формирование готовности студентов факультета физической культуры к оздоровительной деятельности / В.И. Белов, В.С. Дмитриев, В.И. Коваль, Т.А. Родионов // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 4.

Статья поступила в редакцию 17.11.09

УДК 378

*О.И. Давыдова, канд. пед. наук, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: olgaidaw@rambler.ru*

## ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЫШЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В работе описаны особенности полноценного и естественного этнопедагогического мышления современного учителя, смысл этнопедагогизации целостного учебно-воспитательного процесса в педагогическом вузе, потенциал развития творческих свойств мышления педагога.

**Ключевые слова:** образование, этнопедагогика, народная педагогика, традиции, мышление.

Одной из актуальных проблем современного образования, в первую очередь высшего, является обеспечение подготовки выпускников к адекватной многофункциональной, все более усложняющейся деятельности современного человека с высшим образованием, который должен быть специалистом в узкой профессиональной области и одновременно высоким интеллектуалом с широким кругом социальных связей и отношений. Рост сложности проблем подготовки, усиление их связанности и динамичности, с одной стороны, и ограниченность информационных и других интеллектуальных возможностей каждого человека, с другой стороны, требуют находить через науку и систему образования методы и средства их качественного и своевременного решения. Одно из направлений разрешения этих противоречий является, на наш взгляд – гуманитаризация образования. Гуманитаризация образования, заключается, в первую очередь, в наполнении образования духовностью, духовной культурой. Учет нравственного аспекта понятия «образование» предполагает, что в основе его должны лежать гуманистические принципы и общечеловеческая мораль.

Духовное развитие совершается в процессе духовно-практической деятельности человека через интеллектуальное усилие, эмоциональное напряжение, через реально-практические связи человека с миром, ценности которого и раскрываются для субъекта благодаря этим усилиям и за счет этих усилий. Духовность как цель развития личности требует обособленных, определенных, вполне конкретных усилий педагогов и родителей для ее взращивания и культивирования. А.А. Брудный писал «...что касается вузов, то ведь и в них развитие духовных сил личности происходит спонтанно. В особо густой тени лежит развитие способности понимать, воспитание культуры мышления. Образование – не то, чему человека учат, а то, что он в этом понял. Если ясно сориентировать образовательный процесс на понимание, а не на запоминание материала, то эффективность образования вырастет, резко и намного. Для этого необходимо решительное изменение способа учения. Понимание текстов (учебных и научных, политических и литературных), понимание других людей (в первую очередь – понимание представителей другой культуры), понимание самого себя – вот чему следует учить» [1, с. 241]. Категория «понимания» введена в научный оборот герменевтикой, одним из направлений современной философии. Впервые категориальный статус она приобрела в концепции В. Шлейермахера, который рассматривал понимание как постижение смысла текста, достигаемого в процессе его «грамматической» и «психологической» интерпретации. В целом

можно сказать, что понимание трактуется как процесс самоопределения индивида и общества в культуре и рассматривается как необходимое условие трансляции культуры, а герменевтика увидела в нем не просто метод познания и самопознания человека, а способ его бытия.

В гносеологическом плане понимание сходно с объяснением. И там и тут происходит вскрытие сущности. В психологическом плане они существенно различаются. Объяснение – это научная, логическая, рефлекслируемая познавательная операция. Понимание – это внутреннее психологическое действие, которое иногда называют свернутым объяснением. Поняв что-либо, человек сравнительно легко воспроизводит результат этого понимания, но часто затрудняется в описании его процедуры. В генетическом плане понимание представляет собой сложный комплекс разноуровневых мыслительных действий, которые характеризуются рядом параметров: глубиной, отчетливостью, полнотой и обоснованием. Подробную структуру понимания текста предложил американский психолог С. Фессенден [2, с. 18-26]. М.М. Бахтин писал: «Человеческий поступок есть потенциальный текст и может быть понят (как человеческий поступок, а не физическое действие) только в диалогическом контексте своего времени (как реплика, как смысловая позиция, как система мотивов» [3, с. 302]. Понимание чужой индивидуальности, понимание другого – основа процесса гуманитаризации образования, нужно научиться по-новому мыслить и по-новому действовать.

В каждой педагогической культуре лежит ключ к пониманию общего через постижение частного и единичного. Национального (частного) в самой культуре и индивидуального (единичного) в человеке. Каждая этническая культура имеет свою логику действий и только исходя из этой логики, можно объяснить, что для данной культуры имеет принципиальное значение, а что второстепенное. Осознание индивидом своей самобытности, отличающей его от других этнических групп, удовлетворяет его потребность в принадлежности к какой-то группе и защите, и не является врожденной, оно формируется под влиянием целой группы факторов, к которым относится этническая принадлежность индивида. В кризисной, нестабильной ситуации значимость этнического «я» существенно повышается, а в период социальной устойчивости как бы замирает, уступая свое место сугубо социальным характеристикам. Знание и осознание этой этнической идентичности человека, является важной составной частью процесса гуманитаризации образования.

В сложившейся в нашей стране системе образования долгое время существовали определенные препятствия для

развертывания гуманитаризации образования и, как следствие, ограничивали развитие этнопедагогического стиля мышления учителя. Этому предшествовали определенные тенденции, сложившиеся в системе образования в России. С конца XIX века проблема соотношения культуры, образования и духовности в России всегда являлась одной из актуальнейших. Актуальность определялась, в первую очередь, активизацией национальных «меньшинств», стремлением возродить культурно-историческое наследие предков, обращением части народа к общечеловеческим и национальным ценностям, расширением и углублением исторически сложившихся межкультурных связей народов многонациональной России, а также интеграцией русской культуры с культурами других народов.

Казалось бы, с конца XIX века в России сложились все предпосылки для развертывания этнопедагогического подхода в системе образования, однако этого не произошло, поскольку государственная политика в области образования отражала интересы России, в первую очередь, как колониальной империи. Это сказывалось на резко негативных оценках любой попытки самоопределения народов (например, украинского и ряда других). Проблемы имперского колониального наследия старой России практически полностью перешли современной России [4]. Одним из первых, кто пытался выправить ситуацию по национальному вопросу в образовании и направить ее в иное русло, был К.Д. Ушинский, который обосновал необходимость подготовки педагогов с учетом национального воспитания. Однако позиция К.Д. Ушинского не отражала всю противоречивость решения национальной проблемы в образовании в конце XIX – начале XX веков. Явственно это сказывается в работах И.А. Ильина: «Бороться с национальным обезличиванием наших детей мы должны именно на этом пути: надо сделать так, чтобы все прекрасные предметы, впервые пробуждающие дух ребенка, вызывающие в нем умиление, восхищение, преклонение, чувство красоты, чувство чести, любознательность, великодушие, жажду подвига, волю к качеству – были национальными, у нас в России – национально русскими [5, с. 421]. Последняя фраза «национально русскими», определила, в конечном счете, то направление в системе образования, которое переросло в «русификацию» всего населения многонациональной России. Начался процесс, который может быть отмечен как «модернизация» культуры [6]. Развитие образования пошло не по пути развертывания этнопедагогического подхода, а националистического, более того, даже моноэтнического, поскольку, помимо насаждения русского языка, как государственного, повсеместно утверждалась и русская культура в виде: декоративных предметов, обязательных атрибутов русского быта, распространения православия и т. д. Подобные прецеденты вызывали негативную реакцию и способствовали развитию русофобии. Их последствия были усугублены в эпоху СССР. Сохранение и внедрение в этой ситуации традиционных форм воспитания, учет специфики традиционного мышления было практически невозможно. Дальнейшее обострение этой ситуации произошло в 30-е годы XX века, когда объявленная интернационализация предусматривала только один путь развития системы образования, который должен был отвечать теперь уже державным интересам Советского Союза. Система образования должна была быть: во-первых, единообразной во всех республиках, краях и округах СССР; во-вторых – ориентированной, в первую очередь, на Запад, это отражало существующую в мире тенденцию рассматривания всех традиционных культур как отсталых, в отличие от западных – «европейских» как «продвинутых», с которыми сравнивались, и под которые выравнивали «отсталые» культуры.

Таким образом, интернациональный подход способствовал унификации культуры. Стирались все грани между народами: создавались единые программы подготовки преподавателей, учебники и учебные пособия, хотя и выходили на 43 языках народов СССР [7], в своем содержании были единообразны, исключали национальный компонент, игнорировали и не учитывали особенности национальной культуры и само-

бытность мышления народов при решении любых педагогических задач. В результате не воспроизводились целостные, живые образцы деятельности, нарушались смыслообразующие их компоненты. Эта тенденция сохранялась фактически до середины XX века, хотя неоднократно предпринимались попытки изменить сложившееся положение, подтверждение этому – работы Г.Н. Волкова, З.Т. Гасанова

Таким образом, до 60-х годов XX века понимание традиционных институтов воспитания, обычаев и способов мышления определялось тем подходом, который был сформулирован М. Вебером, все они рассматривались как препятствие к развитию общества, как явления отмирающие, неспособные реально противостоять современным формам жизни. Целый мир духовной культуры народа оказывался за бортом системы образования. Только сейчас, говоря о гуманитаризации образования, делается вывод о том, что «технократический подход к образованию изжил себя», современная культура предполагает «гибкость и конвергентность мышления» [8, с. 9]. Любое мышление – суть того, что представляет собой народ. П.Ф. Каптерев писал, что в народном языке отражается, не только запас знаний народа, но и характер его мышления, обозначаются точки зрения на предметы и явления, те стороны, на которые преимущественно обращается внимание народом, те свойства, по которым он судит о предметах. В народной педагогике передача практических и теоретических знаний осуществляется, естественно, через мышление и язык. Взаимодействию культуры, языка и мышления, посвящено много исследований, основной вывод которых сводится к тому, что определяющим в этом взаимодействии является культура, язык является способом оформления и передачи мысли. Мышление, мысль, а затем язык определяются потребностью практической деятельности, этот вывод нередко идет вразрез с устоявшимися традициями народов. Поскольку нередко традиция не совпадает с практической потребностью народа – можно привести пример погребальных обрядов, когда вместе с умершим, предавали земле и вещи, нужные в хозяйстве [9], таким образом, в традиционной культуре отсутствует жесткая зависимость практической деятельности, языка и мышления. Проблема смысла становится актуальной и при изучении воспитательных традиций разных народов (в том числе и попытке их реанимировать, как предлагается в многочисленных исследованиях), поскольку нередко за одинаковыми действиями или явлениями скрываются совершенно разные цели и смыслы воспитания. «В традиции смыкаются история, семиотика и герменевтика. Традиция с точки зрения этих подходов – переживание культурного текста и еще точнее – произведения» [9]. Михаил Бахтин развил эту методологическую позицию, когда говорил, что речь субъекта преобразуется в культуру [3]. Человек, выросший в полной изоляции от человеческой культуры, так никогда и не сможет научиться правильному, с нашей точки зрения, мышлению. Навыки и способы мышления развиваются у человека в онтогенезе при воздействии среды – человеческого общества [10, с. 82].

Анализируя сложившуюся в России ситуацию, большинство исследователей приходят к выводу, что «образование недостаточно технологично, чтобы быть гуманитарным» [11, с. 222]. Историю цивилизации можно рассматривать как процесс надстраивания все более искусственных процессов над естественными, где человек не вмешивается в сами процессы, а лишь способствует их наилучшему сочетанию. Мышление человека традиционной культуры связано с первично-природными вещами, с которыми он взаимодействует практически и от которых зависит вопрос его выживания. Человек современной городской цивилизации мыслит другими категориями и понятиями, поскольку окружен предметами, которые непосредственно не связаны с его профессиональной деятельностью и не осмысливаются им технологически. Поэтому уже изначально мышление современного человека *менее технологично*, чем человека традиционной культуры, и потому *менее гуманитарно*. Вместе с тем, ребенок, который вырос в сельской местности и прекрасно знает природу родного края и все

виды земледельческой работы, может получать неудовлетворительные оценки по предметам природоведческого цикла, поскольку естественные, так называемые «народные знания школой не учитываются, повсюду детям навязывается «городской вариант» знаний» [8, с. 108]. Отсутствие в программах подготовки, как детей, так и самих педагогов учета специфики традиционного мышления приводит к неготовности учителя понимать другого, в первую очередь как члена этноса, и соответственно лишает учебный процесс понимания общего через постижение частного (национального) и единичного (индивидуального), разрушая тем самым концепцию этнопедагогизации современного образования. Как показали исследования Томского государственного педагогического университета, отсутствие программ и методик работы с детьми селькупов, ориентированных на специфику этноэкологической среды, традиционных принципов этнопедагогики, снижает показатели их готовности к школьному обучению, приводит к отставанию селькупских детей от русских в процессе усвоения школьной программы [12, с. 75]. В культурно-антропологической школе в Казыме (Ханты-мансийский автономный округ) были выявлены сходные проблемы, для решения, которых были разработаны предметные циклы. Задачей одного из них, естественно-природного, являлось освоение специфических для традиционных культур способов мышления, через сопоставление их со способами европейской культуры. В европейской культуре сложилась особая форма передачи новым поколениям форм и содержания деятельности предыдущих поколений через решение учебной задачи. Исходя из трактовки мышления П.Я. Гальперина как формы ориентировочно-исследовательской деятельности, мышление часто представляют как процесс решения задач. На практике задачи выступают в качестве важнейшего условия развития мышления. Педагогическую задачу определяют как данную в конкретных условиях цель педагогической деятельности, способы достижения которой должны быть найдены учителем [13, с. 62].

По результатам исследования В.А. Сластенина, поиск способа решения задачи, в том числе педагогической, всегда акт мышления. При этом мышление может быть направлено на поиск способа решения конкретной задачи. В таком случае оно будет эмпирическим [14, с. 40]. Эмпирическое мышление имеет дело с предметами в покое, оно расчленяет, описывает и классифицирует результаты чувственного опыта. Теоретическое мышление изучает развивающиеся явления, связано с движением через противоречия, определяет всеобщий способ существования явления, т. е. его сущность. Основными компонентами теоретического мышления являются: анализ как способность к выявлению генетически исходного основания, к отвлечению от внешних, несущественных особенностей; рефлексия как способность человека к оценке собственных действий; планирование, мысленное проектирование как способность к поиску и построению возможных действий [15, с. 108]. При составлении учебной задачи в различных типах деятельности выделяются: повторяющиеся ситуации, результат, который необходимо получить, и способы и средства получения результата. Выделенные структуры переводились в учебное содержание. Подобный подход к решению задачи вступает в противоречие с традиционным способом мышления, поскольку в традиционных обществах существуют разные формы практической деятельности, включенные в контекст жизни. Обучение, как отдельная задача, специально не выделяется. Необходимости в описании деятельности, осмыслении мыслительных средств, ее обеспечивающих, также не существует. Следовательно, нет и задачи, как специально сконструированной формы, направленной на описание и передачу опыта. Таким образом, в XXI веке перед образованием встала проблема конструирования учебных задач, связанных с определенным типом традиционного мышления. Если технократичное мышление основывалось на жестко связанных между собой понятиях, этапах, суждений, то человек современной культуры начинает осознавать, что движение мысли чаще всего случайно и непредсказуемо. Умение понять новое, вписать его в традицию, отказавшись от уже существующего сте-

реотипа, составляет особенность этнопедагогического мышления.

Конструирование специфической формы задачи, имеющей отношение к традиционной культуре, предполагает полное восстановление контекста практической деятельности, существенных для ее выполнения задач и ситуаций, средств (мыслительных в том числе), обеспечивающих успешность их решения. Конструирование «традиционного» типа задачи требует особых исследований понимания текста (восстановления за текстом ситуации) и описания.

Отказывая в существовании специфического (не европейского) типа мышления у разных народов России, изначально, через профессиональную подготовку создается искусственный барьер между педагогом и ребенком, который с момента рождения являлся объектом и субъектом народной педагогической культуры, и соответственно владеет определенным типом мышления. Впрочем, и сам педагог (как осуществляющий процесс подготовки, так и будущий) не может не мыслить формами этнопедагогического мышления, так как изначально – включен в процесс инкультурации, и как член этноса является носителем определенной этнической культуры, в том числе и педагогической. Хотелось бы отметить, что мы не рассматриваем педагогов только в качестве «носителей косно понимаемой традиции» [9, с. 76]. Педагог имеет «страстное знание» о воспитательном опыте, почерпнутом и основанном на своем личном педагогическом опыте, полученном в семье, как родителей, так и своей собственной. На это указывал в концепции сознания, развитой в контексте психологической теории деятельности, А.Н. Леонтьев [16], отмечая, что индивидуальное сознание несводимо к безличному знанию, что оно в силу принадлежности живому субъекту и включенности в систему его деятельности всегда страстно. Сознание есть не только знание, но и аффективное отношение. Понятие знания фиксирует то обстоятельство, что сознание развивается внутри некоторого культурного целого, где исторически кристаллизирован опыт общения, мировосприятия, деятельности и который индивиду надо построить. Понять значение – значит подключить свое сознание к сознанию общественному, к культуре. Смысл понимания культуры другого народа ограничивается отфильтрованными, стерилизованными, как уже отмечалось «прогрессивными» обычаями и традициями которые вкрапляются в систему подготовки учителя, делая мышление педагога шаблонным, «европейским». Только в процессе творческого мышления может осуществляться внутренний диалог, и какие бы исторические, культурные реальности (устойчивые тенденции мышления) ни стояли за ним в ходе их интериоризации, первоначальные, формальные ходы доказательства должны измениться, преобразоваться [17, с. 56]. Выходя на практику, в реальную этническую среду студенты должны закреплять свои образовавшиеся представления, апробируя их в деятельности. Личность формируется в деятельности, что не было в деятельности, того не может быть в сознании. Следовательно, для формирования этнопедагогического мышления, профессионально-значимых качеств, творческого подхода к решению профессиональных задач учителя нужно готовить таким образом, чтобы «объект деятельности педагогический процесс, стал объектом профессиональной подготовки студентов в вузе» [18, с. 71].

Отсутствие в системе подготовки учета и развития этнопедагогического мышления у будущего учителя лишает его возможности наполнять свою деятельность определенным смыслом, соотносимым с потребностями этнокультурной среды, выстраивать естественное, живое отношение с детьми разных культур.

Задача интеграции сфер образования и традиционной культуры не может быть решена за счет переорганизации и налаживания более тесных связей между образовательными институтами – детскими образовательными учреждениями, школами, училищами, вузами и этнической средой. Должно быть преобразовано и изменено содержание практической деятельности в сфере образования, и соответственно содержанию должны быть изменены его формы и методы.

Мышление человека традиционной культуры, точнее две его доминанты – преемственность и технологичность – основа полноценного и естественного этнопедагогического мышления современного учителя. Основной смысл этнопедагогизации целостного учебно-воспитательного процесса в педагогическом вузе – доведение до понимания студентов богатейшей

самобытности народной педагогической культуры, сохранение в сознании и поведении лучших ее достижений. Мощным потенциалом в развитии творческих свойств мышления педагога, полипозиционности мнений, вариативности суждений обладает этнопедагогика.

#### Библиографический список

- Брудный, А.А. Психологическая герменевтика: учебное пособие. – М.: Лабиринт, 1998.
- Fessenden, S.A. Levels of Distening Education. – 1955. – vol. 18-26.
- Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986.
- Арутюнян, Ю.В. Этносоциология: учебное пособие для вузов / Ю.В. Арутюнян, Л.М. Дробижева, А.А. Сусоколов. – М.: Аспект Пресс, 1988.
- Ильин, И.А. О воспитании национальной элиты. – сост., вступ. ст. и коммент. Ю.Т. Лисицы. – М.: Жизнь и мысль, 2001.
- Ильин, И.А. О национальном призвании России // Психология национальной нетерпимости. – Минск, 1998.
- Цаллагова, З.Б. Этнопедагогический диалог культур: научно-методическая разработка проблем формирования культуры межнационального отношений. – Владикавказ: Изд-во СОГУ, 2001.
- Видт, И.Е. Образование как феномен культуры: монография. – Тюмень: Печатник, 2006.
- Чеснов, Я.В. Лекции по исторической этнологии: учебное пособие. – М.: Гардарики, 1998.
- Столяренко, Л.Д. Психология и педагогика в вопросах и ответах. Серия «Учебники, учебные пособия». – Ростов н/Д: Феникс, 1999.
- Сенько, Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2000.
- Малиновская, С.М. Нравственное воспитание в национальной малокомплектной школе Севера на основе этнопедагогических принципов: программа и методические рекомендации. – Томск: учебно-методический издательский центр ТГПУ, 2000.
- Осипова, Е.К. Психологические основы формирования профессионального мышления учителя: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1988.
- Сластенин, В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976.
- Давыдов, В.В. Виды общения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. – М.: Педагогика. – 1972.
- Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т.; под ред. В.В. Давыдова [и др.]. – М.: Педагогика, 1983.
- Библер, В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика культуры. – М.: Прогресс, Гнозис, 1991.
- Хмель Н.Д. Теоретические основы формирования подготовки учителей: дис. ... д-ра пед. наук. – Алма-Ата, 1986.

Статья поступила в редакцию 21.10.09

УДК 373.1

*М.М. Иванова, аспирант Алт.ГПА, г. Барнаул, E-mail: ivanovamarina82@rambler.ru*

### МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ К ПРОФИЛЬНОМУ САООПРЕДЕЛЕНИЮ

В статье представлено описание структурно-функциональной модели, способствующей решению актуальной проблемы – формированию готовности школьников к профильному самоопределению; раскрыто содержание составляющих структурных компонентов модели: мотивационно-ценностного, когнитивного, операционального, оценочно-рефлексивного.

**Ключевые слова:** профильное самоопределение, модель, структура модели.

Социальные, политические, экономические преобразования, произошедшие в мире в конце XX – начале XXI вв., оказали влияние на систему образования, которая отражает вызовы времени и меняющиеся запросы общества. В современных условиях образование рассматривается как один из ведущих факторов социального и экономического развития. Важной чертой отечественного образования становится направленность на подготовку учащихся к дальнейшей жизнедеятельности, к активному участию в преобразовании действительности. В России, как и в экономически развитых странах Европы, в последние годы наметилась тенденция формирования долгосрочных стратегических программ, определяющих линию развития и модернизацию образовательной сферы. Это такие базовые государственные документы, как «Национальная доктрина образования», «Концепция структуры и содержания общего среднего образования в 12-летней школе», «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» и др.

Профильное обучение является одним из приоритетных направлений обновления современного образования, достижения им нового качества путем существенного изменения способов формирования и развития ориентаций старшеклассников на будущую профессию [1; 2]. В современных условиях социальный заказ общества школе заключается в подготовке не только активных, высококультурных и образованных людей, но и профессионально определившихся членов общества.

Организация предпрофильной подготовки и профильного обучения в общеобразовательных учреждениях является частью непрерывного профессионального образования, в связи с чем, к окончанию основной школы, учащимся необхо-

димо совершить сложный выбор – определиться относительно направления будущей деятельности. Исследования, проведенные сотрудниками Центра социально-профессионального самоопределения молодежи ИОСО РАО П.С. Лернером и С.Н. Чистяковой, свидетельствуют о том, что учащиеся испытывают серьезные затруднения в выборе профиля и места обучения после окончания основной школы, школьники ориентируются в этом выборе на мнение родителей и друзей, не имеют четкого представления ни о содержании дальнейшего образования, ни о предстоящей работе [3]. Все это затрудняет выполнение заданных в государственном образовательном стандарте требований к качеству профильного обучения, как на уровне личности, так и на уровне социального заказа. В связи с этим, особое значение приобретает процесс целенаправленной подготовки учащихся к профильному самоопределению. Под профильным самоопределением мы понимаем этап профессионального самоопределения, состоящий в выборе подростком профиля и конкретного места обучения на старшей ступени школы, иных путей продолжения образования (начального профессионального или среднего профессионального) или вариантов трудоустройства.

Для исследования проблемы подготовки школьников к профильному самоопределению, мы применили метод моделирования, необходимость использования которого обусловлена недоступностью изучаемого объекта для непосредственного экспериментального оперирования с ним. Выступая в качестве рабочего инструмента, модель позволяет увидеть внутреннюю структуру изучаемого объекта или процесса, систему влияющих на нее факторов, ресурсного обеспечения, и на основе выявленных тенденций развития, внося изменения

в саму структуру и в условия ее функционирования, мысленно прогнозировать различного рода последствия. В конечном итоге, предмет исследования – процесс формирования готовности учащихся к профильному самоопределению – предстанет как завершенное целое, имеющее свою структуру, между завершенными частями которой существуют закономерные отношения и связи. В целом эта структура отразит не только особенности строения, но и функциональную специфику и роль исследуемого предмета (объекта) в ряду других, находящихся с ним в определенной зависимости.

Предполагая один из возможных вариантов модели формирования готовности учащихся к профильному самоопределению, мы исходили из необходимости отражения в ней основных структурных компонентов процесса: цели, задач, принципов, содержания, форм, методов, средств и результата – взаимосвязанных между собой и образующих целостное единство. По своему типу модель является структурно-функциональной, так как она отражает внутреннюю организацию процесса подготовки учащихся к профильному самоопределению. Структурными элементами модели готовности учащихся к профильному самоопределению являются следующие взаимосвязанные блоки: целевой, содержательный, технологический и результативный.

Данная модель выполняет прогностическую и критериальную функции. Прогностическая функция заключается в возможности предвидения, предвосхищения моделируемого процесса подготовки учащихся к профильному самоопределению. Критериальная функция модели отражает условия для изменения подготовки учащихся к профильному самоопределению.

Целевой блок модели представлен единством цели и задач. Целью разработанной нами модели является формирование готовности учащихся к профильному самоопределению. Для реализации цели был определен ряд задач:

1. Формирование мотивации и ценностного отношения к продолжению образования в целом, к выбору профиля и соответствующих ему направлений послешкольного образования.
2. Создание целостного представления о себе как субъекте профильного самоопределения; о профильном обучении; о мире профессий.
3. Развитие умений и навыков применения полученных знаний на практике.
4. Способствование развитию умений рефлексии и оценки собственной деятельности при решении вопросов профильного самоопределения.

Содержательный блок модели включает принципы конструирования образования; содержание образования, представленное в учебном плане, программах и учебной литературе. Состояние каждого элемента модели и их взаимодействие определяется действием ряда принципов. В качестве главного принципа, нами определен принцип сознательности и активности, который составляет основу процесса самоопределения. Поиск человеком своего места в мире, обществе основывается, в первую очередь, на осознании себя как субъекта выбора и проявлении активной жизненной позиции. Стать субъектом определенной деятельности (учебной, трудовой, учебно-исследовательской и так далее) значит освоить эту деятельность, овладеть ею, быть способным к ее осуществлению и творческому преобразованию. Учащийся, осознавший себя в качестве субъекта, способен превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, относиться к самому себе, оценивать способы деятельности, контролировать ее ход и результаты.

Принцип индивидуализации и дифференциации предполагает организацию учебно-воспитательного процесса на основе личностных особенностей и запросов учащихся. Понимая под индивидуализацией учет индивидуальных особенностей учащихся в учебно-воспитательном процессе и осуществление на ее основе дифференциации, т. е. группировки учащихся с учетом их отдельных особенностей или комплексов этих особенностей для обучения по различным направлениям. Реализация этого принципа на практике проявляется в выборе

школьниками элективных курсов, построении индивидуальных образовательных маршрутов.

Принцип систематичности и последовательности отражает системный характер учебной деятельности, предполагая логическое построение, как содержания образования, так и процесса обучения в целом. Усвоение учащимися знаний о мире профессий, о своих индивидуально-типологических особенностях в определенной логической связи и последовательности. Систематичность и последовательность выражаются также в том, что формирование готовности к профильному самоопределению осуществляется во всех видах деятельности (учебно-воспитательной, трудовой, внеучебной, игровой, учебно-исследовательской и так далее).

Принцип преемственности в процессе подготовки к профильному самоопределению предполагает неразрывную связь элементов образования в способе построения учебной программы. На основе принципа преемственности выделены последовательные этапы подготовки школьников к профильному самоопределению: мотивационный, познавательный и диагностический. Длительность и содержание каждого этапа определяются целью и задачами разработанной модели. Данный принцип выражается также и в преемственности цели, задач и содержания образования.

Принцип связи обучения с жизнью и практикой предусматривает стимулирование учащихся использовать полученные знания в решении различных жизненных проблемных ситуаций, анализировать и преобразовывать окружающую действительность, вырабатывать собственные взгляды по определенным вопросам. Кроме того, согласно данному принципу, процесс формирования готовности школьников к профильному самоопределению, осуществляется с учетом реальных потребностей общества и производства в подготовке специалистов, актуальных для своего региона (организация востребованных профилей обучения на старшей ступени школы, подготовка учащихся с ориентацией на функционирующие и развивающиеся отрасли края).

В соответствии с основными элементами социального опыта, а также с учетом специфики объекта исследования, при конструировании содержания образования, направленного на формирование готовности учащихся к профильному самоопределению, нами выделены следующие компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, операциональный, оценочно-рефлексивный.

1. Мотивационно-ценностный компонент, представляет наличие потребности у учащихся в профессиональном самоопределении и сформированной системе ценностей, таких как: «самоопределение», «образование», «труд», «профессия». Понимая под мотивацией систему факторов, определяющих активность, целенаправленность поведения человека, содержание данного компонента представляет: потребность в приобретении знаний и продолжении образования, выраженность ценностных ориентаций, связанных с профилем обучения, представлением индивидуально выраженных целей образования. Основанием для выделения мотивационного компонента послужило положение о том, что деятельностный аспект побуждается и регулируется мотивационной основой личности, выражающей осознанное отношение к деятельности (С.Л. Рубинштейн). Без достаточного уровня мотивации невозможно достижение, какого бы то ни было результата, в том числе и мотивации в профильном самоопределении.

2. Когнитивный компонент содержит систему знаний, необходимых для выбора профиля дальнейшего обучения и иных различных вариантов продолжения образования или трудоустройства.

Знания – это результат усвоения и сохранения в памяти законов науки, понятий, правил, теорий и так далее [4]. Система знаний, необходимых для профильного самоопределения, включает: знания о путях профильного самоопределения, информационную подготовленность в отношении организации и значимости профильного обучения, знание своих индивидуальных особенностей (черт характера, самооценки, профессионально важных качеств), знания о профессиях (наиме-

нования профессий, содержание труда, требования к человеку, потребности рынка труда), знание способов получения и переработки информации.

3. Операциональный компонент – система умений и навыков применения полученных знаний на практике. Умения – способность личности к эффективному выполнению определенной деятельности на основе имеющихся знаний. Навыки – способность выполнять какие-либо действия автоматически без поэлементного контроля [4]. Система умений и навыков применения полученных знаний при формировании готовности к профильному самоопределению включает: умение находить нужную информацию из различных источников, владение навыками учебно-исследовательской, поисковой деятельности. Современные требования к системе образования, предъявляют к личности новые требования. Выпускникам школы, необходимо владеть такими качествами как: адаптивность к динамично меняющимся условиям, инициативность, ответственность, продуктивность, способность совершать выбор в различных ситуациях и так далее. Сформированный операциональный компонент позволит школьникам ориентироваться в многообразии информации, осуществлять осознанное самоопределение.

4. Оценочно-рефлексивный компонент – опыт рефлексии и оценки своей деятельности. Оценочно-рефлексивный компонент в структуре готовности к профильному самоопределению характеризуется способностью оценивать себя как субъекта профессионального самоопределения, делать выбор в сложных жизненных ситуациях и нести ответственность за поступки, устанавливать адекватное соответствие своих личных качеств избираемому профилю деятельности или иных путей продолжения образования при построении индивидуальной образовательной траектории, а также аргументировать свой выбор. Сформированный оценочно-рефлексивный компонент позволяет осуществлять постоянное видение целесообразности своих действий.

Содержание образования по формированию готовности школьников к профильному самоопределению определяется программой, разработанной нами курса «Основы профильного самоопределения», предназначенного для изучения в VIII-IX классах. Внепрограммное содержание представлено классными часами, родительскими собраниями, семинарами для педагогов. Работа, проводимая на занятиях, продолжается и во внеурочной деятельности, это позволяет создать условия для самостоятельной деятельности учащихся и реализации школьниками своих творческих способностей.

Технологический блок представлен технологией реализации подготовки учащихся к профильному самоопределению. Он обусловлен целью, задачами, определяется содержанием образования, осуществляется при помощи методов обучения в различных организационных формах.

Организационные формы формирования готовности учащихся к профильному самоопределению можно разделить в зависимости от содержания видов деятельности на две группы: урочная и внеурочная. Выбор данных форм обусловлен содержанием модели и организацией учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе. Урочная форма, связана с внедрением курса, рассчитанного на организацию различных типов уроков, как в традиционной форме, так и с использованием нестандартных уроков. Выбор типа урока обусловлен характером изучаемого материала, индивидуальными особенностями учащихся и всего класса. К урочной форме реализации модели отнесены курсы по выбору. Внеурочная форма обучения является дополнением к системе уроков: выставки, игры, конкурсы, классные часы, консультации, различные кружки, родительские собрания, семинары для учителей, сотрудничество с организациями, экскурсии в образовательные учреждения и предприятия. Перечисленные формы соответствуют основным принципам, заложенным в модели, призваны объединить процесс обучения в школе с реальной жизнью, обеспечить знакомство учащихся с предметами и явлениями окружающей действительности в их реальном состоянии. Разнообразие внеурочных форм призвано обеспечить

более глубокое и наглядное понимание проблематизации и практической значимости процессов самоопределения, действие этих форм способствует включению в различные виды деятельности, удовлетворению познавательных интересов, развитию творческого потенциала учащихся, что содействует решению поставленных задач.

Выбор методов детерминирован структурными компонентами готовности к профильному самоопределению: методы стимулирования и мотивации деятельности, методы, направленные на формирование знаний, методы организации деятельности и формирования опыта, методы стимулирования рефлексии и самооценки.

Наряду с целями, содержанием, формами и методами обучения, одним из основных компонентов дидактической системы являются средства обучения, которые вместе с содержанием образования составляют его информационно-предметную среду. К материальным средствам относятся: учебное пособие «Основы профильного самоопределения», дополнительно используемая литература (учебники, дидактические пособия, профориентационный раздаточный материал и др.), учебное оборудование, технические средства обучения, учебные кабинеты, расписание занятий, библиотеки и так далее. Идеальными средствами формирования готовности учащихся к профильному самоопределению выступают: устная речь, письменная речь, уровень квалификации педагога, система общешкольных требований и др.

Результативный блок содержит предполагаемый результат реализации модели, определяется ее целью: формирование готовности учащихся к профильному самоопределению. В соответствии с логикой построения модели формирования готовности учащихся к профильному самоопределению, критерии диагностирования исследуемой готовности адекватны структурообразующим компонентам. При определении готовности учащихся к профильному самоопределению, на наш взгляд, целесообразно выделить три уровня готовности: высокий, средний, низкий.

Высокий уровень: у учащегося достаточно ярко выражена потребность в продолжении образования, определен профиль обучения на старшей ступени школы, или иные варианты продолжения образования или трудоустройства, представлены цели предстоящей деятельности. Школьник обладает широкими знаниями о путях продолжения образования; о профильных классах, целях их организации; вариантах получения профессионального образования; мире профессий о современном рынке труда; знает свои индивидуальные особенности, в том числе собственные недостатки, которые могут помешать успешному профильному самоопределению, и наличие информации о коррекции, саморазвитии, способен соотносить свои индивидуальные особенности с выбираемым профилем, стремится к углублению своих знаний. Обладает навыками учебно-исследовательской деятельности, способен найти необходимую информацию по интересующей проблеме, в получении информации активно использует дополнительные источники, помимо школьной программы. Школьник аргументирует результат профильного самоопределения, соотносит его со своими индивидуальными особенностями, а также с последующим выбором учебного заведения и профессии.

Средний уровень: у учащегося не достаточно ясно выражена потребность в продолжении образования, выбор профиля обучения на старшей ступени школы или иных путей продолжения образования или трудоустройства затруднен, не указаны цели предстоящей деятельности. Школьник частично владеет знаниями о путях продолжения образования; о профильных классах, целях их организации; вариантах получения профессионального образования; мире профессий, современном рынке труда; знает свои индивидуальные особенности, но испытывает затруднения в соотнесении своих индивидуальных особенностей с выбираемым профилем или другими вариантами профильного самоопределения. В недостаточной мере обладает навыками учебно-исследовательской деятельности, способен найти необходимую информацию по интере-

сущей проблеме, в получении информации использует дополнительные источники, помимо школьной программы. Школьник испытывает затруднения с аргументацией результата профильного самоопределения.

Низкий уровень: у учащегося отсутствует или четко не определена потребность в продолжении образования, не выбран профиль обучения на старшей ступени школы или иные варианты продолжения обучения или трудоустройства, не представлены цели продолжения обучения. Знания, в основном, почерпнуты из школьной программы и средств массовой информации, частично знает свои индивидуальные особенности, но испытывает затруднения соотносить свои индивидуальные особенности с выбираемым профилем, не стремится к углублению своих знаний. Навыки учебно-исследовательской

деятельности не сформированы или сформированы частично, что ограничивает возможности поиска необходимой информации по интересующей проблеме и использовании дополнительных источников, помимо школьной программы, не аргументирует результат профильного самоопределения.

Знание показателей и уровней готовности школьников к профильному самоопределению дает возможность выделять индивидуальные особенности его становления, корректировать деятельность каждого ученика в плане профильного самоопределения. Представленная, таким образом структурно-функциональная модель, позволяет сделать процесс подготовки школьников к профильному самоопределению более эффективным, оптимизируя имеющиеся возможности общеобразовательной школы.

#### Библиографический список

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.: распоряжение Правительства РФ от 29.12.2001 №1756-р // Модернизация российского образования: документы и материалы. – М., 2002.
2. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования: приказ Минобрнауки России от 18.07.2002. № 2783 // Официальные документы в образовании. – М – 2002. – №27.
3. Чистякова, С.Н. Проблема самоопределения старшеклассников при выборе профиля обучения // Педагогика. – 2005. – №1.
4. Коджаспирова, Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. – М.: Айрис-пресс, 2006.

Статья поступила в редакцию 21.11.09

УДК 373.1.013

**О.В. Рябыш**, соискатель АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: wasoks@yandex.ru

### МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА СТАНОВЛЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

В статье обосновывается актуальность проблемы становления учебной деятельности старшеклассников в условиях использования электронных средств обучения. Раскрываются компоненты авторской методической системы, которая направлена на развитие учебной деятельности старшеклассников с применением электронных средств обучения математике.

**Ключевые слова:** учебная деятельность, старшеклассники, электронные средства обучения.

Условия жизни в современном обществе требуют от выпускников общеобразовательных школ не только наличия определенного объема знаний, умений и навыков (ЗУН), но, прежде всего, – умения учиться, систематически занимаясь самообразованием, совершенствованием своих знаний и навыков [1]. Иными словами, в школьном обучении необходима смена приоритетов с «научить – на научить учиться» [2]. Согласно психолого-педагогическим (Г.И. Вергелес, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, Д.Б. Эльконин и др.) и методическим (О.Б. Епишева, Н.Г. Калашникова, А.М. Пышкало и др.) исследованиям, формирование у учащихся умений учиться означает формирование у них учебной деятельности (УД).

УД определяется как процесс, в котором получение знаний, овладение соответствующими способами являются главной и осознаваемой целью субъекта обучения (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин).

УД обладает особой структурой, которая определяется характером взаимодействия ее элементов [3]. Опираясь на труды методистов (Ю.А. Иванов, Н.Г. Калашникова, А.М. Пышкало и др.), мы выделяем такие взаимосвязанные компоненты УД: понимание, принятие и постановка учеником учебной задачи на основе его потребностей и мотивов (действия целеполагания, целеобразования); учебные действия учащегося по решению учебной задачи (действия по планированию решения учебной задачи, исполнению этого планирования); действия самоконтроля и самооценки, осуществляемые непрерывно самим школьником.

В настоящее время в связи со сменой предметно-знаниевой парадигмы образования на компетентностную вопрос формирования и развития УД учащихся становится более актуальным. При компетентностном подходе (А.Л. Андреев, И.А. Зимняя, В.В. Лебедев, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др.) цели образования моделируют результат, который можно описать, ответив на вопрос: чему научится ученик за годы обучения в школе? В противовес традиционному подходу,

который предполагает ответ на вопрос: что нового узнает ученик в школе?

К приоритетным целям школьного образования с позиции компетентностного подхода относится научить учащихся учиться, т. е. научить определять цели деятельности, выбирать необходимые источники информации, находить оптимальные способы реализации поставленных целей, оценивать полученные результаты, организовывать свою деятельность, сотрудничать с другими учащимися [2]. Основным результатом образования с позиции компетентностного подхода – формирование у учащихся ключевых компетентностей.

В качестве приоритетной (ключевой) компетентности федеральная стратегия модернизации образования в сфере самостоятельной познавательной деятельности определила учебно-познавательную компетентность. Важнейшей составляющей ее содержания является деятельностный компонент, предусматривающий умения по самоуправлению учебной деятельностью, направленные на формулировку учебной задачи, проектирование, контроль и анализ ее выполнения; умения работать с информацией для достижения поставленных ранее учебных задач (С.Г. Воробьев, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др.).

Следует отметить, что перечисленные умения, близки по своей сути к учебным действиям, составляющим структуру УД. Другими словами, речь идет о том, что для становления ключевых компетентностей, в частности, учебно-познавательной, необходимо, чтобы учащийся выступал субъектом собственной деятельности, был способен самостоятельно осуществлять учебную деятельность. Овладение УД, по сути, является «базой» для становления учебно-познавательной компетентности, которая «и формируется, и совершенствуется, и проявляется только в деятельности» [4, с. 36].

Задача формирования у учащихся умений учиться в научной литературе не является новой. В диссертационных исследованиях (Ж.В. Арутюнян, Г.И. Вергелес, Ю.А. Иванов,



Н.Г. Калашникова, Н.А. Янковская и др.), посвященных поиску путей ее решения, основное внимание уделено формированию УД младших школьников. Считалось, что именно в начальной школе должно быть сформировано у учащихся умение учиться. Однако, в дальнейших исследованиях психологов (Т.Г. Ивошина, А.К. Маркова, Б.Д. Эльконина и др.) доказано, что в младшем и подростковом школьных возрастах не происходит полноты овладения структурой УД. Поэтому в старшей школе должно происходить дальнейшее формирование и развитие учебной деятельности учащихся.

Изучение практики в рамках нашего исследования показало, что у большинства старшеклассников обнаруживаются проблемы в осуществлении ими действий целеполагания, планирования, самоконтроля и самооценки. Проводя анкетирование старшеклассников, посещающая и анализируя уроки учителей математики, мы пришли к определенным выводам о состоянии практики сформированности УД у учащихся.

Некоторые учителя в минимальном объеме, иногда неполно и неосознанно формируют у небольшой части учащихся умения учиться. Однако, в основном, педагоги уделяют внимание овладению старшеклассниками предметными действиями. В частности, при выполнении конкретных математических заданий учитель, чаще всего, ориентирует учащихся на получение конкретного результата (ответа). В редких случаях их деятельность организуется на поиск общего способа решения некоторого класса однородных задач. Предполагается, что, чем больше ученики «нарезают» типовых заданий, тем лучше они усвоят новый способ действий. Но, имея дело с конкретными задачами, школьники овладевают лишь частными способами их решения [3]. Выполняя типовые задания, отличающиеся фабулой или формулировкой, данными и др., ученики испытывают затруднения, объясняя это тем, что «мы такие задачи не решали».

Довольно часто учитель сам делает за школьника ту или иную работу: формулирует вопрос и дает готовый ответ, показывает ход решения задачи. Распространенной является ситуация, когда педагог, сформулировав задание для самостоятельной работы, сразу приглашает учащегося к доске и начинает задавать наводящие вопросы. Такими действиями учитель нарушает условия, необходимые для развития у старшеклассников самостоятельности.

Контрольно-оценочные действия осуществляются в основном учителем. Большинство старшеклассников практически не владеют действиями самоконтроля и самооценки. Они не имеют потребности подвергать разумным сомнениям и проверке каждый шаг выполняемых действий, в результате чего у них – неадекватная самооценка.

Итак, с одной стороны, в психолого-педагогических исследованиях доказано, что формирование учебной деятельности учащихся по окончании основной школы остается незавершенным и подлежит дальнейшему формированию и развитию в старших классах. Изучение практики показало, что у большинства старшеклассников уровень сформированности УД – недостаточный. С другой стороны, в психолого-педагогической и методической литературе отсутствует единая система становления УД старшеклассников. Нами предпринята попытка на теоретическом и практическом уровне разрешить эту проблему – изучить и обосновать методические особенности формирования и развития УД старшеклассников.

Считаем, что значимость нашего исследования повышается в условиях информатизации образования. Одна из основных ее целей состоит во внедрении электронных средств обучения (ЭСО) для повышения качества и эффективности учебного процесса. Проблемы использования ЭСО, компьютеров и других средств ИКТ в обучении математике, широко обсуждаются в диссертационных исследованиях последних лет (Ю.С. Брановский, Ю.А. Иванов, С.А. Кругликов, С.И. Макаров, Л.П. Мартиросян, С.Н. Суханова и др.). Диссертанты рассматривали ЭСО как компоненты методической системы обучения, способствующие повышению мотивации учения; качества усвоения учащимися предметных ЗУН; развитию математических способностей. Однако вопрос форми-

рования и развития УД старшеклассников с использованием ЭСО не являлся предметом их исследований и поэтому целостно не изучался.

Таким образом, возникли противоречия между: 1) требованиями современного общества наличия у выпускников умений учиться и недостаточностью сформированности УД старшеклассников; 2) повсеместным внедрением в учебный процесс средств ИКТ для решения задач развития и воспитания и неразработанностью методической системы становления УД старшеклассников с использованием ЭСО. Выявленные противоречия позволили нам сформулировать проблему исследования: каковы методические особенности становления УД старшеклассников при обучении математике с использованием ЭСО? Объектом исследования выступает методическая система обучения математике старшеклассников, предметом – становление УД старшеклассников при обучении математике с использованием ЭСО. Цель исследования – научно обосновать и построить методическую систему становления УД старшеклассников с использованием ЭСО математике.

В ходе исследования нами была сконструирована соответствующая методическая система (МС). МС обучения математике (по А.М. Пышкало) включает компоненты: цели, содержание, методы, формы и средства обучения математике, а также все возможные двусторонние непосредственные связи между компонентами. Она функционирует, подчиняясь определенным закономерностям, которые связаны с ее внутренним строем и внешними связями. Закономерности, связанные с внутренним строем МС, определяются тем, что изменение одного или нескольких ее компонентов влечет изменение всей системы в целом. Закономерности внешних связей МС определяют принадлежность ее к более общей системе и составляют внешнюю среду [5].

Внешней средой созданной нами МС выступают требования современного общества, конкретизированные в основных направлениях развития образования: гуманизация, гуманитаризация и информатизация. В контексте внешней среды цель конструируемой нами МС заключается в создании условий для становления УД старшеклассников при обучении математике и, как следствие, для повышения качества овладения учащимися предметными знаниями, умениями и навыками.

Существенное влияние внешняя среда (в частности, информатизация образования) оказывает на средства обучения, которые в настоящее время качественно переосмысливаются. Основными средствами обучения в конструируемой нами МС выступают ЭСО, созданные с помощью средств ИКТ. Согласно внутренним закономерностям МС, изменение средств обучения приводит к пересмотру всех ее компонентов по отдельности и всей системы в целом.

Предполагается, что МС будет функционировать в условиях сложившегося содержания школьного математического образования. Содержание обучения представляется через набор учебных задач, представленных в ЭСО. При его конструировании мы использовали приемы-задания, выполнение которых ориентировано на формирование и развитие у учащихся умений понимать, принимать и ставить цель предстоящей деятельности; определять этапы ее достижения; осуществлять контроль и оценку хода и результата собственной деятельности. Математическая часть предлагаемых приемов-заданий ориентирована на получение общего способа решения некоторого класса задач и применение предметных ЗУН в стандартных и нестандартных ситуациях.

При отборе методов и форм обучения мы исходили из того, что должна качественно измениться позиция ученика: от объекта научения, получателя готовой информации до активного субъекта учения, самостоятельно добывающего необходимую учебную информацию и даже конструирующего необходимые для этого способы действий. В условиях использования ЭСО на уроках нами выделены следующие возможные сочетания методов и форм обучения, при которых:

- учитель объясняет, показывает, демонстрирует, привлекая ЭСО, учащиеся воспринимают и выполняют указания учителя (методы: рассказ, беседа; форма – фронтальная);

- учитель совместно с учениками организует поиск решения учебных задач с помощью ЭСО, осуществляя, как правило, работу в группах или парах (методы: беседа, самостоятельная работа; форма – групповая);

- учащиеся самостоятельно решают учебные задачи, работая с ЭСО (методы: беседа, самостоятельная работа; форма – индивидуальная).

Методологической основой построения МС выступают дидактические принципы обучения. При этом речь идет не о замене традиционных дидактических принципов на новые, а о пересмотре и наполнении их таким содержанием, которое позволило бы в изменившихся условиях использовать их конструктивно [6].

Взаимосвязанными компонентами построенной нами МС, направленной на становление УД старшеклассников при обучении математике с использованием ЭСО, выступают цели обучения, содержание, методы, формы организации УД и ЭСО.

#### Библиографический список

1. Концепция структуры и содержания общего среднего образования (в 12-летней школе) // Математика в школе. – 2000. – № 2.
2. Далингер, В.А. Экскурс в историю развития целей математического образования в российской школе [Электронный ресурс] // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета», выпуск, 2007. Режим доступа: [www.omsk.edu](http://www.omsk.edu)
3. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Интер, 1996.
4. Иванов, Ю.А. Особенности формирования учебной деятельности младших школьников при обучении математике с применением персональных компьютеров: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1990.
5. Пышкало, А.М. Преемственность в обучении математике: сборник статей / сост. А.М. Пышкало. – М.: Просвещение, 1978.
6. Рябыш, О.В. Дидактические принципы использования электронных средств обучения для формирования учебной деятельности учащихся / Математическое образование на Алтае и в регионах России: материалы всероссийской н/п конференции. – Барнаул: БГПУ, 2008.

Статья поступила в редакцию 21.11.09

УДК 37.013 + 377.5

*С.А. Лебедева, аспирант ГАГУ, преподаватель ГАГПК, г. Горно-Алтайск, Email: swetcka13@mail.ru*

### САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

В статье рассматриваются вопросы организации самостоятельной работы студентов средних профессиональных образовательных учреждений как условие формирования профессиональной компетентности будущих специалистов; выделены теоретические аспекты изучения профессиональной компетентности в целом и, в частности, информационной компетентности как ее составляющей; выявлена роль информационных технологий как в организации самостоятельной работы студентов, так и в их будущей профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа, профессиональная компетентность, информационная компетентность.

На современном этапе развития общества одной из основных задач среднего профессионального образования является своевременная реакция на запросы рынка труда: необходимо готовить компетентных в своей профессиональной деятельности специалистов. Профессиональную компетентность обобщенно можно представить следующими составляющими: профессиональные знания; профессиональная деятельность; профессионально важные качества личности [1, с. 20]. Их формирование осуществляется в ходе учебного процесса, в том числе и при организации самостоятельной деятельности студентов. Самостоятельная деятельность в большей степени обеспечивает усвоение студентом приемов познавательной деятельности, развитие интереса к творческой работе и, в конечном итоге, способности решать научные задачи. Именно самостоятельная работа способствует выстраиванию индивидуальных траекторий самодвижения в учебном процессе и позволяет формировать рефлексивное мышление, которое требует интуиции, воображения и изобретательности.

В целом проблема профессиональной компетентности специалиста рассматривается как отечественными (В.И. Байденко, Е.Е. Волкова, Г.И. Ибрагимов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, А.М. Новиков, Ю.Г. Татур, Н. Хомский, А.В. Хуторский, В.Д. Шадриков), так и зарубежными учеными (Ж. Делор, Б. Оскарссон, Дж. Равен, Г. Халаж). Анализ их работ

В ходе исследования нами создано ЭСО – электронная рабочая тетрадь, реализующая положения сконструированной МС. В настоящее время с учетом результатов ее внедрения в учебный процесс тетрадь корректируется и дополняется.

Качественный (анализ собственного педагогического опыта, опыта ведущих учителей Алтайского края, участвовавших в эксперименте) и количественный анализ результатов экспериментального обучения, проводимого с 2006 г. по настоящее время, показал эффективность разработанной МС и подтвердил сформулированные теоретические положения нашего исследования.

В данной работе новыми являются следующие положения и результаты:

– обосновано содержание общедидактических принципов обучения, лежащих в основе МС становления УД старшеклассников с использованием ЭСО математике;

– определены критерии и показатели сформированности УД старшеклассников;

– разработана МС становления УД старшеклассников при обучении математике с использованием ЭСО.

позволяет выделить ключевые компетенции и профессиональную компетенцию (компетентность). По мнению Ф.В. Шарипова к ключевым компетенциям относятся когнитивная (познавательная), социально-психологическая, социально-организационная (управленческая), информационно-компьютерная, креативная, коммуникативная, компетентность в здоровьесбережении. [2, с. 15-16]. Иванов А.И. и Куликова С.А. к ключевым компетенциям относят универсальные, надпрофессиональные, базовые и общие компетенции [3, с. 48].

Профессиональная компетентность будущего специалиста, являясь результатом обучения, не прямо вытекает из него, а выступает скорее следствием личностного саморазвития «профессионала», целостной самореализации и синтеза деятельностного и личностного опыта в ходе освоения норм и ценности культуры профессиональной деятельности на различных этапах профессиональной подготовки. Наиболее часто профессиональная компетентность понимается как готовность к профессиональной деятельности. Готовность человека к любой деятельности складывается из учебной, психологической, социальной и физиологической готовности [4].

В работах Иванова А.И., Куликовой С.А. профессиональные компетенции делят на академические и специальные [3, с. 48]. Причем академические компетенции включают общенаучные, социально-личностные и экономические. Бай-

денко В.И. рассматривает академические компетенции как владение методологией и терминологией, свойственными отдельной области знаний, понимание действующих в ней системных взаимосвязей и осознание их аксиоматических пределов [5].

Некоторые исследователи предлагают интерпретировать профессиональные компетенции следующим образом:

1. Овладение знаниями, умениями и способностями, необходимыми для работы по специальности при одновременной автономности и гибкости в части решения профессиональных проблем; развитое сотрудничество с коллегами и профессиональной межличностной средой.

2. Конструкторы проектирования стандартов, представляющие собой «элементы компетенции», в которые входят: критерии деятельности (мера качества), область применения, требуемые знания.

3. Эффективное использование способностей, позволяющее плодотворно осуществлять профессиональную деятельность согласно требованиям рабочего места. В этом смысле компетенции дополнительно включают неформальные и информальные знания и ноу-хау (поведение, анализ факторов, принятие решений, работа с информацией и др.).

4. Интегрированное сочетание знаний, способностей и установок [5].

Следует учитывать, что профессиональная компетентность – это оценочная категория, характеризующая человека как субъекта специализированной деятельности в системе общественного труда. По мнению Болотова В.А. и Серикова В.В. она включает:

- систему ценностных ориентаций личности;
- концептуальные знания о сущности процесса и продукта деятельности;
- апробирование в собственном опыте способов деятельности (мыслительные, предметные, организационные, коммуникативные, информационные и др.);
- опыт выполнения этой деятельности в стандартных и проблемных условиях;
- способность к рефлексии, выявлению затруднений и поиску путей их преодоления, ответственность за результаты деятельности [6, с. 8].

Таким образом, профессиональные компетенции – это готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организованно и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также самооценивать результаты своей деятельности.

Поскольку на современном этапе осуществляется интенсивное внедрение информационных и интернет-технологий во все отрасли профессиональной деятельности, то одной из составляющих профессиональной компетентности являются элементы информационной деятельности, которые во взаимосвязи между собой и личностными качествами специалиста составляют суть понятия «информационная компетентность».

А.В. Хуторской определяет информационную компетентность как одну из ключевых [7]. Она имеет объективную и субъективную стороны. Объективная сторона заключается в требованиях, которые социум предъявляет к профессиональной деятельности специалиста. Субъективная сторона информационной компетентности специалиста является отражением объективной стороны, которая преломляется через индивидуальность специалиста, его профессиональную деятельность, особенности мотивации и совершенствовании и развитии своей информационной компетентности.

Информационная компетентность как составляющая профессиональной компетентности включает в себя совокупность следующих элементов:

1. Теоретические знания, практические умения и навыки использования информационных технологий в своей профессиональной деятельности.

2. Творческий подход в применении информационных технологий при решении практических задач, а также при организации обработки, хранения и передачи информации.

3. Гибкость мышления, способность к самообразованию и повышению профессиональной квалификации в области информационных технологий.

4. Сформированное мировоззрение и систему личных ценностей и жизненных приоритетов.

Однако, обучаемый должен не только овладеть определенной суммой знаний, но и научиться самостоятельно приобретать знания, работать с информацией. Важным также является овладение способами познавательной деятельности, которые можно было бы применять в дальнейшем при необходимости повышения квалификации, изменения профессиональной ориентации и т.д.

Организация самостоятельной (индивидуальной и групповой) деятельности обучаемых при использовании информационных технологий предполагает, как и при обычном обучении, использование новейших педагогических технологий, стимулирующих раскрытие внутренних резервов каждого студента. Применение этих технологий будет способствовать формированию социальных качеств личности (умению работать в коллективе, выполняя различные социальные роли, осуществлению совместной деятельности при решении сложных задач). В первую очередь речь идет о широком внедрении методов проектов, обучения в сотрудничестве, исследовательских, проблемных методов, разноуровневого обучения и пр.

Внедрение информационных технологий в организацию самостоятельной работы студентов СПО в целях формирования профессиональной компетентности будущих специалистов требует постоянного контроля и оценки эффективности данного процесса.

Эффективность использования современных информационных технологий в организации самостоятельной деятельности студентов средних профессиональных образовательных учреждений необходимо оценивать комплексно и интегрировано. При этом система оценки может включать:

- 1) оценку знаний, умений и навыков (в рамках изучаемых дисциплин);
- 2) оценку овладения информационной компетенцией;
- 3) оценку развития креативности;
- 4) оценка формирования системы личностных ценностей и мировоззрения;
- 5) оценка «продуктов», созданных студентами в процессе самостоятельной деятельности.

Следует отметить, что при оценке эффективности самостоятельной работы оцениваться должны не ответы на вопросы экзаменаторов, а результат решения проблемной задачи или качество созданного «продукта». В зависимости от содержания и специфики учебной дисциплины продуктом деятельности студента может выступать решенная учебно-исследовательская задача (проблема), принятое по поводу какой-либо ситуации решение, разработанный проект, написанный студентом текст (доклад, реферат, статья, рецензия и т.п.), компьютерная программа, техническое изделие, художественное произведение и т.д. Важно, чтобы этот продукт создавался обучающимися самостоятельно в процессе индивидуальной или групповой деятельности. Признается эффективной рейтинговая накопительная система контроля и оценивания результатов.

#### Библиографический список

1. Комарова, Ж.В. Компетентностный подход в обучении математике студентов медицинского колледжа // Среднее Профессиональное Образование. – 2008, - № 10.
2. Шарипов, Ф.В. Компетентностный подход к образовательному процессу // Среднее Профессиональное Образование. Приложение. – 2008. - № 12.

3. Иванов, А.И. Компетентностный подход в среднем и высшем педагогическом образовании // Среднее Профессиональное / А.И. Иванов, С.А. Куликова. Образование. – 2008. - №5.
4. Волкова, Е.Е. Система формирования готовности выпускников средних учебных заведений к обучению математике в вузе: дис. ... канд. пед. наук. – Тобольск, 1998.
5. Байденко, В.И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // Профессиональное образование и формирование личности специалиста: Науч.-метод. сборник. – М., 2002.
6. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика / В.А. Болотов, В.В. Сериков. – 2003. - № 10.
7. Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых предметных компетенций [электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>

*Статья поступила в редакцию 5.12.09*

УДК 378:364.044

*С.О. Авчинникова, зав. кафедрой педагогики и социальной работы СВУ, г. Смоленск, E-mail: avsh73@mail.ru*

## **ВАЛЕОЛОГИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ: СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ**

В статье рассматривается содержательное обеспечение подготовки специалистов социальной работы к решению профессиональных задач, связанных с сохранением и восстановлением физического, психического и социального здоровья клиентов, представленное в массовой педагогической практике, а также в условиях реализации концептуальной модели подготовки специалистов социальной работы к здоровьесберегающей деятельности.

**Ключевые слова:** подготовка специалистов социальной работы, конструирование содержания образования, валеологическая компетентность, здоровьесберегающие технологии, квазипрофессиональные валеозадачи.

Падение уровня жизни, снижение общедоступности и качества медицинской помощи, негативная экологическая обстановка наряду с другими факторами экономического и социального характера проявились в значительном ухудшении состояния здоровья населения [1], что придало проблеме здоровья и здорового образа жизни приоритетную социальную значимость. При этом стало очевидным, что социальное неблагополучие и нездоровье взаимно потенцируют друг друга, а бедность, если и не оказывает прямого повреждающего воздействия на здоровье, в значительной степени ограничивает возможности личности относительно его укрепления, и, следовательно, проблема здорового образа жизни должна рассматривать в профессиональном поле социальной работы. Соответственно, подготовка специалистов социальной работы к формированию у населения здорового стиля и образа жизни является важной составной частью профессиональной подготовки и профессионального образования в данной области.

К настоящему времени выполнен ряд исследований по различным аспектам отечественной системы социального образования: теоретико-методологическое обеспечение профессиональной подготовки социальных работников (Н.П. Клушина), исторический опыт подготовки специалистов социальной работы (В.В. Тевлина), антропологизация подготовки социальных работников (Г.Б. Хасанова), профессионально-личностное развитие социальных работников в процессе подготовки (Н.Б. Шмелева), этнопедагогическая подготовка (Д.В. Иванов), подготовка социального работника для работы в семейном социуме (Н.М. Ахмерова), регионализация системы подготовки (Ф.Ф. Мухаметзянова), проектирование подготовки (Н.В. Гарашкина) и др. Вместе с тем, исследований, посвященных разработке концептуальных положений валеологизации профессионального образования специалистов социальной работы, не проводилось.

Учитывая существующие противоречия между: необходимостью в реализации эффективных, научно-обоснованных мер по социальному управлению формированием здорового образа жизни населения и недостаточной включенностью в этот процесс основного агента социальных изменений – специалиста социальной работы; признанием проблемы здорового образа жизни в качестве междисциплинарной и неопределенностью ее места в понятийном пространстве и целевых ориентациях социальной работы, в содержании практикоориентированной деятельности специалистов; потребностью развивающейся системы социальных служб в специалистах нового поколения, способных комплексно решать проблему физического, психического и социального здоровья клиента,

оказывать содействие в формировании здорового стиля жизни, и отсутствием в целевой, содержательной, технологической составляющих подготовки ориентации на формирование валеологической компетентности и готовности к формированию здорового стиля жизни клиентов; нами было принято исследование, посвященное разработке и апробации концептуальной модели подготовки специалистов социальной работы к здоровьесберегающей деятельности.

При разработке модели особое внимание уделялось совершенствованию содержательного компонента подготовки, поскольку предварительный анализ учебно-методического обеспечения выявил ряд проблем в этой области. В частности, был проведен контент-анализ 14 учебных пособий, изданных в период с 1998 г. по 2004 г., имеющих грифы УМО или Минобразования России. Учебные издания представляли дисциплины, которые, согласно дидактическим единицам, отраженным в Государственном образовательном стандарте 2-го поколения, имеют непосредственное отношение к здоровьесберегающей деятельности или косвенно выходят на проблематику здоровья и здорового образа жизни [2]. По результатам исследования установлено, что проблема здоровья рассматривается в учебных изданиях по социальной работе эпизодически, в статистическом и понятийно-терминологическом ключе, практико-ориентированный подход к освещению проблем здоровья в них не реализован. Здоровье и образ жизни рассматриваются изолированно, здоровье не корреспондируется как результат здорового образа жизни. Такой абстрактный уровень знаний не обеспечивает современного уровня решения профессиональных задач, для этого необходимо освоение творческих технологий деятельности. Однако во всех учебных пособиях отсутствует упоминание о здоровьесберегающих технологиях, технологиях индивидуального здоровья, о приемах и методах оздоровления. В целом, анализ учебно-методического обеспечения подготовки специалистов к формированию здорового стиля жизни клиентов социальной работы убеждает в необходимости его совершенствования с учетом накопленного практикой опыта в этой области, внесения в содержание подготовки современных теоретических концепций здоровья и здорового образа жизни, обогащения практического опыта студентов проектированием и реализацией здоровьесберегающих технологий; использования возможностей гуманитарных, общепрофессиональных, специальных дисциплин, вариативных учебных курсов и их интеграционного потенциала.

Реализация модели сопровождалась внесением допустимых изменений в содержание дисциплин федерального компонента, усиливающих их здоровьесберегающую направлен-

ность и обеспечивающих интеграцию и фундаментализацию данной системы знаний на всех этапах обучения. Существенно обновлен вариативный блок содержания подготовки за счет дисциплин, позволяющих последовательно осуществить валеологизацию подготовки специалиста социальной работы: «Введение в специальность «социальная работа», «Физиология ВНД и ЦНС», «Валеология», «Практикум профессионально-личностного развития», «Креативные технологии в социальной работе», «Гигиеническое воспитание и пропаганда ЗОЖ», «Практикум по здравотворчеству в социальной работе», «Медико-социальная экспертиза», «Туризм как метод реабилитации», «Интегративные технологии профилактики рискованного поведения молодежи», «Хатха-йога как метод самооздоровления», «Супервизия в социальной работе». Интегрирующую функцию в содержании профессиональной подготовки специалистов социальной работы к формированию здорового стиля жизни личности выполняет «Практикум по здравотворчеству в социальной работе», форма и содержание которого способствуют аккумуляции и актуализации комплексных знаний и умений в процессе практикоориентированной и рефлексивной деятельности [3].

При валеологизации содержания, нами также учитывалось требование расширения традиционных подходов к отбору учебного материала за счет включения социального контекста будущей профессии и обязательного опыта самостоятельной творческой деятельности, когда основой является не столько дисциплинарная природа учебного знания, сколько типология профессиональных задач, в решении которых специалист обязан быть компетентен. Соответственно конструирование содержания профессиональной подготовки осуществлялось в русле компетентностного подхода. Учитывалось, что компетенция специалиста в области здоровьесбережения проявляется при осуществлении деятельности по охране (восстановлению) физического, психического и социального здоровья (благополучия) клиента, непосредственно в решении связанных с этим профессиональных задач. Для ее формирования в содержании подготовки должны быть отражены те знания, умения, профессионально значимые качества, которые сопутствуют решению задачи. Они же в свою очередь должны быть ассоциированы с конкретными дидактическими единицами, учебными модулями, дисциплинами профессиональной подготовки. При этом выявление типовых задач является отправной точкой при разработке учебных планов и программ дисциплин.

Согласно Н.Ф. Талызиной, типовые задачи выстраиваются в иерархию [4, с.189], где высшую ступень, занимают задачи, которые должны уметь решать все специалисты, независимо от конкретной страны или профессии. К числу таких «задач века» относятся: экологические, задачи непрерывного послевузовского образования, задачи, вытекающие из коллективного характера большинства видов современной деятельности. Второй уровень образуют задачи, специфичные для данной страны, на сегодняшний день это: задачи, связанные с развитием рыночных отношений, задачи, связанные с развитием межнациональных отношений, управленческие и экономические задачи в условиях демократии, открытости и религиозной терпимости. Третий уровень – собственно профессиональные задачи. Они тоже применительно к любой специальности могут быть разделены на 3 типа: исследовательские (требуют умения планировать и проводить исследовательскую работу именно в данной области знания или сфере деятельности); практические задачи (направленные на получение конкретного результата); педагогические задачи (преподавание соответствующего предмета в учебном заведении или в условиях производственного обучения).

Перечень задач 3 уровня определялся путем экспертного опроса. Было привлечено 42 специалиста, работающих в социозащитных учреждениях и секторах социальной защиты населения, которые осуществили ранжирование 36 предложенных типовых задач здоровьесберегающего содержания по принципу их значимости и частоты встречаемости в деятельности специалиста социальной работы, и внесли в предло-

женный список целесообразные, по их мнению, дополнения. На основе результатов ранжирования выделены типовые задачи по трем обозначенным выше группам. Например, в типологию практических задач вошли следующие:

- организация работы по выявлению лиц, нуждающихся в изменении стиля жизни;
- мониторинг здоровья, благополучия, стиля жизни клиентов посредством оценивания рисков;
- консультативная деятельность по вопросам оздоровления стиля жизни;
- профилактическая работа по предупреждению девиантных, здоровьеразрушающих стилей жизни;
- организация здоровьесберегающей среды в социозащитном учреждении, на предприятии или производстве;
- разработка индивидуальной технологии оздоровления для различных категорий клиентов;
- разработка социальных проектов, направленных на оздоровление различных сторон образа жизни;
- оценка условий и последствий принимаемых организационно-управленческих решений для здоровья и образа жизни населения;
- проведение социальных маркетинговых и рекламных кампаний в отношении значимых для здорового образа жизни идей;
- развитие социального партнерства при реализации задач социальной защиты и содействия здоровому образу жизни населения.

Далее для выполнения каждого типа задач были определены необходимые знания, умения, личностные качества специалиста. Среди них: владение процедурой и принципами социальной диагностики; умение разрабатывать, адаптировать и использовать диагностический инструментарий для изучения личности (наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, биографический метод, экспертная оценка); опыт проведения зондажно-информационного обследования, информационно-целевого анализа, социального картографирования; соблюдение этических требований при осуществлении диагностических процедур; готовность к осуществлению научно обоснованных своевременных действий по предотвращению возможных физических, психологических или социокультурных коллизий у отдельных индивидов или групп риска; знание полифакторной детерминации здоровья и здорового стиля жизни; владение содержанием профилактических мероприятий по предупреждению и минимизации различных факторов риска: психоэмоциональных перегрузок, табакокурения, гиподинамии, ценностно-смысловой дезориентации, маргинализации, несоблюдения медицинских рекомендаций и др.; владение методами социальной профилактики, представление о возможностях методов психопрофилактики, медицинской профилактики, умение комплексного планирования профилактических мероприятий, предпочтение первичной профилактики.

С учетом этого была сформирована совокупность учебных задач, профессиональных ситуаций валеологического содержания, используемых в рамках квазипрофессиональной деятельности. Через совокупность квазипрофессиональных задач у студентов появилась возможность относительно целостно представить здоровьесберегающую практикоориентированную деятельность специалиста и сущность его валеологической компетентности.

Целесообразность внесенных изменений подтвердилась результатами мониторинга профессиональной подготовки студентов, в ходе которого на втором и пятом году обучения в числе прочих показателей оценивались знания студентов по профессиональным аспектам проблемы здоровья и здорового образа жизни. В качестве инструмента для диагностики использовался тест. При его разработке были учтены основные положения педагогической теории теста [5]: требования к составлению заданий закрытой и открытой формы, заданий на установление соответствия и правильной последовательности; требования к содержанию тестовых заданий; нормативы

трудности, требования к дифференцирующей способности, локальной независимости и т.д. В соответствии с критериями качества тестовой информации инструмент оценивался с позиций надежности, валидности, объективности. Особенностью теста является гетерогенность и интегративность. Гетерогенность обусловлена отражением в нем содержания из целого ряда учебных дисциплин. Интегративность достигалась особой структурой теста: он составлен из 5 подтестов с равным количеством заданий в каждом, а каждый подтест ассоциирован с отдельным признаком интегративности (общенаучность, системность, обобщенность, взаимосвязанность, междисциплинарность). На основе количества правильных ответов и балльной оценки результатов тестирования были определены уровни знаний студентов. Данные тестирования в экспериментальных (студенты отделения социальной работы Смоленского гуманитарного университета – 56 человек) и контрольных (студенты отделения социальной работы Смоленского государственного университета – 49 человек) группах сравнивались на основе непараметрического критерия Манна-Уитни как типичные уровни правильных ответов.

Оценка уровня знаний студентов по профессиональным аспектам здоровьесберегающей деятельности посредством теста, на диагностическом этапе выявила ряд специфических образовательных проблем: студенты затрудняются в раскрытии основных социально-медицинских и валеологических понятий, не вполне осознанно оперируют соответствующими терминами, отказываются от выполнения проблемных заданий по здоровьесберегающей тематике, в редких случаях самостоятельно осуществляют перенос знаний из смежных областей, демонстрируют эрудицию в культурологических, антропологических, психолого-педагогических взглядах по проблеме здоровья и здорового образа жизни. Названные проблемы в равной степени имели место, как в экспериментальных, так и в контрольных группах (статистически установлено отсутствие значимых отличий). Отсутствие у студентов, обучающихся по специальности «социальная работа», на втором году обучения необходимой когнитивно-содержательной основы для осуществления профессиональной деятельности здоровьесберегающей направленности (не более 8% владеют объемом специальной научной информации по данной проблеме на среднем уровне, а более половины всех студентов не владеют ею даже на низком уровне) отчасти объяснимы начальным этапом обучения. Однако по результатам итогового среза (последний год обучения) от 8 до 16% студентов контрольных групп сохранили нулевой уровень, а достигло высокого уровня соответствия гностическому критерию не более 12% из данной выборки. При этом в экспериментальных группах, количество студентов, имеющих высокий и средний уровень, превышает 80%. В процессе статистического анализа с использованием критерия Манна-Уитни были установлены значимые отличия в контрольных и экспериментальных группах: типичный уровень правильных ответов в экспериментальной группе значимо больше типичного уровня правильных ответов в контрольной группе (Средний ранг контрольной группы: 19.2292; средний ранг экспериментальной группы: 34.7903; статистика критерия  $W = 210.5$ ;  $p = 0.00018$ ).

Впоследствии сравнивались результаты итогового государственного экзамена, и оказалось, что средний балл в опытных и контрольных группах отличается крайне незначительно. Следовательно, студенты, освоившие программу в соответствии с Государственным образовательным стандартом, далеко не всегда владеют на должном уровне знаниями в области здоровья, здорового образа жизни, здоровьесберегающей деятельности специалиста социальной работы. Усиление содержательного компонента подготовки в рамках апробации модели позволило сгладить выявленное противоречие.

Понимая под компетентностью, прежде всего способность правильно оценить профессиональную ситуацию и принять решение, которое приведет к достижению нужного результата - позитивному изменению стиля жизни, мы предло-

жили студентам изложить собственное видение путей решения типичных профессиональных задач, связанных с сохранением, восстановлением физического, психического и социального здоровья клиентов. В девятом семестре студенты выполняли контрольную работу, состоящую из 5 заданий в виде практических ситуаций или мини-кейсов, отражающих опыт и проблемы практических учреждений и служб, связанные с различными аспектами здоровьесберегающей деятельности специалиста социальной работы. В процессе выполнения заданий студент должен продемонстрировать интегральную способность в решении профессиональных задач. Учитывается уровень сложности задачи, адекватность решения, рациональность и технологическая обоснованность, соблюдение этических требований профессии. На выполнение контрольной работы студентам отводилось 4 академических часа. Оценивание контрольной работы осуществлялось по дельфийской методике (согласованная экспертная оценка), статистическая обработка результатов с использованием непараметрического критерия Манна-Уитни.

Анализ результатов выполнения контрольных работ дает основание утверждать, что значительное число студентов испытывают трудности уже на уровне понимания и интерпретации предложенной ситуации, поскольку оставляют без внимания значимые аспекты проблемы. Не все студенты владеют алгоритмами оценки и решения определенных типов профессиональных проблем. Решение проблем студентами затрудняется в связи с недостаточностью собственного опыта и низкой осведомленностью в сфере передового опыта социальных учреждений. Зачастую предлагаемые решения не являются обоснованными и продуктивными. Наибольшие затруднения вызывают профессиональные ситуации, основанные на использовании методов стратегического планирования, оценки эффективности реализации программ и интервенций, консультативной практики по вопросам здорового образа жизни.

У студентов, обучающихся по традиционной программе в 45-60% случаев формируется допустимый уровень валеологической компетентности, в 36-46% случаев стандартный, оптимальный уровень при этом имеет место в 4-8% случаев. Критический уровень валеологической компетентности у студентов 5 курса, обучающихся по специальности «социальная работа» отсутствует. При реализации экспериментальной модели подготовки специалистов социальной работы число студентов, обладающих оптимальным уровнем валеологической компетентности, превышает 50%, стандартным уровнем достигает 40%, тогда как допустимый уровень фиксируется не более чем в 10% случаев. Из полученных результатов следует, что студенты, обучающиеся по экспериментальной программе, справились с заданиями успешнее студентов, не задействованных в эксперименте, и соответственно продемонстрировали более высокий уровень валеологической компетентности. Сравнение типичного уровня оценок по контрольной работе в экспериментальной и контрольной группах с использованием непараметрического критерия Манна-Уитни обнаружило значимые отличия, т.е. более высокие оценки у студентов экспериментальной группы (Средний ранг экспериментальной группы: 36.74; средний ранг контрольной группы: 14.26; статистика критерия  $W = 281$ ;

$$p = 2.27 \cdot 10^{-8} < \alpha = 0.05).$$

Таким образом, в ходе опытно-экспериментальной работы было подтверждено, что одним из условий валеологизации профессиональной подготовки специалистов социальной работы является изменение содержания образования, усиление его здоровьесберегающей направленности, обогащение достижениями современной научной мысли по проблемам здоровья и здорового образа жизни, передовым опытом в области здравоохранения, субъектным опытом решения практических ситуаций – аналогов профессиональных валеологических задач специалиста.

## Библиографический список

1. Аналитические материалы Госкомстата России к парламентским слушаниям на тему «О проблемах здорового образа жизни в Российской Федерации» // Профилактика заболеваний и укрепление здоровья. – 2002. – № 2. – Т. 5.
2. Авчинникова С.О. Вопросы здоровья и здорового образа жизни в подготовке специалистов социальной работы // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. – 2007. – № 2
3. Авчинникова С.О. Академизм или прагматизм: дидактические искания в подготовке специалистов социальной работы в СГУ / Практика – путь к профессионализму: Партнерство университетов и социальных учреждений в практическом обучении социальных работников: Материалы международной научно-практической конференции. – Екатеринбург: Уральский государственный университет им. А.М. Горького, 29-30 ноября 2004г. / под общ. ред. А.В. Старшиновой. – Екатеринбург: Изд-во Уральского госуниверситета, 2004.
4. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – 3-е изд, стер. – М.: «Издательский центр «Академия», 2007.
5. Михайлычев, Е.А. Дидактическая тестология: научно-методическое пособие // Нар. Образование. – 2001.

Статья поступила в редакцию 5.11.09

УДК 378.147:51

Т.П. Пушкарева, доц. СФУ ПИ, г. Красноярск, E-mail: a\_tatanka@mail.ru

## О РАЗВИТИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА

Для повышения качества математической подготовки учащихся естественнонаучных факультетов педагогических вузов необходимо организовать непрерывную вертикальную математическую деятельность, включающую в себя инвариантный модуль фундаментальной высшей математики; основы математических методов и моделирования в химии, учебно-научные проекты.

**Ключевые слова:** математическая подготовка студентов педвуза, математическое моделирование в химии, проектно-исследовательская методика, математический тезаурус химика.

Фундаментальная математическая подготовка студентов педагогических вузов не должна сводиться к приобретению ими общей математической культуры. Особую роль необходимо отводить изучению математических понятий и структур, наиболее важных с точки зрения профессиональной направленности.

Однако, в настоящее время в высших учебных заведениях, готовящих специалистов различных направлений и специальностей, математика изучается по одинаковой программе на основе единого институтского цикла, общего для всех факультетов.

В традиционных методических системах обучение строится на представлении изолированных элементов: определитель, производная, интеграл. Математика оказывается для студентов предметом «чистого» усвоения, никак не связанным с их будущей профессиональной деятельностью, что, естественно, отражается на уровне усвоения материала и квалификации будущего учителя.

Сегодня с особой остротой осознается объективная потребность общества в учителе, способном формировать целостную, активную, конкурентоспособную личность выпускника школы на основе использования возможностей различных видов деятельности [1].

В этой связи представляется актуальным развитие системы математической подготовки будущего учителя предметника на основе вертикальной модели обучения [2].

Рассмотрим вертикальную модель математической подготовки учителя химии в условиях использования ИКТ.

Исследование отечественных задачников по химии показало, что решения большинства задач содержат лишь операции элементарной математики (пропорции, логарифмирование, потенцирование, решение квадратных уравнений, системы уравнений). Производные и интегралы не используются, даже если это существенно упрощает и уточняет решение. Неумение пользоваться материалом высшей математики приводит к грубым упрощениям, пренебрежению сложного характера химических зависимостей, а порой и неточным решениям.

Таким образом, изучение литературы и качества профессиональной подготовки педагога выявило следующие основные противоречия:

- между объективной потребностью общества в личности учителя новой формации и сложившейся системой профессиональной подготовки учителя;

- между возможностью моделирования реальных явлений и процессов (химических реакций, биологических процессов, объектов физкультуры и спорта) и формальными методами обучения математике;

- между содержанием имеющейся учебно-методической литературы и объективной необходимостью наличия методической системы математического обучения

- между постоянно увеличивающимся потоком информации и возможностями учащихся.

Как известно [3-5], преподавание математики в профильных классах и факультетах не физико-математического направления строится на основе другого целеполагания и других педагогических технологиях. То есть необходимо создание специальных условий для обеспечения математической подготовки учащихся, связанных с прикладными аспектами математики. Решить поставленную задачу в школьном и вузовском математическом образовании можно лишь в том случае, если в педагогическом вузе будущий учитель химии будет научен сам строить модели химических явлений и процессов. Кроме этого, необходимо сформировать у него профессиональные умения и навыки по обучению учащихся умению проводить подобную работу.

Для оптимизации математической подготовки будущего учителя химии важно выделить межпредметные связи и учесть их профессиональную направленность при отборе содержания обучения. Нами было проведено исследование рабочих программ по математике и химическим дисциплинам. Результаты анализа показали, что наиболее математизированными являются физическая химия и аналитическая химия. Связи между основными разделами данных химических дисциплин и высшей математики представлены в таблицах ниже.

Таблица 1  
Межпредметные связи математики и аналитической химии

Разделы Аналитической химии	Разделы математики
-----	



	Аналитическая геометрия	Алгебра;	Функции и пределы	Дифференциальное исчисление	Интегральное исчисление	Диф. уравнения	Теория вероятностей и математическая статистика
Метрологические основы химического анализа		+		+			+
Теория и практика пробоотбора			+				+
Типы реакций и процессов	+	+		+			
Методы выделения, разделения и концентрирования		+			+		
Хроматографический анализ				+	+		
Титриметрические методы			+				
Кинетические методы				+		+	
Электрохимические методы				+	+		
Оптические методы		+		+	+	+	

Таблица 2  
Межпредметные связи математики и физической химии

Разделы Физической химии	Разделы математики						
	Аналитическая геометрия	Алгебра;	функции и пределы	Дифференциальное исчисление	Интегральное исчисление	Диф. уравнения	Теория вероятностей и математическая статистика
Электрохимия			+	+	+	+	
Кинетика химических реакций		+	+	+			
Спектральные методы исследования строения и энергетических состояний молекул	+	+					
Химическая термодинамика		+	+	+	+	+	

Проведенное исследование показало, что, с одной стороны, опора на математические методы в программах по химии позволяет количественно оценивать закономерности химических процессов, логически обосновывать отдельные за-

коны и теории, выбирать наиболее оптимальные методы решения, с другой – введение контекстного принципа в обучение математике ликвидирует формализм и оторванность абстрактных понятий от реальной жизни, повышает уровень усвоения математического материала.

Сказанное выше обуславливает включение в учебные планы подготовки учителей химии дисциплины «Математическое моделирование химических процессов».

Основными целями введения данной дисциплины являются:

- освоение знаний о базовых понятиях математического моделирования; различных подходах к построению математических моделей; классификации моделей; этапах построения математических моделей; областях применения математического моделирования в химии; использовании компьютерных программ для расчетов;
- овладение умениями строить математические модели химических объектов и явлений; составлять алгоритмы для решения; выбирать методы решения; использовать компьютерные технологии.
- развитие навыков проектно-исследовательской деятельности.

Изучение основ математического моделирования даст дополнительные возможности студенту выбирать направление дальнейшего научного исследования (курсовая работа, дипломный проект, аспирантура) и профессиональной деятельности.

При отборе содержания данной дисциплины были учтены межпредметные связи математики с химическими и другими дисциплинами (рис.1) и их профессиональная направленность.



Рис.1. Связь основных разделов курса с другими дисциплинами

Структурирование содержания выполнено на основе тезаурусного подхода.

Как видно из рисунка, содержание дисциплины базируется на знаниях, полученных при изучении различных дисциплин. Предлагаемый курс включает два вида интеграции: горизонтальную интеграцию (объединение сходного материала в разных учебных дисциплинах) и вертикальную интеграцию (объединение в одной дисциплине материала, который тематически повторяется в разные годы обучения на разном уровне сложности). Знания по математическому моделированию химических процессов позволят связать математику с реальной жизнью и выбирать свои методы решения химических проблем. Наилучшим методом изучения предлагаемой дисциплины является проектно-исследовательская деятельность.

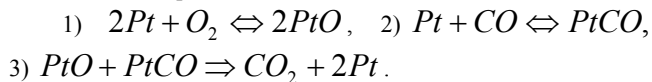
В качестве эксперимента в Красноярском государственном педуниверситете им. В.П. Астафьева в учебную программу студентов химического факультета пятого курса был включен раздел «Математические методы в химии» в рамках дисциплины «Современные педагогические технологии». На основе проектной методики студенты проводили исследова-

ния по определению режимов протекания химических реакций с помощью математических моделей [6; 7].

Проектно-исследовательская деятельность осуществлялась по определенной схеме, начиная с выбора темы проекта и заканчивая представлением результатов исследования в виде докладов, презентаций, web-сайтов и т.п. во время лекции. Темы проектов студенты выбирали из предложенного списка в зависимости от их заинтересованности в какой-то области знаний, связанной с будущей профессией (аналитическая химия, химическая кинетика, термодинамика). Все темы разбиты на три группы по уровню сложности. Каждый студент самостоятельно выбирал тему проекта. Перед выполнением задачи проводился инструктаж по выполнению задания, который включает в себя цель задания, его содержание, сроки выполнения, ориентировочный объем работы, основные требования к результатам. Контекстная технология обеспечивает мотивацию изучения математики. А проектно-исследовательская деятельность и использование компьютерных технологий повышает уровень заинтересованности и качество усвоения материала.

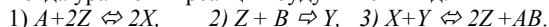
В качестве примера рассмотрим один из проектов.

Задание: Определить стационарные состояния заданной каталитической реакции:



Обозначим:  $Z=Pt$ ,  $X=PtO$ ,  $Y=PtCO$ ,  $A=O_2$ ,  $B=CO$ ,  $AB=CO_2$ .

Тогда уравнения реакций будут иметь вид:



Соответствующая математическая модель имеет вид:

$$\frac{dx}{dt} = 2k_1z^2 - 2k_{-1}x^2 - k_3xy + k_{-3}z^2 = P(x, z),$$

$$\frac{dy}{dt} = k_2z - k_3xy + k_{-3}z^2 = Q(x, z),$$

$$y = 1 - x - z.$$

Областью определения решений данной системы является треугольник:

$$S = \{x, z : x, z \geq 0, x + z \leq 1\}.$$

Для определения стационарных состояний необходимо решить систему уравнений:

$$\begin{cases} P(x, z) = 0, \\ Q(x, z) = 0. \end{cases}$$

Далее студенты исследуют систему на наличие решений и при необходимости решают ее одним из известных им способов (формулы Крамера, метод Гаусса или готовые программные продукты).

При решении задачи учащиеся разрабатывают проект, выполняемый в несколько этапов:

1. Сбор и анализ информации по поставленной задаче, выбор метода ее решения. Здесь используются книги, статьи, учебники по химии и математике, Internet.

2. Нахождение решения с помощью готовых программных продуктов таких, как Microsoft Excel, Mathcad, Matlab и т.п. или аналитического анализа в зависимости от количества уравнений в системе.

3. Оформление результатов исследований и решения в виде программного продукта: презентации, статьи или веб-сайта.

Введение раздела «Математические методы в химии» дает объяснение применению математических методов при решении химических задач, обуславливая полное понимание сложного материала. С другой стороны, использование компьютерных технологий повышает познавательную активность студентов, развивает умение сформулировать и решить проблему.

Особую трудность во время выполнения проектов студенты испытывали при применении вычислительных методов к математическим моделям химических реакций. Сказался низкий уровень знания математических разделов, полученного в школе и на первом курсе при формально-логическом стиле преподавания математики.

Таким образом, к решению проблемы разрыва между содержанием курса математики и потребностями учебного процесса при подготовке специалистов-учителей нематематических дисциплин следует подходить системно, охватывая основные стороны решаемой проблемы, а именно:

- подготовить кадры, владеющие не только математическими знаниями, но и математическим моделированием объектов и явлений, соответствующих выбранным профилям;
- создать учебно-методическое обеспечение дисциплины математика с учетом профилизации;
- использовать современные методы обучения математике;
- учитывать психофизиологические особенности учащихся при построении учебного процесса.

Такая трудоемкая и ответственная работа, безусловно, должна быть осуществлена междисциплинарным и высококвалифицированным коллективом.

Выводы

Общая математическая подготовка будущих учителей предметников должна строиться на основе непрерывной (вертикальной, в течение всего периода обучения в педвузе) математической деятельности, включающей: инвариантный модуль фундаментальной высшей математики; разделов математических методов и моделирования в предметной области, встраиваемых в дисциплины ЕН (математика, физика, методика решения расчетных задач по химии, биология с основами экологии), ОПД (основы исследовательской деятельности в области естественнонаучного образования, ИКТ в естественнонаучном образовании, современные методы химического синтеза, химия комплексных соединений), ДПП (аналитическая химия, физическая химия, неорганическая химия, химическая технология); учебно-научные проекты, требующие использование математического аппарата и ИКТ. При этом отбор содержания и видов практической деятельности студентов в процессе математической подготовки должен осуществляться на основе принципов межпредметных связей и использования инструмента математического моделирования как основного метода познания в любой предметной области.

#### Библиографический список

1. Афанасьев, В.В. Современные проблемы и концепции математического образования учителя физики / В.В. Афанасьев, Е.И. Смирнов // Ярославский Педагогический вестник. – 2002. – №1.
2. Пак, Н.И. Проектный подход в обучении как информационный процесс: монография. – Красноярск: РИО КГПУ, 2008.
3. Пушкарёва, Т.П. Использование компьютерных технологий при интеграции предметных областей (математика-химия) // Современные технологии образования и их использование в Вузе и профильной школе: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Томск, 2005.
4. Федоренко, Г.Ф. Проблема интеграции и практика обучения. – Л.: ЛГПИ, 1990.
5. Скатенский, В.Г. Научные основы профессиональной направленности преподавания математики студентам нематематических специальностей: автореф. дисс... докт. пед. наук. – Минск, 1995.
6. Пушкарёва, Т.П. К программному обеспечению учебного процесса по математическому моделированию / Т.П. Пушкарёва, В.И. Быков // На пути к реформам: Тезисы докладов научно-практической конференции. – Красноярск, 1998.

7. Пушкарева, Т.П. Внедрение проектно-исследовательской методики в преподавание математики студентам химического факультета // Формирование профессиональной компетентности специалистов как цель модернизации образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. - Бузулук-Оренбург, 2005.

Статья поступила в редакцию 27.03.09

УДК 371.215

**С.В. Сидоров**, канд. пед. наук, доц. ШГПИ, г. Шадринск, Email: serwsi@yandex.ru

## КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИЯМИ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ

В статье обоснованы, выделены и охарактеризованы критерии эффективности управления инновациями в сельской школе, отражающие разные уровни функционирования образовательной системы и ориентирующие управленческую деятельность на перспективу развития сельской школы.

**Ключевые слова:** сельская школа, управление инновациями, эффективность управления, критерии эффективности, уровни эффективности управления.

Инновационная деятельность в отечественных сельских школах сегодня играет неоспоримо важную роль. Педагогические инновации призваны гармонизировать отношения в сельской образовательной среде, привести результаты образования сельских школьников в соответствие с требованиями общества и индивидуальными потребностями человека, решить проблемы формирования социально полезной и успешной личности. Однако сельские школы России в настоящее время существенно отстают от городских общеобразовательных учреждений по количественным и качественным показателям успешно реализуемых педагогических новшеств [1, с. 8].

Массовый опыт инновационной деятельности показывает, что далеко не всегда новшества, вводимые в российских сельских школах, обусловлены объективно существующей потребностью в обновлении данного участка работы. Зачастую инновации по тем или иным причинам не достигают желаемого результата, несмотря на значительные ресурсы, потраченные на их реализацию. Это ставит перед внутришкольным управлением вопросы о целесообразности и эффективности инноваций. Целесообразность инновации отражает её педагогическую и организационно-управленческую оправданность, необходимость в данной школе, соответствие актуальным проблемам. Эффективность инновации отражает её результат и позволяет делать вывод об её интегрированности в систему работы школы. Взаимосвязь аспектов целесообразности и эффективности инновации отражает диагностико-прогностическую целостность осмысления инновационных процессов в образовании [2, с. 207-210].

Изучение инновационной практики сельских школ, проведённое нами в 2003-2008 гг. в Курганской области, выявило, что эффективность инноваций напрямую связана их целесообразностью и существенно возрастает, если вводимые педагогические новшества:

- адаптированы к образовательной системе данной школы (практически все привнесённые извне успешные и положительно влияющие на образовательную систему педагогические инновации были адаптированы к специфике конкретной сельской школы, а не просто скопированы из чужого опыта; при этом нередко инновационная практика опиралась на школьные традиции, развивая их, по-новому раскрывая их потенциал);

- взаимосвязаны с другими инновациями, опираются на имеющийся в школе инновационный опыт (эта зависимость чётко проявилась в 87,4% изученных нами случаев);

- реализуются в условиях вовлечённости всех категорий участников образовательного процесса в активную инновационную деятельность и в управление ею (в частности, нами установлено, что от 54% до 85% эффективных педагогических инноваций в сельских школах реализовано при поддержке и активном участии учащихся и родителей, в том числе, по их инициативе).

Опыт инноваций в отечественном общем образовании показывает, что осуществляемые в школе инновации можно разделить по источнику образовательных инициатив [3]:

- инновации, вводимые или рекомендуемые «сверху» (основные источники инноваций: нормативные документы федерального или регионального уровня; достижения педагогической науки и других наук о человеке; передовой педагогический опыт, обобщённый на научной основе);

- инновации, вводимые на основе образовательных инициатив «изнутри» (источниками инноваций могут быть новые идеи администрации школы, индивидуальные и групповые инициативы педагогов, их инновационный опыт);

- инновации на основе инициатив, исходящих от учащихся, их родителей, представителей общественности.

В процессе введения любого новшества извне выделяются этапы ознакомления с новым, обоснования целесообразности нововведения, формирования потребности использования нового в своей работе (В.Е. Гмурман, П.И. Карташов, В.В. Краевский и др.). Эти этапы составляют первую стадию инновационного процесса, ориентирующую на инновационную деятельность. Следующей стадией, в соответствии с логикой управленческой работы, является организация инновационной деятельности, в ходе которой происходит внедрение и коррекция новшества. Заключительная стадия – подведение итогов. Инновации этого вида при хорошем администрировании, как правило, не требуют большой активности и творческой самостоятельности от большинства рядовых участников образовательного процесса.

Введение новшества изнутри системы – процесс более сложный, поскольку разработка нового также входит в инновационный процесс, новое создаётся этой же системой, а не привносится в неё в готовом виде. Таким образом, отличительными особенностями введения нового изнутри системы являются изучение нового в опыте самой системы и, как следствие, изначально высокая адаптированность инновации к данной образовательной системе. Необходимым условием успеха при таких инновациях является высокая инновационная активность педагогического коллектива.

Специфика инноваций на основе образовательных инициатив, исходящих от учащихся, их родителей и социального окружения школы заключается в том, что эти инициативы, как правило, требуют профессионально-педагогического содействия, которое включает:

- вовлечение учащихся, родителей и представителей общественности в управление школой, их активизацию как субъектов управления;

- организацию информационного обмена, предполагающего наличие обратных связей в отношениях «педагоги – учащиеся», «школа – семья», «школа – социум»;

- экспертизу образовательных инициатив и отбор инновационных идей на основе критериев популярности, педагогической целесообразности и выполнимости.

Данный вид инноваций возможен лишь при высокой инновационной активности всех участников образовательного процесса, однако заинтересованность в эффективной реализации новшеств в этом случае наиболее высока, а позитивные

изменения в школьной образовательной системе наиболее глубоко и устойчивы.

В результате теоретико-экспериментального исследования нами был выделен комплекс условий, обеспечивающих устойчивое развитие сельской школы на основе инноваций.

1. Наличие реализованных в школе педагогических идей, обладающих новизной для данной образовательной системы. Это условие необходимо учитывать, поскольку накопление инновационного опыта – это не только важный показатель достигнутых результатов, но и залог успешной инновационной деятельности в будущем.

2. Наличие инноваций, закрепившихся в практике работы школы и реально улучшающих образовательный процесс. Данное условие обеспечивает эффективность и целесообразность инноваций в сельской школе, позволяет сосредоточиться не только на количестве (как в предыдущем условии), но и на качестве инноваций.

3. Наличие в структуре школьной образовательной системы элементов, с помощью которых может быть реализована поддержка инноваторов-энтузиастов, творчески работающих педагогов. К таким элементам относятся элементы структуры управления и самоуправления, ориентированные на обеспечение инновационно-педагогической деятельности (методическое объединение, инновационная группа, экспертная группа и др.). Особенно важно, чтобы инновационные процессы затрагивали не только исполнителей и сопровождалась обновлением управленческой структуры: появлением новых структурных компонентов и модернизацией уже имеющихся.

4. Наличие отношений формирующих в сельской школе инновационную среду (отношений к процессу и объекту труда, взаимоотношений в педагогическом коллективе, между педагогами и родителями, педагогами и учениками и др.). К признакам инновационной среды относятся: способность педагогов к творчеству, наличие в коллективе партнёрских и дружеских отношений, хорошая обратная связь (с учащимися, семьями, социумом), а также интегративные характеристики высокообразованного коллектива (общность ценностных ориентаций, интересов, целевых установок и т.д.). Существование инновационной среды во многом определяется развитием у педагогов школы способности к коллективной творческой деятельности. Одним из примеров проявления таких отношений является стихийное (не по требованию администрации) возникновение в структуре образовательной системы творческой группы педагогов, объединённых общими профессиональными интересами в сфере решения актуальной психолого-педагогической или методической проблемы.

5. Наличие у участников образовательного процесса потребности в познании и освоении нового. Это необходимое условие преодоления инертности сельской образовательной среды, которое ориентирует сельскую школу на длительную перспективу обновления.

6. Наличие способности образовательной системы к разработке и внедрению инноваций. Условие отражает объективные возможности сельской школы к долгосрочному устойчивому развитию на основе инноваций. О наличии этого условия свидетельствуют, например, инновационные идеи, сформировавшиеся или творчески переосмысленные внутри школы, реализация в инновационной деятельности пожеланий, исходящих от учащихся и их родителей, существующий в школе оригинальный опыт работы и т.д.

Опираясь на вышеперечисленные условия, мы приступили к разработке критериев эффективности управления инновационным процессом в сельской средней школе, отражающих особенности сельской образовательной среды.

В педагогической науке существуют различные подходы к определению критериев эффективности процесса. Изучение работ по теории и методологии педагогического исследования (Ю.К. Бабанский, М.Н. Скаткин, В.И. Загвязинский, А.В. Усова и др.), а также педагогических исследований различной тематики показывает, что критерии и показатели могут отражать структурные компоненты предмета исследова-

ния, основные направления деятельности, уровни протекания исследуемого процесса.

Основываясь на концепции адаптивного управления педагогическими системами П.И. Третьякова, С.Н. Митина и Н.Н. Бояринцевой [4, с. 129-130], мы выделяем три группы критериев эффективности управления инновационным процессом в сельской средней школе:

- 1) критерии базового логического уровня изменений (критерии базовых изменений или базовые критерии);
- 2) критерии метауровня изменений (критерии метаизменений или метакритерии);
- 3) критерии метаметауровня изменений (критерии метаметаизменений или метаметакритерии).

Данные группы критериев отражают уровни существования управляемой системы. Так, если некоторая социальная система реально существует на базовом логическом уровне, то определяющие её понятия и параметры относятся к метауровню, а представления системы о самой себе – к метаметауровню её существования.

Критерии базового логического уровня – это критерии изменений системы, не затрагивающих её структуру. Они позволяют фиксировать внешние количественные и качественные проявления результатов инновационного процесса, достижение которых свидетельствует о развитии системы:

- количество реализованных системой инновационных идей;
- эффективность и целесообразность инноваций (качество инноваций).

Критерии метауровня характеризуют структурные изменения в образовательной системе. Исходя из трактовки структуры как упорядоченной совокупности элементов и связей между ними, мы выделяем в этой группе два основных критерия:

- структурные новообразования (обновление структуры образовательной системы: появление новых и модернизация уже имеющихся структурных компонентов);
- образовательные отношения (развитие связей и взаимодействий в образовательной системе).

Критерии метаметауровня отражают изменение представлений системы о себе, о своих возможностях. Среди критериев метаметауровня в качестве основных мы взяли два критерия, представляющих совокупность интегративных характеристик образовательной системы:

- потребность образовательной системы в познании и освоении нового в педагогической науке и практике (потребность в самообновлении);
- способность образовательной системы к разработке и внедрению инноваций (способность к самообновлению).

С помощью такого комплекса критериев можно выявить и оценить глубину изменений, происходящих в образовательной системе школы. Это особенно важно в сельской местности, поскольку, по нашему убеждению, только системные изменения инновационного характера обеспечат долгосрочное устойчивое развитие сельских школ в условиях их значительной автономности, территориальной удалённости, относительно низкой ресурсной обеспеченности инноваций.

Для оценивания по каждому критерию используются как количественные, так и качественные показатели. В результате анализа психолого-педагогической литературы нами выделены показатели, позволяющие определить уровни эффективности управления инновационным процессом.

Критерий «количество реализованных инновационных идей». Высокому уровню эффективности управления инновациями по этому критерию соответствуют следующие показатели: осуществлена система инноваций, адаптированных к условиям школы; инновационные идеи преимущественно выдвигаются в самой системе на основе учёта социально обусловленных требований к ней. О среднем уровне эффективности свидетельствует полная реализация несколько разрозненных инновационных идей, привнесённых в школу как «сверху», так и «изнутри», при этом инновационные идеи в основном адаптированы к условиям школы. На низком уровне эф-

эффективности инновационные идеи малочисленны или не реализуются в полном объеме, инновации осуществляются преимущественно «сверху», инновационные идеи слабо адаптируются к условиям школы.

Критерий «качество инноваций». Высокий уровень эффективности управления фиксируется, если осуществлена система нововведений, обеспечивающих целостное развитие школы. При среднем уровне нововведения в основном соответствуют целям развития школы, однако их эффективность невысока, по сравнению с затратами; либо достаточно эффективное нововведение не обеспечено ресурсами для закрепления в системе работы школы. Низкий уровень: преимущественно формальные новшества, несущественно влияющие на развитие школы, неоправданно усложняющие образовательную систему.

Критерий «структурные новообразования». При высоком уровне эффективности управления новые и обновленные структурные элементы интегрируют и координируют деятельность субъектов инновационного процесса в масштабе всей школы. При среднем – имеют локальный характер, определяя отдельные аспекты деятельности. При низком – фактически отсутствуют (фактическое отсутствие фиксируется и в том случае, если структурные новообразования «существуют» в школьной документации, но реально не функционируют). Так, к показателям высокого уровня можно отнести создание эффективно функционирующего инновационного совета школы, расширение функций родительского комитета за счет привлечение родителей к управлению инновационной деятельностью школы, участие ученического совета школы в разработке и внедрении новых форм внеучебной воспитательной работы и т.д. Показатели среднего уровня: работа вновь созданной инновационной группы по какому-либо направлению, активизация инновационной деятельности методического объединения, работа классного руководителя с родительским комитетом класса по обновлению форм воспитания и т.д.

Критерий «образовательные отношения». При высоком уровне эффективности изменения в образовательных отношениях приобретают многоаспектный и межструктурный характер, охватывают всю систему (например, принятие всеми педагогами новых педагогических ценностей, являющихся существенным фактором сплочения коллектива и имеющих

ключевое значение для дальнейшего развития школы). О среднем уровне свидетельствуют изменения отношений в отдельных аспектах инновационной деятельности, внутри отдельных структур образовательной системы. Примером этого может служить развитие отношений в любой творческой группе педагогов: проявление в профессиональной деятельности дружеского расположения, взаимовыручки, взаимной ответственности. При низком уровне отношения в системе в основном остаются неизменными, а если и изменяются, то это не оказывает существенного влияния на систему. Так, приятельские отношения между коллегами могут возникнуть на основе интересов, находящихся за пределами профессиональной деятельности, и никак не способствовать её развитию.

Критерий «потребность в самообновлении». На высоком уровне эффективности управления инновациями потребность в самообновлении присутствует как интегративный признак системы и детерминируется задачами развития школы. Для среднего уровня потребность в самообновлении присуща ряду структур образовательной системы, но не охватывает всю систему; данная потребность детерминируется индивидуальными и групповыми интересами, интеграция на основе стремления к новизне способов и результатов деятельности прослеживается только на уровне групп. На низком уровне потребность в самообновлении также может выявляться, однако она не является интегративным признаком, поскольку проявляется лишь некоторыми субъектами в некоторых аспектах деятельности.

Критерий «способность к самообновлению». На высоком уровне способность к самообновлению является общим интегративным свойством школьной образовательной системы. На среднем она присуща ряду структур образовательной системы. На низком – проявляется лишь некоторыми субъектами и отдельными структурами системы в некоторых аспектах функционирования.

Итак, для оценивания эффективности управления инновациями в сельской школе нами разработано шесть критериев, отражающих три уровня протекания инновационного процесса и позволяющих выявить глубину происходящих в системе изменений. Использование этих критериев ориентирует управленческую деятельность на перспективу долгосрочного развития сельской школы на основе инноваций.

#### Библиографический список

1. Проблемы модернизации сельской школы: состояние, опыт, перспективы развития: мат-лы Всеросс. науч.-практ. конф., 24-25. сент. 2008 г., Курган. / редкол. В.И. Дружинин [и др.]. – Курган: ИПКиПРО Курганской обл., 2008. – Ч. 1.
2. Репин, С.А. Управление сельской школой на основе системного подхода: монография / С.А. Репин, С.В. Сидоров. – Челябинск: Фрегат, 2006.
3. Лазарев, В.С. Управление инновациями в школе. – М.: Центр педагогического образования, 2008.
4. Третьяков, П.И. Адаптивное управление педагогическими системами: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / П.И. Третьяков, С.Н. Митин, Н.Н. Бояринцева; под ред. П.И. Третьякова. – М.: Академия, 2003.

Статья поступила в редакцию 06.11.09

УДК 378+792.8

*М.Н. Юрьева, канд. пед. наук, доц. ТГУ им. Г.Р.Державина, г. Тамбов, E-mail: mar\_nik@bk.ru*

#### ФАКТОРЫ, УСЛОВИЯ И ПРЕДПОСЫЛКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ СТУДЕНТА-ХОРЕОГРАФА В ВУЗЕ

В статье приводятся результаты первого этапа эксперимента по выявлению влияния комплекса субъективных и объективных факторов на процесс личностно-профессионального становления студента-хореографа. В обобщенном виде определяются условия конструирования содержания хореографического образования и педагогического обеспечения данного процесса в образовательном пространстве вуза.

**Ключевые слова:** личностно-профессиональное становление, студент-хореограф, факторы, педагогические условия, хореографическое образование.

В последнее время в научных исследованиях, связанных с профессиональной подготовкой будущих специалистов, прямо или косвенно рассматриваются отдельные факторы, влияющие на процесс их личностно-профессионального становления. Повышенное внимание ученых и практиков к этому вопросу вызвано потребностями жизни, задачами, стоящими перед вузами

культуры и искусств, т.к. «изучение факторов, способствующих формированию положительных качеств будущего специалиста, должно стать исходным моментом создания научно-обоснованной системы учебно-воспитательной работы в вузе» (А.Г. Ковалев).

Для характеристики личностно-профессионального ста-

новления студента-хореографа (далее ЛПССХ), в котором взаимодействуют внешние и внутренние факторы развития, мы считаем наиболее адекватным применить термин «становление», потому что он характеризует молодого человека как самоорганизующуюся и саморазвивающуюся живую систему, в которой есть активное субъектное начало, стремление «к качеству и воля к совершенству во всех областях жизни» (В.И. Слободчиков). Мы придерживаемся мнения, что «становление профессионала – один из аспектов развития личности. В целом личностное пространство шире профессионального, личностное лежит в основе профессионального, личностное определяет начало, ход и завершение профессионального [1, с. 64]. Более того, «профессиональное развитие неотделимо от личностного – в основе того и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования, приводящий к творческой самореализации [2, с.55].

В нашем исследовании, личностно-профессиональное становление студента-хореографа выступает тем звеном в общей последовательности этапов, которое позволяет проследить общую тенденцию преобразования индивидуальных ресурсов, психологических качеств и свойств студента-хореографа в образовательном пространстве вуза. Суть этого преобразования отражает диалектику перехода возможностей (т.е. потенциальной готовности к деятельности) в действительность. Онтопсихологическая конкретизация развития студента-хореографа, имеющая отношение к его индивидуальности и состоящая в спонтанном возникновении ее качественно новых интегральных свойств, обуславливает становление и реализацию, переход возможного в человеке в действительное, потенциального в актуальное, что образует единство противоположностей. Если развитие связано с проявлением уже существующих задатков, то становление – это возникновение качественно нового, постоянный процесс обновления, возникновения прогрессивных и уничтожения регрессивных изменений.

Поэтому в своем исследовании, составляющую «личностно» мы выдвигаем на первый план, акцентируя роль личностного начала, субъектности как сущностной характеристики студента-хореографа, «интегральных», «стержневых», «целостных» свойств, которые не сводятся к свойствам отдельных блоков, компонентов личности, а являются «продуктом», следствием, результирующим эффектом их единства, взаимосвязи, взаимодействия. Мы считаем, что процесс личностно-профессионального становления обогащает личность, ведет ее к целостности, самобытности, творческой уникальности.

Личностно-профессиональное становление интегрирует все компоненты образовательного процесса и придает ему многоплановый системный характер, детерминированный единой целью – всесторонней подготовкой будущего специалиста как личности и субъекта деятельности. Данные теоретические положения позволили нам принять следующее рабочее определение: личностно-профессиональное становление – это динамичный, многоуровневый, интегративный процесс развития и формирования личностных и профессиональных качеств студента-хореографа в учебной/профессиональной деятельности, детерминированный внутренне значимыми и активно воспринятыми внешними факторами.

В экспериментальных исследованиях на материале высшей школы показано, что эффективность процесса обучения в значительной мере зависит от большого числа психологических и дидактических факторов, конкретных особенностей организации, структуры, стиля традиций, деятельности того

или иного факультета, вуза. Поэтому для того, чтобы выявить предпосылки, педагогические условия ЛПССХ в вузе, необходимо изучить влияние факторов на данный процесс: выделить их, ранжировать по степени значимости, исследовать во взаимосвязи и взаимозависимости и т.д.

В решении вопроса о влиянии субъективных и объективных факторов на процесс ЛПССХ в вузе мы исходили из положения, согласно которому, внешние воздействия на личность вызывают тот или иной отклик не прямо, а через внутреннее состояние человека, и в силу его индивидуальной позиции практически реализуются в процессе учебно-профессиональной деятельности. Причем, внутреннее под влиянием внешнего изменяется, приобретает новые свойства [3, с. 240]. Это потребовало решения следующих задач:

1) выявить наличие воздействия фактора на учебный и творческий процесс;

2) определить степень влияния факторов на отношение студентов к учебно-профессиональной деятельности в вузе;

В системе внутренних структурных взаимосвязей и зависимостей ЛПССХ при изучении степени возможностей влияния факторов мы опирались на разработанный подход формирования у студенческой молодежи позитивного отношения к учению (В.А. Слостенин, М.И. Старов, В.Н. Косырев).

Опытно экспериментальная работа проводилась с 1995г. по 2008 г. Базой для экспериментальной площадки выступили факультет хореографии Московского государственного университета культуры и искусств, Кемеровский институт искусств, кафедра хореографии Воронежского педагогического университета, кафедра сценических искусств Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина, хореографическое отделение государственного музыкально-педагогического института им. С.В. Рахманинова (г. Тамбов). В массовом обследовании принимали участие 300 студентов-хореографов.

Степень влияния факторов на процесс ЛПССХ студенты мы оценивали по семибальной симметричной шкале - от сильного позитивного (+3 балла), до сильного негативного (-3 балла). К совокупности факторов мы отнесли: 1) факторы, имеющие непосредственное отношение к учебному процессу: занятия в университете, практические занятия по спецдисциплинам, практика, НИРС; 2) факторы, влияющие на студентов опосредованно - через отношения, складывающиеся в процессе обучения и внеаудиторное время: подколлектив факультета, коллектив учебной группы, актив учебной группы, куратор, личность преподавателя, концертно-творческая деятельность; 3) факторы-стимулы: поощрения, критические замечания, стипендия; 4) субъективные факторы: увлечение профессией до поступления в вуз, самосовершенствование исполнительского мастерства, потребность в достижении успеха, удовлетворенность избранной специальностью, самооценка и уровень притязаний в учебной деятельности. Полученные данные обрабатывались с помощью методов математической статистики и результаты представлены в таблице.

Исходя из принятой нами шкалы оценок, мы сгруппировали факторы по силе влияния: сильнодействующие -  $2,00 < 2,25 < 2,56$ ; среднедействующие -  $от 1,10 < 1,68 < 1,93$ ; слабодействующие -  $0,12 < 0,51 < 0,89$ . Необходимо отметить, что факторы, имеющие негативное воздействие, в исследовании отсутствуют. Объем работы не позволяет подробно охарактеризовать влияние всех факторов, поэтому в данной статье мы рассмотрим их ограниченное количество.

Таблица

Влияние факторов на процесс личностно-профессионального становления студента-хореографа в вузе

Факторы (группы факторов)	Оценка влияния факторов в баллах							
	Средний балл	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
<b>I</b>								
Увлечение профессией до поступления в вуз	2,56	0	0	3	5	2	20	70
Деятельность по специальности	2,51	0	0	2	5	8	30	58
Самосовершенствование исполнительского мастерства	2,44	0	0	0	5	12	25	58

Практические занятия по спецдисциплинам	2,41	0	0	2	9	13	28	55
Потребность в достижении успеха	2,41	0	0	0	5	12	28	55
Удовлетворенность избранной специальностью	2,32	0	2	5	3	8	20	62
Высокохудожественный репертуар	2,13	0	0	0	10	17	30	43
Поощрения	2,12	0	0	0	7	20	35	38
<b>II</b>								
Концертно-творческая деятельность	1,93	3	2	3	7	13	25	47
Личность преподавателя	1,84	2	0	5	13	20	12	48
Коллектив учебной группы	1,81	0	2	2	12	13	48	23
Стипендия	1,77	8	0	2	13	7	22	48
Занятия в университете	1,68	2	3	5	7	15	40	28
Самооценка и уровень притязаний в учебной деятельности	1,60	3	2	5	12	12	38	28
Куратор группы	1,55	0	3	8	17	10	30	32
Производственная практика	1,51	5	3	3	12	13	32	32
Педколлектив факультета	1,10	3	3	8	18	25	25	18
<b>III</b>								
Актив учебной группы	0,89	0	0	2	47	23	20	8
Материально-техническое обеспечение учебного процесса	0,84	10	15	5	12	5	18	35
Критические замечания	0,81	5	12	10	8	20	28	17
Участие в НИРС	0,72	2	0	3	41	35	12	7
Наказание	0,12	12	12	17	10	21	20	8

Как видно из таблицы, влияние рассмотренных факторов на процесс ЛПССХ прослеживается в весьма широком диапазоне.

Рассмотрим *первую группу факторов (сильнодействующих)*. Студенты-хореографы оценивают такие факторы, как увлечение профессией до поступления в вуз, деятельность по специальности и самосовершенствование исполнительского мастерства как наиболее значимые. Анализируя влияние данных факторов, необходимо отметить, что особенности формирования положительного отношения к учению складываются постепенно еще на стадии профессионального самоопределения в средних учебных заведениях и хореографических коллективах. Доминирующими являются мотивы самореализации творческого потенциала с целью самоутверждения, общественного признания, что свидетельствует о мотивированности к профессиональному росту, осознанию дальнейшего самосовершенствования, достижения профессионального мастерства.

Далее следуют два тесно взаимосвязанных фактора: практические занятия по спецдисциплинам и потребность в достижении успеха. Роль данных факторов весьма значима, так как отношение студентов к дисциплинам специализации определяется личностной значимостью хореографической деятельности и ее результатов. Как показывает практика, уровень довузовской подготовки, психофизиологические различия, степень развития специальных способностей предопределяют неравномерность ЛПССХ. Но действие такого фактора как потребность в достижении успеха, единство целей, мотивов и общность интересов в совместной творческой деятельности активизирует желание студентов развивать хореографические способности и исполнительскую культуру, завоевывая признание не только педагога, но однокурсников и зрителей.

Действие такого фактора как удовлетворенность избранной специальностью показывает, что на протяжении всех лет обучения в вузе сохраняется интерес и ценностное отношение студентов-хореографов к приобретаемой профессии. Познавание своих способностей, притязаний, поиск индивидуальных способов самореализации в творческом процессе позволяет совершенствовать индивидуальность в соответствии с требованиями профессии, содействуя формированию профессиональных интересов, потребностей, взглядов, убеждений.

Из анализа педагогической практики, специальных исследований, проведенных в рамках нашей работы, явствует: отношение студента-хореографа к высокохудожественному учебному репертуару во многом проецируется на процесс обучения в целом. Составление репертуарного списка, учебных программ по спецдисциплинам, музыкального оформления уроков - одна из основных функций педагога и концертмейстера. Именно в этой сфере формируется художественный вкус, профессиональная квалификация, знание индивидуальных особенностей группы, каждого студента, понимание закономерностей взаимосвязи музыки и танца.

Репертуар оказывает значительное воздействие на развитие всего комплекса исполнительского и балетмейстерского ресурса личности в целом, определяя профессиональную на-

правленность к различным формам и жанрам хореографии (классический танец, народно-сценический, современный танец и т.д.). К сожалению, педагоги-практики и концертмейстеры, как правило, редко считают с этим обстоятельством. Учебный репертуар составляется из произведений, которые, по мнению педагога и концертмейстера (далеко не всегда достаточно аргументированному), необходимо разучивать в интересах дальнейшего развития студента. Несомненно, что эмоциональная реакция студентов на художественный учебный материал не может не учитываться, поскольку эта реакция определяет успешность либо не успешность его профессионализации.

К числу одного из сильнодействующих факторов относится также поощрение. Воздействуя на уровень притязаний в деятельности, поощрение, похвала, популярность способны активизировать поиск студентами новых художественных форм творчества, повысить творческий потенциал, а значит, и воздействовать на его отношение к учебному процессу. Положительная оценка очень важна не только на конечной стадии создания продукта творчества, но и на отдельных этапах ЛПССХ, что способствует повышению профессиональной мотивации студента.

Во *второй группе факторов (среднедействующих)* ведущее место студенты отводят концертной, сценической деятельности, которая является одной из составных частей учебного процесса. Данный фактор является качественным показателем творческой зрелости будущих специалистов, а его воздействие, по мнению респондентов, связано с ситуацией оценки выступающего со стороны других людей, которые могут повысить или понизить самооценку студента. Значимость рассматриваемого фактора была бы на наш взгляд еще большей, если бы студенты рассматривали этот фактор как возможность самореализации и самоутверждения в профессиональной деятельности.

Следующим по значимости фактором является личность преподавателя. Анализируя влияние данного фактора, следует отметить, что преподаватели специальных дисциплин имеют большие возможности для личных контактов со студентами во время групповых и индивидуальных занятий, концертных выступлений и т.д. Огромное значение имеют личностные качества педагога, его индивидуальность, референтность, а главное - вариативность взаимодействия со студентами. К сожалению, данный фактор не играет той ведущей роли, которая ему предназначена. Последнее связано с рядом обстоятельств: между большей частью преподавателей и студентов сложились только формальные деловые контакты, не все педагоги эффективно могут осуществлять индивидуально-ориентированное обучение, учитывать индивидуальную специфику мышления, воображения, воли студентов, владеть педагогической техникой общения.

Рассматривая действие такого фактора, как коллектив учебной группы, можно сказать, что реализация собственной индивидуальности студента в творческом процессе происхо-



дит при тесном взаимодействии личности и коллектива группы. На начальном этапе эта работа носит индивидуальный характер (разработка темы, идеи хореографического произведения, создание композиции танца) затем следует практическая реализация замысла в группе. Учебно-тренировочный процесс, совместное участие в хореографической постановке, коллективный анализ произведений искусств, встречи с творческими людьми способствуют чувству сопричастности к профессиональному сообществу, приобретению опыта сотрудничества и взаимодействия. Именно в коллективе учебной группы студенты творческих специальностей получают первое признание своих способностей, оценку своим возможностям. Следовательно, между успешностью ЛПССХ и значимостью коллективного влияния существует тесная связь, которую необходимо использовать для повышения значения данного фактора в формировании положительного отношения к учебе.

Стипендия для студентов-хореографов не является основным фактором-стимулом на отличную учебу. Размер ее таков, что в качестве основного источника средств к существованию могут назвать ее лишь 1/3 студентов (различия между вузами здесь несущественны). Основным источником доходов для студентов-хореографов, как показывают исследования, по-прежнему является помощь со стороны родителей и близких. Весьма существенным источником также является заработная плата, которую сегодня имеют 45% студентов. Причем, как показывает опрос, многие из них рассматривают стипендию как одну из форм профессионального самоутверждения, самореализации и это является более значимым, нежели чисто материальный фактор.

Рассматривая влияние такого фактора, как занятия в университете, необходимо отметить, что студенты высоко оценивают те занятия, на которых активизируется познавательная, творческая деятельность, где интенсивность и напряжение интеллектуальной и физической работы сочетается с эмоциональностью изложения учебного материала. По результатам исследования, отношение к теоретическим курсам вызывает у студентов пассивное отношение, а практические занятия по специальным дисциплинам осознаются и переживаются, как наиболее значимые. Причины такого явления, по мнению респондентов, кроются в неудовлетворенности содержанием лекционных курсов, семинарскими занятиями, которые слабо связаны с будущей профессиональной деятельностью. Важным моментом является совершенствование технологий обучения, где существенную роль играют социально-психологические особенности и профессиональная направленность студенческой аудитории.

Весомость такого фактора, как самооценка и уровень притязаний в учебной деятельности, оказывает на студентов-хореографов устойчивое, позитивное влияние, и зависит от предшествующего опыта, успехов и неудач, оценки окружающих. Без знаний уровня притязаний личности и связанной с ним самооценки трудно предвидеть результат воздействия на личность коллектива, актива группы, куратора, использующих те или иные психолого-педагогические средства.

Проведенные нами исследования показывают, что уровень профессиональной подготовки студентов зависит от организации отдельных академических групп, где главным лицом является куратор. Среднее воздействие данного фактора мы объясняем спецификой работы куратора, который в период всего процесса ЛПССХ в вузе ведет профилирующие специальные дисциплины, организует учебную, концертно-творческую работу, является хранителем традиций отделения, факультета. Это расширяет возможности установления неформальных отношений между куратором и студентами в учебное и внеаудиторное время. К сожалению, степень влияния этого фактора ниже того, что следовало бы ожидать. Такое положение можно объяснить рядом причин: перегруженностью кураторов, материальной незаинтересованностью вести большую работу на общественных началах, отсутствием психолого-педагогических знаний, умений и навыков взаимодействия с молодежью.

Прохождение различных видов практики, по мнению опрошенных, дает возможность проверить уровень знаний, реально представить объем будущей работы, ознакомиться с различными подходами и приемами творческой деятельности руководителей хореографических коллективов. Изучение трудностей, встречающихся в период ее прохождения, показывает, что вопросам развития личностно-профессиональных качеств отводится не более 5% всего объема учебного времени. Отсутствие целенаправленной работы по формированию профессионального и психолого-педагогического опыта у студентов затрудняет возможность его последующего воспроизведения в хореографической деятельности. Причины этого кроются в большой разнородности условий прохождения практики, различных целях и задач в одной академической группе, недостаточном контроле и своевременной помощи со стороны педагогического коллектива. Выход нам видится в создании определенного комплекса постоянных баз прохождения различных видов практики, которые при тесном взаимодействии всех заинтересованных лиц создадут определенный ресурс приобретения профессионального опыта будущих специалистов.

Исследование показывает, что уровень ЛПССХ зависит не только от личности преподавателя, куратора, но и всего подколлектива в целом. Констатируя недостаточное воздействие данного фактора, необходимо отметить, что между большей частью преподавателей и студентов сложились только деловые отношения, а заниженные требования к качеству выполнения учебной работы студентов ослабляют воздействие фактора на процесс ЛПССХ.

Среди следующей *группы факторов (слабодействующих)* ведущая роль отведена активу учебной группы. Влияние данного фактора ниже того, что следовало бы ожидать. Причины этого, по нашему мнению, кроются в недостаточной качественной организации работы с активом группы кураторов, администрации факультета, отсутствие в вузах студенческого самоуправления. Главное, что имеются ошибки, связанные с выбором активистов. Небольшое количество студентов в группе (10-15 человек) на творческих кафедрах дает больше возможностей для повышения действенности этого фактора. Сложность в том, что в творческом коллективе у основной части студентов группы достаточно высоко развиты отношения неформального лидерства, а преобладание индивидуальных форм работы в учебном процессе приводит к отсутствию прямых деловых взаимозависимостей между активом и членами коллектива.

Материально-техническое обеспечение учебного процесса оказывает слабое позитивное влияние на отношение студентов-хореографов к учебно-профессиональной деятельности. Основные причины кроются в слабой материально-технической базе, не позволяющей вузам культуры и искусств приобретать дорогостоящую технику, инструменты, костюмы, в недостаточном научном кадровом потенциале, отсутствии учебно-методической литературы, использовании средств ТСО в практике хореографического обучения, негативным отношением к компьютеризации со стороны профессорско-преподавательского состава учебных заведений, приверженных традиционным методам обучения. Поэтому данная оценка обоснована социальными условиями, в которых находятся сегодня вузы.

Рассматривая такой фактор, как критические замечания, необходимо отметить особенность его действия в хореографическом обучении, в котором существует определенная система требований, нерегламентированных форм общения, подчеркивания, корректировки, остановки внимания на допущенных ошибках во время исполнения, сочинения хореографического материала. В рамках учебных занятий всегда возникают ситуации, когда педагогу необходимо скорректировать действия студента или концертмейстера. Обладая различными стилями руководства, педагоги-практики иногда допускают некорректность речи, которые выражаются преимущественно в форме упреков, нареканий. Эмоциональный тонус группы в результате таких действий резко снижается, пропадает желание, вера в свои силы и возможности, в ряде случаев негативные эмоциональные состояния принимают идеаторный харак-

тер, при которых студент, представляя образ педагога, предвосхищает неприятные переживания, которые будут испытаны на занятиях. Студенческая оценка указывает на осознанность восприятия критических замечаний, в то же время, и на адекватность оценки результатов своей деятельности.

Одним из важных звеньев в общепрофессиональной подготовке студентов является научно-исследовательская деятельность в рамках УНИРС. Несмотря на то, что с каждым годом данному фактору отводится все большее значение в учебно-творческом процессе, студенты хореографических специальностей оценивают его как слабодействующий. Основные причины такого положения на наш взгляд в том, что недостаточно реализуется личностно-ориентированный подход к поисковой деятельности студентов. Отсутствие должного руководства таким видом работы сказывается на неосознанности студентами сопряженности научно-исследовательской деятельности с будущей профессией. Увлеченность количественными отчетами, стремление привлечь к поисковой деятельности всех студентов негативно влияет на качество научной работы, порождает формализм и, как следствие, сказывается на уровне ЛПССХ.

На хореографическом отделении практикуются различные формы научно-исследовательской деятельности: от самостоятельной постановки хореографических номеров, спектаклей, сценической обработки фольклорного танца, до написания докладов, ста-

тей, курсовых и дипломных работ. Все это сохраняет общую логику учебно-педагогического процесса, однако студенческая оценка влияния данного фактора говорит о неиспользованных резервах НИРС для переосмысления студентами отношения к учебному труду, профессии. Повышение эффективности фактора нам видится в увеличении направлений научных исследований, в более активном внедрении инновационных технологий, овладении педагогами приемами повышения продуктивности профессионально-ориентированного мышления.

Слабую позитивную роль отводят студенты-хореографы такому фактору, как наказание. Специфика его влияния на наш взгляд, заключается в умелом применении поощрений и наказаний в качестве инструментов педагогического воздействия с учетом самооценки, уровня притязаний и других субъективных факторов, воздействующих на отношении студентов к учению.

Проведенное исследование показало, что поиск путей эффективности ЛПССХ возможен в том случае, когда в образовательном процессе учитывается воздействие всего комплекса факторов. Это вызывает необходимость проведения диагностических процедур, которые позволят получить информацию о продуктивности процесса ЛПССХ в вузе, выявить сильные и слабые стороны влияния факторов, своевременно внести необходимые коррективы.

#### Библиографический список

1. Маркова, А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
2. Митина, Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М., 1998.
3. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973.

Статья поступила в редакцию 22.09.09

УДК 378.144/146

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

### ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПОМОЩЬЮ ПРОГРАММИРОВАННЫХ УПРАЖНЕНИЙ

В работе описаны некоторые аспекты повышения качества высшего профессионального образования, в частности, показана методика формирования интегративных понятий на примере понятия «неживое вещество», приведен анализ составленного программированного упражнения в соответствии с общими требованиями к составлению программированных упражнений, их вопросам и ответам.

**Ключевые слова:** программированные упражнения, интегративные понятия, программированный контроль, оценка рефлексивных умений студентов, качество образования.

Основная цель профессионального образования - подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля. В настоящее время выпускник учреждения профессионального образования, в том числе и высшего, должен быть конкурентоспособным на рынке труда, компетентным, ответственным, свободно владеющим своей профессией и ориентированным в смежных областях деятельности, способным к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готовым к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Задачей профессионального образования также является удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования.

Подготовка квалифицированного специалиста непосредственно связана с качеством образования.

Гузненко З.И., ссылаясь на Болонское соглашение, выделяет следующие действия для обеспечения качества образования в вузах: выработка политики, стратегии, процедур и их официальное документирование; оценка студентов на основании открытых критериев; оценка компетентности преподавателей; оценка соответствия целей образовательных программ и ресурсов; внедрение системы мониторинга образовательного процесса; постоянное информирование общественности [1, с. 25-26].

В этой статье мы остановимся на приемах реализации таких критериев как: оценка студентов на основании открытых критериев; оценка соответствия целей образовательных

программ и ресурсов; внедрение системы мониторинга образовательного процесса.

В последнее время мониторинг качества образовательного процесса по той или иной учебной дисциплине проводится чаще всего с помощью тестовых заданий. Безусловно, тестирование имеет ряд достоинств, в частности позволяет быстро проверить знания студентов, тренирует механическую память и т.п., но вместе с тем необходимо отметить и его основные недостатки, к которым мы относим наличие формальных вопросов или заданий, а так же вариантов ответов. Чаще всего ответы на такие задания просто угадываются. Таким образом, говорить о развитии познавательных и рефлексивных умений студентов не приходится.

В отличие от обычных тестов, программированные упражнения в связи со спецификой их составления (выбором вопросов и ответов, а также их последовательность) способствуют развитию мышления студентов, что является одной из основных задач высшего образования. Однако не менее важным является интеграция, преобразование и, в частности, свертывание мыслительных операций, их направленность на решение познавательных задач.

Основным источником интеграции, главным системообразующим элементом и предметом учебно-познавательной деятельности, на наш взгляд, являются интегративные понятия. В учебном курсе «Концепции современного естествознания» изучаются следующие интегративные понятия: свет, вещество, теория относительности, квантование, дополненность, естественнонаучная картина мира и др. Два первых

понятия относятся к структурным материальным объектам, а четыре последних – к идеальным, определяющим «фундамент» современной науки. По интегративным понятиям свет, специальная теория относительности, дополнительность и др. уже разработаны программированные упражнения и задания. Фундамент естествознания во многом определяют физические понятия, поскольку в настоящее время физика еще остается лидером современного естествознания. Но: «Все содержание физики, в конце концов, сосредоточено в трех основных разделах: в учении о веществе, учении о силовых полях и учении о свете как важном частном случае предыдущего» (акад. С.И. Вавилов, «Развитие идеи о веществе»).

В качестве примера рассмотрим некоторые приемы формирования интегративного понятия «вещество». Отметим, что представленное ниже программированное упражнение является вторым, более коротким вариантом (оно состоит из 16 основных вопросов) по сравнению с первым, состоящим из 27 вопросов. Задания на оценку интегративных умений студентов оставлены нами без изменения.

Программированное упражнение по формированию понятия «неживое вещество»

- Какая категория шире по объему, чем вещество?:
  - биомасса;
  - космическое вещество;
  - плазма;
  - структурная материя.
- Предметный объем современного понятия «вещество»:
  - охватывает все науки;
  - распространяется на физику и химию;
  - имеет отношение только к химии и биологии (живое и неживое);
  - является интегративным естественнонаучным.
- Материя существует в виде:
  - структурных объектов (естественных и искусственных);
  - их свойств;
  - процессов и явлений;
  - всех перечисленных.
- Какие агрегатные состояния вещества выделяют в современной физике:
  - жидкое и газообразное;
  - твердое;
  - плазма;
  - все перечисленные
- Вещество в подавляющем пространстве Вселенной представлено в основном в состоянии:
  - газообразном;
  - жидком;
  - твердом;
  - плазмы.
- Назовите наиболее общие и основополагающие группы веществ, которые выделяются в химии:
  - простые и сложные;
  - чистые и смеси;
  - одноатомные и многоатомные;
  - органические и неорганические.
- Дедуктивной базой для установления структуры и моделей вещества являются идеализированные объекты:
  - квантовой механики и физики элементарных частиц;
  - теории химической эволюции;
  - идеи генетики;
  - модели и принципы всех перечисленных теорий.
- Простейшими, элементарными элементами любого вещества являются:
  - фундаментальные частицы - различные типы кварков и лептонов;
  - электроны, протоны, нейтроны, мезоны и др.;
  - атомы, молекулы, ионы, радикалы;
  - кванты соответствующих полей.
- Дискретно или непрерывно (континуально) устроено вещество?:
  - вещество непрерывно – т.е. любой кусок вещества можно бесконечно дробить на все меньшие и меньшие кусочки, так и не дойдя до такой крошечной крупинки, которая дальше бы не делилась;
  - вещество имеет зернистую структуру и все в мире состоит из большого числа разных атомов;
  - атомы живого и неживого вещества обладают внутренней структурой: они состоят из положительно заряженного ядра и вращающихся вокруг него электронов;
  - любое вещество дискретно - состоит из атомов и молекул, которые сами состоят из элементарных частиц, масса покоя которых не равна нулю.

10. Структуру и свойства вещества определяют в основном следующие типы химических связей: 1) ковалентная; 2) ионная; 3) металлическая; 4) кулоновская коллективная (непарная). Наличие каких типов связей, кроме водородной, предполагают в каждом из четырех агрегатных состояний вещества:

- газообразном;
  - жидком;
  - твердом;
  - плазменном.
11. От чего зависит структура вещества?:
- чистое вещество независимо от его происхождения и способа получения имеет всегда один и тот же состав и структуру;
  - строение вещества определяется тем, какие атомы входят в его состав;
  - строение вещества определяется расположением его атомов;
  - строение вещества зависит от того, какие атомы входят в его состав и как они расположены.
12. Основное отличие поля и вещества осуществляется по следующим признакам:
- по массе покоя (у поля масса покоя равна нулю) и степени концентрации массы (и энергии);
  - по законам движения, по степени проницаемости;
  - по волновым и корпускулярным свойствам;
  - по ряду запретов вещества (недостижимость абсолютного нуля и скорости света в вакууме, не подчинение принципу суперпозиции).
13. Взаимодополнением каких свойств реально обладают вещества?:
- физическими и химическими;
  - непрерывностью и дискретностью – т.е. дуализмом;
  - системностью и самоорганизацией;
  - как и поле – двумя предыдущими.
14. В чем, на Ваш взгляд, вероятнее всего, заключается основное, существенное отличие неживого вещества от живого?:
- в высшей степени системности и «синергетической самоорганизации»;
  - в том, что вокруг живого вещества всегда существует особое информационное биосиполе, а вокруг неживого – его нет;
  - живое вещество состоит из органических макромолекул, состоящих в основном из четырех биогенных химических элементов (Н, С, О, N) и, в частности, - из нуклеиновых кислот;
  - любое живое вещество или организм имеет душу и, когда душа его покидает, - оно умирает, превращается в неживое.
15. Что такое вещество? (выбрать его общее определение):
- вещество - это то, из чего состоят физические тела;
  - вещество – вид структурной материи, обладающий массой покоя;
  - вещество – совокупность живой и неживой материи;
  - вещество – структурный компонент химического соединения.
16. Интегративность понятия (категории) «вещество» обусловлена, главным образом, тем, что:

а) оно интегрирует в себе все необходимые признаки (и функции) понятия (обобщенность, необратимость, свернутость, этапность, системность, рефлексивность);

б) он междисциплинарно – формируется и функционирует в мышлении человека путем объединения, интеграции знания из всех естественных наук;

в) оно трансдисциплинарно и диалектично – для его освоения и гуманитарно и естественно и «технарю» необходимо овладеть интегративным стилем и методом познания – «индукция, дедукция, критика»;

г) оно, наряду с понятием о свете и биосфере, лежит в ядре интегративного понятия о Земле.

Задания на оценку интегративных познавательных и, в частности, - рефлексивных умений студентов:

17. Отнесите каждый из этих вопросов к соответствующим основным этапам развития понятия о веществе (I. Основание. II. Ядро. III. Следствия. IV. Общее критическое истолкование), - проставьте в третьем столбце «основные этапы развития понятий» соответствующие римские цифры.

18. Понятие о веществе, пройдя путь от чисто физического до общенаучного приобрело в науке форму «зрелой» научной категории. Данное понятие проявляет и имеет все его необходимые признаки: I. Обобщенность; II. Необратимость; III. Свернутость; IV. Этапность; V. Системность, VI. Рефлексивность. На формирование какого из этих признаков (последовательно) направлен каждый из вопросов этого задания? Другими словами, какой из этих признаков доминирует, то есть в наибольшей мере «срабатывает» при анализе Вами ответов на каждый из этих вопросов? В столбце «необходимые признаки понятия» (см. таблицу 1) проставьте соответствующие римские цифры.

19. Любая проверка знаний несет в себе несколько функций: I. Познавательную (обучающую); II. Воспитывающую; III. Развивающую (мышление, например); IV. Контролирующую (оценочную); V. Корректирующую. Однако, в любой проверке есть какая-то одна доминирующая функция. Какая из этих пяти функций проверки доминировала в каждом пункте этого упражнения? В столбце «дидактические функции» (таблица 1) проставьте соответствующие римские цифры.

Для эффективной обработки результатов выполнения упражнения удобно использовать «перфокарты».

Таблица 1

Образец заполненной перфокарты выполнения программированного упражнения

№	суть вопроса	а	б	в	г	основные этапы развития понятий	необходимые признаки понятия	дидактические функции
1.	2.	3.				4.	5.	6.
1.	Родовые отношения вещества				+	I	I,V	
2.	Предметный объем понятия вещество				+	I	I	
3.	Виды материи				+	I	I,V	
4.	Агрегатные состояния вещества				+	I	I	
5.	Распределение вещества во Вселенной				+	I	I	
6.	Группы веществ в химии			+		I,II	I,V	
7.	Дедуктивная база структуры и моделей вещества				+	II	II,III	
8.	Простейшие элементы вещества	+				II	II,III	

9.	Дискретность или непрерывность в структуре вещества				+	II	II,III	
10.	Соотнесение агрегатного состояния вещества и химических связей	4	2,4	1,3	4	II	II,III	
11.	Факторы, влияющие на строение и структуру вещества				+	II	II,V	
12.	Признаки отличия поля от вещества	+				II,III	II,III	
13.	Свойства веществ		+			III	I,IV	
14.	Отличие живого и неживого вещества		+			IV,III	V,VI	
15.	Определение вещества		+			III	I,IV,V	
16.	Интегративность понятия вещество		+			IV,III	V,VI	

В перфокарте помимо номеров вопросов и поля ответов представлено поле, содержащее краткую (свернутую) формулировку сути самого вопроса (второй столбец таблицы 1), а также поля, необходимые для проверки рефлексивных умений студентов (последние 3 столбца таблицы 1). Второй столбец таблицы, отражающей суть вопросов упражнения, позволяет кратко раскрыть содержание понятия «вещество». Отметим также, что, в зависимости от цели и ситуации проведения данного программированного упражнения, дидактические функции его вопросов могут меняться.

В частности, если данное упражнение проводится в качестве нулевого среза для пропедевтики формирования понятия вещество, то, естественно, в этом случае будет доминировать познавательная функция. Если же это упражнение проводится в конце изучения студентами учебного курса, то доминировать будет функция контроля. Также немаловажную роль здесь играет и стиль мышления студентов, в зависимости от его особенностей могут изменяться и дидактические функции пунктов данного упражнения. Исходя из этого, правильные ответы по данному пункту будут изменяться, поэтому мы намеренно в перфокарточке их не приводим.

Составленное нами программированное упражнение соответствует всем требованиям к программированным упражнениям. Проанализируем это утверждение, используя общие требования к составлению программированных упражнений, их вопросам и ответам, разработанные Г.Г. Гранатовым (их мы представили во втором столбце таблицы 2)/

В третьем столбце этой таблицы нами показана степень их реализации в приведенном выше программированном упражнении. В третьем столбце мы привели результаты самооценки составленного программированного упражнения (здесь «1» - требование полностью выполняется, «0,5» - требование выполняется частично; «0» - требование не выполняется).

Таблица 2

Общие требования к программированным упражнениям, их вопросам и ответам

№	Требования	Р
1	2	3
Общие требования к составлению программированных упражнений		
1	в количестве и качестве программированных упражнений должна быть строго продуманная сис-	1

№	Требования	Р е з у л т а т ы
1	2	3
	тема;	
2	вопросы и варианты ответов должны быть информационно емкими, сущностно – содержательными, краткими, ясными, понятными;	1
3	они должны быть логичными, взаимосвязанными, отражающими проектируемую программу мыслительной деятельности;	
	- отражать все этапы формируемых понятий и ориентироваться на обобщенные планы их формирования;	1
	- активизировать “работу” всех их признаков (обобщенность, необратимость, свернутость, этапность, системность, рефлексивность) и соответствующие функции познания; при этом в каждом вопросе (или пункте) упражнения и вариантах ответов к нему должна быть направленность на реализацию в основном одной доминирующей функции формируемого понятия (обобщение, упрочение, сворачивание сущностной информации, осознание этапности, систематизация, активизация рефлексии).	1
	- активизировать различные дидактические функции контроля (стимулирующую, развивающую и связанные с ней – познавательную, воспитывающую, корректирующую). Предыдущие вопросы, задания и варианты ответов должны содержать некоторую необходимую, но не полную информацию для полусознательного – полуинтуитивного (не случайного) выбора нужного ответа;	1
4	вопросы и варианты ответов должны проектировать возможность создания на их информационном материале не только линейных, но и нелинейных, разветвленных адаптированных программ их выполнения (с различными целями);	0,5
5	помимо непосредственной рефлексии, обсуждаемые упражнения должны проектировать отсроченную рефлексия, осуществляемую в самом их конце.	1
<b>Требования к вопросам программированных упражнений</b>		
6	они должны быть немногочисленными (их число может, в зависимости от условий и функций, меняться от 4-5 до 15-20);	1
7	их «весовые коэффициенты», оценочная значимость должны быть, за редким исключением, примерно равными – для ускорения и упрощения оценки и самооценки (для оперативной обратной связи).	1
<b>Требования к вариантам ответов:</b>		
8	по вышеуказанной причине их не должно быть больше четырех, и их количество по каждому вопросу или пункту должны быть, как правило, одинаковым;	1
9	их содержание или числовые значения величин не должны быть надуманными, случайными, не соответствующими реальности или сути вопроса;	1
10	последовательность их расположения и логические взаимосвязи зависят от доминирующих функций;	1
11	они должны отражать типичные ошибки в ответах учащихся.	1

Подробнее опишем расстановку баллов в третьем столбце таблицы. Полное соответствие требованиям по пунктам 1-3 объясняется следующими фактами: 1) в учебно-методическом комплексе преподавателями кафедры разработана система программированных упражнений и заданий для курса «Концепции современного естествознания»; 2) что вопросы (и ответы) являются информационно емкими, сущностно – содержательными, краткими, ясными, понятными – их суть можно коротко сформулировать, не потеряв при этом смысловую нагрузку самого вопроса (см. второй столбец табл.1); 3) в основу каждого программированного упражнения, в том числе и данного, заложена определенная программа мысли – по постижению сущности вещества.

По четвертому требованию мы поставили 0,5, поскольку, на наш взгляд, необходима еще корректировка данного упражнения, в частности, необходимо разграничить пункты задания для его усвоения гуманитариями и естественниками и сделать программу разветвленной и на основе программированного упражнения, раскрыть структуру и содержание понятия неживое вещество для гуманитариев и естественников.

Поскольку, помимо непосредственной рефлексии, здесь задана программа мысли, в данном упражнении предусмотрена и отсроченная рефлексия – на это нацелены последние три вопроса программированного упражнения, - в связи с этим, по пятому пункту мы ставим полное соответствие требованию.

Требование шестого пункта выполнено, несмотря на то, что данное понятие изучается во многих учебных дисциплинах (химия, физика, биология, астрономия и др.), причем в каждой из этих дисциплин понятие трактуется по-разному, содержание понятия раскрывается применительно к конкретной учебной дисциплине. При составлении вопросов мы ориентировались на обобщенный план познания структурного вида материи [2, с. 566-567].

Требование седьмого пункта выполнено в полном объеме. «Весовые коэффициенты» и оценочная значимость первых двадцати семи вопросов упражнения одинакова, поскольку предполагается выбор только одного правильного ответа из четырех предложенных. Это позволяет быстро, используя поэлементный анализ, посчитать значение коэффициента полноты и глубины усвоения понятия. Задания на формирование рефлексивных умений (последние три) оцениваются нами в зависимости от целей проведения работы (тут критерии оценки могут меняться).

Остальные требования выполнены нами полностью, поскольку: 1) количество вариантов ответа на основные пункты упражнения (с 1 по 16) одинаково и равно 4; 2) их содержание соответствует сути поставленного вопроса; 3) последовательность их расположения и логические взаимосвязи зависят от доминирующих функций, в частности, если доминирует функция контроля, то правильный ответ расположен вначале, если доминирует познавательная или развивающая функция, то, чаще всего, в конце; 4) в ответах отражены типичные ошибки, которые допускают студенты при ответе на поставленный вопрос.

Однако, необходимо обозначить направления для разработки единого программированного упражнения для формирования интегративного понятия «вещество» (живое и неживое) в рамках ядерной части интегративного понятия о Земле.

Мы полагаем, что использование в образовательном процессе подобных программированных упражнений позволяет оценить как уровень знаний студентов, так и их рефлексивные умения. За выполнение данного упражнения каждому студенту можно выставить четыре оценки (по результатам выполнения основного упражнения, нацеленного непосредственно на формирование у студентов интегративного понятия «неживое вещество», и дополнительных трех вопросов (с 17 по 19), связанных с интегративными, в частности, рефлексивными умениями студентов). Отметим, что подобные упражнения позволяют научить студентов думать, сформировать у них не только сами понятия, но и интегративные и, в частности, рефлексивные умения, что является, на наш взгляд, одним из показателей качества образования.

## Библиографический список

1. Управление качеством образования в Уральском государственном педагогическом университете: сборник научных статей / под науч. ред. Б.М. Игошева, А.А. Симоновой, Б.Е. Стариченко. - Екатеринбург: гос.пед.ун-т., 2007.
2. Гранатов, Г.Г. Концепции современного естествознания (система основных понятий): учеб.-метод. пособие. - 2-е изд. - М.: Флинта: МПСИ, 2008.

Статья поступила в редакцию 15.10.09

УДК 378

Т.Б. Кропачева, доц. КузГПА, г. Новокузнецк, E-mail: krtb@yandex.ru

## СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ

В рамках реформирования высшего педагогического образования рассматривается проблема совершенствования методической подготовки будущего учителя к естественнонаучному образованию младших школьников, анализируется опыт автора по оптимизации профессиональной подготовки учителя начальных классов.

**Ключевые слова:** методика преподавания естествознания, лекционно - практические занятия, качество знаний студентов.

Инновационные процессы, происходящие в школе, и реформа педагогического образования стимулируют интерес ученых к вопросу профессиональной подготовки учителей. Требования, предъявляемые к современному специалисту, детерминируют необходимость пересмотра содержания методической подготовки учителей к естественнонаучному образованию младших школьников в педагогическом вузе. Основная идея современного высшего педагогического образования заключается в переориентации педвуза на подготовку учителя - профессионала, который должен иметь глубокие знания по предмету, быть организатором напряженной, самостоятельной учебной работы школьников по решению проблемных задач, формированию их творческого мышления, ценностных ориентаций, экологической культуры.

В современных условиях методическая система подготовки учителя - профессионала стала малоэффективна, она отстает от школьной практики, где изменились задачи, функции, содержание образования. Большое число появившихся методических рекомендаций по применению педагогических теорий и технологий часто не может оказать помощь учителям в их реализации на практике из-за искусственности, отсутствия теоретического обоснования, несоответствия возрастным особенностям учащихся.

Утверждение целевой установки начального общего образования - развитие учебной деятельности младших школьников - не находит отражения в современной методической подготовке будущего учителя. Появление вариативных учебных программ по естествознанию для различных систем обучения требует внесения изменений в содержание принятой еще в 1987 г. программы по методике естествознания. Анализ методических исследований в преподавании естествознания за последнее десятилетие показывает, что желание детей изучать окружающую природную среду усилилось, а интерес учителей к естествознанию снизился. В результате нарушен контакт учащихся с природой, дети ее изучают преимущественно по учебнику, что малопродуктивно.

Вызывает тревогу естественнонаучная подготовка студентов факультета педагогики и методики начального образования, а также их интерес к предмету «Естествознание». При организации вводного тестирования первокурсников факультетов начальных классов выяснилось, что 54 % студентов знают на «отлично» и «хорошо» русский язык, 32 % - математику и только 16 % - географию и биологию. В процессе собеседования с выпускниками факультетов начальных классов мы увидели их предпочтения в преподавании отдельных предметов начальной школы: 41% опрошенных выбрали математику, 38 % - русский язык и чтение, 8 % - естествознание, 5 % - труд (технологии) и изобразительное искусство, по 4 % - отдали студенты физкультуре и иностранному языку.

Такая ситуация вполне оправдана: учитель не может интересоваться сразу всеми предметами, даже если ему их приходится преподавать одновременно. Сегодня невозможно

быть квалифицированным специалистом по всем предметам, включенным в учебный план начальной школы. Но возникает вопрос, может ли учитель, не интересующийся естествознанием и плохо знающий природу, формировать таковой интерес и качественные знания у школьника. Для устранения названной проблемы возможны следующие меры: подготовка учителя - предметника, специалиста в начальном естествознании; введение на начфаках специализации по естествознанию и экологии; но лучший вариант - обновление системы методической подготовки учителя к естественнонаучному образованию школьников.

Часто при изучении методики естествознания в педвузе основные положения данной науки: зачем учить, чему учить, как учить, с помощью чего учить - исследуются порознь, а не комплексно. Большинство научно-методических работ посвящено исследованию содержания учебного материала по естествознанию. Вопрос методики «как учить?» во многих случаях предлагается в рецептурном плане или рассматривается на уровне субъективных посылок, без обоснования психолого-физиологическими данными. Перед методической наукой возникла острая необходимость в обосновании вопроса «зачем учить?» естествознание, какое образование необходимо младшему школьнику, живущему в век экологического кризиса, острой необходимости охраны здоровья. Вузская методика преподавания естествознания поставлена перед фактом: начальная школа перешла на работу по новому базисному учебному плану, школа страдает от излишней вариативности учебных программ, а традиционная методика естествознания, как правило, не готовит будущего учителя к этой ситуации.

Все сказанное подтверждает, что современная методика преподавания естествознания должна содержать такие вопросы, как овладение методикой передачи научной информации школьникам в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями, использование методов исследования природных объектов и соответствующего современного оборудования, ознакомление с активизирующими учебную деятельность методами и формами обучения. А для этого при обучении студентов в педвузе должен произойти переход от получения ими готовых знаний к самостоятельному их приобретению, лекции при этом становятся проблемными, без толкования прописных истин, а в виде дискуссий, направленных на поиск методических решений.

Курс методики преподавания естествознания рассматривается нами как модель реализации содержания посредством общепрофессиональных дисциплин и дисциплин предметной подготовки. В педвузах России факультеты педагогики и методики начального образования (ФПМНО) работают по учебному плану (специальность 050708 - «Педагогика и методика начального образования»), включающему большое количество предметов, но не предусматривающему тесной взаимосвязи между дисциплинами предметного и общепрофессио-

нального блоков. В педагогическом эксперименте по формированию у студентов профессиональных знаний и умений при изучении методики преподавания естествознания мы учитывали: 1) методические понятия как базисную часть содержания учебного курса, формируемые во взаимосвязи с понятиями психолого - педагогических и естественно-географических предметов, изучаемых в педвузе; 2) преемственность знаний и практических умений в системе непрерывного естественнонаучного образования и методической подготовки; 3) поэтапное расширение и углубление понятийного аппарата в системе профессиональной подготовки учителей к естественнонаучному образованию младших школьников.

Важное значение в экспериментальной работе придавалось способам обучения студентов, которые определялись, исходя из задач подготовки специалиста, и представлены в следующих положениях:

1. Подготовить самостоятельно мыслящего учителя – профессионала.
2. Научить ориентировать в методике естествознания с целью дальнейшего самостоятельного поиска решения нестандартных ситуаций при обучении школьников.
3. Учить использовать понятийно-категориальный аппарат курса методики преподавания естествознания.
4. В качестве ведущих способов обучения методике естествознания использовать проблемный, поисковый, исследовательский.

Разработанный нами курс «Методики преподавания естествознания» в системе профессиональной подготовки учителей начальных классов предусматривает лекции, практические занятия, педагогическую практику, спецкурсы, научно - исследовательскую работу студента. Кроме того, была введена полевая практика как составная часть курса «Методика преподавания естествознания», хотя государственным стандартом высшего профессионального образования она не предусмотрена. Спецкурсы и курсы по выбору проводились по следующей тематике: «Инновационные технологии преподавания естествознания», «Актуальные проблемы начального естественнонаучного образования», «Методика преподавания интегративного курса «Окружающий мир», «Методика эколого - краеведческого образования младших школьников».

Соотношение различных форм учебного процесса по обновленному курсу следующее: 20 % учебного времени отводится на лекции, 80 % - на практические работы, полевую и педагогические практики, самостоятельную и научно-исследовательскую работу студентов. Благодаря подобному соотношению в экспериментальных исследованиях осуществлялся деятельностный подход к организации учебного процесса в вузе.

Предмет «Методика преподавания естествознания» изучался студентами 3-5 курсов ФПМНО, общий объем – 180 часов, из них 90 часов – аудиторной нагрузки. В процессе организации эксперимента курс методики стал преподаваться в течение трех лет, а не одного года, как это было ранее. Подобное растягивание курса методики позволило организовать успешнее модульное обучение (отдельный модуль – в отдельном семестре) и самостоятельную работу студентов (больше времени на подготовку).

Лекционный курс (объемом 46 часов) охватывал основные теоретические проблемы методики преподавания естествознания: предмет методики, история методики естествознания, теория формирования естественнонаучного понятия, методы и формы обучения естествознанию, материальная база, урок естествознания, планирование учебно-воспитательного процесса по естествознанию. Кроме того, рассматривались основные содержательные линии вариативных курсов «Окружающего мира» в виде взаимосвязи различных понятий. Анализ системы понятий вариативных курсов, установление их сходства и различий позволили сформировать у студентов целостную картину естественнонаучного образования младшего школьника. Также было уделено внимание дополнительным актуальным вопросам методики: активизация учебной деятельности младших школьников при обучении естество-

знанию; учебник как универсальное средство обучения; стандартизация и дифференциация процесса обучения естествознанию; обоснование выбора программы, учебника и методического обеспечения естествознания; развитие системы естественнонаучных понятий на основе межпредметных и внутрипредметных связей; организация исследовательской деятельности школьников; использование личностно - ориентированных технологий в процессе обучения естествознанию; перспективы развития начального естественнонаучного образования.

В курсе методики подробно рассматривались вопросы исторического развития естествознания как школьного предмета и особенностям его преподавания. Краткое обоснование истории методики предлагалось студентам на лекциях, а на семинарских занятиях проводились дискуссии по каждому этапу становления методики. Для более активного проведения дискуссии были подготовлены учебники (подлинники или в виде ксерокопий) по естествознанию, начиная от учебника В.Ф. Зуева и заканчивая современными книгами. Работа с первоисточниками значительно повысила познавательную активность студентов, помогла им лучше прочувствовать социальные условия, в которых развивалась методическая мысль.

Важным элементом курса методики естествознания мы представляем установление внутрипредметных и межпредметных связей. Например, связь с педагогикой осуществлялась через актуализацию знаний студентов о принципах, средствах, методах и формах обучения и воспитания, проводимую преподавателем в начале каждой лекции. При изучении вопросов развития внимания, мышления, памяти, активизации познавательной деятельности младших школьников использовались знания студентов по общей и возрастной психологии. С естественно-географическими дисциплинами осуществлялась постоянная связь через содержание школьного предмета «Естествознание», как при показе содержания учебников и программ, так и при использовании теоретических положений методики на практике во время практических занятий, посвященных моделированию уроков и внеклассных мероприятий.

В действующем курсе методики естествознания уделяется недостаточно внимания современным технологиям обучения. Поэтому мы сочли целесообразным рассмотреть технологии обучения, которые могут успешно использоваться в процессе преподавания естествознания: игровые технологии [1], проблемное обучение, моделирование [2], дифференцированное обучение, метод проектов.

При проведении эксперимента изучение тем по методике преподавания естествознания во время лекционных занятий осуществляется по следующей схеме: 1) тезаурусное поле данной проблемы методики (актуализация опорных понятий психолого-педагогических и естественно - географических дисциплин, понятийный аппарат данного вопроса методики); 2) история становления и развития данного вопроса методики; 3) общее теоретическое обоснование вопроса (столкновение различных точек зрения ученых-методистов); 4) практика использования проблемы методики в современной начальной школе; 5) перспективы развития данного вопроса методики естествознания.

Курс лекций по методике преподавания естествознания был по-особому построен, репродуктивная деятельность студентов дополнялась продуктивной: решение проблемных ситуаций, участие в дискуссиях, обсуждение методических задач в творческих группах. Перед прослушиванием лекции за 3-7 дней студентам предлагалось проблемное задание, некоторые из них приводятся для иллюстрации в таблице 1.

Таблица 1  
Содержание проблемных вопросов по методике естествознания

№	Тема лекции	Поставленная проблема	Вопросы, обсуждаемые студентами во время дискуссии
---	-------------	-----------------------	--



1	История развития методики преподавания естествознания (МПЕ).	Выделить основные этапы развития методики преподавания естествознания.	1. Выделение этапов развития МПЕ. 2. Обоснование выделенных этапов. 3. Основные изменения, произошедшие на каждом этапе развития МПЕ.
2	Анализ программ и учебников по естествознанию.	Каким программам и учебникам вы отдаете предпочтение?	1. Выделить существенные признаки программ по естествознанию. 2. Выделить существенные признаки каждого из действующих учебников по естествознанию. 3. Обосновать свой выбор программы. 4. Обосновать свой выбор учебника.
3	Наблюдение природы как основной метод обучения естествознанию.	Доказать состоятельность данного утверждения МПЕ.	1. Обосновать историю возникновения метода наблюдения в естествознании. 2. Предполагает ли ГОС использование метода наблюдения природы при обучении естествознанию? 3. Влияние наблюдений природы на развитие личности школьника.
4	Типы и виды уроков естествознания	Выбрать тип и вид урока для определенной темы естествознания	1. Обосновать типологию уроков естествознания. 2. Обосновать видологию уроков. 3. Обосновать свой выбор типа и вида урока для темы естествознания.

На лекции отводилось несколько минут на дискуссию с целью подготовки студентов к восприятию содержания темы. Студентам предоставлялась возможность предложить свою точку зрения, обосновать свой выбор какого-либо метода или приема обучения естествознанию. После дискуссии преподаватель обобщал высказывания студентов и предлагал решение данной проблемы с точки зрения истории методики и современной науки. Следует отметить, что к подобной форме студенты не готовы, поэтому необходимо определенное время для их адаптации (содержательной и формальной). Как отметили студенты, подобная форма проведения лекций повысила их интерес к педагогической деятельности, помогла формированию таких качеств личности как коммуникабельность, активность, умение отстаивать свою точку зрения.

На практических занятиях (объемом 44 часа) рассматривались вопросы методики преподавания конкретных тем начального курса естествознания, а также выполнялись работы по использованию теоретических положений лекционного курса на практике. Основные функции занятий: формирование профессиональных умений студентов, вооружение их навыками самостоятельной организации учебного процесса по естествознанию в начальной школе, углубление полученных на лекциях знаний.

Структура практического занятия в эксперименте предполагала следующую логику построения: тема, формируемые понятия, краткие пояснения, задания для самостоятельной работы, внеаудиторная работа студентов, литература. Для иллюстрации предлагаем построение практического занятия по теме:

### **«Приемы работы с учебником по окружающему миру».**

**Формируемые умения:** разрабатывать задания к тексту учебника, иллюстрациям, аппарату ориентировки.

**Краткие пояснения:** Современная начальная школа должна сформировать у школьников потребность в пополнении и обновлении знаний, их активном использовании на практике. Реализация этой задачи определенным образом связана с умением работать с учебником: читать, понимать прочитанное, находить в учебнике нужный материал, оценивать его и т.д. Работа с учебником по окружающему миру разнообразна, но в соответствии со структурными элементами учебника выделяются следующие группы приемов работы: 1) с текстом учебника (пересказ, постановка вопросов к тексту, выделение главного в тексте, составление плана и др.); 2) с аппаратом ориентировки (работа с оглавлением; определение содержания темы с помощью названия; работа с сигналами-символами, разным шрифтом и др.); 3) с иллюстрациями учебника (определение признаков предмета по рисунку, сравнение предметов природы по рисунку, характеристика ландшафта по рисунку или фотографии и др.).

**Задания для самостоятельной работы студентов:**

1. Ответить на вопросы:

- Можно ли умение работать с учебником по окружающему миру отнести к общеучебным умениям?

- Докажите, что приемы работы с аппаратом ориентировки учебника могут способствовать развитию мыслительной деятельности учащихся?

2. Разработать план прочитанного параграфа учебника.

3. Разработать 2-3 задания по работе с иллюстрациями учебника.

4. Разработать 2-3 задания по работе с аппаратом ориентировки.

**Внеаудиторная работа студентов:**

1. Определить приемы мыслительной деятельности учащихся, лежащих в основе выполнения разработанных вами заданий по работе с учебником.

2. Разработать учебную ситуацию на уроке по формированию у школьников умения составлять план прочитанного [3].

Самостоятельная работа студентов осуществлялась в виде подготовки конспектов уроков, составления картотек периодической печати [4], дидактического материала, тестов, выполнения творческих заданий. В процессе изучения курса методики естествознания студенты выполняли рефераты, контрольные, курсовую и выпускную квалификационные работы.

Научно-исследовательская работа включала: выступления студентов по методике естествознания на научно-практических конференциях регионального и всероссийского уровня; участие в студенческих олимпиадах по экологии и краеведению; выполнение реферативных работ по истории становления методики естествознания; выполнение проблемных и творческих методических заданий во время педагогической практики в школе; организацию и обобщение результатов педагогических исследований, проводимых при выполнении курсовой и выпускной квалификационных работ; участие в научных лабораториях и кружках методической направленности.

Контроль знаний и умений студентов осуществлялся по следующей схеме: контрольные срезы знаний, контрольные тестовые работы, рефераты, зачет, экзамен. Итоговый курсовой экзамен проводился по двум вариантам: 1) традиционная сдача экзамена по билетам; 2) экзамен на основе рейтинговой системы. Рейтинговая система сложнее первого традиционного варианта, т.к. предполагает напряженную работу студента в течение всего учебного времени, а не только во время сессии. В течение семестра студент набирает определенное количество баллов за каждый вид проделанной обязательной и дополнительной научно-исследовательской работы, полученная сумма баллов соответствует какой-либо оценке. Если оценка не удовлетворяет студента, то он может сдавать экза-

мен по традиционной схеме. По нашим наблюдениям около 66 % студентов выбрали рейтинговую систему оценки, поскольку даже при ее сложности студенты отмечали, что «учиться стало интереснее», «нравится выполнять необычные задания», «помогло при работе в школе», «хочется активной работы».

Для оценки качества знаний студентов по обновленному курсу методики естествознания использовалось мысленное разложение экспериментатором содержания изученного материала на относительно самостоятельные элементы (единицы знания) и выяснение степени их отражения в ответах испытуемых. Чтобы свести к минимуму влияние субъективного фактора при оценке качества знаний, анализ ответов студентов проводился с использованием коэффициента полноты знаний ( $K_{пз}$ ) по формуле, разработанной А.А. Кыверялгом [5] и адаптированным нами к методике естествознания:

$$K_{пз} = \frac{\sum \mathcal{E}_n}{\mathcal{E}_0 \times \pi} \times 100 \%,$$

где  $\mathcal{E}_0$  - количество ожидаемых элементов знаний в модели идеального ответа на вопрос;  $\sum \mathcal{E}_n$  - сумма наличных элементов знаний, содержащихся во всех ответах на тот же вопрос;  $\pi$  - количество всех присутствовавших студентов, а не только отвечавших.

Эксперимент проводился в специально созданных контрольных и экспериментальных группах. Контрольные группы обучались по традиционной методике преподавания естествознания в сложившихся условиях обучения в педвузе. Экспериментальные группы обучались по обновленному курсу методики преподавания естествознания с использованием оптимизирующих учебный процесс технологий обучения.

Результаты анализа ответов студентов экспериментальных и контрольных групп, отражающих коэффициент полноты знаний по методике представлены в таблице 2. Коэффициент полноты знаний оценивался нами в трехуровневой системе: к высокому уровню мы отнесли показатели  $K_{пз}$  от 75 до

100 %, к среднему уровню от 74 до 50 %, к низкому уровню отнесли показатели  $K_{пз}$  менее 50 %.

Результаты эксперимента показали, что полнота теоретических знаний по методике студентов экспериментальных групп выше, чем в контрольных группах: на высоком уровне полноты теоретических знаний по методике естествознания в эксперименте и контроле находятся соответственно 51,1 % (46 чел.) и 17,6 % (16 чел.), т.е. разница в 33,5 % в пользу студентов экспериментальных групп (30 чел.). Если сравнить низкий уровень, то в контрольных группах отмечено 45 % (41 чел.), а в экспериментальных – 5,6 % (5 чел.), т.е. разница 39,4 % в пользу студентов экспериментальных групп.

Таблица 2

Сравнительная характеристика полноты теоретических знаний студентов по методике естествознания (в % к общему числу студентов)

$K_{пз}$	Экспериментальные группы ( $\pi = 90$ )			Контрольные группы ( $\pi = 91$ )		
	Уровни			Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
Полнота теоретических знаний	51,1	43,3	5,6	17,6	37,4	45

Можно сделать вывод, что созданная нами дидактическая модель подготовки учителя к естественнонаучному образованию младших школьников сместила в положительную сторону качественные характеристики процесса учения в педвузе. Позитивные изменения произошли не только в показателях методических знаний и умений студентов, но, что гораздо важнее, в мотивации учения.

#### Библиографический список

1. Кропачева, Т.Б. Активизация учебной деятельности младших школьников на уроках естествознания: Монография. – Новокузнецк, 2001.
2. Кропачева, Т.Б. Естественнонаучная подготовка младших школьников в системе начального общего образования: монография. – Новокузнецк, 2007.
3. Кропачева, Т.Б. Подготовка учителя к урокам естествознания. - Новокузнецк, 2004.
4. Кропачева, Т.Б. Опыт использования методического журнала в подготовке учителя // Начальная школа. – 2007. – № 1.
5. Кыверялг, А.А. Вопросы методики педагогических исследований. – Таллин, 1971.

Статья поступила в редакцию 05.11.2008

УДК 159.922.76:796

**Ж.О. Нечитайло**, соискатель БГПУ им. В.М. Шукина, г. Бийск, E-mail: 2410802@rambler.ru

## ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА.

В работе представлено направление в решении актуальной проблемы подростков девиантного поведения средствами физической культуры и спорта. В этой связи проблема заключается в разработке и реализации технологии профилактики девиантного поведения подростков средствами физической культуры и спорта.

**Ключевые слова:** проблемы девиантного поведения, социально-психологический климат, досуговая деятельность подростков.

В настоящее время перед современной школой особенно актуальны вопросы детской и подростковой дезадаптации. При существующей и усиливающейся тенденции к уменьшению социальной защищенности каждого отдельного индивида становится значимой подготовка к жизни тех обучающихся, которые в силу психофизиологических или интеллектуальных особенностей не полностью реализовывают себя в школьном обучении. Эта проблема до сих пор остается важной, требует критического рассмотрения существующих в современной науке и практике точек зрения и поиска нового подхода к ее решению. Одной из важных составляющих в системе профилактики девиантного поведения является физическая культура и спорт. В совместном приказе Министерства образования РФ,

Государственного комитета РФ по физической культуре и спорту и Российской академии образования отмечено, что «...формирование физической культуры личности обучающегося с учетом его индивидуальных способностей, состояния здоровья и мотивации...» является приоритетным направлением совершенствования социальной адаптации подростков. В настоящее время на государственном уровне ведется профилактическая работа по проблеме преодоления девиантного поведения детей и подростков, что находит свое отражение в реализации ряда программ, в рамках информационной поддержки Федеральной целевой программы «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2006-2015 годы» в том числе, всероссийская акция - массовый фестиваль «Займись спортом

– сделай первый шаг!» (2008г). ежегодные мероприятия «Кросс наций» (2008г), «Лыжня России» (2007г) «Патриотическое воспитание граждан РФ» (2005г.).

Идеи программных документов находят свою реализацию в создании систем комплексной профилактики, коррекции и реабилитации детей и подростков девиантного поведения и осуществляются усилиями многих специалистов: В.Г. Бочарова, В.К. Бальсевич, С.А. Беличева, Ю.И. Зотов, Б.З. Вульф, Е.Л. Ефимов, М.Н. Жуков, Л.И. Лубышева, В.И. Лях, В.В. Кузин, В.А. Куренцов, А.И. Михеев, В.К. Петров, В.А. Кабачков, А.В. Мудрик, Е.А. Обухова, Н.Л. Пономарев, Г.А. Селиванов, В.А. Троек.

В процессе разработки технологии профилактики девиантного поведения подростков средствами физической культуры и спорта важным является развитие эмоционально-волевой и потребностно-мотивационной сфер личности, предупреждающих возникновение стрессовых ситуаций, стимулирующих формирование нравственного поведения, адекватного жизненным ситуациям. Приоритетная роль отводится педагогам-тренерам по созданию социально-психологического климата, способствующего развитию положительных качеств личности в процессе спортивно-оздоровительной деятельности и активному подавлению отрицательных качеств, проявляемых девиантными подростками.

Спроектированная и реализованная нами в ходе опытно-экспериментальной работы технология профилактики девиантного поведения подростков средствами физической культуры и спорта включила несколько важных этапов педагогической деятельности по организации спортивно-оздоровительной направленности в воспитательно-образовательном процессе детско-юношеской спортивной школы «Дельфин», г. Бийска.

Первый этап, названный нами диагностическим, имеет своей целью изучение знаний, мотивов и включенности их в спортивно-оздоровительную деятельность. Ведущей педагогической задачей при организации профилактики девиантного поведения подростков является выявление знаний и значения физической культуры и спорта в жизни человека; изучение причин сложившегося негативного отношения к урокам физической культуры и отсутствие желания заниматься в досуговой деятельности спортом.

Необходимыми условиями решения поставленных задач при организации профилактики девиантного поведения подростков являются диагностика психолого-типологических особенностей и изучение физических качеств, спортивных умений и навыков подростков; межличностных отношений в коллективе, оценка уровня сформированности интереса к урокам физической культуры.

С целью диагностики подростков мы реализовывали следующие методы: анкетирование; наблюдение; беседа с родителями и обучающимися; анализ личных дел, классных журналов и медицинских карт, планов работы; и методики: карта наблюдений педагогов за проявлением у подростков признаков девиантного поведения (Н.В. Майсак) [1, с. 22]; изучение личности дезадаптированного подростка и его ближайшего окружения (Ю.Б. Кляйберг); шкала социально-психологической адаптированности К. Роджерса, Р. Даймонда, адаптированная Т.В. Снегиревой [2, с. 45], карта социально-педагогического наблюдения по выявлению уровня социального развития дезадаптированных подростков С.А. Беличевой, социальная анкета и диагностика склонности к девиантному поведению; тест «Кто я?» И.С. Клециной, адаптированный тест «Размышляем о жизненном опыте» Н.Е. Щурковой, методика «Твои желания», опросники аффилиации (потребность в установлении добрых отношений) и «Потребность достижения успеха» Р.С. Немова, анкета «Осознание обучающимися физических качеств»; методика «Мир моей семьи» Л.М. Фридмана.

Диагностика причин нежелания подростками заниматься спортивно – оздоровительной деятельностью, позволило выявить, что у большинства (7-й класс – 62%, 8-й класс – 59%, 9-х класс – 54%) отсутствует установка на позитивное проведение досуга, более трети респондентов нуждаются в изменении своего образа жизни и лишь в среднем около 15% опрошен-

ных ответили, что состояние их здоровья хорошее, так как они регулярно занимаются в секциях, клубах, а также делают зарядку. Не проявляют интерес к здоровью более половины подростков (7-й класс – 69%, 8-й класс – 61%, 9-х класс – 51%), нарушают режим дня и питания обучающиеся 7-х классов – 38%, 8-х классов – 42%, 9-х классов – 44%; лишь около 10% довольны своим распорядком дня.

Наличие выявленных факторов обуславливает плохое самочувствие у значительного количества школьников и жалобы на состояние здоровья. Это, как следствие, негативно влияет на состояние опорно-двигательной, центральной нервной, сердечно-сосудистой и пищеварительной систем. В целом показатель «абсолютно здоров» не отметил ни один из опрошенных подростков.

Цель второго, мотивационного этапа технологии, – интенсивное обучение подростков девиантного поведения разным методам и приемам физической деятельности, мотивация их к развитию физических качеств, спортивных умений и навыков.

На втором этапе решались задачи, связанные с профилактикой девиантного поведения подростков средствами физической культуры и спорта. Среди них:

- применение разных средств и методов, способствующих включению всех подростков («слабых», «средних», «сильных») в активную спортивно-оздоровительную деятельность на уроках физической культуры;
- разработка дидактических материалов по профилактике девиантного поведения, способствующих активной включенности подростков в занятия физической культурой и спортом;
- реализация сочетания групповой, фронтальной и индивидуальной форм организации спортивно-оздоровительной деятельности девиантных подростков;
- развитие тренерами в подгруппах коллективной деятельности, взаимного контроля, взаимного обучения, взаимопомощи, самоуправления.

В нашем исследовании еженедельные уроки физической культуры в школьном расписании были заменены на двухразовые тренировки в детско-юношеской спортивной школе «Дельфин». Спортивно-оздоровительная деятельность подростков по профилактике девиантного поведения включала комплекс занятий в спортивных залах, бассейне, организацию спортивно-туристических сборов, обучающих семинаров и тренингов и др.

Включенное и невключенное наблюдение за школьниками позволило выявить, что они меняют свои мотивы и потребность также в зависимости от социальной обстановки. В формировании позитивных мотивов и потребностей, по данным нашей диагностики, большую роль играет стремление соответствовать социальным нормам и стандартам, расширение знаний о пользе и необходимости физических упражнений, повышение интереса к модным видам спорта и воздействие средств массовой информации.

На третьем этапе технологии – целенаправленная организация профилактики девиантного поведения подростков средствами физической культуры и спорта – решалась задача перехода сформированного индивидуального опыта спортивно-оздоровительной подготовки обучающихся в их систематическую индивидуальную спортивную деятельность.

С учетом возрастных особенностей девиантных подростков, для которых ведущей деятельностью является общение со сверстниками, основной формой организации на уроках-тренировках являлась работа в малых группах, в парах, в командах. Это принципиально значимая форма активизации спортивно-оздоровительной деятельности подростков имела целью формирование спортивно-коммуникативных возможностей обучающихся. Все это обеспечивало объективные условия для реализации потенциальных физических возможностей каждого подростка, работающего в составе малой группы, целенаправленно ориентируя его на совместную активную спортивно-оздоровительную деятельность. Работая в малой группе и взаимодействуя в ней, подростки интеллектуально

обогащались, приобретали и заимствовали такие личностные качества, которые не возможно приобрести вне группы. В процессе профилактики девиантного поведения подростков средствами физической культуры и спорта совершенствовались знания, умения и навыки обучающихся, приобретались навыки позитивного межличностного общения, перерастающие в сотрудничество и умение работать в коллективе, формируя такие качества как взаимопомощь, чувство ответственности, силу воли, выдержку, целеустремленность [3, с. 67 – 74].

Для повышения групповой сплоченности девиантных подростков в спортивном коллективе мы использовали игры-разминки «Остров», «Слон, жираф и крокодил», «Непрерывный рассказ», «Антивремя», которые способствовали развитию умений позитивного взаимодействия в группе, взаимопомощи, умению слушать и слышать как сверстников, так и тренера и т.д. [4, с. 12-14].

При этом на каждом занятии фиксировались промежуточные результаты исследования индивидуальных особенностей, поведенческих характеристик, стилей взаимоотношения, спортивных достижений девиантных подростков. Особое внимание обращалось на контроль за внешним проявлением состояний, возникающих при выполнении тренировочных заданий, а именно контроль за непроизвольным мышечным напряжением, мимикой, словесным сопровождением, изменением психо-эмоционального состояния, реакцией в случае победы или поражения.

Доминирующим стимулом в нашем исследовании стало стремление подростка к успеху, известности, независимости, а, следовательно, инструментом реализации своих потребностей стала соревновательная деятельность. Соревнования проходили на высоком эмоциональном уровне и способство-

вали формированию активного интереса к спортивно-оздоровительной деятельности и систематическим занятиям физическими упражнениями.

Заключительный этап технологии профилактики девиантного поведения подростков средствами физической культуры и спорта – формирование потребности в спортивно-оздоровительной деятельности отношении к здоровому образу жизни как к ценности.

Ведущей задачей является развитие навыков самостоятельной физической деятельности и желания достигать значительных успехов в физической культуре и спорте. На данном этапе нами проводились специально организованные формы занятий физическими упражнениями и воспитательные мероприятия, направленные на формирование интереса и потребности к регулярным занятиям физической культурой, наблюдалось повышение продуктивности воспитательно-образовательного процесса и перевод девиантных подростков в активных субъектов по выбору здоровой жизненной и профессиональной траектории.

Таким образом, технология профилактики девиантного поведения подростков средствами физической культуры и спорта включает целенаправленную деятельность коллектива детско-юношеской спортивной школы «Дельфин», состоящую из ряда этапов педагогической деятельности по организации и реализации спортивно-оздоровительной направленности в воспитательно-образовательном процессе. Профилактика девиантного поведения подростков – творческий процесс, обязывающий педагогов-тренеров проводить поиск и реализовывать эффективные подходы, методы и приемы формирования интереса к занятиям физической культурой и спортом, успешной адаптации к социальной среде, условиям и требованиям современного общества.

#### Библиографический список

1. Дереклеева, Н.И. Классный руководитель. Основные направления деятельности. – М.: Вербум, 2001.
2. Щуркова, Н.Е. Практикум по педагогической технологии. – М., 2001.
3. Олиференко, Л. Муниципальная система социально-педагогической поддержки детства // Народное образование. – 2000. - № 8.
4. Озолина, Е.В. Адаптивная физическая активность как новая дисциплина в семействе спортивных наук / Е.В. Озолина, В.С. Дмитриев, Н.О. Рубцова // Теория и практика физического воспитания. - Москва. - 1999. - №5.

Статья поступила в редакцию 07.11.09

УДК 371

**С.Н. Шибалева**, аспирант АПКУППРО, г. Москва, E-mail: mvsh@sibnet.ru

#### УЧЕБНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКА

Современной задачей образовательных учреждений является создание условий для формирования и развития социально креативной, деятельной личности, способной генерировать новые знания, идеи, способы их применения, двигать прогресс вперед, т.е. личности с ярко выраженной индивидуальностью. Становление подобной личности невозможно с помощью репродуктивных методов обучения. Учебная самостоятельность учащегося существенно зависит от опыта учебного сотрудничества. Учебное сотрудничество есть прообраз будущей индивидуальной способности ребенка к учебному совершенствованию, раскрытию и формированию его индивидуальности.

**Ключевые слова:** учебное сотрудничество, развитие индивидуальности, активность учащегося, субъект деятельности, личностно-ориентированный подход, групповая работа.

В настоящее время в России вся система образования находится под влиянием идей, которые были сформулированы в работах теоретиков общей и педагогической психологии (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, и др.). Эти идеи, в частности, нашли отражение в утверждении *сотрудничества* как одной из определяющих основ современного обучения. В концепции среднего образования РФ отмечается: «Сотрудничество – это гуманистическая идея совместной развивающей деятельности детей и взрослых, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов деятельности. В основе стратегии сотрудничества лежат идеи стимулирования и направления педагогом интересов учащихся» [1].

В современной педагогике большое внимание уделяется вопросу взаимодействия. Одним из ключевых понятий становится «сотрудничество». «Сотрудник – человек, который работает вместе с кем-нибудь, помощник. Сотрудничать – работать, действовать вместе, принимать участие в общем деле» [2].

В психолого-педагогических исследованиях можно выделить несколько основных подходов к определению сущности сотрудничества:

1. Сотрудничество как вид взаимодействия (М.И. Дьяченко, 1991);
2. Сотрудничество как форма поведения в конфликтных ситуациях (Н.В. Гришина, К. Томас, 1998);
3. Сотрудничество как тип отношений (В.Я. Ляудис, 1980).

В истории образования идея *сотрудничества* имеет глубокие корни (И.Ф. Герbart, А. Дистерверг, Д. Дьюи, Я.А. Коменский, Б. Ото, И.Г. Песталлоцци, К.Д. Ушинский и др.). Идеи взаимодействия участников педагогического процесса базируются на научном наследии Л.В. Занкова, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского. Фундаментальные психолого-педагогические исследования раскрывают педагогическое сотрудничество как социально-педагогическое явление (В.А. Амонашвили, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, Т.Н. Гончарова, А.Н. Леон-

тьев, Р.С. Немов, С.Л. Рубинштейн и другие). Взгляды Л.С. Выготского и его единомышленников основаны на том, что знание по своей природе социально, оно является плодом коллективных усилий, направленных на понимание, изучение и решение конкретных проблем. Но имеет место и обратная связь: способы и формы получения первичных знаний учащимися должны быть коллективными (групповыми), и лишь затем знание, путем присвоения индивидом и перевода в личный опыт, станет индивидуальным, формирующим личность. «В идеях Л.С. Выготского заключены глубинные истоки современных инноваций в нашем образовании» [3, с. 76].

Проблема учебного сотрудничества широко исследуется на протяжении второй половины XX столетия и в настоящее время, как в нашей стране, так и за рубежом (Л.И. Айдарова, В.А. Кольцова, Г.С. Костюк, Х.И. Лийметс, И. Ломпшер, В.Я. Ляудис, А.К. Маркова, Т.А. Матис, И. Л. Негуда, В.П. Панюшкин, В.В. Рубцов, Г. А. Цукерман, Л. Дойч, Х. Келли, М. Либерман, Р. Селман, Дж. Тибо, Р. Уилер, Ф. Райн и др.). Так, в 70-е годы возрастает интерес к проблеме учебного сотрудничества в США. Условно выделены *противоречия* между задачами образования и используемыми формами образовательного процесса. Педагогов пытаются искать выход в перенесении центра тяжести с фронтальных форм работы на индивидуальные. Этот способ, несомненно, является правильным, если индивидуализация обучения основана на научно достоверном учёте способностей и интересов детей. Как известно, в большинстве случаев в условиях массовой школы такая задача становится трудновыполнимой [4].

В последние годы выдвинулось направление педагогической мысли и школьной практики, предполагающее вовлечение всех участников процесса обучения в *совместную учебно-познавательную деятельность*, которое получило название педагогического сотрудничества. В ходе совместной деятельности происходит формирование и развитие познавательной и социальной *активности учащихся*. «Организация учебной деятельности должна быть направлена на эффективное усвоение учебного материала, при котором ребенок является *субъектом своего развития*» [5, с. 100]. Актуальность педагогического сотрудничества обусловлена увеличением значимости *личностного* фактора, новым качеством взаимоотношений, их своеобразием, повышением требований к качеству знаний выпускников и их социальной зрелости.

В рамках педагогического сотрудничества особое внимание, в контексте исследуемой проблемы, следует уделить *учебному сотрудничеству*. Учебное сотрудничество, или обучение на основе сотрудничества - педагогический подход, при котором учащиеся работают вместе в небольших группах, где каждый член группы может участвовать в выполнении четко обозначенной коллективной задачи. «Задача современного учителя в настоящее время - не преподнести знания школьникам, а более практическая и приземленная - *создать мотивацию и сформировать комплекс общеучебных умений учить себя самого*» [5, с. 164]. Сотрудничество учителя и учащегося предполагает знание и умение педагога дозировать и направлять самостоятельность, предоставляемую школьнику, которая в конечном счете ведет к целеполаганию, автономизации его познавательной деятельности как основы личностного становления и развития.

Учебное сотрудничество, другими словами, *диалогическое общение*, в учебном процессе представляет собой разветвленную *сеть взаимодействий* по следующим линиям:

- 1) учитель - учащийся (учащиеся);
- 2) учащийся - учащийся (в парах (диадах) и тройках (триадах));
- 3) общегрупповое взаимодействие учащихся во всём учебном коллективе.

Г.А. Цукерман добавляет к вышеназванным ещё одну важную производную от всех других линий - сотрудничество учащегося «с *самим собой*» (возможно, это справедливо и для учителя).

Учебное *сотрудничество со взрослым* предполагает способность ребенка различать ситуации, требующие применения готовых образцов, и ситуации неподражаемые, требующие новых, самостоятельных решений, отказа от применения старых, познавательных вопросов, с помощью которых ребенок может определить условия новой задачи самостоятельно. Учебное сотрудничество с учителем возникает, когда он

предлагает учащимся решить практическую задачу, но не даёт готового образца её решения. При этом педагог организует учебный материал таким образом, чтобы учащийся мог обнаружить причины своей неумелости, некомпетентности и указать их взрослому. Учащиеся, оказываясь в ситуации «открытого незнания» - ситуации отсутствия готовых образцов предстоящей деятельности, определяют границы своих знаний и умений и обращаются к учителю за определенной помощью. Учащийся ищет причину возникших трудностей не в собственном неумении, а в условиях задачи. Для определения условий задачи учащийся обращается к учителю, точно фиксируя, в каких именно знаниях, средствах и способах действия он нуждается. Учащийся узнает, чего именно он не знает и, дойдя до границ своих возможностей, призывает взрослого уже из зоны ближайшего развития. «Обучение, которое ориентируется на уже завершённые циклы развития, оказывается бездейственным с точки зрения общего развития ребенка, оно не ведет за собой развитие, а само плетется у него в хвосте...» [6, с. 386].

Учебное сотрудничество со сверстниками предполагает способность детей обнаруживать разницу своих способов действия и координировать их, строя совместное действие [7].

Учебное «сотрудничество с собой» предполагает, прежде всего, способность к адекватной дифференцированной самооценке, рефлексии. «*Рефлексия* в учебной деятельности отражает уровень интеллектуального и личностного развития индивида. Механизмом рефлексии является интеллектуальное умение - это усвоенный способ действия, регулируемый знанием» [5, с. 101]. Развитие этих способностей происходит годами, в процессе решения детьми системы учебных задач [8].

Необходимо отметить отличие «учебного сотрудничества» от «*педагогического сотрудничества*». «Педагогика сотрудничества» - направление в современной педагогической науке, представители которого (Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов) представляют учебный процесс как духовную общность, *доверительное общение* учителя и учащихся, учащихся между собой, способствующее развитию «социально-зависимой самостоятельности». По сути, можно рассматривать «педагогическое сотрудничество» как среду для реализации учебного взаимодействия и сотрудничества учащихся.

В отличие от «педагогического сотрудничества», предполагающей установление педагогом доверительных отношений с учащимися, «учебное сотрудничество», рассматривается как «*взаимодействие*, в котором учитель создаёт ситуацию необходимости перестройки сложившихся у ребёнка способов действия; организует учебный материал так, чтобы ребёнок мог обнаружить объективную причину своей неумелости, некомпетентности и указать её взрослому; вступает в сотрудничество с учащимися только по их инициативе, по запросу о конкретной помощи, но делает все возможное, чтобы такой запрос был сформулирован на языке содержания обучения, и в виде гипотез о недостающем знании» [9].

Таким образом, с одной стороны, учебное сотрудничество рассматривается как особая форма учебного взаимодействия, *основное отличие* которой от других форм заключается в *активности учащегося*, который, решая практическую задачу, осознаёт, что для её решения ему не хватает определённых знаний или способов действий. Ребенок, умеющий отделять известное от ещё неизвестного и формулировать свой вопрос на языке содержания учебного предмета, является *субъектом учебной деятельности* - учащимся, то есть *умеющим учить себя* с помощью учителя. Ребенок и учитель становятся *сотрудниками* в поиске знаний, необходимых для решения учебной задачи; их отношения строятся как *взаимодействие равноправных субъектов* образовательного процесса, направленных на развитие *индивидуальных свойств* индивида. С другой стороны, учебное сотрудничество может использоваться как *способ организации учителем взаимодействия детей в парах и в группах*. Формами сотрудничества выступают деловые, ролевые игры, совместно-распределённая деятельность

при работе в триадах, группах, тренинг - классах. В образовательном процессе создаётся ситуация множественности планов и форм учебного взаимодействия и его общая схема.

По мнению Р. Р. Загидуллина [10], *совместная деятельность* - главный фактор, объединяющий и формирующий детское сообщество, эффективно влияющий на *формирование индивидуальности*. Средой зарождения и вынашивания инициативного поведения в познавательной сфере является группа равных, сверстников, совместно решающих задачу.

Сотрудничество есть форма демократизации и гуманизации отношений в условиях школы. Заметим, что сотрудничество, равно партнёрские отношения в деятельности, есть выражение личностно-ориентированного подхода. Главная цель современной личностно-ориентированной педагогики - это формирование личности, индивидуальности в ребенке. [11] Интерес к идеям индивидуализации образовательной деятельности развивался в контексте личностно-ориентированного подхода, который выделился в 90-х гг. XX в. из личностно - деятельностного подхода в качестве самостоятельного. Этот подход явился *основой перехода* от приоритета ЗУН к преимуществу универсальных умений и компетентностей, определяющих освоение учебного материала в школе и социализацию ребенка в целом, к совместной, коллективной деятельности самих учащихся, к *учебному сотрудничеству*.

По мнению Л.С. Выготского, «коллективные формы сотрудничества предшествуют индивидуальным формам поведения, вырастающим на их основе, и являются их прямыми родоначальниками и источниками их возникновения» [3, с. 124]. Учебное сотрудничество учителя с учащимся есть прообраз будущей индивидуальной способности ребенка к учебному совершенствованию. Умеющий учиться - это тот, кто умеет вступать в учебное сотрудничество (взаимодействие) с любым источником информации - с книгой, кинофильмом, музейным экспонатом, с предметом культуры, с любым умелым и знающим человеком. Первым таким источником для ребенка, как правило, оказывается учитель начальной школы. Основной целью этого взаимодействия выступает овладение учащимся первоначальным комплексом универсальных умений и первичная социализация.

О полноценном сотрудничестве школьника нельзя говорить до тех пор, пока ребенок не обнаруживает способности самостоятельно, по собственной инициативе строить новый вид взаимодействия со взрослым, вовлекать взрослого в сотрудничество. «Результат учебной деятельности, в которой происходит усвоение научных понятий, - прежде всего изменение самого ученика, его развитие...» [12].

Становление детской самостоятельности, инициативности и ответственности, развитие умения сотрудничать, понимается как ведущая ценность и цель образования XXI века. Ясно, что инициативность невозможно вырастить с помощью репродуктивных методов обучения. Этими методами можно добиться противоположных результатов: творческая, познавательная инициативность, свойственная здоровым коммуникативным, может погаснуть, не получая поддержки в школе. Учебная самостоятельность старшего школьника существенно зависит от *опыта учебного сотрудничества*, который ученик приобрел в начальной школе, от того, насколько учитель умеет строить учебное сообщество и включать каждого ребенка в совместный поиск нового знания.

В процессе сотрудничества происходит динамичное преобразование ролевых отношений (как педагогов, так и детей). Структура сотрудничества в процессе взаимодействия изменяется от совместного, разделенного с педагогом или другим участником действия, к поддерживаемому действию и далее к подражанию и самообразованию. «Фактором, связывающим между собой преподавание и учение, является атмосфера творческого труда» [13].

Л.С. Выготский к исследованию совместной деятельности подходил как к форме обучения и развития ребенка. Учебный считал, что человеческая деятельность по своему происхождению является совместной, общественной. Между участниками деятельности происходит распределение способов её осуществления. В процессе деятельности этими способами обмениваются, т.е. каждый ученик осваивает способ деятельности другого, и совместно разрабатываются новые способы. Таким образом, происходит интериоризация внешних, коллективно распределенных действий, во внутренние, индивидуальные. При этом Л.С. Выготский придавал решающее значение социокультурному механизму взаимодействия взрослого и ребенка [14].

Н.Н. Обозов [15] считает, что эффективность совместной деятельности выше индивидуальной за счет того, что процесс и результат первой более стабильны, чем второй, и стабилизация происходит быстрее. При этом изменяется вариативность индивидуальной деятельности за счет взаимного контроля, обмена информацией, взаимного дублирования.

Попадая в ситуацию совместной деятельности, индивид обязан принимать в расчет свои действия и действия партнера по деятельности, вырабатывать такую форму решения задачи, которая «стирала» бы различия между разными точками зрения. Кроме того, в условиях непосредственного взаимодействия людей психические процессы протекают существенно иначе, чем в ситуации индивидуальной, изолированной деятельности. В.А. Кольцовой [16] была установлена зависимость степени воздействия общения на результаты мыслительной деятельности от индивидуальных, личностных особенностей испытуемых: уровня интеллектуальной и коммуникативной активности, отношения к выполняемому заданию, от того, какую позицию занимает тот или иной участник взаимодействия в совместной деятельности: пассивную или активную. Эффективность усвоения учебной информации достигается при наличии условий для диалога, взаимодействия, например, *обсуждать её с равными себе*, отстаивать свою точку зрения по тем или иным вопросам и т.д. М.Д. Виноградова и И.Б. Первин [17] считают, что лишь при этом условии возможна «интериоризация» знаний, взглядов, мировоззрения, то есть превращение их в собственное, личностно значимое знание, убеждения. Ученые подчеркивают, что ни фронтальная, ни индивидуальная формы работы такой возможности не предоставляют. *Наиболее благоприятна* для этого групповая работа учащихся. Это не означает, конечно, что групповая работа должна стать единственной формой учебного процесса и отмечают необходимость ее разумного сочетания с фронтальной и индивидуальной учебной деятельностью.

Методы группового взаимодействия принято называть *интерактивными*. В их основе лежит процесс игрового взаимодействия, или механизм интеракции (в переводе с английского означает «взаимодействие, воздействие»). Наиболее важной особенностью интеракции является способность человека принимать и понимать роль другого; представлять, как его воспринимает партнер по общению или группа и в соответствии с этим планировать собственные действия. «Интерактивное обучение - это одна из форм диалогового обучения, в ходе которого осуществляется взаимодействие учителя и учащегося» [5, с. 165].

Таким образом, учебная самостоятельность, инициативность, как индивидуальная способность вначале существует лишь в совместной, разделенной между участниками форме: в форме учебного сотрудничества. «Учебное содержание, учебное сотрудничество со взрослым, учебное взаимодействие со сверстниками - вот три центральных фактора рефлексивного развития детей средствами учебной деятельности...» Г.А. Цукерман [18].

#### Библиографический список

1. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлова. - М., 1990.
2. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. - 4-е изд., доп. - М.: Азбуковник, 1999.
3. Бадмаев, Б.Ц. Психология в работе учителя: В 2 кн. - Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000. - Кн.1.

4. Калашникова, Е.Г. Учебное сотрудничество как фактор творческого развития личности подростков (на материале английского языка): дис.... канд. педаг. наук. - Курск, 2005.
5. Шевченко, Н.И. Педагогические технологии: социализация школьников на уроках обществознания. - М.: ООО ТИД «Русское слово - РС».
6. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. - М.: 1991.
7. Рубцов, В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. - М., 1987.
8. Захарова, А.В. Генезис самооценки: автореф. д-ра. пед. наук. - М., 1990.
9. Широкова, В.В. Подготовка студентов педвуза к организации учебного сотрудничества в начальных классах. - Иркутск, 2005.
10. Загидуллин, Р.Р. Педагогические условия развития творческой активности подростков в процессе совместной деятельности в детских сообществах: дис.... канд. пед. наук. - Ульяновск, 2003.
11. Зуробьян, С.А. Учебное сотрудничество как средство повышения эффективности обучения слабослышащих учащихся: дис.... канд. пед. наук. - М., 2005.
12. Эльконин, Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. - М.: Воронеж, 1995.
13. Оконь, В. Основы проблемного обучения. - М.: Просвещение, 1968.
14. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций. - М., 1960.
15. Обозов, Н.Н. Межличностное общение. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1979.
16. Кольцова, В.А. Влияние общения на развитие познавательной деятельности // Проблемы психологии личности. - М.: Наука, 1982.
17. Виноградова, М.Д. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников / М.Д. Виноградова, И.Б. Первин. - М., Просвещение, 1977.
18. Цукерман, Г.А. Виды общения в обучении. - Томск: Пеленг, 1993.

Статья поступила в редакцию 05.11.09

УДК 378

*Т.И. Новичихина, канд. физ.-мат. наук, доц. АлтГПА, г. Барнаул, E-mail: genphys@uni-altai.ru*

## ТЕКСТ КАК ОСНОВА МОДЕЛИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ

В работе обоснованы основные положения информационного подхода, рассмотрены примеры его применения для педагогических систем, разработана модель исследования информационных процессов в педагогике, сформулированы закон умножения информации и закон сохранения плотности информации.

**Ключевые слова:** информационный подход, педагогические системы, информационные процессы в педагогике, плотность информации, закон умножения информации, закон сохранения плотности информации.

На основе проведенных исследований нами развит информационный подход к изучению педагогических систем, создана модель исследования информационных процессов в педагогических системах.

Объектом педагогической науки является процесс воспитания подрастающего поколения. Педагогика исследует и разрабатывает прикладной аспект воспитания человека. Она занимается созданием искусственных воспитательных систем, которые названы педагогическими системами [1, с. 7].

Под системой вообще понимают множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность, единство.

Педагогическая система является организованной системой, постоянно находящейся под воздействием социальной системы, и в зависимости от социального заказа в ней происходит перестройка и адаптация составляющих элементов. Структура педагогической системы включает в себя следующие элементы: студенты, преподаватели или ТСО, цели обучения и воспитания, содержание обучения и воспитания, дидактические процессы и организационные формы обучения. Абитуриент, поступая в учебное заведение и становясь студентом, вступает во взаимодействие с другими элементами педагогической системы, постепенно формируется как выпускник данной педагогической системы. Одной из главных задач, решаемых в рамках педагогических систем, является передача и получение знаний. Для изучения и контроля качества этих процессов применяются различные методы. Одним из современных методов исследования является моделирование.

Схема и последовательность моделирования педагогических систем определяется общей структурой педагогической системы. Сначала ставятся и описываются цели, преследуемые рассматриваемой реально существующей педагогической системой. Важным моментом, при этом, является возможность измерения всех параметров цели. Затем выполняется описание содержания обучения и воспитания с учетом требований к специальности выпускника высшего учебного заведения и общеобразовательных требований (научности, доступности, последовательности, избыточности, наглядности). Со-

держание обучения включает всю необходимую информацию, которая представляет собой основу будущей профессиональной деятельности студентов. Следующим этапом моделирования педагогической системы является выбор и разработка дидактических процессов. Заключительным этапом моделирования рассматриваемой системы является определение организационных форм обучения, под которыми понимают совокупность внешних условий, в которых организуется и протекает познавательная деятельность студентов (аудиторная и самостоятельная).

Общая цель подготовки специалиста высшей квалификации определяется учебным планом, где перечислены все учебные предметы, которые необходимо изучить студенту, чтобы стать специалистом. Данная цель является социальным заказом общества системе образования. На основании этой цели ведется аттестация подготовки специалистов в высших учебных заведениях. Для этого разработана специальная процедура – государственный экзамен подготовленности специалиста. Однако существующая сегодня процедура защиты выпускных квалификационных работ и сдачи государственных экзаменов с трудом отвечает требованиям объективной аттестации подготовленности специалиста. Для совершенствования этой работы необходимо социальный заказ преобразовать в конкретное описание модели специалиста данного профиля подготовки, доступное для точной оценки. Для выполнения этой задачи необходимо насколько можно полное описание модели личности специалиста, конкретное раскрытие социального заказа. Остановимся более подробно на анализе и моделировании информационных процессов в педагогических системах.

Определим преподавателя и студента как мыслящих объектов, которые способны хранить и передавать информацию, обладают языком и механизмом порождения правильных текстов на этом языке, осуществляют алгоритмизированные операции по правильному преобразованию этих сообщений, образуют новые сообщения. Под тестом понимают разновидность речи, причем как письменную, так и устную. «Текст есть высказывание на каком-либо одном языке» [2, с. 158]. Текстами считаем безусловно истинные сообщения.



Будем исходить из того, что сообщения делятся на два вида: 1) сообщения, образуемые в результате операций в педагогическом процессе, новыми не являются, а представляют лишь преобразованные исходные тексты. Правила преобразований заданы, и сообщения могут рассматриваться как один и тот же текст; 2) сообщения являются новыми, так как не могут быть выведены с помощью однозначных операций из уже имеющих текстов. Цель педагогической системы, как любой коммуникативной системы, является точная передача определенного смыслового инварианта. Случаи изменения смысла, происходящие в процессе коммуникации, должны рассматриваться как искажение и потеря, являющиеся результатом несовершенства информационного канала. Таким образом, идеальный коммуникационный канал дает полностью идентичное по смыслу отправленному сообщению на выходе. При этом для открытых систем, к которым относятся педагогические системы, существенной особенностью является то, что в процессе передачи информации число носителей ее возрастает, следовательно, возрастает и общее количество информации, причем пропорционально числу ее носителей, то есть происходит ее умножение. Например, преподаватель сделал сообщение в одном потоке, а затем это же сообщение в другом. До момента общения с аудиторией он один обладал некоторой информацией  $I_0$ , после его выступления этой информацией стали обладать студенты целого потока  $I = nI_0$  (где  $n$  – число информмируемых), а после второго выступления – количество студентов, обладающих этой информацией удвоилось (при одинаковом численном составе потоков). Налицо действие впервые введенного закона умножения информации. При этом наблюдается интересная особенность информации – сохранение ее плотности. Под плотностью информации понимаем информацию, приходящуюся на единицу носителя  $\rho = I/n$ . Для подтверждения данного высказывания вернемся к приведенному примеру. Информация, которой обладал преподаватель до выступления, и после него не изменилась  $\rho_p = I_0/1 = I_0$ , в идеале этой же информацией должен обладать каждый из студентов обоих потоков  $\rho_s = I/n = nI_0/n = I_0$ , т.е.  $\rho_p = \rho_s$ . Таким образом, закон сохранения плотности информации может быть сформулирован в следующем виде: в идеальной коммуникативной системе при любых процессах обмена информацией наблюдается сохранение плотности информации.

Естественно, что абсолютная идентичность сообщений на входе и выходе возможна только в том случае, если одинаковы системы кодирования и декодирования. Если речь идет не об идеальных системах, а о реальных людях, то абсолютная неизменность сообщения возможна только в случае, когда передающим и принимающим является только один и тот же человек. По сути, получается, что абсолютно идеальная передача сообщений либо бессмысленна (так как передавать одно и то же самому себе бессмысленно), либо, что является наиболее интересным, ведет к усложнению и индивидуализации принимаемых сообщений, то есть к их изменению.

При научном моделировании реально существующих педагогических процессов первостепенным является вопрос о типах и закономерностях их изменения. Необходимо отметить, что в данном случае не стоит вопрос об искажении объекта исследования. Напротив, это изменение необходимо для его изучения, является инструментом и условием познания. Например, электрическая схема, как любая модель, является изображением реально существующей электрической цепи, при этом, естественно, происходит ее деформация, уже потому, что это проекция трехмерного пространства на двухмерное.

«Процесс получения знания можно представить как переписывание некоторого текста каким-либо иным, но в определенном отношении адекватным ему образом» [2, с. 200]. Например, если реально существующий объект считать некоторым текстом нулевого уровня, то наше знание об этом объекте может быть представлено как перекодировка этого текста в иную систему знаковой записи. Безусловно, что при этом существенно, «чтобы знаки отличались от обозначаемого в каком-то объектно-регистрируемом отношении, причем, чем

больше это отличие, тем удобнее ими пользоваться» [3, с. 111]. Следовательно, текст, имеющийся в нашем сознании или в какой-либо системе науки, всегда является сходным по строению и организации объекту текстом, но несколько измененным по отношению к объекту. Семиотика (наука о знаковых системах) утверждает, что явление перекодировки объекта в текст научного типа происходит по подобию математического отображения [4]. Объект и его текстовое изображение являются изоморфными, т.е. каждому объекту, представляемому в виде системы элементов, ставится в соответствие множество элементов отображения. При этом вполне естественным является то, что необходимо обговаривать правила соответствия. Правила перевода для всех элементов данного множества одинаковы. В принципе ничто не мешает представить их в виде некоторой функции, имеющей область определения и область значений. Условия, которые накладываются в данном случае на объект, могут быть обозначены как инвариантность его внутренней структуры. Однако возможны случаи направленного нарушения изоморфизма. Структура элементов объекта отражается с некоторой долей вероятности, описываемой специальными законами. Тогда в результате такого отображения множество значений будет изменяться в направлении наиболее вероятных. Такое нарушение точного соответствия вносит в модель элемент активности. Именно активная модель способна наиболее близко описывать процессы в педагогических системах, содержащих мыслящие субъекты. При длительном использовании модели возможны следующие моменты. Изоморфное отображение объекта в тексте становится настолько естественным, что стираются границы между моделью и объектом. Модель заменяет объект. Для объективного отражения реальности необходимо вернуть правила соответствия.

До настоящего времени высказываются сомнения по поводу правомерности применения моделирования к анализу таких сложных систем, как педагогические. Однако широкое распространение данного метода исследования практически во всех областях научного познания, результаты, полученные с его помощью, дают твердую уверенность в целесообразности и практичности его использования в педагогике. Так, далекая от математики и физики, уже упоминавшаяся в работе семиотика опирается на точные методы. Точными методами она изучает неточные структуры. Академик Ю.М. Лотман считает, и с этим невозможно не согласиться, что именно «точные» методы дают нам возможность уловить «неточные» структуры [2, с. 175]. Любая модель беднее своего объекта, и только при этом условии она может являться инструментом исследования, инструментом познания. Степень абстракции модели может рассматриваться в качестве недостатка применительно к научной теории только по недоразумению. Научная модель в процессе исследования «заменяет» объект вовсе не в том смысле, что она может быть использована вместо него в реальной практической деятельности. Эта замена действительна лишь на этапе изучения. Так, модель построения Солнечной системы с успехом заменяет моделируемый ею объект в процессе познания.

При описании того или иного конкретного текста перед исследователями встает вопрос: «Что необходимо описать: некоторую реально данную упорядоченность физически данных в тексте элементов или просматривающуюся упорядоченность структуры этого физического объекта?» Так, при описании физического явления необходимо рассматривать организацию реально произносимых слов или же структурную упорядоченность текста? Аналогичный вопрос возникает при моделировании любой физической системы. В конечном итоге данный вопрос может быть решен для каждого уровня анализа текста. Необходимо отметить, что в науке достаточно часто происходит противопоставление этих упорядоченностей. Это происходит потому, что в одном случае видят осязательную реальность, а в других – исследовательскую модель, фикцию, существующую лишь в голове ученого. Дело в том, что научное познание можно представить как цепь сложных экспериментов. Наиболее существенным в этой цепи является

то, что явления реально существующего мира предстают перед исследователем в совершенно ином, неожиданном и даже запрещенном бытовой практикой сочетании или таком положении, которое позволяет раскрыть сущность внутренней структуры. Наиболее наглядными примерами являются открытия в естествознании – начиная от законов классической механики и заканчивая современными открытиями в различных его областях. Именно такие процессы протекают в области научного познания, потому что его главной целью является выявление и объяснение явлений и законов реального мира. Данное утверждение является проявлением известного положения об условности любой знаковой системы, отличии обозначающего от обозначаемого. Для исследователя оказывается более интересным и важным определить закономерности деформации рассматриваемой системы. Если же речь идет о текстах, то этот случай является уникальным в том плане, что, как правило, речь идет о неполном воплощении физической системы в тексте, описывающем систему, с одной стороны, и большем богатстве текста, чем созданной физической системы, как его модели, с другой. Рассмотрим модели текстов научного нехудожественного типа, в которых каждый уровень требует только одного системного описания. Упорядоченность текста данного типа задает ситуацию (социальную, моральную, пространственную и пр.) и утверждает ее неизбежность. Этим определяется некоторый порядок и исключается его нарушение, некоторое событие, либо наоборот, ведет к совершению некоторого события [2, с. 198].

Элементарная модель текста может быть представлена в следующем виде: некоторое выделенное и имеющее внешнюю границу сообщение, одновременно внутренне неоднородно. Как правило, оно состоит из двух или более субтекстов

низшего порядка, или является сплавом неоднородных текстовых участков, которые порождают «... внутренние смысловые токи за счет неоднозначных и не до конца детерминированных внутренних перекодировок между смыслами элементов разных рядов» [5, с. 501].

Основные процессы, в которых реализуется социально-коммуникативная функция текста: 1) общение между людьми – передача информации от носителя преемнику (например, от педагога – студенту), 2) общение между человеком и культурой (передача культурных ценностей от поколения к поколению), 3) общение личности самой с собой (внутреннее общение). Именно две первые функции текста реализуются в педагогических системах.

Но текст, как и информация вообще, обнаруживает свойства самоорганизующихся систем. «При структурном усложнении текст обнаруживает свойства интеллектуального устройства: он не только передает вложенную в него информацию, но и трансформирует сообщения и вырабатывает новые» [2, с. 160]. Таким образом, ценность сообщения для получателя оказывается пропорциональна трудности расшифровки, то есть различию между кодами отправителя и получателя. Ценность информации оказывается в том, что в процессе ее декодирования происходит активизация интеллектуального центра получателя.

Итак, в данной работе новыми являются следующие положения и результаты: на основе проведенных исследований предпринята попытка сформулировать закон умножения информации и закон сохранения плотности информации, создать модель обмена информацией и рассмотреть ее применение в педагогических системах.

#### Библиографический список

1. Беспалько, В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М.: Высш.шк., 1989.
2. Лотман, Ю.М. История и типология русской культуры. – С.-Петербург: Искусство-СПб, 2002.
3. Ракитов, А.И. О природе эмпирического знания // Логическая структура научного знания. – М., 1965.
4. Успенский, Б.А. Условность в искусстве // Б.А. Успенский, Ю.М. Лотман. Об искусстве. – С.-Петербург: Искусство-СПб, 1998.
5. Лотман, Ю.М. Феномен культуры: учен. зап. Тартуского гос. Ун-та (Труды по знаковым системам, X) Тарту, 1978. – Вып. 463.

Статья поступила в редакцию 05.12.09

УДК 378

*И.С. Карасова, д-р пед. наук, проф. ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: karasova@yandex.ru*

*Е.А. Леонова, канд. пед. наук, доц., ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: leonova@cspu.ru*

### ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ОЦЕНКЕ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ НА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

В работе описана структура и содержание модульно-рейтинговой системы оценивания учебно-профессиональных достижений студентов на педагогической практике, которая является базисом инновационного подхода в выборе статистических методов для определения результативности всех видов деятельности студента-практиканта.

**Ключевые слова:** производственная педагогическая практика, модульно-рейтинговая система оценивания, инновационный подход, балльная шкала временных затрат.

Оценка учебно-профессиональных достижений студентов на педагогической практике связана с рядом трудностей, которые обусловлены объективными и субъективными причинами. Объективные трудности определяются многогранным характером практики, её задачами, функциями, выполняемыми студентом-практикантом на практике, наконец, заданиями кафедр вуза (предметными по основной и дополнительной специальности, педагогики, психологии, валеологии). Субъективные трудности определяются совокупностью отчетной документацией, которую студент-практикант должен представить по результатам своей профессиональной деятельности.

Устранить объективные и субъективные трудности можно совершенствуя различные аспекты педагогической практики, например, осуществляя выбор необходимых в данных

условиях критериев и показателей отслеживания результатов деятельности студента-практиканта.

Для разработки модульно-рейтинговой системы оценивания результатов педагогической практики необходимо определить объем модуля, его структуру и содержание, подходы в начислении баллов, в оценке «веса» модуля в целом и отдельных его компонентов, осуществив выбор статистического метода для начисления баллов.

Отдельные этапы производственной педагогической практики можно назвать модулями, потому что каждый ее этап связан не только с самостоятельными задачами, но и требованиями к реализации этих задач, временными затратами. Каждый модуль характеризуется системой параметров: 1) название курса; 2) вид практики; 3) вид блока; 4) продолжительность практики (число недель); 5) временные затраты преподавателя на руководство практикой; 6) временные за-

траты студентов на выполнение программы практики (шесть часов ежедневной работы).

Представим все возможные виды практики в обобщённой форме (табл. 1), а их продолжительность и задания курирующих кафедр студентам-практикантам соотнесем с отдельными модулями (табл. 1, 2).

Таблица 1

Модуль, соотнесённый с видом практики

Модуль	Вид практики	Курс	Продолжительность	Кафедра, ответственная за практику
I	Непрерывная педагогическая практика (НПП)	II	1 неделя	Кафедра педагогики
II	Непрерывная педагогическая практика (НПП)	III	1 неделя	Специальные кафедры
III	Летняя педагогическая практика (ЛПП)	III	3 недели	Кафедра педагогики
IV	Производственная педагогическая практика (ППП)	IV	6 недель	Кафедры основной и дополнительной специальностей, педагогики, психологии, валеологии
V	Производственная педагогическая практика (ППП)	V	8 недель	Кафедры основной, дополнительной специальностей, педагогики, психологии

Таблица 2

Параметры модуля практики

Модуль	Число заданий				
	Продолжительность практики				
V					6
IV				6	7
III			3	2	
II		1	3		
Курс	I	II	III	IV	V

В числителе дроби указано число курирующих кафедр, в знаменателях – общее число заданий от кафедр. Содержательную деятельность кафедр можно представить по блокам: предметный (методический) по основной специальности; предметный (методический) по дополнительной специальности; педагогический; психологический; валеологический; организационный.

Временные затраты на руководство практикой, выраженные в часах, утверждённые ректором вуза, представлены в отдельной графе (табл. 3).

Таблица 3

Временные затраты руководителей практики

№ / п	Блоки в модуле	Руководитель практики	Временные затраты / Курс	
			I	V

1	Предметный по основной специальности	Методист по основной специальности	8	10
2	Предметный по дополнительной специальности	Методист по дополнительной специальности	8	9
3	Педагогический	Руководитель педагогике	4	4
4	Психологический	Руководитель психологии	3	3
5	Валеологический	Руководитель валеологии	1	-

Данные, представленные в таблице 3, свидетельствуют о том, что «трудоёмкости», определяемые числом часов, выделенных на руководство практикой, не одинаковы у преподавателей разных кафедр. Этот факт можно принять в качестве ведущего для определения суммарного балла в оценке объема и значимости заданий по каждому блоку модуля.

Соотношение значимости содержания (задач и требований к их реализации) отдельных блоков модуля в соответствии со статистическим подходом, разработанным В.П. Симоненко Е.Г. Черненко и описанным в [1], выражается с помощью линейного ряда нечётных чисел (1:3:5:7:9). Принимая во внимание два фактора – временные затраты преподавателей на руководство практикой и выбранную 100-балльную шкалу для оценки деятельности преподавателей, можно получить следующее соотношение баллов: 4:12:20:28:36.

Таким образом, временные затраты преподавателей по осуществлению методического руководства практикой по основной специальности можно оценить в 36 баллов; деятельность преподавателей по осуществлению руководства практикой по дополнительной специальности в 28 баллов; деятельность преподавателей по руководству практикой в 20 баллов; деятельность преподавателей по психологии – в 12 баллов; деятельность преподавателей по валеологии – в 4 балла (табл. 4).

Таблица 4

Балльная шкала временных затрат преподавателей на руководство практикой

№ / п	Название блоков модуля	Б Л О К И					
		Организационный	Валеологический	Психологический	Педагогический	Предметный (доп. спец.)	Предметный (осн. спец.)
1	Предметный (методический) блок по основной специальности						9 36
2	Предметный (методический) блок по дополнительной специальности					7 28	
3	Педагогический				5 20		
4	Психологический			3 12			
5	Валеологический		1 4				
6	Организационный	0 2					

В таблицу 4 включен ещё один блок – организационный, связанный с деятельностью факультетского руководителя подпрактики. Шкалу порядка (1:3:5:7:9) можно преобразовать в ранговую (0, 1, 3, 5, 7, 9), выделив в ней нулевой ранг, соответствующий организационной деятельности факультетского руководителя. Временные затраты факультетского руководителя можно оценить, например, в 2 балла. Однако, в 100-балльную шкалу оценивания эти баллы можно не включать, потому что этот вид работы факультетского руководителя можно отнести к инвариантной составляющей, относящейся не к содержательной, а организационной части практики. Внутри блока максимальный балл за отдельные виды деятельности необходимо распределить в соответствии с пооперационным анализом компонентов этой деятельности и выразить с помощью совокупности баллов (табл. 5).

Таблица 5

Виды деятельности преподавателей, курирующих предметный блок модуля

№ п/п	Виды деятельности, выполняемые преподавателями-групповыми руководителями практики	Баллы за отдельные виды деятельности
1	Проведение установочной конференции в образовательных учреждениях	2
2	Изучение тематического плана работы учителя-предметника в данном образовательном учреждении. Определение тематики пробных и зачётных учебных занятий для студентов-практикантов	2
3	Консультация по методике проведения пробных уроков	4
4	Посещение и анализ пробных уроков	4
5	Консультация по методике проведения зачётных уроков	4
6	Посещение и анализ зачётных уроков	4
7	Консультация по организации внеклассной работы по предмету	4
8	Посещение и анализ внеклассных мероприятий (кружков, элективных курсов, массовых мероприятий)	4
9	Консультация по подготовке отчётной документации	4
10	Подготовка и проведение заключительной конференции в образовательном учреждении	2
11	Подготовка выступления студента-практиканта на заключительной конференции в вузе по проблеме «Из опыта моей работы...» или «Из опыта работы группы в данной школе»	2
	Всего	36 баллов

Временные затраты студентов на педагогической практике определяются их недельной нагрузкой. При шестичасовой занятости в день и шестичасовой недели, временные трудозатраты составят 36 часов в неделю. За это время студент-практикант должен выполнить программу педагогической практики, которая включает совокупность задач и требований, предъявляемых разными кафедрами, курирующими деятельность студентов на практике. Можно предположить, что объём заданий, выполняемых студентами по отдельным блокам неодинаковый, он может соответствовать количеству баллов, выделенных кафедрам. Тогда «вес» этих заданий в соответствии с используемым статистическим методом можно определить как ряд нечётных чисел (1:3:5:7:9) и выразить в баллах: 4:12:20:28:36.

Каждый студент, выполняя различные задания по всем блокам, может получить 100 баллов, что соответствует выполнению всех заданий в полном объеме. Преподаватели прописывают содержание своих заданий в соответствии с теми баллами, которые выделены кафедре. Используя технологию перевода баллов в отметку [2], можно оценить качество выполнения заданий по пятибалльной шкале в отметках. Рассмотрим на конкретном примере распределение баллов и перевод их в отметку для предметного (методического) блока по основной специальности (табл. 6).

Вычисление баллов по отдельному блоку производится по формуле:

$$B_i = \sum_{j=1}^{N_i} (V_{3ij} * k_{ij}), \text{ где } N_i - \text{количество заданий в } i\text{-ом блоке (в рассмотренном примере-5);}$$

$V_{3ij}$  – вес j-ого задания в i-ом модуле (для первого задания из приведенного выше примера вес составляет 14);

$k_{ij}$  – коэффициент, определяющий качество и своевременность выполнения задания.

Рейтинг студента может измениться в зависимости от сроков сдачи задания, при этом суммарный балл может снизиться (табл. 7).

Таблица 6

Виды заданий по предметному блоку (методическому) по основной специальности, выраженные в баллах и отметках

№ п/п	Виды заданий, выполняемых студентом-практикантом	Оценка в баллах
1	Проведение уроков (учебных занятий) в образовательном учреждении (владение профессиональными умениями)	14
2	Проведение внеклассной работы по предмету:	10
	• ежедневная, еженедельная индивидуальная работа по предмету (дополнительная работа консультации)	2
	• проведение массового мероприятия (КВН, конкурсы, вечера) / организация и проведение элективных занятий, кружка, факультативов	4
3	• проведение исследовательской работы по предмету в связи с выполнением курсовой и квалификационной работы	4
	Подготовка отчётной документации:	8
	• разработка конспекта учебного занятия;	2
4	• разработка конспекта внеклассного мероприятия;	2
	• написание развёрнутого отчёта о проделанной работе, включающего анализ и систематизацию трудностей, испытываемых при организации и проведении внеклассных занятий.	4
4	Подготовка выступления на заключительную конференцию по проблеме: «Из опыта моей работы»	2
5	Участие в олимпиаде по методике «Организация и проведение учебных занятий»	2
	<b>Всего:</b>	<b>36</b>

Таблица 7

Показатели, понижающие коэффициент

№	Показатели, понижающие коэффициент	Изменение коэффициента $k_{ij}$
1	Сдача заданий в течение 12 учебных дней после окончания срока сдачи	-0,2
2	Сдача заданий с задержкой более 12 учебных дней от установленного срока	-0,5
3	Каждая пересдача задания	-0,1

Перевод полученных по отдельным блокам баллов в отметки может осуществляться по технологии В.П. Беспалько [2], тогда отметку «5» студент может получить, набрав от 32 до 36 баллов, что соответствует достаточной профессиональ-

ной готовности их к педагогической деятельности. Отметка «4» может быть поставлена за баллы от 28 до 31, а отметка «3» - от 24 до 27 баллов.

Количество баллов за модуль в целом вычисляется следующим образом:

$$R = \sum_{i=1}^m B_i, \text{ где } m - \text{ количество блоков по дисциплине; } B_i - \text{ рейтинг студента по } i\text{-ому блоку.}$$

Максимальное количество баллов (100) составляет 100% необходимой профессиональной подготовки студента - практиканта. Отметку «5» студент получает, набрав не менее 90 баллов, что составляет 90%. Отметка «4» ставится при набранном балле от 80 (80%) до 89 (89%), отметка «3» - от 70 баллов (70%) до 79 (79%). Таким образом, полученные студентом баллы позволяют оценить достижения студента, как по отдельным блокам, так и по практике в целом.

Помимо распределения «весовых» показателей для оценивания различных видов деятельности студентов важным, на наш взгляд, является выбор способов оценивания учебно-профессиональных достижений, а именно результатов выполнения заданий каждым студентом - практикантом.

Содержание отдельных видов заданий (табл.6) направлено на формирование определенных типов умений. Эти умения разнообразны по функциям и по объему действий - многие являются комплексными. В соответствии с принципом единства обучения, воспитания и развития практика, бесспорно, способствует интеграции знаний и умений, полученных студентами на занятиях по психологии, педагогике, теории и методике обучения предмету, поэтому оценку уровня развития этих умений необходимо осуществлять в соответствии с задачами практики по педагогике, психологии, методике обучения предмету.

В качестве инструмента для отслеживания сформированности важнейших профессиональных умений предлагается «Карта развития профессиональных умений». Данная карта включает совокупность умений, разбитых в соответствии с исследованиями Н.В. Кузьминой на группы: гностические, проектировочные, конструктивные, организаторские и коммуникативные [3]. Внутри групп умения распределены по подгруппам в соответствии с формирующими их видами педагогической деятельности студента-практиканта. В настоящее время существуют различные иерархии уровней развития дидактических умений. Один из вариантов такой иерархии представлен в таблице 8.

Таблица 8

Иерархия уровней развития умений

Уровень	Характеристика умений студента
1-й уровень (интуитивный)	Студент не владеет дидактическими умениями, пытается интуитивно осуществить профессиональные действия, но безуспешно.

## Библиографический список

1. Карасова, И.С. Рейтинговая оценка учебно-профессиональных достижений студентов по результатам педагогической практики / И.С. Карасова, Н.А. Соловьёва // вузовское преподавание: проблемы и перспективы: Материалы VIII международной научно-практической конференции, 30-31 октября 2007 г. - Челябинск: Издательство ЧГПУ, 2007.
2. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. - М.: Москва и ПОМО России, 1995.
3. Гребенюк, Т.Б. Научно-методическое обоснование и обеспечение педагогической практики студентов педагогического факультета: методическое пособие. - Калининград: Калинингр. ун-т., 1999.

Статья поступила в редакцию 21.11.09

УДК 378

**В.В. Латюшин**, к.п.н., проф., ректор ЧГПУ; **Р.С. Димухаметов**, д-р пед. наук, проф. ЧГПУ;  
**Н.А. Соколова**, д-р пед. наук, проф. ЧГПУ; **Е.М. Харланова**, докторант ЧГПУ, г. Челябинск,  
 E-mail: dimuhametov46@mail.ru

# **НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА В АСПЕКТЕ СОЦИАЛЬНОГО АКТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

2-й уровень (репродуктивный)	Студент сознательно стремится применить знания на практике, допускает ошибки и недочеты, свидетельствующие об отсутствии системности и гибкости мышления, в целом действует на основе примеров и образцов
3-й уровень (продуктивный)	Студент проявляет самостоятельность в выборе и осуществлении профессиональных действий на основе теоретических знаний и практических образцов, в целом успешно справляется с основными профессиональными действиями
4-й уровень (творческий)	Студент стремится осуществлять профессиональную деятельность на основе собственных моделей, может научно обосновать свои действия, демонстрирует свободное владение дидактическими умениями

Проверка каждого умения осуществляется на основе определенных показателей. Качество их выполнения и, соответственно, достигнутый уровень умения оценивается методом по специальности, а также руководителями по педагогике и психологии. Кроме этого уровень развития каждого умения оценивается самим студентом.

В итоговом отчете по практике студент предоставляет заполненную и подписанную всеми руководителями практики карту, а также анализ своих профессиональных умений на основе карты и конкретные цели в плане развития своих профессиональных умений. Карта развития профессиональных умений, включающая показатели достижений студентов в ходе осуществления таких видов взаимодействия руководителей практики и студентов, как консультация по разработке учебного занятия; наблюдение за деятельностью во время занятия; обсуждение проведенного студентом занятия; собеседование по предоставленному отчету.

Комплексная оценка отдельных умений позволяет рассчитать коэффициент для оценивания результатов выполнения задания. Допустим, проведение уроков в образовательном учреждении требует сформированности на определенном уровне 10-ти различных умений. Максимальный балл за достигнутый уровень умений, таким образом, составит 40. В соответствии с картой развития для конкретного студента эти 10 умений, например, суммарно оценены в 35 баллов. Тогда выполнение задания будет оценено так:  $14 \text{ баллов} \cdot 35/40 = 12,3$  балла.

Таким образом, сочетание эмпирического подхода, основанного на статистическом методе определения «весовых» коэффициентов в разработке модульной структуры педагогической практики на основе рейтинговой системы контроля деятельности студента-практиканта, и представленного способа отслеживания сформированности его профессиональных умений позволяет решить проблему оценивания учебно-профессиональных достижений студентов на педагогической практике.

В статье на основе системно-синергетического, субъектно-средового и компетентностного подходов обоснованы принципы, структура, функции учебно-методического комплекса, раскрыты в единстве содержательного и процессуального аспектов требования к его разработке в ключе социального активного образования.

**Ключевые слова:** учебно-методический комплекс, системно-синергетический подход, субъектно-средовой подход, компетентностный подход, фасилитация, социально активное образование.

Модернизация системы высшего образования в России и ее интеграция в международное образовательное пространство актуализировали построение долгосрочной стратегии развития образования, что отражено в проекте «Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях» [1, с. 10]. Главным отличием новой модели признается необходимость получения образования в течение всей жизни, расширяются функции самого студента как субъекта образовательного процесса, культура усвоения замещается культурой поиска, дискуссии и обновления в целом, изменению подлежат не фундаментальные функции образования, а средства их достижения и реализации. Образовательная система становится более открытой, самоорганизующейся, т.е. наделенной активной функцией не только выполнять социальный заказ общества, но и влиять на его развитие.

Одним из механизмов обеспечения данных преобразований является переход системы высшего образования к государственным образовательным стандартам третьего поколения (ГОС ВПО), разработка которых в соответствии с утвержденным макетом ФГОС ВПО [2] должна осуществляться с участием заинтересованных работодателей, реализация – с участием студентов в формировании своей программы обучения, а оценка результатов освоения образовательных программ – через овладение студентами универсальными (общенаучными, инструментальными, социально-личностными и общекультурными) и профессиональными компетенциями.

Для образовательного процесса высшего профессионального образования характерно осуществление постепенного перехода от ведущей роли педагогического процесса к ведущей роли самообразования субъекта (что характерно для специалиста, осуществляющего профессиональную деятельность и позволяющего ему на протяжении всей жизни совершенствовать уровень своего образования в соответствии с потребностями субъекта и динамично меняющегося общества).

Для обеспечения динамичного развития этого явления необходимо, чтобы в образовательном процессе вуза студент (как его субъект) был включен в такую систему образовательных и социальных взаимодействий, которые помогли бы его самореализации в гармонии с процессами социализации и индивидуализации. Этому способствует обращение педагога к фасилитации во взаимодействии со студентами и социально активному образованию в построении межсистемного взаимодействия образовательной и социальной среды.

Фасилитация, по мнению К. Роджерса, А.Б. Орлова [3], Р.С. Димухаметова [4], авторов монографии «Концептуальные основы разработки и внедрения многоуровневой системы непрерывного повышения квалификации профессионально-педагогических кадров», человекоцентрированный подход, выражающийся в глобальном доверии к человеку, постулирующий существующую в нем актуализирующую тенденцию саморазвития и самореализации [5, с. 34]. Фасилитация направлена на создание условий для саморазвития личности обучающегося, помощи ему в реализации латентных потенциальных творческих способностей в решении проблем самоопределения, что существенно изменяет позицию педагога: от роли монополиста в передаче и интерпретации необходимо знания к роли фасилитатора самообразовательной деятельности студента.

Педагоги-фасилитаторы «провоцируют» самостоятельность и ответственную свободу обучающихся и при составлении учебной программы, и при постановке учебных целей, и при оценивании результатов учебной работы, создают благоприятные условия для самостоятельного и осмысленного учения, активизируют и стимулируют познавательные мотивы, любознательность, поощряют проявления солидарности и кооперации в учебной работе, а следовательно, содействуют

развитию активной личностной позиции и самореализации педагога.

Социально активное образование – целенаправленное, инициативное, конструктивное, продуктивное участие образования как социального института в значимых изменениях социокультурной жизни общества, региона [6, с. 13]. Социально активным является образование, в рамках которого проблемы внешнего окружающего социального мира становятся «обучающим материалом» для развития навыков самоорганизации, самостоятельного разрешения таких проблем [7, с. 76], т.е. направленное на опережающее решение социальных проблем и предупреждающее воздействие на окружающую социальную среду с целью ее преобразования. Как субъект социально активного образования, студент осваивает не только воспроизводящую деятельность, но и творческую производственную, создавая в рамках образовательного процесса вуза социально востребованные продукты и услуги.

Системообразующим фактором социально активного образования является осознанная общественная потребность в реализации созидательной социальной активности каждого члена общества (реализации заложенного в нем потенциала) как основы благосостояния общества, социального прогресса и развития личности.

Социально активный образовательный процесс вуза как педагогическая система – это целостная совокупность средств, методов и форм взаимодействия участников образовательного процесса, направленная на субъектное освоение содержания образования посредством интериоризации знания, интеграции личностного и социального опыта, реализуемого в решении социальных проблем, преобразовании окружающей действительности.

Актуализация проблемы социально активного образования подтверждает необходимость его методологического и методико-технологического обоснования. Методико-технологическое обеспечение образовательного процесса представлено в учебно-методических комплексах учебных дисциплин (модулей) на основе ГОС ВПО третьего поколения.

Учебно-методический комплекс (УМК) – совокупность учебно-методических материалов, определяющих содержание дисциплины (учебная программа дисциплины), способствующих эффективному освоению студентами учебного материала (рабочая программа дисциплины) и документы, определяющие формы и методы усвоения знаний, а также контроля за усвоением знаний. Учебно-методический комплекс является документом, в котором фиксируется педагогический проект организации образовательного взаимодействия преподавателя и студента, самообразовательной работы студента в рамках конкретной дисциплины, направленной на освоение последних определенных компетенций.

Разработка эффективного для социально активного образования учебно-методического комплекса должна начинаться с осознания основных задач, стоящих перед ним, к которым мы относим:

- развитие студента как субъекта образовательного и социального взаимодействия, самоактуализирующегося и самореализующегося в процессе социально-позитивной продуктивной преобразовательной деятельности;
- опора на фасилитацию как эффективный путь образования с ориентацией на потенциал обучающихся;
- обеспечение социальной активности самого образовательного процесса как пути мобилизации его субъектов, раскрытия их созидательного потенциала, обеспечения социально профессиональной интеграции (активной позиции его субъектов в осуществляемом образовательном взаимодействии).

В связи с этим УМК (как документ, содержащий методические указания по организации и проведению занятий и самостоятельной работы студентов по учебной дисциплине), должен раскрывать реализацию обучающего, развивающего и социально-воспитательного компонента учебной программы, а также способы фасилитации самообучения и самовоспитания самого студента в процессе данной программы.

Методологической основой разработки УМК для социально-активного образования, на наш взгляд, являются системно-синергетический, субъектно-средовой и компетентностный подходы. **Системно-синергетический подход** представляет собой установку на целостное восприятие мира, принципы диалога, интегративности и открытости научных изысканий и позволяет рассматривать систему как в состоянии относительного равновесия (с медленно меняющимися параметрами), так и в неравновесном состоянии, более точно характеризовать процесс воздействия на самоорганизующиеся системы и определять пути их развития.

С позиций системно-синергетического подхода изучаются системы, обладающие самоорганизацией. Самоорганизация рассматривается и как фундаментальное свойство открытых систем, и как процесс, характеризующий динамику этих систем.

Методическим средством реализации системно-синергетического подхода в педагогических системах является *системный анализ*, исследующий возникшие при участии человека системы и включающий, как отмечает Ю.А. Конаржевский, следующие аспекты: морфологический (определение границ объекта исследования как педагогической системы, выделение подсистем и элементов системы), структурный (выделение внутренней организации педагогической системы и определение способа, характера связи элементов), функциональный (внутреннее функциональное взаимодействие элементов и взаимодействие системы с внешней средой), генетический (происхождение педагогической системы, процесс ее формирования и развития) и *системный синтез*, позволяющий раскрыть явление синергизма, системной функциональности.

Как проект и инструмент педагогической системы, УМК должен соответствовать следующим системным требованиям: быть целостным (необходимый результат обеспечивается использованием всей совокупности компонентов), быть гибким (содержать возможность изменений для его реализации с сохранением системной целостности).

Структура УМК включает следующие составляющие: нормативную (выписка из государственного образовательного стандарта), учебная программа (пояснительная записка, теоретико-методологические основания и принципы учебной дисциплины, содержание курса, библиографический список), рабочая программа (тематический план, планы лекционных, семинарских и практических занятий, регламентация текущего и итогового контроля, самостоятельная работа), методические материалы (темы контрольных, курсовых, квалификационных работ, рефератов, основные понятия и др.).

При этом для обеспечения гибкости целесообразно сочетание инвариативных структурных элементов с вариативными.

УМК как проект и инструмент образовательного процесса по изучению учебной дисциплины, субъектами которого выступают педагог и студенты, реализует как педагогические функции: *социально-консолидирующая* (обеспечение соответствия образовательного процесса требованиям социума, а также единства и непрерывности теоретической и практической подготовки специалиста); *содержательно-информационная* (насыщение образовательного процесса информацией, отражающей социальный опыт, актуальные социальные проблемы, систематизация и оптимизация учебного материала по специальности); *организационно-регулятивная* (организации учебного процесса в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта и учебных программ, целенаправленное создание условий и возможностей, осуществление влияний для развития студента, организация их самостоятельной работы); *фасилитирующая*

(обеспечение актуализации тенденций личности к саморазвитию); *контрольно-диагностическая* (отслеживание результатов в сопоставлении с запланированными); так и самообразовательные функции: *социализирующая* (обеспечение освоения норм, ценностей, взаимоотношений), *самоорганизационная* (стимулирует и направляет самостоятельную работу по изучению учебной дисциплины), *когнитивная* (ориентирует в источниках информации, способах ее сбора и обработки, организуя познавательный процесс субъекта), *мобилизирующая* (обеспечивает напряжение сил личности для самообразования, саморазвития), *рефлексивная* (включает студента в процесс самоконтроля и самодиагностики в рамках изучаемого курса).

Согласованная реализация данных групп функций обеспечивает системную функциональность УМК. Системная функциональность – универсальное свойство системы, проявляющееся в способности осуществлять систему жизненных функций, что обеспечивает жизнеспособность системы [8, с. 61], синергизм системы.

Системно-синергетический подход как общенаучный позволяет определить общую постановку проблем, направление научного поиска; дальнейшая же разработка предметного содержания УМК, организации теоретической и практической деятельности по его разработке осуществляется на основе конкретно-научных подходов – субъектно-средового и компетентностного.

С позиций **субъектно-средового подхода** системное представление УМК, осуществленное на основе системно-синергетического подхода, обогащается педагогически обоснованным содержанием, наполняется новым смыслом. Субъектно-средовой подход – это методологическая ориентация познавательной и практической педагогической деятельности, направленная на изучение и использование развивающего потенциала взаимодействия образовательной среды и субъекта.

Взаимодействие – процесс непосредственного или опосредованного воздействия объектов (субъектов) друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь [9, с. 82], в результате которого происходят изменения их исходных качеств или состояний. Оно ведет к синтезу, интеграции объектов, к единому действию [10, с. 127–128].

УМК как документ, фиксирующий проект педагогической системы, конструирует в целостности содержательную и процессуальную сторону образовательного процесса (в рамках учебной дисциплины), включающего педагогический и самообразовательный процесс и реализующегося в системе образовательных взаимодействий в конкретной образовательной среде.

Педагогический процесс направлен на создание образовательной среды, насыщение среды возможностями развития (на основе реализации педагогических принципов через создание условий, обеспечение эффективного функционирования всех каналов взаимодействия субъектов), а самообразовательный процесс – на реализацию будущими специалистами возможностей среды, комплиментарных его потребностям.

Реализуя возможности среды во взаимодействии с элементами, компонентами среды и самой средой студент осуществляет расширение своего субъектного поля активности (т.е. совокупности функций, которые субъект может самостоятельно реализовать в данной образовательной развивающей среде [11, с. 39]). Благодаря осмысленному освоению социального опыта (его субъективизации на основе рефлексии) происходит его преобразование в субъектный опыт (интериоризация).

С содержательной стороны УМК раскрывает, какой социальный опыт осваивается (знания, способы деятельности, опыт отношения, опыт творческой деятельности), что фиксируется через такие инвариативные составляющие УМК, как выписка из государственного образовательного стандарта, цели, задачи, содержание курса, рабочая программа, тематический план, планы лекционных занятий, планы семинарских и практических занятий, планы лабораторных работ, организация самостоятельной работы студентов.



При разработке содержания учебной программы, определяя совокупность знаний, умений, отношений, которые будут изучены, и его отражения в УМК, необходимо обеспечить обобщенность (свести многообразие к небольшому объему, выражающему ядро изучаемой дисциплины), полноту (степень представленности характеристик объектов и процессов), преемственность (учет усвоенного ранее и актуального в будущем) [12, с. 219], а также соответствие освоения социального опыта уровню развития культуры, отвечающему потребностям социума. В содержании наряду с инвариантной частью важно включить вариативную часть как пространство для проявления инициативы, субъектных интересов.

Отличительной чертой содержания социально активного образования является его направленность не только на отражение и воспроизведение социального опыта, но и на его преобразование. Опора на принцип фасилитации ориентирует на повышение роли компонента опыта отношений, раскрытие ценностных, смысловых ориентаций как важной составляющей социального опыта, что пробуждает личностный поиск, актуализирует рефлексивную позицию студента.

С процессуальной стороны в УМК конструируются и раскрываются способы, средства, методы и формы организации взаимодействия субъектов образовательного процесса по освоению содержания образования. Целесообразно, чтобы сами способы взаимодействия и организуемой деятельности фасилитировали бы, с одной стороны, самоанализ, самоопределение, а с другой – сотрудничество, полисубъектное взаимодействие. Процессуально важно обеспечить реализацию следующих условий:

- активизации учебно-профессиональной деятельности посредством актуализации потребностей студентов в самоопределении, самореализации;
- использования в учебном процессе технологий активного обучения;
- организации в учебном процессе форм учебной работы, построенных на основе сотрудничества субъектов учебного процесса;
- сочетания воспроизводящей и продуктивной учебно-профессиональной деятельности студентов в учебном процессе;
- участия студента в целеполагании, самоуправлении, самоанализе осуществляемой учебно-профессиональной деятельности в рамках освоения учебной дисциплины.

Не менее значимо простроить эффективное функционирование всех каналов взаимодействия субъектов образовательного процесса, а именно: деятельностного (практического освоения мира), когнитивного (логический язык), сенситивного (язык эмпатии, эмоционального восприятия), ориентационного (рефлексивного взаимодействия), интерактивного (организации взаимодействия) – для расширения возможностей развития будущего специалиста.

К сожалению, процессуальный аспект образовательного процесса в современных УМК отражен менее полно и систематизировано, чем содержательный. Отчасти он раскрывается в пояснительной записке, учебно-тематическом плане, методических рекомендациях, организации самостоятельной работы студентов, хотя именно с совершенствованием процессуального аспекта образовательного процесса связаны основные нововведения в образовательном процессе.

Для становления субъектной позиции самого студента в образовательном процессе важно продумать, и обеспечить организацию процесса целеполагания самого студента в рамках изучаемой дисциплины (согласование педагогических, образовательных и самообразовательных целей).

Важнейшее значение имеют способы обучения, следовательно, УМК должен быть выстроен таким образом, чтобы, с одной стороны, студент сумел в рамках курса, следуя закономерностям освоения опыта, последовательно перейти от воспроизводящей деятельности к исследовательской и продуктивной, а с другой – чтобы в динамике он двигался от решения учебных задач к разработке социально-профессиональных проблемам, от задач, поставленных педагогом, к их самостоя-

тельному выявлению, обоснованию, от объективного ценного и значимого к субъективно ценному и значимому.

Для этого тематический план, планы лекционных занятий, планы семинарских и практических занятий, планы лабораторных работ, организация самостоятельной работы студентов должны раскрывать не только предполагаемое содержание, но и методы, приемы работы, способы организации субъект-субъектного взаимодействия. Важно определить какие социальные роли и в какой форме смогут освоить студенты (общение, сотрудничество с носителями этих ролей, выполнении данных ролей на учебных занятиях, имитирующих определенную сферу общественных отношений, или в процессе реального проживания в ходе практики), в каких формах будет организовано образовательное взаимодействие (индивидуальных, парных, групповых, коллективных) и какой тип взаимоотношений будет актуализирован (сотрудничество, конкуренция).

Важно чтобы методы и приемы преподавания сочетались с методами самообразовательной учебно-профессиональной деятельностью студента, чтобы студент был активен в этом процессе и действовал как субъект. Для этого необходимо при разработке самостоятельной работы следовать следующим требованиям:

- обеспечить становление и развитие рефлексивной позиции студента;
- опираться на жизненный опыт студента и обеспечивать его расширение и систематизацию;
- выстроить систему средств, методов как последовательный переход от методов воспроизведения (реферат, доклад, решение задач по образцу), к продуктивным методам (исследовательская работа, проектирование, моделирование);
- предоставить возможность выбора содержания и методов его освоения в вариативной части курса;
- обеспечить возможность пробы собственных сил в разных видах, формах осваиваемой учебно-профессиональной деятельности;
- обеспечить связь учебно-профессиональной деятельности студента с реальной социальной и профессиональной практикой, в условиях которой студент выступает как субъект ее преобразования.

Только при соответствии в УМК содержания учебной дисциплины методам, формам, приемам его освоения в спроектированном процессе образовательного взаимодействия, образуется достаточная основа для становления профессионала (компетентного специалиста), понимающего систему социально-профессиональных отношений и готового действовать, применяя знания и умения в решении актуальных проблем в системе реальных отношений.

Для обеспечения оценки результатов освоения учебных программ УМК, целесообразно обращение к **компетентному подходу**, позволяющему определять результат социально активного образования через социально-личностную компетентность будущего специалиста, а профессиональную компетентность педагога рассматривать как условие самореализации студента.

Компетентностный подход определяется как совокупность теоретических, методологических и иных установок, которыми руководствуются в качестве модели решения проблем образования, ориентированных на овладение комплексом компетенций, обеспечивающих способность выпускника к устойчивой жизнедеятельности в условиях постоянно меняющегося социально-политического, экономического, информационного пространства. Выделяются разные виды компетенций (ключевые, базовые, специальные, профессиональная, профессионально-педагогическая, социальная). Предмет нашего исследования ориентирует на более глубокое рассмотрение социально-личностной и профессионально-педагогической компетенций и компетентностей.

**Социально-личностная компетенция** – это совокупность знаний о личностных особенностях, возможностях, способностях, потребностях, умениях реализовывать свой потенциал в социальной среде посредством деятельности в соответ-

ствии со своими ценностными ориентациями, выраженный в конкретном результате деятельности.

**Социально-личностная компетентность** предполагает владение социально-личностной компетенцией, включает личностное отношение к ней и к предмету деятельности, сложившиеся в результате оценки эффективности – результативности действий [13].

Структуру социально-личностной компетентности мы представляем следующим образом:

- когнитивный компонент предполагает знание личностью своих способностей, возможностей, особенностей, потребностей, социального мира, средств и способов взаимодействия с ним, а также механизмов самоорганизации, рефлексии, самоутверждения, способствующих самопознанию, самоопределению, самореализации в социальной среде;

- технологический компонент – умение ставить реальные цели жизни и деятельности, в соответствии с этим адекватно определять задачи, совокупность форм, методов, приемов, средств достижения поставленной цели, т.е. владение технологией самореализации;

- мотивационно-ценностный компонент состоит в формировании осознанного, индивидуального отношения к системе ценностей, определяющей выбор целей, средств и методов реализации личности в социальной среде;

- деятельностный компонент предполагает умение реализовывать свой потенциал в деятельности, выработку индивидуального стиля деятельности в соответствии со своими индивидуальными особенностями, способностями, умение создавать и представлять продукт деятельности.

Исходя из этого, мы выделяем когнитивный, технологический, мотивационно-ценностный, деятельностный показатели социально-личностной компетентности.

При разработке УМК для социально активного образования необходимо, исходя из данных показателей, определить уровни освоения социально-личностных компетенций студентов и определить методики и методы для ее диагностики и самодиагностики, учитывая особенности того или иного учебного предмета.

Компетентностный подход позволяет нам не только определить результаты социально-личностного развития студентов, но и способствует развитию профессионально-педагогической компетентности преподавателей вузов.

Под профессионально-педагогической компетентностью мы понимаем владение, обладание учителем компетенциями, включающими знания, умения, навыки, способы деятельности, а также личностное отношение педагога к ним и предмету своей деятельности и способностью к самореализации и самоактуализации в педагогической деятельности» [14, с. 52].

Существуют разные подходы к выделению структуры профессионально-педагогической компетентности, в рамках социально-активного образования мы считаем возможным выделить следующие компоненты:

- 1) специальная и профессиональная компетентность в области педагогики, сферы научного знания и предметной деятельности, которой он занимается, профессиональной этики;

- 2) психологическая компетентность, предполагающая знание возрастных и индивидуальных особенностей развития личности; особенностей развития мотивации познавательной, творческой и коммуникативной деятельности; закономерностей эффективного общения; основ диагностики личности; собственных личностных особенностей;

- 3) методическая компетентность, в основе которой лежит владение способами организации вариативного образования (умение разрабатывать образовательные программы, в том числе и индивидуальные, определять формы, методы, приемы образовательного процесса, формировать знания, умения и т.п.), умение планировать и прогнозировать, работать с информацией;

- 4) социально-личностная компетентность, предполагающая знание педагогом своего личностного потенциала и уме-

ние реализовывать его в социально значимой (в данном случае педагогической) деятельности.

Разработка УМК является одним из направлений профессиональной педагогической деятельности, средством развития и, одновременно, оценивания уровня профессиональной компетентности педагога.

Таким образом, теоретико-методологической основой разработки УМК в концепции социального активного образования, выступают системно-синергетический, субъектно-средовый и компетентностный подходы.

Выделение методологических подходов позволяет нам определиться с принципами построения УМК и выделить две группы принципов: стратегические (субъектности, социализации, самоактуализации, фасилитации) и тактические (сотрудничества, продуктивности деятельности, вариативности, выбора, обратной связи, гибкости). Стратегические принципы определены исходя из целей социально активного образования. Тактические принципы позволяют выбрать средства и механизмы достижения цели.

**Стратегические принципы.** Принцип субъектности состоит в том, что процесс образования сопровождается превращением студента из объекта образовательных воздействий в субъект собственной деятельности, т.е. становлением субъектности, сущность которой состоит в самостоятельном определении личностью целей, меры занятости необходимой ему деятельностью в соответствии со своими возможностями и способностями. Субъектность рассматривается как результат интериоризации общественного опыта, как продукт образования, т.е. как приобретаемое в процессе развития, но основанное на индивидуальных особенностях личности свойство. В процессе взросления для развития личности более важными становятся внутренние факторы. Процессы «самости» (саморазвитие, самовоспитание, самореализация) приобретают больший удельный вес. Активность, возникающая в ответ на воздействия окружающей среды, сменяется собственной активностью, являющейся необходимым условием социально активного образования.

Принцип социализации рассматривается нами как освоение в процессе социально активного образования системы ценностей, социальных норм, социальных ролей, позволяющее в процессе интериоризации этого знания развить собственное «Я». Социализируясь, осваивая социальные знания и опыт, личность одновременно индивидуализируется, поскольку изначально человек индивидуален, также индивидуальны его опыт, способы освоения знания.

Принцип самоактуализации предполагает ориентацию на развитие мотивации к познанию и творчеству, потребности студента в актуализации своих интеллектуальных, творческих, коммуникативных способностей и возможностей. Актуализация этих способностей создает предпосылки для осознанной самореализации. Самоактуализация выступает как внутренний план самореализации. А. Маслоу выделяет следующие признаки самоактуализированной личности: базовое принятие жизни, чувство общности с другими людьми, базовая удовлетворенность жизнью, умение отделять цель от средства ее достижения [15, с. 254]. Сотрудничество, являясь сущностной характеристикой социально активного образования, определяют уважение к личности, доверие, взаимопомощь в отношениях преподавателя и студента. Тем самым удовлетворяются потребности более низкого порядка (в безопасности и уверенности в будущем, в причастности к социальной группе, в уважении и признании), создавая благоприятные условия для развития потребности в самоактуализации. Развиваясь, самоактуализация становится внутренним побудителем самореализации, механизмом продвижения педагога к акме.

Принцип фасилитации заключается в стимулировании и инициировании осмысленной деятельности. Механизм фасилитации заключается в стимулирующем влиянии деятельности одних людей на деятельность других. Причем это может быть влияние преподавателя на студента и наоборот, а также влияние студентов друг на друга, влияние преподавателей

друг на друга. В основе его уважение к личности педагога и студента, их свободе, праву на самостоятельный выбор содержания образования, образовательного пути. Реализация принципа фасилитации на уровне преподавателя предполагает обращение к его личному, профессиональному опыту, создание условий для обмена опытом деятельности, стимулирование педагогического творчества. Фасилитация на уровне студента – обмен идеями, мнениями, ресурсами, методами, технологиями исследовательской, творческой деятельности.

**Тактические принципы.** *Принцип сотрудничества* предполагает субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студента, их равноправную, активную совместную деятельность в процессе образования, где они выступают субъектами совместной деятельности, самоопределяясь, реализуясь и, как следствие, развиваясь в познании и творчестве. Субъект-субъектное взаимодействие состоит в осознании субъектами целей, условий, содержания и способов деятельности, адекватное оценивание ее результатов. Отношения участников образовательного процесса строятся на основе диалога, создающего оптимальные предпосылки для эффективного общения равных, принимающих, уважающих друг друга, умеющих слушать и воспринимать чужую точку зрения и адекватно на нее реагировать собеседников. Такое взаимодействие делает максимально продуктивным образовательный процесс, поскольку стимулирует познавательную и творческую активность, убирая барьеры непонимания, страха, неверного восприятия информации всех его участников.

*Принцип продуктивности деятельности* состоит в обязательности получения продукта самостоятельной деятельности, без чего социально активное образование невозможно. Это внешняя продуктивность, определяемая через количественные и качественные показатели деятельности. Продуктом деятельности выступают продукт самостоятельной деятельности студента в виде научно-исследовательской работы, произведения художественного, технического, прикладного творчества и т.п. Социально активное образование сопровождается созданием личностью значимого продукта, позволяющего личности самоутвердиться в социальной среде, а также состоянием удовлетворенности от результатов деятельности. Необходимо осознать, опосредованный фасилитацией и андрагогической средой, синергетический образовательный продукт, когда «модели деятельности усваиваются через модели образования» (М.Т. Громкова) [16, с. 34]. Этот синергетический эффект крайне важен для будущего педагога.

Кроме этого, в качестве результата социально активного образования мы рассматриваем иной (более высокий) уровень социально-личностной компетентности, состоящий из приобретенных в процессе деятельности знаний об особенностях, способностях, возможностях собственной личности и умении реализовывать свой потенциал в социальной среде.

*Принцип вариативности* рассматривается нами как способность системы образования предоставлять многообразие полных, разнообразных вариантов образовательных траекторий и возможности выбора индивидуального образовательного пути. Он предполагает наличие вариативной части образовательных программ (региональный компонент учебного плана, курсы по выбору студентов, факультативы); разнообразие индивидуальных, творческих, контрольных работ; возможности научно-исследовательской, социально проектной, практической и иной деятельности студентов.

*Принцип выбора* – обратная сторона принципа вариативности. Сущность его заключается в праве выбирать свою индивидуальную образовательную траекторию, систему ценностей, содержание и способы получения знаний, наиболее предпочтительный вариант для проявления своей активности, без чего невозможно развитие индивидуальности и самореализация личности.

*Принцип обратной связи* в социально активном образовании имеет особое значение, так как без постоянного анализа обратной информации, поступающей от студента проектирование последующих действий преподавателя невозможно. Под обратной связью в нашем исследовании мы понимаем

влияние результатов деятельности субъекта (объекта, системы) на последующее функционирование взаимодействующего с ним субъекта (объекта, системы). Обратная связь подразумевает организацию системы мониторинга. Отсутствие обратной связи между преподавателем и студентом не дает возможности внести своевременные изменения в образовательный процесс, что может внести дестабилизирующие явления в процесс социально активного образования.

*Принцип гибкости* предполагает возможность изменений, обеспечивающих реализацию социально активного образования в различных условиях при сохранении системной целостности, что обеспечивает универсальность, а значит, расширяет область практического применения, обеспечивает комплексное решение проблемы.

Стратегические и тактические принципы позволяют обосновать цели, задачи, содержание, методическую составляющую учебно-методических комплексов социально активного образования.

Таким образом, разработка учебно-методических комплексов в аспекте социально активного образования на методологической основе системно-синергетического, субъектно-средового и компетентностного подходов предполагает целостную реализацию следующих положений:

- центром внимания педагога становится развитие самой личности будущего специалиста, становление субъектности и социально-личностной и профессиональной компетентности. Знания, умения, навыки переходят из итоговых в разряд промежуточных целей;

- построение УМК осуществляется на основе стратегических (субъектности, социализации, самоактуализации, фасилитации) и тактических (сотрудничества, продуктивности деятельности, вариативности, выбора, обратной связи, гибкости) принципов, при ведущей роли принципа фасилитации как пути образования с ориентацией на потенциал обучающихся;

- структура УМК включает (компоненты: нормативная часть, учебная программа, рабочая программа, методические материалы) инвариативные структурные элементы и вариативные, выполняющие как педагогические функции (социально-консолидирующую, содержательно-информационную, организационно-регулятивную, фасилитирующую, контрольно-диагностическую), так и самообразовательные функции (социализирующую, самоорганизационную, когнитивную, мобилизующую, рефлексивную), что обеспечивает системную функциональность УМК;

- содержательный аспект УМК включает когнитивный опыт, опыт деятельности, опыт отношений, опыт творческой деятельности, что обеспечивает освоение компетенций как единства знаний, умений и отношений;

- процессуальный аспект УМК направлен на организацию субъектной деятельности студента, расширения его субъектного поля (реализуемых личностью самостоятельно функций) в осваиваемой деятельности, обогащенной привнесением в образовательный процесс должностных функций, обязанностей, и ролевой идентификации профессиональной деятельности, в условиях чего происходит интеграция социального и личностного аспекта образования;

- совокупность используемых методов, форм направлена на организацию совместной деятельности субъектов образовательного процесса, обеспечивает последовательный переход от воспроизводящей к продуктивной деятельности, сопровождается освоением социально-профессиональных компетенций в образовательном процессе;

- результат отслеживается путем анализа выполнения учебных заданий на основе продуктивной деятельности, требующих проявления компетенций, осваиваемых в рамках курса.

**\*Примечание:**

Работа выполнена по аналитической ведомственной целевой программе «Развитие научного потенциала высшей школы (2009-2010 годы)» на 2009 год. Мероприятие 3. «Проведение прикладных научных исследований в области образования, молодежной и социальной политики в области образо-

вания». Раздел 3.1., подраздел 3.1.2. «Научно-методическое обеспечение совершенствования структуры и содержания общего и дополнительного образования». Проект: «Совершенствование и развитие системы повышения квалификации

педагогов». Регистрационный номер: 3.1.2/6818. Руководитель проекта, ректор Челябинского государственного педагогического университета, профессор В.В. Латышин.

#### 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. Кузьминова, И. Фрумина. – М.: Изд. Дом ГУ ВШЭ, 2008.
2. Макет Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования от 22.02.2007 [Электронный ресурс] / <http://www.edu.ru/db/portal/spe/3v/220207m.htm>.
3. Орлов, А.Б. Человеческоцентрированный подход в психологии, психотерапии, образовании и политике (К 100-летию со дня рождения К. Роджерса [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.trialog.ru/library/scipubl/rogers100.html>.
4. Димухаметов, Р.С. Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов: дис. ... д-ра пед. наук. Магнитогорск: Магнитогорский гос. ун-т., 2006.
5. Латышин, В.В. Концептуальные основы разработки и внедрения многоуровневой системы непрерывного повышения квалификации профессионально-педагогических кадров: монография / В.В. Латышин, В.В. Базелюк, Р.С. Димухаметов, Л.И. Дудина. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2009.
6. Белова, Л.П. Социальная активность сельской школы: дис. ... канд. пед. наук. – Тюмень, 2005.
7. Седелников, А. Социально активное образование как институциональный партнер территориального общественного самоуправления // Народное образование. – 2008. – №1.
8. Корчагин, В.Н. Становление и развитие системно-синергетической парадигмы в педагогике (на основе анализа педагогического наследия Н.М. Таланчука): дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 2005.
9. Словарь психолога-практика / Сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 2001.
10. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. – Челябинск: Южноур. книжн. изд-во, 2004.
11. Коваленко, В.И. Полисубъектное управление развитием образовательной системы вуза: на материале вузов МВД России: дис. ... д-ра пед. наук. – Белгород, 2008.
12. Яковлева, Н.О. Педагогическое проектирование инновационных систем: дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2003.
13. Соколова, Н.А. Социально-педагогическая поддержка самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования: моногр. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2007.
14. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики / под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук. – М.: Восток, 2003.
15. Маслоу, А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 2001.
16. Громкова, М.Т. Синергетический принцип непрерывности в образовании взрослых // Образование взрослых: проблемы и перспективы: материалы междунар. науч. - практ. конф. – СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2006.

Статья поступила в редакцию 21.11.09

УДК 378:4

*Р.З. Султанбекова, соискатель ЧГПУ, г. Челябинск, E-mail: rz1983@mail.ru*

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕРЕГОВОРНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

В статье представлен комплекс педагогических условий эффективного формирования переговорной культуры будущих менеджеров. Раскрывается сущность и назначение каждого условия, особенности реализации выделенных условий при обучении иностранному языку в вузе.

**Ключевые слова:** переговорная культура менеджера, педагогические условия, e-learning, электронное языковое портфолио, балльно-рейтинговая система, активные методы обучения, обучающий модуль.

В условиях глобализации и развития новых форм международного сотрудничества все большее значение приобретает формирование профессиональных и личностных качеств будущих менеджеров, обеспечивающих успешность их профессиональной деятельности в принципиально новой социально-экономической и политической ситуации, сложившейся в начале XXI века.

Эта ситуация обуславливает необходимость переосмысления образовательных целей в подготовке менеджеров в высшей школе, изменений в содержании профессионального образования в соответствии с требованиями рынка труда и реальной практикой профессиональной деятельности управленца.

Возникает потребность в подготовке менеджера, способного грамотно провести деловую встречу, совещание и презентацию, способного устанавливать новые деловые контакты и общаться с зарубежными партнерами на иностранном языке, способного к эффективной работе на уровне мировых стандартов и готового к межкультурному взаимодействию. Другими словами, высшая школа должна готовить менеджера, характеризующегося высоким уровнем переговорной культуры.

В процессе изучения специальной и психолого-педагогической литературы, диссертационных исследований и периодических изданий по исследуемой проблеме мы приходим к заключению, что проблема обучения будущих специалистов

навыкам ведения переговоров является сравнительно новой для педагогической науки. Особенно активно она стала разрабатываться лишь в последнее десятилетие в связи с изменившейся социально-экономической ситуацией в стране в ответ на вызовы глобализации. Тем не менее, до настоящего момента внимание ученых, так или иначе, было сосредоточено на исследовании различных аспектов выделенной нами проблемы: становление и развитие теории переговоров, разработка проблемы обучения и подготовки менеджеров, исследование проблем управленческого общения, изучение различных аспектов обучения иностранным языкам, – создающих предпосылки для комплексного решения проблемы формирования переговорной культуры будущих менеджеров средствами иностранного языка.

Выдвижение переговорной культуры на одно из первых мест в иерархии профессиональных качеств руководителя обуславливает необходимость конкретизации сущности данного понятия. Переговорная культура менеджера трактуется нами как сложное интегративное качество личности менеджера, включающее систему знаний в области теории переговоров, комплекс ценностных ориентаций и приоритетов, совокупность умений и навыков осуществлять переговорную деятельность на основе соблюдения общепринятых норм и правил, а также национальных и культурных традиций, регламентирующих межличностные взаимодействия между коммуникантами, позволяющее полноценно участвовать в пере-

говорном процессе с целью решения профессиональных задач в условиях управленческого и межкультурного общения.

Использование синтеза системного, межкультурного и лингводидактического подходов позволило разработать педагогическую модель формирования переговорной культуры будущих менеджеров, которая может полноценно функционировать лишь при соблюдении определенных условий.

Анализ литературы позволяет утверждать, что в педагогике условия чаще всего определяются как совокупность мер, обеспечивающих эффективное функционирование педагогической системы, направленной на развитие личности обучаемого.

Мы, в свою очередь, рассматриваем педагогические условия формирования переговорной культуры будущих менеджеров как совокупность мер учебно-воспитательного процесса в рамках дисциплины «иностранный язык», способствующих повышению эффективности процесса формирования переговорной культуры студентов и способных усилить результативность функционирования разработанной нами модели.

Солидаризируясь с мнением Н.М. Яковлевой о том, что «... объект может успешно функционировать при определении комплекса условий, поскольку случайные, разрозненные условия не могут разрешить эту задачу эффективно» [1, с. 69], мы выявили комплекс педагогических условий успешного функционирования модели формирования переговорной культуры будущих менеджеров средствами иностранного языка.

Используя в отношении выделяемых педагогических условий термин «комплекс», мы принимаем во внимание тот факт, что мы не ставили перед собой цель выявить полный и исчерпывающий спектр условий, влияющих на результативность функционирования модели. В ходе научного поиска мы выделили лишь часть из них, которые соответствуют выбранной методологии исследования, особенностям изучаемого явления, характеристикам педагогического процесса формирования переговорной культуры, материально-технической базой исследования.

Кроме того, при определении комплекса педагогических условий, способствующих формированию переговорной культуры будущих менеджеров средствами иностранного языка, мы учитывали следующие факторы:

- императив инновационного характера образовательной деятельности, отраженный в нормативных документах Министерства образования науки РФ («Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях» [2]),
- вхождение России в Болонский процесс и создание единого образовательного пространства,
- социальный заказ на активную, самостоятельную, коммуникабельную личность менеджера, способную осуществлять профессиональную деятельность в новых изменяющихся условиях,
- предмет, задачи и гипотезы исследования,
- результаты проведенного нами анализа особенностей образовательного процесса в вузе в аспекте изучаемой проблемы,
- теоретико-методологические подходы, составляющие базу нашего исследования,
- специфику дисциплины «иностранный язык»,
- особенности разработанной модели формирования переговорной культуры будущих менеджеров средствами иностранного языка,
- результаты констатирующего этапа эксперимента.

На основании вышеизложенного мы считаем, что педагогическими условиями формирования переговорной культуры будущих менеджеров средствами иностранного языка являются:

1. создание студентами – будущими менеджерами электронного языкового портфолио,
2. внедрение балльно-рейтинговой системы контроля и оценки учебных достижений студентов,

3. реализация в образовательном процессе высшей школы обучающего модуля «Переговорная культура менеджера»,

4. использование методов активного обучения на занятиях по иностранному языку,

5. организация процесса обучения на основе внедрения технологий и инструментов e-learning.

Рассмотрим каждое из выделенных условий более подробно.

**Создание студентами – будущими менеджерами электронного языкового портфолио** способствует активизации познавательной и творческой деятельности студента-будущего менеджера, развитию навыков рефлексии в процессе формирования переговорной культуры. Данное условие необходимо для того, чтобы студент научился мыслить критически, анализировать собственную работу и работу своих коллег, объективно оценивать свои способности и достигать более высоких результатов.

Выбор технологии языкового портфолио в качестве условия обусловлен тем, что данная технология является достаточно гибкой и может быть адаптирована к ситуации формирования у студентов переговорной культуры, возрасту обучающихся, используемым средствам и методам обучения.

В контексте нашего исследования электронное языковое портфолио представляет собой пакет документов в цифровом формате, включающий языковую биографию студента, языковой паспорт и досье, в которых его обладатель в течение периода обучения переговорной культуре фиксирует свои достижения и опыт в овладении данной культурой на иностранном языке, а также содержит отдельные виды выполненных им работ.

В структуру электронного языкового портфолио мы включили титульную страницу, содержание, цель создания портфолио, языковой паспорт, языковую биографию, досье, комплект самостоятельных работ студента, страницы оценки и самооценки. Причем концептуальными блоками портфолио являются языковой, паспорт, языковая биография и досье.

Языковой паспорт отражает коммуникативную и межкультурную компетенции студента на текущий момент обучения на основе субъективной самооценки студента, а также начальный уровень сформированности переговорной культуры по результатам начального контрольного среза. Сюда студенты заносят свои личные данные, информацию о своей будущей профессии, данные об изучаемых языках, факты и опыт межкультурного общения, участие в конкурсах и олимпиадах, результаты языковых экзаменов, полученные сертификаты и дипломы, оценку уровня владения иностранным языком в настоящее время.

Языковую биографию целесообразно начать с обзора опыта овладения студентом иностранным языком, начиная со школы и включая период обучения в вузе. В данном разделе студенту следует указать, где и когда студент начал изучать иностранный язык, каким образом проходило обучение и др.

Однако наибольший интерес для нас представляет этап изучения иностранного языка в высшей школе и процесс овладения студентами переговорной культурой, поэтому основную часть языковой биографии должно составлять описание динамики этого процесса на занятиях по иностранному языку. В данном разделе студент отмечает то, что получается у него хорошо и что вызывает затруднения, ошибки, которые встречаются чаще всего и способы их устранения, какие виды деятельности получают наибольший отклик.

Досье как составляющая языкового портфолио является личной мультимедийной библиотекой студента, архивом электронных учебных ресурсов. Оно регистрирует текущую успеваемость студента и представляет собой совокупность выполненных заданий, тестов, контрольных и творческих работ за период обучения переговорной культуре на занятиях по иностранному языку. Комплект выделенных работ предваряется комментарием студента о том, почему он посчитал необходимым выбрать именно эти работы. Кроме того, каждая работа должна сопровождаться примечаниями студента по

поводу того, согласен ли он с оценкой учителя или нет, какие выводы он сделал по результатам данной работы.

По истечении намеченного отрезка времени проводится итоговая презентация электронный языковых портфолио студентов всей группы. На таком форуме каждый студент имеет возможность наглядно продемонстрировать свои достижения, самостоятельно оценить свои успехи в овладении переговорной культурой. Защита портфолио должна вестись на иностранном языке и сопровождаться комментариями аудитории, тем самым, обеспечивая обратную связь и обмен опытом создания языкового портфолио между студентами.

Следует отметить, что портфолио как конечный продукт не является самоцелью. Самым главным здесь является не портфолио как таковое, а так называемый «портфолио-процесс» – совокупность процессов обучения и учения, выстраиваемых в связи с портфолио [3]. Идея портфолио в таком преломлении позволяет вовлечь студента в процесс планирования и мониторинга собственной учебной деятельности, что способствует повышению ответственности и личной мотивации к овладению переговорной культурой на иностранном языке, и как результат, повышению эффективности процесса ее формирования.

Вместе с тем, языковой портфель предполагает обязательную рефлексию и оценивание студентами своего образовательного маршрута. Такая деятельность помогает студенту понять свои индивидуальные особенности, раскрывает возможности для личностного саморазвития, что, в свою очередь, развивает навыки самостоятельной работы, способности к принятию решений.

Следующее из выделенных нами условий формирования переговорной культуры будущих менеджеров – **внедрение балльно-рейтинговой системы контроля и оценки учебных достижений студентов**.

Балльно-рейтинговая система оценивания знаний является важнейшей составляющей системы академических кредитов или зачетных единиц, реализуемой европейскими и многими российскими университетами в рамках Болонского процесса.

Эта система призвана реализовывать механизмы обеспечения качества и оценки результатов обучения и активизировать учебную работу студентов [4, с. 99].

В рамках нашего исследования балльно-рейтинговой системе оценки учебных достижений отводится роль средства текущего и итогового контроля и оценки качества освоения студентами учебного модуля «Переговорная культура менеджера», а также средства интенсификации процесса формирования переговорной культуры будущих менеджеров. К несомненным преимуществам данной системы относится и то, что она коррелирует с модульной организацией разработанного нами учебного курса и остальными выделенными условиями.

Кроме того, организация процесса формирования переговорной культуры будущих менеджеров по балльно-рейтинговой системе позволяет: оптимизировать контрольно-оценочную деятельность преподавателя и повысить объективность, проводить оперативный мониторинг работы студентов, обеспечивать систематичность и ритмичность учебной деятельности студентов, стимулировать активность студентов на занятиях и своевременное выполнение ими самостоятельных заданий, мотивировать студентов на повышения успеваемости.

В основе балльно-рейтинговой системы лежит накопительный, или аддитивный принцип – суммируются баллы оценок, полученных студентом в течение всего семестра по всем мероприятиям в рамках учебного плана по данной дисциплине и при сдаче экзамена [5, с. 30]. Затем на основе итоговой суммы баллов выставляется общий рейтинг.

В балльно-рейтинговой системе оцениваются следующие виды деятельности студента: посещение занятий, активная работа на занятии, лексико-грамматические тесты и диктанты, монологические и диалогические высказывания по теме, выполнение письменных заданий, проектная деятельность, а также подготовка и презентация портфолио. За каждый вид

деятельности преподаватель начисляет определенное количество баллов: за посещение занятия – 1 балл, за активную работу на занятии – 2 балла, письменные работы и устные высказывания оцениваются 5 баллами. Причем в случае неудовлетворительной оценки студент получает 0 баллов. За пропуски занятия (независимо от причины) минусуется 1 балл. За сдачу заданий позже установленного срока отнимается 0,5 балла от полученной оценки.

Рейтинг по модулю есть сумма двух рейтингов: текущего и экзаменационного (зачетного). Рейтинг текущей успеваемости равен сумме баллов за все виды деятельности. Полученная студентом сумма баллов служит допуском к экзамену, если она превышает или равна установленному пороговому уровню. Для допуска к экзамену (зачету) студент должен набрать не менее 65% от максимального количества баллов по дисциплине или модулю. За экзамен (зачет) оценка ставится отдельно, а затем прибавляется к общему количеству баллов, и в соответствии с установленной шкалой перевода баллов проставляется традиционная уровневая оценка. В случае набора студентом менее 65% от максимального количества баллов за установленный период времени студент до экзамена (зачета) не допускается.

Преподаватель имеет право освободить от сдачи экзамена (зачета) студентов, набравших более 90% от максимального количества баллов. В этом случае студент получает за экзамен оценку «отлично» автоматически. В случае, если студент набрал 80%-90% от максимального количества баллов по дисциплине, преподаватель имеет право предложить студенту ответить на один или два вопроса экзаменационного билета. При этом итоговая оценка не может быть выше «хорошо». Студент, набравший 65%-80% от максимального количества баллов по дисциплине, отвечает на все вопросы экзаменационного билета, при этом его оценка не может быть выше «удовлетворительно».

Балльно-рейтинговая система контроля и оценки учебных достижений студентов основывается на блочно-модульном принципе построения учебных дисциплин. Поэтому целесообразным представляется осуществление следующего педагогического условия – **реализация в образовательном процессе высшей школы обучающего модуля «Переговорная культура менеджера»**.

Разработанный нами учебный модуль «Переговорная культура менеджера» имеет наибольшее значение для формирования переговорной культуры специалистов указанного профиля, так как он нацелен на углубление, расширение и актуализацию знаний, умений и навыков в искомой области. В задачи курса входит сформировать представление о переговорной деятельности, передать студентам необходимые знания и накопленный в сфере переговоров опыт, научить соблюдать общепринятые правила и нормы поведения в ситуации переговоров, выработать умения оформлять речевые высказывания и аргументировать свою позицию.

Форму обучающего модуля мы посчитали предпочтительной по нескольким причинам. Во-первых, содержание материала в модуле представлено в концентрированном виде, так что, с одной стороны, не происходит перегрузки лишней информацией, с другой, это нацеливает студента на самостоятельный поиск недостающей информации. Во-вторых, целевая программа и методическое руководство, представленные в начале модуля, помогают студенту осознать, зачем ему нужно изучать данный модуль и как это следует делать. В-третьих, обучающий модуль представляет собой законченную совокупность блоков, сопровождаемых контролем усвоения, поэтому он может быть изъят из курса иностранного языка и использован самостоятельно в виде факультатива или курса по выбору.

Важным условием эффективной подготовки менеджера к участию в переговорном процессе является **использование методов активного обучения на занятиях по иностранному языку**. Под активными методами обучения в научной литературе понимаются «методы и формы организации обу-

чения, побуждающие учащихся к активной мыслительной и практической деятельности» [6, с. 196].

Если говорить о роли данного условия в процессе формирования переговорной культуры будущих менеджеров, необходимо отметить следующее: во-первых, активные методы обучения позволяют максимально приблизить процесс обучения иностранному языку к реалиям переговорной деятельности менеджера, а соответственно, способствуют овладению студентами необходимыми практическими навыками; во-вторых, активное обучение имеет явную диалогическую направленность, поэтому помогает развивать иноязычные коммуникативные умения студентов; в-третьих, процесс активного обучения характеризуется эмоциональной насыщенностью, что способствует формированию способности студентов регулировать свои эмоциональные реакции; в-четвертых, активные методы обучения позволяют выработать отношение сотрудничества к участникам общения, установку на партнерство и кооперацию в процессе совместного решения учебных задач.

В рамках нашего исследования мы будем применять следующие методы активного обучения: игровые, проблемные, интерактивные, технологии современного проектного обучения, технологию коммуникативного обучения иноязычной культуре.

В современной высшей школе широко используются игровые формы занятий как средство стимулирования студентов к учебной деятельности. В процессе формирования переговорной культуры будущих менеджеров мы будем применять игру в качестве технологии отдельного занятия или его фрагмента в рамках освоения одной темы. Причем из всех видов педагогических игр мы выделяем деловую игру как наиболее предпочтительную форму активного обучения студентов переговорному процессу.

Переговорный процесс предполагает решение какой-либо проблемы, поиск компромисса в момент столкновения интересов. Научиться владеть такой ситуацией и правильно вести себя поможет технология проблемного обучения. Данная технология предполагает разрешение студентами предложенной преподавателем конкретной проблемной ситуации, к примеру, в форме мозгового штурма, круглого стола или форума, в результате чего происходит комментирование данной ситуации, высказывание мнений и выбор наилучшего способа ее решения. Проблемная ситуация может предлагаться преподавателем и решаться студентами непосредственно на занятии, а может быть рекомендована к самостоятельному обдумыванию и последующему совместному обсуждению.

Разновидностью метода проблемных ситуаций является метод кейс-стади. Отличительной особенностью данного метода от метода проблемных ситуаций в том, что анализируются ситуации на основе фактов реальной жизни. Материал, содержащийся в кейсах, отличается многовариантностью методов принятия решений и альтернативностью самих решений, что способствует развитию мыслительных способностей, аналитических умений, а также умений социальной интеракции.

Для формирования переговорной культуры мы используем кейсы, иллюстрирующие проблему и ее решение. Студентам предлагается оценить правильность предложенного решения и предложить свой оригинальный вариант. В качестве кейсов применяются видеоклипы учебных и художественных фильмов, разработанные на их основе вопросы для обсуждения и задания учащимся.

Технология проектного обучения представляет собой развитие идей проблемного обучения. В отличие от последнего метод проектов предполагает разработку и создание студентами самостоятельного учебного продукта. Он ориентирует студентов на самостоятельный поиск и обработку информации из различных источников, развивает проектное мышление и стимулирует на приобретение недостающих знаний. В процессе формирования переговорной культуры студенты работают над такими проектами, как разработка ролика компании, презентация товара или услуги, рассказ о нацио-

нальных особенностях ведения переговоров той или иной страны.

Из существующих интерактивных методов обучения мы отдаем предпочтение дискуссии и технологии «дебатов». Данные методы выбраны нами потому, что они совершенствуют коммуникативные навыки ведения переговоров будущих менеджеров, учат восприятию информации от другого лица, способствуют достижению двусторонней связи между субъектами общения. Причем каждый студент имеет возможность высказать свою позицию по тому или иному вопросу, аргументировать свое мнение, научиться вступать в полемику с оппонентом и разрешать конфликтные ситуации, которые могут возникнуть в ходе дискуссии.

Особую ценность для формирования переговорной культуры будущих менеджеров представляет технология коммуникативного обучения иноязычной культуре, разработанная Е.И. Пассовым. Переговорный процесс – это, прежде всего, общение, чаще всего культурно обусловленное. Поэтому чтобы будущий менеджер смог донести свою мысль до собеседника и суметь убедить его в своей правоте, он должен владеть языком переговоров на уровне, достаточном для адаптации в иноязычном деловом сообществе. Следовательно, само обучение переговорному процессу должно строиться на основе общения, общения на иностранном языке. Это достигается путем включения в учебный процесс упражнений речевого типа, нацеленных на реализацию усвояемого объема лексики и грамматики в ситуациях коммуникативного характера.

Технология коммуникативного обучения в рамках процесса формирования переговорной культуры будущих менеджеров призвана помочь студентам усвоить иноязычную культуру переговорного процесса, научить их использовать язык как инструмент межкультурного общения. Немаловажна роль данной технологии в освоении студентами продуктивного лексического минимума языка переговоров и основных речевых и грамматических конструкций.

Следующее условие эффективного формирования переговорной культуры будущих менеджеров – **организация процесса обучения на основе внедрения технологий и инструментов e-learning**.

Включение современных инструментов и технологий e-learning в процесс формирования переговорной культуры будущих менеджеров создает реальные возможности повышения качества подготовки студентов к этой важной стороне их профессиональной деятельности.

Под термином e-learning мы понимаем обучение, поддерживаемое посредством использования информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Номенклатура средств ИКТ, используемых нами в процессе формирования переговорной культуры будущих менеджеров, достаточно широка. Среди них: компьютеры и ноутбуки, глобальная сеть Интернет, различные устройства ввода и вывода информации (принтер, сканер), средства хранения информации (диски), средства манипулирования аудиовизуальной информацией (проектор), компьютерные программы. Данные средства помогают сопровождать учебный процесс аудиовизуальной информацией любых форм: текст, графика, аудио, видео, анимация, способствуя более эффективному восприятию и усвоению материала студентами.

Новизна выделенных нами педагогических условий заключается в том, что, во-первых, мы определили их специфические особенности и прикладные возможности применительно к предмету нашего исследования, во-вторых, комплекс данных условий ранее не использовался для формирования переговорной культуры будущих менеджеров. На наш взгляд, выявленные педагогические условия являются необходимыми и достаточными.

Резюмируя вышеизложенное, отметим следующее:

1. Под педагогическими условиями формирования переговорной культуры будущих менеджеров мы понимаем как взаимосвязанную совокупность мер учебно-воспитательного процесса в рамках дисциплины «иностранному языку», способствующих повышению эффективности процесса формирова-



ния переговорной культуры студентов и способных усилить результативность функционирования разработанной нами модели.

2. Комплекс педагогических условий, обеспечивающих достижение студентами – будущими менеджерами более высокого уровня сформированности переговорной культуры, включает: организация процесса обучения на основе внедрения технологий и инструментов e-learning, создание студен-

тами – будущими менеджерами электронного языкового портфолио, внедрение балльно-рейтинговой системы контроля и оценки учебных достижений студентов, использование методов активного обучения на занятиях по иностранному языку, реализация в образовательном процессе высшей школы обучающего модуля «Переговорная культура менеджера».

#### Библиографический список

1. Яковлева, Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2002.
  2. 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. Кузьминова, И. Фрумина; Гос. ун-т - Высшая школа экономики. - М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008.
  3. Афанасьева, О.Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов: методология, теория и практика: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск: ЧГПУ, 2008.
  4. Бадарч, Д. Актуальные вопросы интернациональной гармонизации образовательных систем: монография / Д. Бадарч, Б.А. Сазонов. – М.: Бюро ЮНЕСКО в Москве; ТЕИС, 2007.
  5. Михайлов, О. «Подводные камни» рейтинговой системы // Высшее образование в России, 2008. – №8.
  6. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. М.: НИИ школьных технологий, 2006. - Т.1.
- Статья поступила в редакцию 18.11.09

УДК 301.085:15(09)

**Е.А. Горшков**, аспирант АГПИ, г. Арзамас, E-mail: lev\_shirokov@mail.ru

### ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОФОРМЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ В США КАК САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В КОНЦЕ XIX – ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XX ВВ.

Статья посвящена проблеме экспериментального оформления социальной психологии в США как самостоятельной дисциплины в конце XIX – начале XX вв. Автор проводит анализ становления американской социальной психологии, рассматривая лабораторный эксперимент Нормана Трипплета, работы Джеймса Марка Болдуина и экспериментальный подход Вильяма МакДугалла и Генри Флойда Олпорта.

**Ключевые слова:** социальная психология, лабораторный эксперимент, социальная фасилитация, социальная установка.

Социальная психология – одна из наиболее перспективных отраслей психологической науки. В конце XIX в. новая зарождающаяся наука имела необычайный интерес и популярность в Соединенных Штатах Америки. Исследования американских психологов конца XIX – первой четверти XX вв. в области социально-психологического знания привели к тому, что именно США стали страной бурного и интенсивного развития социальной психологии, а с 20-30-х гг. XX в. «законодателем моды» в психологии. С этого времени Америка активно заявляет себя как центр наиболее прогрессивных технологий производства и управления. Социальная психология начинает формироваться в соответствии с американскими стандартами исследования и с американскими же моделями человека [1, с. 31].

Несмотря на высокую актуальность вопроса истории социальной психологии в США конца XIX – начала XX вв., полноценное исследование проблемы экспериментального оформления американской социальной психологии отсутствует.

Становление социальной психологии в США началось с оформления психологического направления в социологии, в первую очередь, это психологический эволюционизм, представителями которого являются Лестер Франк Уорд (Ward) (1841-1913) и Франклин Генри Гиддингс (Giddings) (1855-1931) и интеракционистская теория. Последнюю разрабатывали Чарлз Хортон Кули (Cooley) (1864-1929) и Джордж Герберт Мид (Mead) (1863-1931). В центре внимания американской психологической социологии стояли проблемы общественного (группового, коллективного) сознания, его природы, структуры и функций. Детальному обсуждению подверглись важнейшие процессы и психологические механизмы группового, межличностного взаимодействия [2]. Так, социальное сознание группы и сознание индивида Кули призывал рассматривать вместе, а не по отдельности. Кули утверждал, что «личность» и «общество» – не две разные сущности, а разные аспекты изучения живого процесса человеческого взаимодей-

ствия, который можно рассматривать либо со стороны личности, ее самосознания, динамики социального Я, либо со стороны общественных институтов и фиксированных типов общения [3].

Параллельно с разработкой психологического направления в социологии, в США появляются пропагандисты идеи выделения новой отрасли психологии. Одним из первых пропагандистов идей социальной психологии в США был Джеймс Марк Болдуин (Baldwin) (1861-1934). Придавая большое значение распространению психологических знаний, Болдуин основал в 1895 году один из первых научных психологических журналов «Психологическое обозрение».

В своем произведении «Духовное развитие с социологической и этической точки зрения (исследование по социальной психологии)» (1913) Болдуин отмечал, что необходим диалектический подход к анализу духовного развития, то есть изучение того, что представляет собой личность с социальной точки зрения, и изучение общества с точки зрения личности [4]. В своих работах Болдуин доказывал, что современное ему общество влияет на формирование не только эмоций, но и личностных качеств детей. Процесс социализации, по мнению Болдуина, влияет и на формирование самооценки, так как «хороший» человек – это, как правило, хороший с точки зрения людей его круга. В самооценке, как и в оценке окружающих, проявляется общая система ценностей, закреплённая в обычаях, условиях, социальных учреждениях.

Болдуин сосредоточился на поиске специфических психологических предпосылок жизни отдельной личности в социальном окружении, механизмов усвоения ею общественного опыта, понимания других людей. Во всех случаях в центре анализа находилась психология индивида, рассматриваемая с точки зрения тех ее особенностей, которые служат предпосылкой взаимодействия людей, превращают индивида в личность, обеспечивают усвоение социальных фактов. Болдуин по праву считается одним из родоначальников американской социальной психологии.

Однако для того чтобы полностью состояться как наука, социальной психологии необходимо было придать экспериментальный характер. Социальная психология в США не стала исключением.

Один из первых лабораторных экспериментов в истории социальной психологии был проведен именно американским психологом из университета Индианы Норманом Трипплетом (Triplet) (1861-1931). Его эксперимент основывался на основе эффекта «социальной фасилитации» (social facilitation)<sup>1</sup>. Так, Трипплет обратил внимание на то, что велогонщики часто достигают гораздо лучших результатов в ситуации непосредственного соревнования друг с другом, нежели тогда, когда проходят свою дистанцию в одиночестве, ориентируясь лишь на секундомер. С целью верификации этих выводов, Трипплет провел следующий эксперимент. Задача испытуемых (детей от 8 до 17 лет) состояла в том, чтобы наматывать леску на катушку спиннинга. В одной серии испытуемые были разбиты на пары и каждого просили работать быстрее, чем его оппонент. В другой серии испытуемые работали в одиночестве и их инструктировали наматывать леску так быстро, как только они могут. Трипплет обнаружил, что большинство детей работали быстрее в условиях соревнования друг с другом, нежели в одиночестве.

Трипплет по-разному пытался объяснить свои научные изыскания, и, в итоге, он сделал вывод: «физическое (личное) присутствие соперника в гонке способствует высвобождению скрытой (latent) энергии, не доступной в обычных условиях» [5]. Статья Трипплета с изложением этих данных была опубликована в 1897 г. в «Американском психологическом журнале», а сам автор с тех пор приобрел репутацию первого экспериментатора в социальной психологии. Однако такое начало не привело сразу к заметному увеличению количества лабораторных экспериментов, но в дальнейшем немалое количество психологов обращалось к изучению феномена «социальной фасилитации».

Экспериментальный подход к социальной психологии пытались разрабатывать многие специалисты в этой области, такие как: англо-американский психолог Вильям Мак-Дугалл (McDougall) (1871-1938), американский психолог Генри Флойд Олпорт (Allport) (1890-1978).

Для истории американской социальной психологии В. Мак-Дугалл сыграл особую роль. В работе «Введение в социальную психологию» (1908) В. Мак-Дугалл использовал понятие об инстинкте для объяснения социального поведения человека.

Концепция Мак-Дугалла (теория инстинктов социального поведения) приобрела огромную популярность на Западе, в особенности в Соединенных Штатах. Ею руководствовались социологи, политики, экономисты. По книге «Введение в социальную психологию» обучались сотни тысяч учащихся колледжей.

О предмете и задачах социальной психологии В. Мак-Дугалл писал в работе «Групповой разум» (1920). Социальной психологией ученый называл любую психологию, которая признает взаимосвязь и взаимовлияние индивида и общества. Он определил цели психологии групп, которая, по его мнению, является частью социальной психологии, и указывал на необходимость раскрыть понимание индивидуальной психической деятельности через включенность человека в социальную жизнь как часть группы.

В. Мак-Дугалл – один из начинателей социально-психологических исследований, он одним из первых ввел само понятие «социальная психология» (1908). Следует отметить, что Мак-Дугалл также пытался дать научную интерпретацию процессов в социальных группах: трактовал социальную потребность как стадный инстинкт, а групповое общение – как организацию системы взаимодействующих энергий всех членов этих групп («душа группы»), развивал представление о сверхиндивидуальной национальной душе («The group mind»).

Значительным событием для социальной психологии стало появление крупной работы двух социологов - американца Вильяма Томаса (Thomas) (1863-1947) и поляка Фло-

риана Знанецкого: «Польский крестьянин в Европе и Америке» (1918 – 1920). Это был итог исследования, длившегося более 10 лет, посвященного приспособлению к новым условиям жизни польских крестьян, эмигрировавших в Америку. Впервые в качестве эмпирической основы исследования широко использовались личные документы (письма, биографический и автобиографический материал). Было обнаружено сильное влияние социальной группы на поведение и установки ее членов. Тогда Томас и Знанецкий определили социальную психологию как «научное исследование установок». Они определяли установку как психологический процесс, рассматриваемый в отношениях к социальному миру и взятый прежде всего в связи с социальными ценностями. «Ценность, - говорили они, - есть объективная сторона установки. Следовательно, установка есть индивидуальная (субъективная) сторона социальной ценности». Томас и Знанецкий неоднократно подчеркивали значение для понимания социальной установки того факта, что «она по своему существу остается чьим-то состоянием». С тех пор изучение установок прочно вошло в основную проблематику западной социальной психологии.

Первым, кто обратился к измерению установок, был в 1925 г. американский социолог, профессор Южнокалийского университета Эмори Богардус (Bogardus) (1882-1973), приобретший с тех пор научную известность во многом благодаря своей шкале «социальной дистанции». Под социальной дистанцией он имел в виду степень приемлемости, которую выражает личность по отношению к представителю другой социальной группы. Богардус использовал свою шкалу с целью измерения и сравнения установок американских граждан к различным этническим группам.

Э. Богардус приступил к работе над методикой в 1924 году. В течение двух лет он эмпирически отработывал методический план построения шкалы измерения социальной дистанции, предложенный профессором Чикагского университета Робертом Парком (Park). В этот период научный интерес многих американских социологов и социальных психологов был привлечен к процессам социальной интеграции и социальной мобильности населения. Величина социальной дистанции между людьми из различных социальных или этнических (расовых) групп, включающихся в новую единую социальную систему, позволяет, по мнению Р. Парка, судить не только о степени интеграции и солидарности образующегося сообщества, но и об общем уровне развития демократической культуры. Теоретически, отмечает Парк, характерной чертой истинной (идеальной модели) демократии является полное отсутствие социальной дистанции между членами единого сообщества [6]. Для эмпирического изучения особенностей формирования новых сообществ (community) из представителей различных культур, повышения возможностей анализа факторов, благоприятствующих или препятствующих налаживанию связей и контактов между людьми (в первую очередь как представителей различных субкультур) и определения уровня политической культуры, преобладающей в данном сообществе, необходимо было создавать соответствующие методики измерения социальной дистанции.

В итоге многолетней работы был создан целый ряд модификаций шкалы социальной дистанции: Шкала расовой дистанции, Шкала образовательной дистанции, Шкала экономической дистанции, Шкала политической дистанции, Шкала профессиональной дистанции, Шкала религиозной дистанции и т. п.

Суть методики заключается в том, что респондента просят отметить те типы социальных контактов, в которые он охотно вступил бы с представителями той или иной социальной группы. Э. Богардус предложил ряд индексов, которые можно вычислять на основании ответов респондентов: Индекс качества социальных контактов, Индекс дистанции социальных контактов, Индекс ранга социальных контактов и др. [7]. Среди этих индексов наибольшее распространение в дальнейших исследованиях получил Индекс расовой дистанции, вычисляющийся на основе ответа, отражающего самое близ-

кое социальное расстояние, на которое человек согласился допустить представителя той или иной национальности.

Исследование Богардуса повлекло за собой целый ряд работ, в результате которых были созданы различные шкалы измерения установок.

В 20-е гг. XX в. американский психолог Генри Флойд Олпорт обобщил опыт социально-психологического экспериментирования и разработал общую методологию группового эксперимента.

Ранние исследования Олпорта были посвящены исследованию влияния группы на личность, исследованию феномена «социальной фасилитации». Он пытался уточнить такие абстрактные понятия, как «групповой разум», в которых к понятию группы применял атрибуты личности. Его исследования в этой области помогли избежать многих ошибок. Большая часть идей этого периода была опубликована Олпортом в книге «Социальная психология» (1924). Олпорт пытался использовать фрейдовскую модель конфликта, выражая ее в терминах бихевиоризма, а также некоторые психоаналитические механизмы применительно к решению социальных проблем. Эта работа была первой концептуальной интеграцией двух различных подходов. В «Социальной психологии» Ол-

порт описывает также собственные, ставшие классическими, исследования по групповому влиянию, что привело к превращению групповых экспериментов в норму социальной психологии. Он впервые исследовал такие феномены, как «социальное развитие и спад, доминирующие рефлекс и привычки, круговое и линейное социальное поведение, содействующие и взаимодействующие группы и отношения подчинения» и др.

Таким образом, в начале XX в. (первой его четверти) в истории американской социальной психологии были сделаны значительные достижения. В США появились первые научные труды, посвященные проблемам именно социальной психологии. Выявились положительное значение в том, что были выделены и четко поставлены действительно важные вопросы, подлежащие разрешению. Благодаря экспериментальному подходу, работам Г.Ф. Олпорта социальная психология в США окончательно утвердилась как самостоятельная научная дисциплина.

<sup>1</sup> Социальная фасилитация (от англ. facilitate – облегчать, содействовать) – стимулирующее влияние одних людей на поведение, деятельность других.

#### Библиографический список

1. Социальная психология: Хрестоматия / сост. Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. – М.: Аспект Пресс, 2003.
2. История социологии в Западной Европе и США / Отв. ред. Г.В. Осипов. – М.: Издательство НОРМА, 2001.
3. Cooley, C.H. Human Nature and the Social Order, N.Y., 1964. – [Электронный ресурс] / [http://www.brocku.ca/MeadProject/Cooley/Cooley\\_1902/Cooley\\_1902toc.html](http://www.brocku.ca/MeadProject/Cooley/Cooley_1902/Cooley_1902toc.html).
4. Ярошевский, М.Г. История психологии от античности до середины XX в. – М.: Академия, 1996. – [Электронный ресурс] / М.Г. Ярошевский // <http://psylib.org.ua/books/yaros01/index.htm>.
5. Triplett, Norman. The dynamogenic factors in pacemaking and competition / American Journal of Psychology, 9, 507-533 – [Электронный ресурс] / Norman Triplett // <http://psychclassics.yorku.ca/Triplett/>
6. Панина, Н.В. Национальная толерантность и идентичность в Украине: опыт применения шкалы социальной дистанции в мониторинговом социологическом исследовании // Социологический журнал. - 2004. - № 3-4 [Электронный ресурс] // <http://www.socjournal.ru/article/648>.
7. Bogardus, E.S. Measuring social distance // Journal of Applied Sociology. - 1925. - Vol. 9. – [Электронный ресурс] // [http://www.brocku.ca/MeadProject/Bogardus/Bogardus\\_1925c.html](http://www.brocku.ca/MeadProject/Bogardus/Bogardus_1925c.html).
8. Шихирев, П.Н. Современная социальная психология. – М.: ИП РАН, 1999.

Статья поступила в редакцию 21.11.09

УДК 394.2:155.4

*Н.М. Андрейчук, канд. пед. наук, доц. АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: altgaki@gmail.com*

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АТМОСФЕРА ПРАЗДНИКА – ОТ ОБРАЗНОГО ВОСПРИЯТИЯ К НАУЧНОМУ ОСМЫСЛЕНИЮ

В работе раскрывается необходимость и проблемы исследования известного, но малоизученного феномена социально-психологической атмосферы массового праздника, описан первый опыт её изучения в контактной аудитории клуба, представлен пример регуляции атмосферы массового праздника в практике социально-культурной деятельности.

**Ключевые слова:** сакральная природа праздника, сложная палитра характеристик атмосферы праздника, социально-психологическая атмосфера праздника как научное понятие, социально-психологическая атмосфера праздника в контактной аудитории, возможность и необходимость диагностирования и регулирования атмосферы массового праздника, регуляция и манипуляция, идея праздника и его атмосфера.

Таинственное явление – праздник. Каждый человек знаком с ним, каждый может рассказать о нём. Праздники пронизывают всю жизнь человека, жизнь общества, жизнь поколений. Организацией праздничной жизни занята целая индустрия. Явление праздника всесторонне изучают. Однако до сих пор не существует более или менее единого цельного определения понятия «праздник». Толкований существует много. В понятийных словарях слово «праздник» обычно определяют как особый день торжества и радости. В науке же определения самые разные. Праздником называют первичную форму человеческой культуры, в которой люди проявляют своё мировоззрение, стремящееся к обновлению через карнавализацию жизни (М.М. Бахтин) [1, с. 13-15], коммуникацией по поводу свободы (А.И. Мазаев) [2, с. 12], считают воссозданием исторического сакрального времени, концентрированием национальной этничности и солидарности (Л. Абрамян) [Цит.:3, с. 33-38], утверждением связанных с единением, порядком, космосом ценностей (Н.А. Хренов) [4, с. 113], воз-

вращением к времени детства, восстановлением цельности народа и человека, гармонии между людьми и природой, памятью человечества, интенсивным общением людей друг с другом в радости, «вершинные» состояния души человека, путь к принятию своей причастности роду и племени – семье и этносу (М.И. Володинова, С.В. Тихомирова, А.М. Борисова) [3, с. 31-32, 42, 68, 137], кульминационным пунктом жизни общества, праздничным антрактом и временем вселенского смешения, когда отменяется мировой порядок (Р. Кайуа) [5, с. 242] и т.д. Каждое новое определение сущности праздника не входит в конфликт с предшествующими толкованиями, а углубляет и расширяет их. Все исследователи сходятся в том, что «праздник», это «не будни», это нечто, что поднимает человека над буднями и объединяет его с другими людьми потоком обновлённых возвышенных чувств. И во всех серьёзных исследованиях говорится о сакральной природе праздника, которая до сих пор не раскрыла своих тайн. «И сербы, и болгары, и древние греки понимали праздник как путь при-

общения человека к единству мироздания» [3, с. 32]. «Праздничество – священное время, согласно законам» [6, с. 433] – такое определение находим в словаре Платона.

В данной статье мы хотим остановиться на одном из самых часто употребляемых понятий, относящегося к этой сфере человеческой деятельности – атмосфере праздника. Такое словосочетание встречается едва ли не во всех печатных трудах, посвящённых теме праздника. Атмосферу праздника оценивают, характеризуют, признают её значение и необходимость её формирования. Вместе с тем, это словосочетание воспринимается лишь как образное выражение и употребляется оно чаще как прилагательное, для выразительной характеристики того или иного праздника. Иногда, слово «атмосфера» заменяется «родственными понятиями» – «дух», «настрой», «ритм». Через призму этих и других «родственных определений» и характеристик, их множественности и особенностей лежит путь к исследованию заданной темы.

Употребление словесных характеристик эмоционально-чувственного содержания массовых праздников бесконечно в своём многообразии, но, по сути, все эти многочисленные характеристики являются вариантами или отражают оттенки одного и того же понятия – социально-психологической атмосферы праздника. Слово «атмосфера» органично вписывается как определяющее слово в характеристики, данные праздникам известными исследователями. Например, Р. Кайуа, не употребляя слово «атмосфера», описывает именно это явление: «Праздник означает массовое участие возбуждённого, шумного народа. Такие большие скопления чрезвычайно благоприятствуют возникновению и **заразительному распространению душевной экзальтации**, которая растрчивается в криках и жестах и заставляет людей бесконтрольно отдаваться на волю **самых безотчётных импульсов**». Автор отмечает, что для праздника характерна **разнузданность**, что даже в **скорбном празднике** есть **зачатки эксцесса и кутежа** (здесь и далее выделено Н.А.) [5, с. 218-219]. Добавьте к выделенным словам слово «атмосфера», и оно будет на своём месте.

Органично произойдёт замена слов и у Й. Хейзинги, выделяющего **тон поведения праздника**, который может быть радостным или серьёзным [7, с. 35-36], т.е. заменим слово «тон» словом «атмосфера». Описаниям **праздничных ритмов** посвятили свою психологическую книгу М.И. Воловикова, С.В. Тихомирова, А.М. Борисова [3]. Однако порой возникает желание при её прочтении воспринимать это словосочетание «праздничные ритмы» как синоним социально-психологической атмосферы. Несомненно, что когда авторы пишут о седмичном недельном круге, о традициях двенадцатых праздников и Великих днях православия, то явно раскрывается тема ритмизации праздничной жизни. Когда же речь идёт о том, «что у каждого праздника свой ритм и свой оттенок», что «ритмы Пасхи похожи на внезапный прорыв ликующей радости из мира иного», о «громогласной открытости миру в радости», о «звоне на всю Ивановскую», о том, что ритм рождественского праздника другой – «широкий, торжественный», «ритм могучего вселенского торжества» [3, с. 15-17], на наш взгляд **стоит говорить уже не о ритме, а об атмосфере праздника**. Или, например, когда авторы описывают процесс, когда «человек как бы исключался из привычных ритмов и, идеале, полностью погружался, в частности, в ритмы церковные, где совершаются события мира иного, «горнего», существующие *всегда*, то есть в вечности» [3, с. 13]. К тому же сами авторы утверждают, что «праздничные ритмы – это прежде всего **ритмы разных оттенков радости**» [3, с. 53], но ведь не один ритм не передаст всех оттенков сложной палитры этого чувства. Сами авторы считают, что наиболее точное значение праздника можно выразить, в частности, на английском языке как «**праздничное настроение**» (holiday spirit), что, как мы увидим позже, точнее соотносится с социально-психологическим понятием атмосферы.

Большинство исследователей и практиков сферы праздничной культуры напрямую используют понятие «атмосфера», но при этом никак не формулируя его. О «**воодушевляющей**

**атмосфере праздника**» и «**атмосфере праздничного творчества**» пишет видный деятель-практик сферы праздничной культуры Б.Н. Глан [8, с. 133, 148]. Г.Н. Бояджиев, ведя речь о карнавале, пишет: «**Возникла особая атмосфера**» [9, с. 60]. В современном учебном пособии, посвящённом драматургии и режиссуре зрелища, мы читаем: «выразительным средством режиссёра является **культурно-психологическая атмосфера**», «**атмосфера жизни массового зрелища**», «**создание атмосферы радости, ликования, счастья**» [10, с. 116, 132-133]. Об **атмосфере праздничности**, которая объединяет участников многофункционального социально-культурного явления (т.е. праздника) пишет в своём исследовании А.В. Соколов [11, с. 102-103]. Н.А. Хренов сетует на то, что «в описаниях аграрных праздников не принимается во внимание их **эмоциональная атмосфера**» [4, с. 132]. Активно использует это понятие в своей работе, посвящённой творчеству Франсуа Рабле и народной культуре Средневековья и ренессанса, М.М. Бахтин: «**карнавальная атмосфера**» [1, с. 9, 241], «**народно-праздничная атмосфера**» [1, с. 255], «фантастичность и утопический радикализм создаваемых в **праздничной атмосфере образов**» [1, с. 103], «бытовые площадные жанры **подготавливают атмосферу для собственно народно-праздничных форм**» [1, с. 216], «**встаёт вопрос о специфической атмосфере праздничной площади**» [1, с. 177]. О карнавальной **атмосфере равенства, вольности и фамильярности** писал Гёте [Цит.: 1, с. 280].

В науке понятие «**социально-психологическая атмосфера**» (СПА) существует достаточно давно и обозначает весьма определённые характеристики. В 70е – 80-е годы прошедшего века это понятие стало употребляться рядом с понятием «**социально-психологический климат**» (СПК), которому, собственно говоря, и были посвящены многочисленные исследования, в частности, социально-психологическому климату коллектива. Определений СПК на ту пору существовало более ста, но все они более или менее сходились в понимании этого явления как **преобладающего относительно устойчивого психического (эмоционального) настроения, в котором соединяются настроения, душевные переживания, волнения людей, проявляющиеся в их отношении друг к другу, к совместной деятельности, к окружающим событиям**. Понятие социально-психологической атмосферы отличается от климата высокой степенью подвижности и характеризует не устойчивые черты психического (эмоционального) настроения людей, а ситуативные его перемены, то есть СПА более изменчива, вариабельна, неустойчива. Безусловно, что психический настрой празднующей общности характеризуется понятием с относительной устойчивостью этого настроения – социально-психологической атмосферой.

В сфере праздничной культуры феномен социально-психологической атмосферы изучался лишь применительно к аудитории клуба [12]. Социально-психологическая атмосфера клубной аудитории в указанном исследовании рассматривалась как доминирующий психический настрой членов данной аудитории, в центре которого оказывается не столь та или иная их предметная деятельность, сколько их коммуникативная активность, направленная на самосознание чувства принадлежности к клубной общности, на развитие их взаимного внимания и интереса друг к другу, на утверждение образа самого себя в ходе публичного общения. То есть в контактной аудитории клуба в ходе праздника на первый план выходит личностно-опосредованная мотивация взаимоотношений и коммуникативной деятельности. Поэтому регуляция социально-психологической атмосферы клубной аудитории должна быть нацелена на формирование у её членов чувства «Мы» как совокупности неповторимых индивидуальностей, на стимулирование доброжелательного интереса человека к человеку, на удовлетворение исконной человеческой потребности – в публичном внимании, в публичном признании, в публичном самовыражении. Методика этой регуляции построена на приёмах индивидуализации массового воздействия.

У социально-психологической атмосферы массового праздника в широком понимании и социально-психологической атмосферы праздника в аудитории, безусловно, есть общие черты, но всё же эти понятия отличны и не только по масштабу и пространственным условиям. Анализ содержательной сути **социально-психологической атмосферы массового праздника (СПАМП)** вне конкретности аудитории, места и времени действия предполагает более глубокий анализ природы праздничных потребностей не только человека, но и общества в целом. Сразу возникают вопросы:

- существуют ли возможности диагностирования и регулирования СПАМП вне условий тесно контактирующей аудитории?

- в чём заключаются существенные отличия атмосферы праздников религиозных, народных, гражданских, агитационно-пропагандистских, развлекательных и т.д.?

- стоит ли СПАМП вообще регулировать или же корректировать, поскольку праздник это область свободы?

Вопросы требуют отдельного и подробного рассмотрения. Остановимся несколько подробнее на последнем из поставленных нами вопросов. На наш взгляд, регулировать социально-психологическую атмосферу массовых праздников можно и нужно, в частности, в рамках социально-культурной деятельности. В тезисном варианте мы можем обозначить некоторые аргументы в пользу необходимости этой регуляции. Во-первых, речь идёт об «организованных» празднествах, перед которыми стоят конкретные психолого-педагогические задачи. Во-вторых, у многих «новых» праздников российского календаря не сформированы традиции, которые бы влияли на создание соответствующей атмосферы. Слово «новые» взято в кавычки, поскольку, например, и День народного единства (4 ноября) и День Петра и Февронии (8 июля) имеют многовековые дореволюционные традиции впоследствии забытые. В-третьих, существует реальная задача удовлетворения праздничных ожиданий общества, которые возможно наиболее полно реализовать, оптимизируя социально-психологическую атмосферу праздника. Но возможно самым главным аргументом в пользу регуляции СПАМП является то, что массовые праздники никогда не существовали, несмотря на свою саморегулирующую природу, вне той или иной корректировки (писанными или неписанными законами; лидерами назначенными или же лидерами, выдвинутыми самой празднующей общностью). Важно отличать понятия «регуляции» и «манипуляции». Об этом отличии подробно пишет Б.Д. Парыгин, имея в виду регуляцию СПК коллектива. В частности, он отмечает, что манипуляция – это такое воздействие, которое рассчитано на достижение эффекта в интересах манипуляторов, а регуляция – определённый способ преднамеренного воздействия, предполагающего наличие социально-психологических предпосылок готовности к такому действию. Такая регуляция «приводит к изменению содержания и структуры СПК в желательном и предвидимом направлении, отражающем объективную тенденцию социального развития коллектива» [13, с. 516-517]. Таким образом, регуляция СПАМП вызвана необходимостью приведения в наиболее полное соответствие праздничных ожиданий людей с непосредственной реальностью данного праздника.

Для формирования такой СПАМП в которой бы наиболее полно реализовались праздничные потребности и ожидания участников праздника первоочередное значение имеет содержательная сторона этого празднества, его смысл. В основе любого подлинного праздника лежит мировоззрение, нечто возвышенное и осмысленное, что тонко ощущают даже маленькие дети. Символический, духовный смысл, в частности, исконных народных праздников «ныне большинству понятен слабо. Есть, скорее, эмоционально-душевное предчувствие большого смысла, находящегося в прежних праздниках. Обычно это предчувствие связано с детским опытом» [3, с. 54]. «Налицо не развлекательные, а жизнестроительные, регулятивные функции праздничной жизни, универсальные для всей традиционной культуры» [4, с. 113.]. «Праздник всегда несёт систему ценностей, каждый раз заново утверждает

её, а иногда и обновляет. Праздничная культура становится средством распространения ценностных ориентаций эпохи, оказывает влияние на мировоззрение, а мировоззрение, в свою очередь формирует не только отдельные стороны культурного процесса, но и культуру в целом. Любой праздник в известной мере является отражением культурной ориентации общества» [14, с. 186]. Из трёх основных видов потребностей свойственных человеку – витальных, социальных и идеальных, именно идеальные (духовные), прежде всего, реализует праздник.

СПАМП тем ярче, чем эмоционально определённое чувствуется объединяющая **идея**, лежащая в основе празднования. Неслучайно, в социальной психологии СПА называют ещё и **духовной атмосферой**. Эта идея может быть ясно осознанной, чувственно осязаемой или неосознанной, но она должна быть. Традиционные праздники априори несут в себе идею, но чтобы эта идея была жизнеспособна породить **непосредственную сегодняшнюю атмосферу праздника**, она должна быть «оживлена» творчеством, объединяющим «вчера» и «сегодня», и «завтра», объединяющим предков и потомков – не «вообще», а в максимальной конкретике. Идея должна быть ясной и открытой. Идея – это выразительное средство праздника, и это выразительное средство нужно экономить. Известный драматург В.Розов подчёркивал, что идея в художественном произведении как соль, много соли – плохой повар. Эта мысль крайне важна в сценарно-режиссёрской организации праздника в рамках социально-культурной деятельности. Чёткое формулирование идеи праздника и выстраивание согласно этой конкретизированной идеи всей программы праздника – путь к единению участников праздника в эмоциональном психическом настрое, приподнимающим их над буднями и формирующим их позитивно-возвышенное духовное отношение к ценностям общества, к себе как членам этого общества и к жизни в целом. **Идея праздника, как правило, связана с осмыслением какой-либо победы.** Победы, понимаемой и в узком, и в широком, и во вселенском масштабах. Ведь все праздники чаще всего связаны с **преодолением** – победили, построили, вырастили, родили, вылечились, вылечились, изобрели, сделали открытие, помирились, добились руки и сердца, полетели в космос! В религиозных – победа Духа, Гармонии мира, Любви, Вечной Жизни. В народных праздниках тоже победы – победа жизни над хаосом, победа над страхом смерти, победа над увековеченной, господствующей правдой.

На кафедре режиссуры Алтайской государственной академии культуры и искусств накоплен большой опыт сценарно-режиссёрского творчества, с помощью которого можно ярко проиллюстрировать теоретические выкладки данной статьи. Очень важно заметить, что для наиболее полной реализации праздничных ожиданий социума необходимо формировать **атмосферу максимальной личной сопричастности** к событию, к преодолению, к победе. В частности, очень ярко эта необходимость проявляется в праздновании майского Дня Победы, особенно в нынешнее время, когда участников Великой Отечественной войны осталось в живых совсем немного. Так в селе Зеркалы Алтайского края ушли из жизни все непосредственные участники военных действий. Сценаристу-режиссёру (студентка И. Барматкова) удалось сформировать атмосферу личной сопричастности жителей села к Победе над фашизмом с помощью следующего творческого решения программы праздника. Студентка выяснила места военных действий, где воевал каждый из односельчан вернувшийся и не вернувшийся с войны. Эта «география войны» для маленького села оказалась неожиданно огромной. Деды, прадеды и прапрадеды зеркальцев защищали Москву и Сталинград, сражались на Курской дуге и в украинских степях, освобождали Румынию и Польшу.... Всякий раз, когда называлось каждое из имён воевавших земляков, загорался огонёк на карте Евразии – месте военных боёв и звучала соответствующая указанному географическому месту музыкальная тема – песня о Мамеевом кургане, песня о Москве, украинские, польские, белорусские, венгерские, болгарские песни, мелодии, пляски. Идея праздника была очевидна – маленькое село, затерявшееся в

алтайских степях, защищало всю страну, всю, по сути, планету. Защищали люди, чьи потомки находились в зале, объединённые чувством эмоциональной сплочённости, гордости и боли, родословной связью с Великой Победой. Праздник своей непосредственно ощутимой атмосферой сопричастности объединил всех сидящих в зале не только друг с другом, но и с непрерывным временем жизни – предков, живущих, потомков. Последующий опрос зрителей-участников показал, что их эмоционально-чувственное отношение, выражающее общий психический настрой аудитории (сохранившийся, что ценно, после праздничной акции) к прошедшему празднику, отража-

ло разные аспекты его конкретной целенаправленно сформулированной идеи. Данный пример демонстрирует лишь одно из направлений многочисленных путей возможной регуляции СПАМП, но это направление, на наш взгляд, доминантное.

Феномен социально-психологической атмосферы массового праздника многогранен и реален. Его изучение с позиций социально-культурной деятельности позволит открыть новые пути для решения социально-педагогических задач, удовлетворяя насущные исконные духовные потребности человека, не манипулируя ими, а поднимая на более высокий уровень идеалов.

#### Библиографический список

1. Бахтин, М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – 2-е изд. – М.: Художественная литература, 1990.
2. Мазеев, А.И. Праздник как социально-художественное явление. – М.: Наука, 1978.
3. Воловикова, М.И. Психология и праздник: праздник в жизни человека / М.И.Воловикова, С.В.Тихомирова, А.М. Борисова. – М.: ПЕР СЭ, 2003.
4. Хренов, Н.А. «Человек играющий» в русской культуре. – СПб: Алетейя, 2005.
5. Кайуа, Р. Миф и человек. Человек и сакральное. – М.: ОГИ, 2003.
6. Платон. Диалоги / пер. с древнегреч.; сост., ред. и авт. вступит. статьи А.Ф. Лосев; авт. примеч. А.А. Тахо-Годи. – М.: Изд-во «Мысль», 2000.
7. Хейзинга, И. Homo ludens. – М.: Изд-во Прогресс, Прогресс-академия, 1992.
8. Глан, Б.Н. Праздник всегда с нами. – М.: СТД, 1988.
9. Бояджиев, Г.Н. Вечно прекрасный театр эпохи Возрождения. – М.: Искусство, 1973.
10. Шубина, И.Б. Драматургия и режиссура зрелища: игра, сопровождающая жизнь: учебное пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2006.
11. Соколов, А.В. Феномен социально-культурной деятельности. – СПб.: СПбГУП, 2003.
12. Андрейчук, Н.М. Регуляция социально-психологической атмосферы клубной аудитории: дисс. ... канд. пед. наук. – Л., 1990.
13. Парыгин, Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. – СПб.: ИГУП, 1999.
14. Лихачёва, О.О. Российский праздник в истории Петербурга первой четверти XIX века: дис. ... канд. культурологии. – СПб., 1997.

Статья поступила в редакцию 13.11.09

УДК 370.12 : 374.2

**В.И. Десятов**, канд. пед. наук, доц. АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: ustlama@mail.ru

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ СВЯЗЕЙ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ (К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ)

В статье на основе методологии гуманитарных наук впервые ставится актуальная проблема социально-культурной коммуникации в педагогическом аспекте, раскрывается потенциал данной коммуникации в сфере связей с общественностью, отличающихся глубоким теоретическим обоснованием, технологизацией и универсальной практикой.

**Ключевые слова:** социально-культурная коммуникация, педагогика социально-культурной деятельности, связи с общественностью.

Задачи данной статьи предполагают определить место коммуникации в педагогическом процессе социально-культурной деятельности и теоретически обосновать коммуникативный потенциал связей с общественностью, являющихся частью технологического комплекса данной деятельности.

В авторитетном исследовании по социально-культурной деятельности дается ее следующее определение: «В широком смысле социально-культурную деятельность следует рассматривать как исторически обусловленный, педагогически направленный и социально-востребованный процесс преобразования культуры и культурных ценностей в объект взаимодействия личности и социальных групп в интересах развития каждого члена общества» [1, с. 49]. Автор первого учебника для магистров по специальности «Социально-культурная деятельность» уточняет, что в сфере педагогического влияния оказывается не только отдельный человек, но и вся система социального взаимодействия во всем многообразии ее проявлений [2, с. 295].

В этих исследованиях впервые в понятии социально-культурной деятельности паритетно представлены элементы этой интегративной категории «социальное» и «культурное». В связи с этим открывается специфика педагогики социально-культурной коммуникации, которая не сводится к общепедагогическому диалогу учителя и ученика в контексте локальных социальных общностей (учебный класс и т.п.).

Ключевой для нашей темы в приведенных определениях является понятие «взаимодействие». В контексте социально-культурного процесса данное явление есть взаимодействие

между субъектами социокультурной деятельности (индивидами, группами, организациями и т.п.) с целью передачи или обмена информацией посредством принятых в данной культуре знаковых систем (языков), приемов и средств их использования. Коммуникация социокультурная выступает как один из базовых механизмов и неотъемлемая составляющая социокультурного процесса, обеспечивая саму возможность формирования социальных связей, управления совместной жизнедеятельностью людей и регулирование ее отдельных областей, накопление и трансляцию социального опыта [3, с. 194].

Специфической сферой социокультурной коммуникации выступает массовая коммуникация, которая может быть определена как культурная область, состоящая из открытых, упорядоченных процессов социально-значимой информации, поддающихся целенаправленному порождению и регулированию [3, с. 186]. В теории коммуникативного действия, разработанной Ю. Хабермасом, отмечается, что коммуникативное действие является мегатипом всех типов социальных действий [3, с. 185], равно, добавим, для их целостных совокупностей – социальных деятельностей. Далее требуется выявление специфики социально-культурной коммуникации в педагогике социально-культурной деятельности.

В рамках постановки проблемы нашей темы мы ограничимся предварительными философско-методологическими констатациями. Тем более, что универсальные категории «социальное» (социум), «культурное» (культура) не позволяют категорию «деятельность» в названии «социально-культурная деятельность» понимать в ее особенном, а не всеобщем значе-

нии. При таком подходе «социально-культурная деятельность» становится философско-антропологической категорией, а полнота определения понятия этого явления может быть достигнута только при антропологическом подходе [4; 2, с. 290-299].

В коллективном исследовании «Марксистско-ленинская теория культуры», не потерявшем, на наш взгляд, научного значения ряда методологических положений и результатов их применения, отмечается, что в масштабе человеческой истории человек сам воспитывает себя, причем делает это в процессе всей общественно-преобразовательной деятельности [5, с. 23]. В определении деятельности в его всеобщем смысле отмечается, что изменение внешнего мира есть только предпосылка и условие для самоизменения человека. В производстве, даже если оно сознательно направлено на вещественно-энергетический и информационный результат, всегда люди воспроизводят и самих себя иными, нежели они вошли в этот процесс. В своей сути деятельность есть именно социально-преемственное бытие, адресующее себя другим людям и поколениям [6, с. 91-92].

В конкретно-научном плане для нашей темы наиболее значимым является социально-информационный подход к социально-культурной деятельности А.В. Соколова [7; 8], не имеющий однако, интегративного социально-культурного характера.

Огромная востребованность, коммерческая и социокультурная, связей с общественностью и приоритетное финансирование соответствующих исследований вывели сегодня теорию и практику этой деятельности на передний план. Пришло время возвращения данного культурного капитала в сферу социально-культурной деятельности. Тем более, что Н.Н. Ярошенко отмечает, что представители специальности «Связи с общественностью» совершенно несправедливо «приписывают» себе авторство методик и технологий, которые на протяжении XX столетия получили широкую педагогическую апробацию в учреждениях культуры [2].

Связи с общественностью в отечественной пиарологии рассматривается как комплексный общекультурный феномен, а именно: 1) как средоведческая коммуникология, являющаяся средством создания более благоприятной жизненной среды всех стран и народов (В.Т. Ганжин [17, с. 8]); 2) как специфическая деятельность по управлению коммуникациями общества, его сфер, отдельной организации (А.П. Ситников, М.В. Гундарин [9; 15], М.А. Шишкина [12], Г.Л. Тульчинский [18]); 3) как технологическая деятельность по проектированию конкретных PR-форм (С. Блэк, Д.Дорати, Р.Хофф, Э. Джей и др.); 4) как технология социально-культурных нововведений, входящая в состав современного менеджмента (Г.Л. Тульчинский [19], А.В. Ульяновский [20]); 5) как стратегический коммуникационный менеджмент в рамках социокультурного подхода, где с точки зрения социальной психологии выделяют не только СМИ-центрированный, но и человекоцентрированный аспект связей с общественностью адресованный конкретным реальным совокупным субъектам социально-культурной деятельности, часто связанный с его немедийными коммуникациями (А.П. Ситников, М.В. Гундарин [9; 15]).

Исследование функций связей с общественностью как совокупности социальных практик и формирующегося в России социального института наиболее убедительно представлены в монографии М.А. Шишкиной. Под институтом PR М.А. Шишкина понимает функционирующую в социуме устойчивую, нормативно закреплённую совокупность ролей и статусов публичных связей, предназначенную для решения общественно необходимой задачи – обеспечения эффективной публичной коммуникации социальных субъектов, направленной на оптимизацию их отношений с целевой общественностью [12, с. 130].

Гипотетически экстраполируя данные идеи, мы отмечаем, что в функциональной структуре связей с общественностью есть не только функции PR, обнаруживающие его сущность как социального института, но и группа функций, позиционирующая связи с общественностью как коммуникатив-

ный социально-культурный институт. К функциям публичных связей как социального института относятся его функции в сфере социального управления, где с помощью связей с общественностью оценивается деятельность субъектов управления в области социальной политики вообще, и социальной защиты, в частности. В сфере культуры институциональные функции связей с общественностью проявляются как влияние связей с общественностью на культурную политику общества и государства, на трансформацию деятельности культурных институтов и среди них – СМИ. Как социально-культурный институт связи с общественностью позиционируются через группу своих внутренних, технологических (по М.А. Шишкиной) социально-педагогических функций (адаптация, воспитание, коррекция, социализация социальных групп и их отдельных представителей), относящихся к «мягким» инструментам воздействия на личность, социальную группу. Проявлением социально-культурной сущности соответствующего института публичных связей является его инновационная функция (по М.А. Шишкиной она относится к дополнительным функциям в классификации функций PR; по Г.Л. Тульчинскому – это социально-культурная инновация), а также участие связей с общественностью в социальном и социально-культурном проектировании на уровне поддержки целевых групп проектов, оптимизирующей субъектность представителей этих групп.

Группа педагогических, инновационных функций, функций оптимизации субъектности целевых групп проектной деятельности и их отдельных представителей (персон) доказывает наличие у связей с общественностью ярко выраженного гуманистического функционального потенциала. И это важно, поскольку именно человеком, его творческой самореализацией занимаются социально-культурные институты, социально-культурная сфера.

В социальной сфере важно отметить связь публичных связей с процессами обеспечения прогнозирования и планирования социального развития. Связи с общественностью здесь публично представляют реально декларируемые интересы и потребности субъектов социально-культурной сферы, их учет и избегание конфликтов социальных групп при проведении государственной социальной и культурной политики. Публичных связей проводит анализ и сравнивает реакции различных групп общественности на те или иные социально-культурные планы или программы, делает прогноз касающийся отношения групп общественности к ним в будущем.

Связи с общественностью, кроме того, выступают необходимым элементом самого процесса социально-культурного планирования. В-первых, обеспечивается необходимая публичная поддержка авторского коллектива, разрабатывающего план или проект, а также по ходу работы уточняются приоритеты, корректируются цели, формируются новые задачи на основе общественной экспертизы проекта. При необходимости именно связи с общественностью организуют участие в разработке проекта представителей его целевых групп и широкой общественности. Во-вторых, успех любой *социально-культурной программы, плана, проекта* связан и уровнем понимания и одобрения заложенных в этом документе целей, задач, мер и мероприятий, прежде всего, субъектами их исполнения. И здесь в демократическом обществе используются каналы публичных коммуникаций коллектива с общественностью. Публичных связей активно апеллирует к принципу «социальной справедливости». Это – одна из опорных конструкций, на которых строится общественная оценка как социально-экономического поведения отдельных индивидов и социальных групп, так и деятельности субъектов управления в области социальной защиты и – шире – социальной и культурной политики в целом [12, с. 176-178].

Определяя место PR-технологий в системе технологий социально-культурной деятельности, необходимо отметить, что об этом пишут В.Е. Новаторов, Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников [21, с. 63; 22], технологии связей с общественностью в социальной работе освещены в учебнике Е.И. Холодовой «Технологии социальной работы» (2001 г.) [23].



Остановимся на анализе места и роли PR-технологий в системе технологий социально-культурной деятельности, данном в исследовании Т.Г. Киселевой, Ю.Д. Красильникова «Социально-культурная деятельность» (2004 г.). Представители московской школы социально-культурной деятельности классифицируют технологии данной деятельности по трем критериальным основаниям и в каждой классификации технологий социально-культурной деятельности представлены PR-технологии. Первая классификация технологий социально-культурной деятельности выделена на основании функционального критерия, вторая – на основе историко-содержательного признака, третья – на основе анализа подсистем социально-культурной деятельности как процесса производства культурных продуктов и услуг.

Анализируя содержание технологий социально-культурной деятельности от частного к общему, от более узких специализированных технологий к более широким, сущностным технологиям, начнем с анализа третьей классификации. Освещая вопрос о логике технологических действий, т.е. о технологиях социально-культурной деятельности в узком значении слова «технология», Т.Г. Киселева и Ю.Д. Красильников приводят *структуру подсистем процесса производства культурных продуктов и услуг*, куда наряду с организационной, методической и социально-психологической подсистемами входят управленческая, включающая в себя маркетинговые, рекламные и PR-технологии. [1, с. 428]. На основании такого критерия, как историко-содержательный признак социально-культурной деятельности, выделяется несколько классов (разновидностей) СКД-технологий. Здесь PR-технологии, наряду с рекламными, маркетинговыми, входят в такой класс технологий социально-культурной деятельности, как «технологии предпринимательства и экономического обеспечения социально-культурной сферы». [1, с. 427].

Первая классификация делит технологии социально-культурной деятельности на основании ее функций (функционального критерия) на *основные и прикладные*. К основным технологиям относятся **социализирующие** (технологии воспитания, образования, просвещения); **творческие** (технологии духовного производства, инновационные технологии, технологии группового и индивидуального творческого труда и т.д.); **коммуникационные** (информационные, информационно-поисковые, технологии общения); **рекреативные** (технологии реабилитации и т.д.). Основные технологии социально-культурной деятельности выражают ее сущностные черты, отличающие эту деятельность от деятельности материально-производственной, управленческой и др. [1, с. 407, 408]. Прикладные технологии являются выражением прикладных функций социально-культурной деятельности, то есть функций практически направленных и актуальных для определенного этапа исторического развития общества. К прикладным технологиям относятся технологии образовательные, просветительные, идеологические, жизнеобеспечивающие, досуговые. [1, с. 408].

Нам представляется целесообразным именно в технологическом контексте акцентировать, что мы позиционируем социально-культурную коммуникацию не как средство трансляции культурных ценностей, а как инструмент прямых и косвенных связей человеческих сил в деятельности, т.е. в создании культурных ценностей.

В связи с этим важен анализ роли основных технологий коммуникации в практике социально-культурной деятельности. Эта роль велика, поскольку коммуникационные технологии представляют собой уникальный способ социально-культурного взаимодействия людей. Не случайно, *общественные отношения*, межличностные связи, коммуникативные контакты на самых разных уровнях *рассматриваются как одна из ведущих функций практики социально-культурной деятельности*. [1, с. 499]. Это объясняется тем, что формирование новых общественных отношений в России в постперестроечный период не только не гармонизировалось (что

предполагалась начинателями реформ), но, наоборот, обострилось в ситуации социального расслоения общества, смещения системы этических ценностей, снижения уровня коллективизма [1, с. 499]. Наиболее ярким проявлением сущности коммуникативных технологий социально-культурной деятельности служит *диалог, являющийся актуальным методологическим и методическим обеспечением этих технологий*. [1, с.504]. **Прикладными (функциональными) технологиями основных коммуникационных технологий являются информационные технологии и собственно технологии связей с общественностью (пиар-технологии)**. [1, с. 497]. К информационным технологиям относятся информационно-просветительные, рекламные, мультимедийные технологии. [1, с. 504-515].

Между технологиями коммуникации и общественных связей и информационными технологиями существуют сходство и различия. Сходство состоит в том, что оба вида технологий, во-первых, нацелены на формирование, прием, переработку, хранение и распространение различных по масштабам и содержанию объемов информации, касающихся всех аспектов (политических, экономических, культурных) жизни людей; во-вторых, их объединяет общий предмет в виде конкретного информационного продукта или информационной услуги делового или бытового характера. [1, с. 498]. Различия между ними в том, что информационные технологии выполняют обслуживающую, прикладную функцию (например, это касается технологии коммерческой рекламы), а для *технологий коммуникации и общественных связей* *первичным является сам акт формального и неформального общения* как в деловом мире, так и в досуговой сфере [1, с. 498].

Актуальной разновидностью коммуникационных технологий являются технологии связей с общественностью (паблик рилейшнз). В социально-культурной сфере эти технологии направлены на инициирование *коммуникативных контактов* внутри и за пределами каждого конкретного социума (социально-культурного учреждения), производство и обмен социальной и культурной информацией, социальными и культурными ценностями между людьми, общностями, организациями. [1, с. 502]. Конечным результатом технологий связей с общественностью является создание «паблисити» (общественной популярности) и имиджа социально-культурного учреждения. Пиар-технологии с помощью различных средств коммуникации доводят до сведения общественности и всего населения планы и намерения социально-культурных учреждений, участвуют в исследованиях проблем социально-культурной сферы, в организации маркетинговой службы, поддержании контактов с представителями властных структур разного уровня, с партнерами и конкурентами, спонсорами и инвесторами, с аудиторией социально-культурных проектов. [1, с. 503, 504]. Одной из эффективных форм технологий связей с общественностью является организация PR-кампаний значимого социально-культурного проекта. Данная форма рассматривается как инструментальный и ресурс информационно-коммуникативной технологии связей с общественностью.

Следовательно, Т.Г. Киселева и Ю.Д. Красильников, включают технологии связей с общественностью, отличая их от рекламных технологий, в типологическую структуру основных и наиболее актуальных в современных условиях коммуникативных технологий социально-культурной деятельности, построенных на реализации общественно-необходимого в условиях пореформенной России диалога между различными сегментами общественности с целью гармонизации общественных отношений, создания паблисити, благоприятного имиджа учреждения социально-культурной деятельности и его социально-культурных услуг.

В заключение отметим, что нами теоретически обоснована и практически апробирована социально-культурная коммуникация связей с общественностью в коммуникационном менеджменте социально-культурных проектов [4].

1. Киселева, Т.Г. Социально-культурная деятельность / Т.Г. Киселева, Ю.Д. Красильников. – М.: МГУКИ, 2004.
2. Ярошенко, Н.Н. История и методология теории социально-культурной деятельности. – М.: МГУКИ, 2007.
3. Флиер, А.А. Культурология для культурологов. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2002.
4. Десятов, В.И. Связи с общественностью в управлении социально-культурными проектами в контексте антропологического подхода: монография / В.И. Десятов, Г.В. Оленина. – Барнаул: Изд-во АлтГАКИ, 2006.
5. Марксистско-ленинская теория культуры / А.И. Арнольдов, Е.А. Ануфриев, С.Н. Артановский и др. – М.: Политиздат, 1984.
6. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова; издание четвертое. – М.: Изд-во Политической литературы, 1981.
7. Соколов, А.В. Социальные коммуникации. – М.: ИПО Профиздат, 2001. – Ч.1.
8. Соколов, А.В. Социальные коммуникации. – М.: ИПО Профиздат, 2003. – Ч.2.
9. Ситников А.П. Победа без победителей: Очерки теории прагматических коммуникаций / А.П. Ситников, М.В. Гундарин. – М.: Консалтинговая группа «ИМИДЖ-Контакт», 2003.
10. Марков, А.П. Проектирование маркетинговых коммуникаций. Рекламные технологии. Связи с общественностью. Спонсорская деятельность. – Ростов н/Дону: Феникс, 2006.
11. Чумиков, А.Н. Связи с общественностью: теория и практика / А.Н. Чумиков, М.П. Бочаров. – М.: Дело, 2006.
12. Шишкина, М.А. Паблик рилейшнз в системе социального управления. – СПб.: Паллада-Медиа; СЗРЦ «Русич», 2002.
13. Алешина, И.В. Паблик рилейшнз для менеджеров. – М.: ИКФ «Экмос», 2002.
14. Алешина, И.В. Паблик рилейшнз для менеджеров и маркетеров. – М.: Ассоциация авторов и издателей «Тандем»; Изд-во «Гном-Пресс», 1997.
15. Гундарин, М.В. Массовые коммуникации в современном обществе. – Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2002.
16. Гундарин, М.В. Связи с общественностью: введение в специальность. – Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2003.
17. Ганжин, В.Т. Паблик рилейшнз. Что это значит? Введение в средоведческую коммуникологию. – М.: Изд-во МНЭПУ, 1998.
18. Тульчинский, Г.Л. PR фирмы: технология и эффективность. – М.: Изд-во «Алетейя», 2001.
19. Тульчинский, Г.Л. Менеджмент в сфере культуры. – СПб.: Лань, 2001.
20. Ульяновский, А.В. Мифодизайн: коммерческие и социальные мифы. – СПб.: Питер, 2005.
21. Новаторов, В.Е. Социально-культурная деятельность: поступление, обучение, карьера. – Омск: ОмГУ, 2002.
22. Технологии коммуникаций и общественных связей // Киселева Т.Г., Красильников Ю.Д. Социально-культурная деятельность. – М.: МГУКИ, 2004.
23. Технологии социальной работы: учебник / под общ. ред. Е.И. Холостовой. – М.: ИНФРА-М., 2001.

*Статья поступила в редакцию 04.11.09*

УДК 378.183

*Г.В. Оленина, канд. пед. наук, доц. АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: ustlama@mail.ru*

## РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В СИСТЕМЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ВУЗОВ: ТЕОРИЯ, ТЕХНОЛОГИИ, ПРАКТИКА

Анализируются проблемы, теория и практика развития социального творчества студентов в контексте обновления системы воспитательной работы в вузах, предлагаются классификация и характеристики различных форм социального творчества студентов, доказываются их развивающий потенциал

**Ключевые слова:** социальное творчество, студенческая молодежь, воспитательная работа вузов, теоретико-практический и технологический аспекты воспитательной работы со студентами.

Студенческая молодежь – это будущие специалисты народного хозяйства, науки, культуры. Студенты являются частью молодежной генерации. Теоретический контекст статьи предполагает дать краткий анализ особенностей деятельности и педагогических проблем развития студенческой молодежи как специфической социально-демографической группы общества [1]. Деятельность студенчества связана с необходимостью получения высшего специального образования, что определяет особый социальный статус, социальную роль и образ жизни студентов. Возрастные рамки этой группы составляют приблизительно от 17–18 лет на очной форме до 30–35 лет на заочной форме обучения.

Студенты – это социально-дифференцированная группа (как часть молодежи, которая станет интеллигенцией), и в то же время – это группа, стремящаяся к гомогенизации, социальной однородности на основе единства социальных функций. С педагогических позиций гомогенности студенчества способствует единство процесса обучения и воспитания. Студенчество в развитых странах и в России является высокостатусной частью молодежи в силу специфики энергозатратного учебно-научного труда и образа жизни, что определяет высокую социальную роль студентов как интеллектуального ресурса общества; это в свою очередь влияет на поведение студенчества, формы и ценности досуга студентов [2].

У студенчества Западной Европы, США, России в ситуации смены парадигмы цивилизационного развития рубежа веков прослеживается усложнение отношений с социальными институтами образования, труда и досуга; труд как первоочередная ценность оттеснен переосмысленной значимостью досуга (вместо *homo faber* – *homo ludens*), главной целью ко-

торого провозглашается здоровье и развитие человека на основе его отдыха и развлечения [2].

Отмеченные мировые тенденции в развитии студенчества прослеживаются в образовательном пространстве России, где, по мнению ученых М.В. Кларина, А.В. Сиволапова [3; 4], институт образования по сравнению с другими сферами общества, несмотря на кризисную ситуацию в стране, развивается и в определенной мере адаптируется к условиям кризиса. В России высшее образование по-прежнему востребовано, но оно не коррелирует с будущим высоким социальным статусом выпускника вуза, богатством, жизненным успехом; студенты относятся к образованию прагматически.

В России отношение молодежи к традиционным ценностям и нравственным нормам труда меняется в сторону снижения последних, это происходит в ситуации «кризиса культурной идентичности молодежи и студентов», «революции их притязаний» и «стратификационной революции».

Л.П. Ионин, В.Т. Лисовский отмечают, что суть кризиса культурной идентичности – утрата молодежью культурной преемственности, смена ее ценностных ориентаций. Причем, утрачиваются как «сквозные» для любой сферы человеческой деятельности ценности: образованность, трудолюбие, честность, порядочность, воспитанность, интеллигентность, так и смыслообразующие основы жизни [5; 6]. Резкий подъем уровня социальных притязаний молодежи («революция притязаний») был отмечен социологами (В.Т. Лисовский, В.С. Магун) на рубеже 80–90-х годов [6; 7]. Вместо абсолютных ценностей труда новым маркером успеха, высокого социального статуса становится престиж, новый жизненный стиль [5], где значительное место отводится не тому, как человек рабо-

тает, а как, где и с кем он отдыхает. Отмеченные кризисные факторы приводят к тому, что снижается роль молодежи как социальной группы в целом, сокращается число молодежи, участвующей в материальном и духовном производственном труде, растет социальная пассивность значительной части молодого поколения («потерянное поколение»).

Данные противоречивые процессы в развитии институтов труда, образования, досуга не могли не привести к возрождению в российских вузах в конце 90-х годов воспитательной работы со студентами. Высшая школа России, пережив в 1990-е годы период отказа от воспитательной работы, на рубеже XX-XXI веков вновь вернулась к необходимости систематизации, определения приоритетов и реализации на практике концептуальных основ воспитательной работы со студенческой молодежью, чтобы целенаправленными педагогическими усилиями снизить вероятность воспроизводства «потерянного поколения» среди молодежи, помочь преодолеть ей «кризис культурной идентичности». Воспитательная работа охватывает весь образ жизни студентов, в том числе и их досуг.

Развитие воспитательной работы в российских вузах координируется межведомственной программой «Студенчество России» (2004-2008 гг.) [8], «Примерным положением о студенческом отряде» (2002 г.) Минобразования РФ [9]. Совет Российского Союза ректоров в декабре 2003 г. создал совместно с Минобразованием РФ Комиссию по внеучебной воспитательной работе в вузах. В высших учебных заведениях создаются отделы по внеучебной воспитательной работе, вводятся штатные единицы соответствующих специалистов, эта деятельность тщательно планируется и осуществляется проректорами по воспитательной работе, заместителями деканов, кураторами. Социологические и психологические службы крупных вузов занимаются ее диагностикой и замером эффективности.

В воспитательно-образовательной работе с российской молодежью и студентами популяризируются общественно активный, развивающий досуг и здоровый образ жизни на основе принятых в России закона о патриотическом воспитании и программ по здоровому образу жизни молодежи. Именно прогностическая педагогическая модель здорового молодежного досуга без вредных привычек является в современных условиях в России наиболее актуальной, поскольку данные социологических исследований свидетельствуют об опасной толерантности молодежи до 21 года к антикультурным формам досуга по сравнению с поколением их родителей [10].

Нам важно отметить, что актуальным направлением воспитательной работы со студентами является отмеченная социологами устойчиво формирующаяся позитивная тенденция российской молодежи к активному социально-творческому досугу [10], куда входит и интерес молодежи к социальным инициативам, гражданскому общественному служению (добровольчеству), движению студенческих отрядов, развитию в вузе органов студенческого самоуправления.

По нашему мнению, ценность социального творчества определяется тем, что оно как самостоятельная, инициативная, активная деятельность, в первую очередь, направлена на инновационные решения социальных проблем общества, но одновременно реализует и личный, позитивный интерес субъекта творчества (лидера); характеризуется разными организационными формами (инициатива, объединение, движение) и уровнями своего качественного развития (уровень собственно социального творчества и социальной творческой деятельности), отличающимися разной степенью социальной новизны и организаторского мастерства в овладении социально-творческими действиями. Специфика современного социального творчества в условиях вуза состоит в его проектно-технологической организации, что актуализирует значение проектно-технологического подхода в теории и практике воспитательной работы в вузе [11].

Проследим, насколько проблематика развития социального творчества студентов вписывается в современную воспитательную систему вуза.

Воспитательная работа современных вузов ориентируется на то, что *целью современной системы воспитания* является подготовка профессионально и культурно ориентированной личности, обладающей мировоззренческим потенциалом, способностью к профессиональному, интеллектуальному и социальному творчеству [12]. Личностное определение цели воспитания свидетельствует о его сложности, что обусловлено взаимодействием двух ее составляющих – личностной и социально-общественной. Личностная составляющая в структуре цели воспитания предполагает самоутверждение, самоосуществление и самовоспитание. Социально-общественная составляющая призвана реализовать процесс адаптации, социализации личности, ее формирования и воспитания.

Содержание цели воспитания позволяет сформулировать важнейшие задачи воспитания: 1) углубление воспитательного аспекта методологической и профессиональной подготовки специалиста с учетом мировоззренческих знаний, ориентированных на системное понимание фундаментальных связей, куда входит не только человек-человек, человек-природа, но и человек-техника; развитие самопознания; 2) формирование нравственно-ценностных ориентаций в социальной и профессиональной деятельности, личностной активности; 3) восстановление и реализация оправдавших себя в прошлом и приемлемых в новых условиях воспитательных мероприятий (разработка программ воспитания, развитие студенческого самоуправления, факультетов общественных профессий, системы клубов по интересам и др.).

Воспитание студенчества реализуется через создание в обществе и конкретном учебном заведении *воспитательной системы*. Сущность воспитательной системы определяется философским пониманием смысла социальной системы вообще, представляющей собой соединение элементов, находящихся в отношениях и связях между собой, образующих целостность и единство; основными элементами являются люди, их нормы, связи. Такое понимание социальной системы, в том числе и воспитательной, предполагает наличие определенных системных качеств – цели, иерархии задач, соответствующих органов управления. Специфической характеристикой воспитательной системы является ее значительная сложность, поскольку основным действующим и управляющим субъектом является воспитатель, объектом воспитательной направленности – личность студента. Эта объективная сложность воспитательной системы заложена в неопределенности получаемых результатов как на промежуточных, так и на конечной стадиях воспитания.

Воспитательные системы высших учебных заведений многообразны и различаются по типу профессиональных задач, по сложившейся молодежной субкультуре, по результативности, поэтому воспитательная система каждого учебного заведения уникальна как по содержанию, так и по результатам деятельности.

По мнению В.С. Кагерманныя [11], разрабатывая принципы создания современных воспитательных систем в учебных заведениях, следует учитывать *две важнейшие особенности современного воспитания*. Во-первых, как показывает практика и научные исследования, она состоит в том, что в настоящее время происходит объективный процесс *перемещения акцента с общественного воспитания на самовоспитание* и самоформирование личности. Этот инновационный процесс свидетельствует о влиянии на воспитание расширяющихся демократических процессов в обществе, либерализации экономики, развития рыночных отношений, об овладении молодежью новыми социальными навыками, практическими умениями в области экономики, науки, техники и образования.

Во-вторых, развитие новой воспитательной системы современной России ведет к формированию новой культуры воспитания, которая характеризуется, прежде всего, организацией воспитательного пространства, все более приобретающего гуманитарный характер и представляющего собой профессионально-образовательное и культурное пространство, создаваемое определенной педагогической системой и наце-

ленное на формирование духовно-нравственных ценностей личности. В связи с этим задачами социального партнерства в воспитательной деятельности вуза являются: 1) расширение пространства социального партнерства, развитие различных форм взаимодействия его субъектов в сфере воспитательной деятельности; 2) поддержка в вузе инициатив общественных молодежных организаций и объединений в области воспитания студенческой молодежи; 3) распространение опыта и совместно проведение студенческих конференций, семинаров и других воспитательных мероприятий; 4) развитие сотрудничества с социальными партнерами (другими вузами, предприятиями, художественными и творческими учреждениями, некоммерческими общественными организациями (НКО)) с целью повышения психолого-педагогического мастерства, уровня культуры преподавателей и руководителей воспитательных структур вуза (музеев, историко-патриотических клубов и т.д.).

Кроме того, особенностью системы воспитания именно в вузе является учет влияния компетентностного подхода, в рамках которого, определяя систему компетенций личности студента, следует иметь в виду, что воспитание жизнеспособного молодого поколения предполагает создание системы воспитания, базирующейся на двух уровнях.

Если на первом, базовом уровне формируются общие способности и гражданские качества личности, необходимые каждому молодому человеку, то на втором – специальные способности, личностные качества, ценностно-мировоззренческие установки и морально-этические принципы в зависимости от принадлежности будущего специалиста к той или иной профессионально-социальной группе, согласно требованиям этой группы, ее традициям, ценностям. Здесь определяется не только *общая модель специалиста с высшим образованием*, но и *общекультурный тип личности*, формируемой в социокультурной среде вуза на основе предложенной концепции воспитания [12, с. 17].

Всем этим требованиям, на наш взгляд, отвечает развитие социально-творческих инициатив студентов в форме движения студенческих и волонтерских отрядов, а также – создания органов студенческого самоуправления в вузах. Дадим краткую характеристику практики их развития.

Формами социального творчества студентов в сфере организованного досуга в вузе являются *студенческие отряды* (СО). Эта форма возродилась вновь (она была характерна для студенческого досуга в советские времена) и получила в современных условиях дальнейшее развитие. Существуют следующие разновидности СО: строительные отряды, педагогические отряды, оперативные отряды, т.е. отряды охраны правопорядка в вузе и общежитиях, сельскохозяйственные отряды, экологические отряды.

Самые давние по времени своего возникновения – строительные отряды и оперотряды, последние в советские времена назывались ДНД (добровольная народная дружина). Потом возникли педагогические отряды (отряды вожатых на базе гуманитарных, в основном, педагогических вузов и колледжей для прохождения воспитательной практики с детьми в летних оздоровительных и других лагерях); селхозотряды существовали во времена СССР в их фрагментарном варианте, поскольку это были ежегодные осенние селхозработы первокурсников «на картошке». Экологические отряды возникли недавно на базе экологических смен в летних детских оздоровительных лагерях, где вожатые и воспитатели (экологи, химики, географы) могут получить свидетельства инструкторов-экологов, что является их переподготовкой по второй специальности [13].

Участие студентов во всех вышеперечисленных разновидностях отрядов является либо абсолютно добровольным, либо следованием традициям вуза. Распорядок дня в таких отрядах строится по примеру лагеря труда и отдыха, где первую половину дня студенты ударно работают, вторую половину дня – интересно отдыхают. Следовательно, СО могут служить примером переходной формы от труда к досугу, а с

точки зрения типологии видов досуговой деятельности – это разновидность творчества, точнее, творческой деятельности.

Специальная спортивная военизированная подготовка входит в обязательный набор видов деятельности участников оперотрядов. Осуществляя охрану вуза и общежитий, студенты оперотрядов получают некоторую нерегулярную небольшую оплату за свой труд от профкома и администрации вуза. Они рассматривают свою деятельность, скорее как общественную, гражданскую деятельность, а свой отряд – как клуб единомышленников, которые помогают друг другу и вместе проводят свой досуг [14, с. 21-22].

Активизация развития *добровольческого движения (или движения волонтеров)* в вузах РФ происходит по нескольким причинам общественно-политического, социально-экономического и социально-педагогического порядка.

На уровне общественно-политическом студенческое молодежное добровольчество стимулируется международной концепцией прав человека, построением в России гражданского общества, проникновением договорных начал в общественно-политические отношения. В этом плане развитие молодежного добровольчества в России поддерживают три важнейших организации ООН со своими программами: 1) борьба за права человека (движение существует более 60 лет); 2) деятельность миротворцев ООН (движению более 40 лет); 3) деятельность добровольцев ООН (движению более 30 лет). Для российского студенчества считается привлекательным попасть по культурному обмену в международные добровольческие объединения: «Международный добровольческий клуб», «Россия-Германия: альтернативная гражданская служба» и т.д.

На уровне социально-экономическом молодежное студенческое добровольческое движение опирается на концепцию благотворительности. В этом смысле на основе закона РФ 1995 г. «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» [15] доброволец – это человек, безвозмездно отдающий свой труд, талант и время на оказание помощи социально незащищенным категориям населения (беженцам, сиротам, инвалидам и т.д.), группам риска (наркоманам, больным СПИДом и т.д.) и экологической помощи конкретной местности, территории (субботники, рейды по очистке рек, пляжей и т.д.).

В рамках проблем социально-педагогического уровня студенческое добровольчество опирается на национально-ментальные духовно-нравственные нормы добра и милосердия. В этом плане используются профессиональные навыки студентов (будущих медиков, педагогов, юристов, социальных работников, организаторов досуга и т.д.) для оказания бесплатной профессиональной помощи населению на базе специально созданных при вузе студенческих добровольческих служб временной профессиональной занятости [16, с. 18-19].

Современные тенденции российского высшего образования (демократизация, гуманизация, гуманитаризация, непрерывность, индивидуализация) на одну из первостепенных ролей выдвигают создание личностно-развивающего образовательного процесса в вузе. В связи с этим, наряду с использованием современных технологий обучения, важную роль играет создание в вузе условий, способствующих развитию, саморазвитию и самореализации личности студента [17].

Одним из условий полноценного активного социального развития личности будущего специалиста является создание различных форм коллективной самоорганизации. В той или иной степени коллективная самоорганизация всегда была присуща студенческой молодежи, независимо от того, приобрела ли данная форма реальный статус *студенческого самоуправления* или нет. На практике самоорганизация студентов не всегда получала адекватное проявление в самоуправлении, а самоуправление, инициируемое сверху, не всегда выражало интересы самоорганизации студентов.

Актуальность проблемы определяется потребностью общества в научном обеспечении развития студенческого самоуправления, исходя из современных экономических, соци-

ально – культурных условий. Теоретические и прикладные наработки в сфере студенческого самоуправления имеют огромное значение для педагогической, социально – культурной теории и практики.

С точки зрения управления жизнеустройством вуза и решения педагогических проблем студенческое самоуправление рассматривается как эффективная технология решения задач по подготовке молодых специалистов с функциональным образованием. Это метод воспитания у молодых людей действительной самостоятельности и активности, что отвечает современным требованиям рынка труда. На уровне общества самоуправление – это специфический демократический институт, ориентированный в деятельности конкретного образовательного учреждения на решение совместной с администрацией этого учреждения задачи – оптимизации всей жизнедеятельности учреждения [18, с. 7].

В аспекте его функционального назначения под самоуправлением можно понимать автономное функционирование социальной группы и/или личности, правомочное принятие ею решений по внутренним проблемам. Самоуправление предполагает самостоятельный выбор целей и путей их достижения, включение исполнителей в технологию принятия и исполнения решений, подлинный демократизм при формировании и функционировании органов самоуправления, улучшение информированности членов коллектива, повышение действительности общественного мнения [19, с. 296-297].

С точки зрения процессов группообразования, оптимизации субъектности социальной роли студентов студенческое самоуправление – это форма организации жизнедеятельности

коллектива студентов, обеспечивающая развитие самостоятельности в принятии и реализации решений для достижения общественно значимых целей. Являясь как условием коллективообразования, так и его развитием, самоуправление представляет собой механизм реализации студентами определённых управленческих функций в рамках их полномочий и ответственности [20, с. 219]. Субъектами студенческого самоуправления являются студенты; общественная организация на основе студенческой группы, которая заключает договор с администрацией; добровольные объединения по интересам, клубы, и наконец, общественное объединение, включающее все органы студенческого самоуправления вуза и координирующее их работу – студсовет [20, с. 153].

Таким образом, в студенческой среде растёт понимание собственной социально-творческой роли в делах общества, об этом свидетельствует возрождение массового движения студенческих отрядов, формирование органов студенческого самоуправления, возникновение добровольческих отрядов. Кроме того, определённая часть студенчества, ее лидерский корпус готова к принципиально новой роли в общественной жизни. Данная часть студенчества в статусе добровольцев способна чутко реагировать на нужды социально незащищенных слоев общества, взять на себя часть заботы об экологии территорий; в статусе бойца студенческого отряда – осуществлять реальную помощь различным отраслям народного хозяйства; в статусе лидера самоуправления в вузе – реализовывать демократические принципы в жизнедеятельности вузовского социума, студенческой группы, заботясь о собственном саморазвитии как личности.

#### Библиографический список

1. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – 4-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989.
2. Оленина, Г.В. Педагогические потенциалы социально-культурного проектирования и коммуникационного продвижения добровольческих инициатив учащейся молодежи: монография. – Барнаул: Изд-во АлтГАКИ, 2008.
3. Кларин, М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: анализ зарубежного опыта. – М.: Наука, 1997.
4. Сиволопов, А.В. К новой модели обучения: социокультурный подход // Социологические исследования, 1994. – № 3.
5. Ионин, Л.Г. Идентификация и инсценировка (к теории социокультурных изменений) // Социологические исследования. – 1995. – № 4.
6. Лисовский, В.Т. Динамика социальных изменений (опыт сравнительных социальных исследований российской молодежи) // Социологические исследования. – 1998. – № 5.
7. Магун, В. С. Революция притязаний и изменение жизненных стратегий молодежи: 1985-1995 годы. – М.: РАН институт социологии, 1996.
8. О межведомственной программе «Студенчество России» (2004-2008 гг.) / РФ. Министерство образования // Официальные документы в образовании. – 2003. – № 35(декабрь).
9. Об утверждении примерного положения о студенческом отряде: Приказ Министерства образования Российской Федерации №3216 от 05. 09. 2002 г. // Бюллетень Министерства образования Российской Федерации, 2002. – № 11.
10. Акимова, Л.А. Социология досуга. – М.: МГУКИ, 2003.
11. Как и зачем создается клубное объединение? Методические рекомендации в помощь школьному и студенческому активу. – Барнаул, 2004.
12. Кагерманиян, В.С. Современная система воспитания студентов вузов: концептуальные основы и программа развития. – М., 2006.
13. Главный воспитатель - природа // Студенчество: диалоги о воспитании, 2003. – №2.
14. Мужское дело // Студенчество: диалоги о воспитании. – 2003. – № 2.
15. О благотворительной деятельности и благотворительных организациях: Закон Российской Федерации № 135-ФЗ от 11.08.1995 // Собрание Законодательства Российской Федерации, 1995. – № 33.
16. Оленина, Г.В. Социально-культурные технологии оптимизации добровольческой деятельности студенческой молодежи в сфере досуга: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 2004.
17. Кондакова, Э.Д. Психологическая служба вуза и студенты – первокурсники / Э.Д. Кондакова, С.В. Хребина // Студенчество. Диалоги о воспитании. – 2003. – №6.
18. Николаев, Г.Г. Реализовать потенциал студенчества // Студенчество. Диалоги о воспитании. – 2005. – №3.
19. Краткий словарь по социологии / под общ. ред. Д.М. Гвишиани, М.И. Лапина. – М.: Политиздат, 1982.
20. Роль студенческого самоуправления в подготовке конкурентоспособных специалистов: Тезисы докладов участников Всероссийской конференции. – Екатеринбург: ГОУ ВПО «УГТУ-УПИ», 2005.

Статья поступила в редакцию 13.11.09

УДК 374.7 (571.150) “191”

Э.Р. Усбек, аспирант АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: uspek@mail.ru

#### ИСТОКИ РЕГИОНАЛЬНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Малый бизнес начала XX в. сформировал материально-техническую базу региональной культуры. Наиболее известна программа Культурно-просветительного союза Алтайского края (1917–1919). Она заложила фундамент современной социально-культурной деятельности регионов.

**Ключевые слова:** региональная программа, внешкольное образование, социальная ответственность, культурно-просветительная деятельность, внешкольное образование.

Постоянное терминологическое обновление дефиниций, преемственность которых способствовала формированию современного понимания содержания и проблем развития социально-культурной деятельности (СКД), свидетельствует о комплексном характере этой области социальной активности. Все чаще многообразие форм СКД замещается индустрией развлечений, что приводит к вымыванию социально важного направления деятельности [1, с. 22]. Конкуренция и динамичный рост запросов усиливают мотивацию поиска новых технологий и способствуют оперативному воплощению идей, демократизируя доступ к коммерческим формам досуговой деятельности. Обратной стороной при этом выступает увеличение удельного веса платных услуг, ставших недоступными преимущественной части населения [1, с. 278].

Коммерциализация культурно-досугового сервиса, копирующего образцы глобальной, вненациональной технологии развлечений, детерминирует разрыв связи с традицией, опытом и национальным самосознанием. Сказывается и очевидная нехватка знаний о строении и тенденциях развития региональной социокультурной структуры [2, с. 3]. В таких условиях максимально позитивный социально-гуманитарный эффект, по оценке Брижатовой С.Б., приобретает метод проектной технологии, учитывающий исторический опыт. Изучение истоков СКД и широкое внедрение исторической оценки позволяет расширять потенциал науки и практической деятельности. Выделение гуманитарного измерения истории социально обусловлено современными задачами по формированию и оздоровлению социально-культурного пространства региона.

Современные исследовательские работы в сфере СКД охватывают значительный круг проблем, актуальных на настоящий момент. Подобная тенденция вполне объясняется падением железного занавеса, активным участием России в формировании глобального информационного пространства. Исторический аспект в таких исследованиях, вероятно, появится позже на этапе осознания и анализа накопленного материала, как, например, обращение в 80-х гг. прошедшего столетия классиков СКД к практике внешкольной деятельности. Каргин А.С. [3], Генкин Д.М. [4] затронули опыт не только европейской части России, но и ее исторических окраин, к числу которых, несомненно, относится и Сибирь. Вместе с тем стоит отметить, что глубина ретроспективного освещения истории в большинстве работ исчерпывалась годами культурно-просветительного движения на целинных землях (50-60 годы XX в.).

Можно считать, что исторический контекст культурно-просветительной деятельности привлекателен для исследователей, но изучен преимущественно советский период. Дореволюционная практика обрисована современником внешкольного образования и просвещения, идеологом этого движения Медынским Е.Н. Опираясь на примеры европейской России, он пропагандировал неторговую деятельность кооперативов (культурно-просветительные союзы), которая учитывала лучшие образцы земской практики культурно-просветительной работы. К 1918 г. в стране насчитывалось три значительных программы, созданных Культурно-просветительными союзами в Новгороде, Твери и Барнауле [5].

Мнение Медынского Е. Н. о перспективности существования внешкольной работы негосударственного характера и высокая оценка алтайского опыта служат основой поиска информации в неопубликованных документах, массивы которой сосредоточены в региональных архивах. Центр хранения архивных фондов Алтайского края кумулирует свидетельства внешкольных, библиотечных, книгоиздательских программ, зарождения народного театра, поддержки музейного дела, предоставляя прекрасную возможность для реконструкции истоков культурно-просветительной деятельности. Введенная в научный оборот информация об исторических реалиях способна персонализировать истоки современной профессиональной среды социально-культурной деятельности. Приведение в систему исторических фактов, поступков и действий деятелей культуры первой трети XX в. позволяет прибли-

зиться к истокам формирования мировоззрения региональных деятелей внешкольного просвещения и оценить потенциал личности и коллективной социальной активности.

Эффективность локальных социально-культурных программ определяет синкретизм всех видов управления региональными новообразованиями. В соответствии с современной теорией управления кризисами, в частности, в социально-культурном пространстве особые надежды возлагаются на меценатскую поддержку культурных проектов со стороны частного бизнеса, крупного и мелкого предпринимательства [2, с. 192]. В то же время формат благотворительности снимает обязательства (интеллектуальные, материальные, информационные, духовные) со стороны субъекта воздействия.

Экономическая база социально-культурной деятельности, создаваемая бизнес-структурами, требует от нее той же степени социальной ответственности, что свойственна производственным отношениям, возникающим между работодателем и трудящимися, а так же партнерами регионального и международного рынка. Всемирная поддержка малого бизнеса, отраженная в новом курсе российского правительства, позволяет выразить уверенность в возрождении культурно-просветительных инициатив, свойственных алтайским предпринимателям начала прошлого века.

Вопрос внешкольной культурной работы кооперации изучался исследователями на общероссийском и региональном уровнях. Представитель научного сообщества центральной России М. Н. Глазков [6] акцентирует внимание на недостаточном проявлении интереса к неторговой деятельности кооперативных организаций начала XX в., отмечает фрагментарность обнаруженной информации, особенно регионального характера, что делает актуальным обращение к архивным фондам.

Культурно-просветительная работа Алтайского союза кооперативов сформировалась как особое направление в доходном маслodelьном предпринимательстве в первой трети XX в. Командированные инструкторы распространяли литературу по профилю основной работы кооперативного движения по районам Алтайского края. Культурно-просветительная работа носила характер вспомогательной, информационной поддержки бизнеса. Заинтересованность кооперации в повышении общего интеллектуального уровня населения, в пробуждении его общественных склонностей связана со стремлением укрепить свою хозяйственную мощь [7, л. 42 об.].

В недрах Союза кооперативов была создана и инфраструктура (Культурно-просветительный союз Алтайского края), обеспечивающая проведение культурно-просветительной работы как самостоятельного вида профессиональной деятельности. Впервые в научный оборот сведения о Культурно-просветительном союзе Алтайского союза кооперативов ввел в 70-х гг. прошедшего столетия историк-книговед Государственной публичной научно-технической библиотеки Сибирского отделения Российской академии наук (ГПНТБ СО РАН) А. Л. Посадсков [8] и предопределил исследовательский интерес к данному историческому феномену, требующему актуализации с позиций регионального социально-культурного проектирования.

Инициаторы разделения экономической и культурно-просветительной сторон деятельности Алтайского союза кооперативов поддерживали общий курс на экономическую самокупаемость и прибыльность культурно-просветительной деятельности [9, л. 143]. Она охватывала создание фундаментальной библиотеки, издание собственного профильного журнала, организацию книжного склада и опиралась на контракты (договоры) с местными писателями, крупнейшими российскими издателями и книготорговыми фирмами, компаниями-поставщиками оборудования, в том числе, зарубежными [10, л. 164 об.].

Разработанная программа деятельности алтайского Культурно-просветительного союза опиралась на кредитование. Размер кредита, первоначально предоставленного Алтайским союзом кооперативов на паях с Центральным кредитным союзом, составил 14 тыс. руб. (4 000 руб. – на создание фун-

даментальной библиотеки, 7 000 руб. – на издание «Алтайского крестьянина», 3 000 руб. – на создание книжного склада [11, л. 164.]. Данная политика создавала баланс коммерческой и социально значимой инициативы и технологий, обеспечивающих существование культуры. Очагом распространения культуры и знания на селе, вокруг которого по технологии «снежного кома» наращиваются другие направления внешкольной деятельности, культурники воспринимали библиотеку.

Внешкольная работа алтайского Культурно-просветительного союза планировалась в основном в районах края [12, л. 20–26]. Но она вызвала поддержку и одобрение со стороны местных предпринимателей и экономических союзов, ведущих аналогичную деятельность в северо-западной части края (фирма купцов Винокуровых, 1918 г., «Кулундинский кооператор», 1919 г.). В г. Барнауле разместились основные учреждения, обеспечивающие эту деятельность: библиотека, книжный склад, книжный магазин, издательство «Сибирский рассвет», мастерская наглядных пособий, издательские проекты «Алтайский крестьянин», «Сибирский рассвет», административный аппарат (Правление, служба инструкторов).

Достижение экономической независимости Культурно-просветительный союз связывал с освобождением от финансовых обязательств по отношению к кредиторам. Поэтому инструкторы Союза стремились не к популистской агитации в районах в пользу культурно-просветительной работы, а преследовали цель создания самокупаемых культурно-просветительных обществ, которые могли стать активными потребите-

лями продуктов и услуг Культурно-просветительного союза Алтайского края [13, с.6].

В создании базы культурно-просветительного общества инструкторы ориентировали на установление членских взносов и условия льготного кредитования со стороны местных кооператоров и их объединений [14, л. 81–81 об.]. Инструкторы отмечали создание около 200 обществ, в орбиту деятельности которых вошли организация библиотечек, открытие филиала книжного склада, развитие художественной самодеятельности, покупка или аренда кинематографа, подготовка и отсылка корреспонденции для публикации в журнале «Алтайский крестьянин» и пр. [15, л. 143 об.–144.].

Такой вектор деятельности исключал меценатство и благотворительность, поскольку они формировали иждивенчество. Результативность внешкольной деятельности базировалась не только на грамотной экономической политике, но и учитывала ресурсы социальной активности [16, л. 264 об.].

По справедливому утверждению Брижатовой С. Б., научная и практическая мысль должна быть направлена на поиск научно-обоснованных, достоверных рекомендаций по управлению социокультурным развитием регионов, стабилизации и снижению асоциальных явлений [2, с. 7]. Историко-культурный опыт множеством профессиональных путей социализации и инкультурации личности отражает поиск оптимальных решений. Особенно энергично культуртрегерское движение было в первой трети XX в. Эта активность позволила признать современную социально-культурную деятельность «прямой приемницей традиционного внешкольного образования» [1, с. 24].

#### Библиографический список

1. Стрельцов, Ю.А. Культурология досуга. – М.: МГУКИ, 2003.
2. Брижатова, С.Б. Системообразующие основания разработки региональных программ социально-культурного развития в России: дис. ... д-ра пед. наук. – М.: МГУКИ, 2003.
3. Каргин, А.С. Воспитательная работа в самодеятельном художественном коллективе. – М.: Просвещение, 1984.
4. Генкин, Д.М. Массовые праздники. – М.: Просвещение, 1975.
5. Протокол утреннего совещания по выработке плана союзного строительства 22/9 марта 1918 года // Алтайский крестьянин. – 1918. – № 13.
6. Глазков, М.Н. Сеть библиотек кооперативных организаций в России (1901–февраль 1917 гг.) // Библиотека в контексте истории: материалы 5-й междунар. науч. конф. (Москва, 21–23 окт., 2003). – М., 2003.
7. ЦХАФ АК. Ф. 236. Оп. 1. Д. 13.
8. Посадсков, А.Л. Издательство и книготорговля сибирской кооперации в 1917–1919 гг. (по материалам Культурно-просветительного союза Алтайского края) // Становление системы библиотечного обслуживания и книжного дела в Сибири и на Дальнем Востоке. – Новосибирск, 1977. – Вып. 37.
9. ЦХАФ АК. Ф. 236. Оп. 1. Д. 1.
10. ЦХАФ АК. Ф. 236. Оп. 1. Д. 13.
11. ЦХАФ АК. Ф. 236. Оп. 1. Д. 13.
12. ЦХАФ АК. Ф. 236. Оп. 1. Д. 7.
13. Новые задачи деревни // Алтайский крестьянин. – 1918. – № 2.
14. ЦХАФ АК. Ф. 236. Оп. 1. Д. 1.
15. ЦХАФ АК. Ф. 236. Оп. 1. Д. 1.
16. ЦХАФ АК. Ф. 236. Оп. 1. Д. 13.

Статья поступила в редакцию 05.11.09

УДК 37.013.8:008

*А. А. Фомина, канд. пед. наук, доц. АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: mvsh@sibnet.ru*

#### ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО КОНТЕКСТА ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Разделяется мнение об экологическом дискурсе наук. Анализируется содержание дефиниции «экология информации».

**Ключевые слова:** доступ к информации, экология культуры, экология информации.

Глобальные опасности и планетарные катастрофы, ядерными испытаниями вошедшие в жизнь современников в середине XX в., обострили причинно-следственную связь новой эпохи, когда, говоря словами А. Гельмана, «настоящее не может надеяться на будущее, теперь, наоборот, будущее надеется на настоящее» [1, с. 3–4]. Контрастное знание, предвидение истоков и результатов вселенских катастроф мало свойственно современному миру.

Рост интенсивной деятельности человека по истреблению природы, ее запасов и культурных ценностей, грозящей миру полным уничтожением, стал причиной разработки про-

грамм спасения цивилизации. Спустя сто лет после введения Э. Геккелем термина «экология» для обозначения науки об отношениях живых организмов и образуемых ими сообществ, между собой и с окружающей средой, стали складываться «экология человека или социальная экология, изучающая закономерности взаимодействия общества и окружающей среды, а также практические проблемы ее охраны; <...> различные философские, социологические, экономические, географические и другие аспекты (например, экология города, техническая экология, экологическая этика и др.)» [2, с. 11].



Продолжающаяся экологизация науки в XXI в., вызвавшая рост числа соответствующих направлений междисциплинарного содержания, является общепризнанным фактом. Несмотря на это действия экологов, по мнению Д.С. Лихачева, спонтанны и «похожи на пожарных: они призываются, чтобы спасать, выручать, устанавливать и пр.» [3]. Ученые Тюменского университета уверены, что становлению научно достоверного экологического знания мешает «широкий взгляд на число компонентов, образующих поле современного экологического внимания». Иными словами, широта востребованности экологической проблематики многими областями научной и производственной деятельности человека во многом мешает восприятию экологии в статусе классической науки. Вместе с тем, приложение методологии экологии «к множеству чужих сфер» не противоречит процессу экологизации науки и позволяет зафиксировать ее «экологический дискурс», признав предметом этого дискурса учение о том, как живое конструирует окружающую среду [4, с. 164-165].

Отстаивая идею становления экологии как науки, считая объектом ее изучения мир как органическое целое, Д.С. Лихачев особо акцентирует внимание на востребованности ее превентивного знания для практической деятельности. «Цель такого изучения, – по мнению академика, – возможность помощи миру, его «лечения» и выяснения безопасности вносимых человеком изменений в мир». Основание философии и этики экологии, как мировоззренческой платформы, нуждается в привлечении данных современной науки, «чтобы сделать наглядной взаимосвязь всего существующего в мире».

Оценивая предложения В.И. Вернадского, назвавшего область человеческого влияния ноосферой, Д.С. Лихачев склонен считать, что преобладание неразумного и разрушительного над разумным влиянием человека заставляет отказаться от определения «сфера разума» в пользу дефиниции «гомосфера» – для обозначения влияния и воздействия на окружающий мир человеческой деятельности – как разумной, так и неразумной.

Для защиты человеческой культуры Д.С. Лихачев «предложил осторожный термин – экология культуры, <...> принятый и распространившийся широко в мировой научной и публицистической прессе». Экология культуры вместе с экологией природы, по мнению Д.С. Лихачева, «составляют собой единое целое, лишь условно различаемое в целях удобства изучения». Вместе с тем, каждая составная часть целого может быть представлена мозаичным взаимоотношением, в случае экологии культуры речь идет о взаимоотношениях между ее отдельными областями. Экология культуры призвана изучать «органическое единство и равновесие всех сторон человеческой культуры».

Выдвинутая Д.С. Лихачевым концепция экологии культуры тем более необходима ввиду экологических катастроф, потрясающих «чрезвычайно широкие сферы культуры». К их числу академик отнес вывоз культурных ценностей и выведение их из лексик, доступной для той или иной группы людей, обеднение лексики русского языка. Л. Гинзбург, М. Козаков добавляют русскую эмиграцию [5, с. 220]. Границы бедствий в культуре не сужаются, и «зоной экологического бедствия», по мнению Д.С. Лихачева, «может оказаться кино, классический репертуар театров, частично музыка и т. д. и т. п.».

Объединяя положения о дифференциации экологии культуры, высказанные Д.С. Лихачевым, и экологический контекст современной науки, предлагаемый уральскими философами, можно считать наиболее востребованными зонами экологического внимания явления общечеловеческого характера, выходящие, по мнению Д.С. Лихачева, «за рамки наших узких современных представлений о культуре». Бесспорно, речь в данном случае может и должна идти об информации.

Экологический дискурс грядущего информационного общества был зафиксирован Ванкуверской декларацией [6, с. 47]. В этом манифесте миссии информации обозначена противоречивая сущность человечества: как причины кризиса жизни и фактора, обеспечивающего ее сохранность. «Над человечеством нависла угроза нарушения равновесия между людьми

и всеми остальными обитателями планеты. Как это ни парадоксально, именно сейчас, когда мы оказались на пороге исчезновения экосистемы и снижения качества жизни, наука в состоянии вооружить нас знаниями и техническими средствами, необходимыми для принятия соответствующих мер по исправлению положения и восстановления баланса между природой и человеком. <...> Современная критическая ситуация требует новых идей, вытекающих из многообразия культур и осмысления будущего...».

Количественная пресыщенность информацией человека как биологически ограниченного субъекта в восприятии существа, обостряет проблему отбора информации в условиях неограниченного доступа к информационным ресурсам [7, с. 45]. Пристального внимания заслуживает вопрос качественного преобразования коммуникативной информации, которая подвергается передаче, хранению и обработке (в целях передачи). Именно в качественном и количественном преобразовании информационных потоков, по мнению С. Пюкке, заключается специфика сегодняшнего дня, требующая вырабатывать такие инструменты и методы обработки информации, которые позволят выбирать наиболее адекватные способы поведения, смогут защитить человека от попыток управлять им и навязывать ему невыгодную модель реальности [8]. Очевидно, что отдельно взятому человеку стало невозможно тщательно проверять все поступающие знания и приводить их в единую, внутренне непротиворечивую систему. Задачи осмысления точности управления величиной, чистоты сообщений (ложность, ошибочность) как разновидность задачи качественного преобразования информации, сформировались, как считает А.А. Красилов, в рамках новой научной дисциплины экология информации [2, с. 13].

Термин «экология информации» используется представителями многих сфер деятельности. М. Федотовым подчеркнут приоритет журналистско-правового контекста распространения термина в 90-е гг. XX в. [9] «Впервые идея экологии информации мелькнула в Указе Президента РФ Б.Н. Ельцина «О гарантиях информационной стабильности и требованиях к телерадиовещанию» от 20 марта 1993 г. № 377. Утвержденный этим указом Минимальный стандарт требований к телерадиовещанию упоминает об «электронной экологии», призывая «снижать информационную «загрязненность» телерадиопрограмм, повышать требования к культурному уровню и т.д.». Сохранение должного порядка информационного пространства вызвала «необходимость сочетать свободу выражения мнений с уважением права на ответ и опровержение, рассматривать самоконтроль журналиста как неперемное профессиональное требование, гарантировать целостность используемых в передачах произведений, обеспечивать отграничение мнений от информации и от рекламы».

Для обозначения сути предметной среды, влекущей экологические преобразования информации, М. Федотов использует оборот «всевозможные загрязнения». К их числу относятся еще со времен М.В. Ломоносова и А.С. Пушкина вопросы этической саморегуляции журналистов, а также чистота русского языка. Эти аспекты информационной, а скорее, лингвистической и этической (социальной) экологии традиционно характеризуют российское общество.

В качестве причины, усугубляющей российское видение проблемы, прежде всего как социальной природы экологии информации, М. Федотов называет распространение недостоверной информации. В легкомысленном отношении к выполнению журналистских обязанностей и, в целом, к социальной ответственности СМИ перед обществом и отдельными гражданами коренятся, как считает автор, причины многих конфликтов в сфере массовой информации.

Вместе с тем, «еще не приобщившись всерьез к информационному обществу», Россия вынуждена разрешать проблемы, с которыми сталкивается современная информационная цивилизация.

По мнению М. Федотова, проблемы информационной экологии, мирового информационного сообщества заключаются, прежде всего, в обеспечении свободного доступа к ин-

формации. Видя выход для стран СНГ в расширении «интеграционных связей в рамках СНГ и становлении транснациональных корпораций», М. Федотов, казалось, априори считает транснациональные корпорации свободными от проблем информационной экологии. По-видимому, это справедливо в отношении обеспечения широты выбора каналов информирования, поскольку создается поле для сопоставления информационной характеристики одного и того же события, факта, однако и провоцирует увеличение информационного шума и давления.

Материалы исследователей (2000 г.) и семинара (2003 г.) диагностировали междисциплинарный характер экологии информации, прогнозируя ее статус доктрины выживания человечества в условиях информационной сферы [10; 11]. По мнению М.Ф. Мизинцевой, развитие теоретических представлений о современной информационной экологии, поиск новых методологических принципов анализа природы и характера информационных взаимодействий, принципов работы в бурно развивающейся информационной среде являются одним из важнейших факторов экономики, определяемой академиком РАН Д.С. Львовым как «экономика развития».

Концепция информационной экологии, предложенная М.Ф. Мизинцевой, Л.М. Королёвой, В.В. Бондарь, базируется на включении широкого круга проблем: права человека на получение, предоставление ему информации, защита человека от нежелательной информации, информационное расслоение общества, вопросы воспитания подрастающего поколения и роль информационных технологий в образовательном процессе и т.д. Разделяя общие положения концепции, В.А. Шапцев сформулировал предмет ее «как компенсацию пагубного влияния негативных тенденций информатизации на здоровье человека».

По мнению А.А. Красилова (2005 г.), традиции современного взгляда на экологию информации сформированы в кибернетике, откуда это понятие было заимствовано информатикой. «Экология информации с точки зрения кибернетики означает автоматизацию проверки документов на чистоту информации, понимаемую как устраненное противоречие в сопоставимом содержании большого количества документов» [2, с. 13]. Опираясь на дифференциацию понятий «информация» и «знание», А.А. Красилов оперирует дефиницией «экология знания», полагая, что «экология знания связана, прежде всего, с возможностью появления ошибок в представлениях знаний, <...> что является средством их «загрязнения». В связи с этим возникла необходимость ввести понятие экология знания и осознать причины этого «загрязнения».

Выступая за самостоятельный характер научных направлений экологизации кибернетики (экология информации) и информатики (экология знания), А.А. Красилов называет общую сферу направленности их действий – борьба с искажением сообщения. Признавая первенство экологии информации в практическом исследовании причин искажения информации: сбой в канале передачи сообщений, искажение текстов или смысла, несанкционированный доступ или преобразование, незащищенность, автор склонен считать, что и точки зрения информатики экология знания – это тоже сфера технологических решений. По мнению А.А. Красилова, к типичным проблемам в свете экологии информации относятся: (1) точное кодирование сигналов или сообщений; (2) защита кода и процесса кодирования; (3) точное декодирование сигналов или сообщений; (4) обнаружение, локализация и устранение сбоев; (5) точность управления или уменьшение рассогласований; (6) устойчивость и надежность систем от поломок; (7) обеспечение того, чтобы система выполняла свои предписанные функции.

Учитывая взаимосвязь информации и знания, А.А. Красилов предлагает сопоставлять «перечень имеющихся или возникающих ошибок в схемах с ошибками в знаниях: 1) неправильно собрана схема соединений; 2) неправильно использованы характеристики параметров; 3) неправильно применены элементы схемы; 4) не все контакты правильно использованы; 5) неправильно расставлены элементы схемы; 6)

неправильно распределены функции узлов; 7) использованы не те источники сигналов или напряжений; 8) использованы не те элементы схемы; 9) искажены коды шумами в цепях; 10) короткие замыкания; 11) положительные обратные связи создают неустойчивость; 12) использована чужая схема; 13) не выполняются некоторые функции.

Сопоставление ошибок в экологии информации и экологии знания может привести к детализации классов ошибок».

На этом уровне рассуждений автор не выходит за пределы технологического подхода к проблеме искажения сообщения и борьбы за чистоту сообщения. Понимая под экологией знания «совокупность методов и приемов выявления качественных (грамматических, контекстных, смысловых и внутренних или внешних противоречий) и количественных (нарушений правил формирования и использования элементов записи знаний) ошибок в различных представлениях всего разнообразия знаний», А.А. Красилов полагает, что полная проверка сообщения на экологическую чистоту возможна только благодаря математическому аппарату, в частности, комплексу Интеллсист. А.А. Красилов признает, что «организация чистоты знаний находится в начальном (или формальном) состоянии и не нашла еще широкого практического применения».

Ценность положений, выдвигаемых А.А. Красиловым, основана на методологическом характере его утверждения о том, что «каждая наука должна обладать средствами защиты в экологии знания, которая становится универсальной парадигмой экологии». Таким образом, представители разных отраслей знания единодушны относительно экологического дискурса, контекста любой науки, что лишний раз свидетельствует о глобализационных тенденциях в развитии современной цивилизации. По мнению А.Д. Урсула, информационные ресурсы как платформа единой социоприродной системы глобализации способствуют становлению инфосферы [12, с. 2].

Разделяя мнение ученых о составляющих процесса ноосферогенеза, включающего в том числе в себя и другие тенденции – экологизацию, космизацию, футуризацию, гуманизацию и т. д., А.Д. Урсул приоритет в формировании ноосферы отдает информатизации. «Если другие упомянутые выше составляющие так или иначе были направлены на преобразование природы, ее вещества и энергии, имели направленность от общества к окружающей его природной среде, то информатизация оказалась процессом трансформации информационно-интеллектуального мира человека, его сознания и мышления на всех уровнях – личностном, коллективном – вплоть до созидания глобального мирового сознания (которое в перспективе ноосферогенеза именуется ноосферным интеллектом)» [12, с. 9].

Выделение роли человека в экосистемах как фактора неустойчивого равновесия, способствовало формированию экологизации современной науки, в том числе, и за счет роста числа экологических направлений междисциплинарного содержания. Неоднозначное влияние человека на окружающий мир заставило Д.С. Лихачева отказаться от несколько идеализированного термина «ноосфера», предложенного для обозначения сферы влияния человека на окружающий мир. Д.С. Лихачев полагает, что равновесие в мире природы и сфере влияния человека может быть достигнуто на основе формирования научного прогностического знания науки экология. Особую роль в его формировании он отводит экологии культуры, как новому комплексу межотраслевого знания. С этой точки зрения, положения экологии знания являются, по-видимому, важными и для экологии культуры и для экологии информации, понимаемой в широком социальном, а не только в технологическом смысле.

В библиотечно-информационной сфере термин «экология» воспринят как признание информационных помех избыточного обслуживания потребителей и в качестве формы противостояния информационной агрессии над личностью. Несложно заметить, что такой подход близок близким понятиям социальной информатики и политике государственной безопасности (информационной политике государства).

Очевидно, что существование ноосферы возможно только при разумной операбельности информации. Она не может быть положительной или негативной вне социальных контактов. Нет необходимости превентивного тотального ограждения социума от полноты информационного влияния даже ради гуманистических целей развития или воспитания. Подобная установка лишает социум возможности конструктивного потенциала, разрушает его адаптационные силы, усиливает тенденции инфантилизма.

Следовательно, говоря об экологии информации, следует подразумевать освоение норм реакции социума и индивида на информационное пространство с целью селекции данных,

необходимых для развивающего существования. Экологию информации логично рассматривать в рамках противостояния психическому, эмоциональному насилию над личностью.

Экология информационных установок личности позволят освоить технологию отторжения непродуктивных данных и ликвидировать опасность воспроизводства информационного, психологического насилия в социуме. Эта программа длительной реализации. Ее реализация будет возможна только при постоянном учете новейших социальных технологий, вне зависимости от знака их действия. Она связана с разрушением косных стереотипов деятельности в формате партнерства всех заинтересованных сторон.

#### Библиографический список

1. Гельман, А. Какими вы не будете // Киносценарии. – 2003. – №1.
2. Красилов, А.А. Экология информации и знаний // Научно-техническая информация. – 2005. – № 2.
3. Лихачев, Д.С. Русская культура. – СПб, 2000.
4. Железнов, А.С. Экологический дискурс как доминирующая мировоззренческая установка информационного общества // Народная культура: личность, досуг: сб. ст. и мат. всеросс. науч. конф. – Омск, 2003.
5. Чайковская, Е. Бег на длинную дистанцию // Нева. – 2007. – №11.
6. Ванкуверская декларация // Курьер ЮНЕСКО. – 1999, ноябрь.
7. Вершинская, О.Н. Информационное неравенство как социологическая проблема // Информационное общество. – 2001. – №4.
8. Пюкке, С. Что такое информация и зачем это знать [Электронный ресурс] // Компьютера. – Электрон. дан. М.: Компьютера, 2001. – № 405. – Режим доступа: <http://www.computerra.ru/offline/2001/405/11615/>.
9. Федотов, М. Позитивное право массовой информации. Экология информации [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – Режим доступа: <http://www.internews.ru/books/redbook>.
10. Мизинцева, М.Ф. Информационная экология [Электронный ресурс] / М.Ф. Мизинцева, Л.М. Королёва, В.В. Бондарь. – Электрон. дан. – М.: Изд-во «Россельхозакадемия», 2000. – Режим доступа: <http://www.utm.ru>.
11. Экология информации – глобальная проблема современного общества [Электронный ресурс]: семинар по пропаганде экологических знаний в информационном обществе 3 октября 2003, г. Москва / Научно-исследовательский институт интеллектуальных информационных систем. – Электрон. дан. – М., 2003. – Режим доступа <http://www.utm.ru>.
12. Урсул, А.Д. Глобализация, устойчивое развитие, ноосферогенез: информационные аспекты / А.Д.Урсул, Т.А.Урсул // Научно-техническая информация. – 2005. – №4.

Статья поступила в редакцию 05.11.09

УДК 374: 021.6

**М.В. Шабалина**, канд.ист.наук, доц. АлтГАКИ, г. Барнаул, E-mail: mvsh@sibnet.ru

## ИНФОРМАЦИОННАЯ ПОДДЕРЖКА ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ МЕЖДУНАРОДНЫМ СОТРУДНИЧЕСТВОМ БИБЛИОТЕК (НА ПРИМЕРЕ OCLC)

Рассматривается деятельность крупнейшей международной библиотечной организации – Онлайнового компьютерного библиотечного центра (OCLC). Характеризуются направления его взаимодействия с библиотеками России. Оцениваются возможности и перспективы партнерства.

**Ключевые слова:** Онлайновый компьютерный библиотечный центр, научная библиотека, корпоративная каталогизация, международное сотрудничество библиотек.

В российской библиотечной печати немного публикаций, посвященных OCLC – Online Computer Library Center. Это крупнейшая международная некоммерческая организация в информационной сфере, которую иногда отождествляют с ALA (American Library Association – Американская библиотечная ассоциация). Но в отличие от нее деятельность OCLC не замкнута в рамках одного континента, и он интересуется отечественных специалистов прежде всего своей программой партнерства с библиотеками России, знаменующей новый формат взаимодействия библиотечно-информационных учреждений в информационном обществе.

Развернутые сведения об OCLC помещены на его веб-сайте [1] (включая версии на английском, немецком, французском, голландском, испанском, португальском, голландском, китайском традиционном и упрощенном языках). Сайт позволяет получить представление о возможной направленности общих интересов российских библиотек и OCLC, их готовности к сотрудничеству. Он демонстрирует, что продукты этой организации являются результатом, в первую очередь, выявления и обработки данных «глубинного веба». Ресурс содержит описание истории, стратегии развития, статистических данных, продуктов и услуг OCLC. Надо отметить высокую степень его рекламной информативности. Посетителям сайта предлагаются информационные брошюры фактически по каждому продукту/услуге. Рекламные технологии продиктовали

некоторые особенности контента: повторы ключевых характеристик OCLC в разных разделах сайта, «приподнятый» стиль подачи справочных материалов, отсутствие сведений о проблемах адаптации предлагаемых продуктов и услуг в деятельности библиотечно-информационных учреждений.

Русскоязычные публикации об OCLC имеются, в основном, в виде новостных сообщений на сайтах библиотек, тематических сайтах по культуре, в блогах, и т. д. Содержательно эти источники делятся на две группы: переводы текстов с иностранных сайтов о нововведениях в зарубежной каталогизации, заметки о совместных акциях библиотек нашей страны и OCLC. Исключением на общем фоне выглядит работа, отражающая анализ практического опыта сотрудничества с OCLC, его преимуществ и возникающих проблем, подготовленная специалистами Чешской национальной библиотеки. К сожалению, подобных публикаций относительно России в Интернете не выявлено.

Отечественные специалисты признают важность обеспечения доступа российских библиотек к OCLC с точки зрения интеграции в мировое библиотечное сообщество [2]. Е. Н. Филинов и А. В. Бойченко (Институт системного программирования РАН) рассматривают базы данных OCLC как результат кооперированной деятельности в области каталогизации Библиотеки Конгресса США по медицине, Национальной библиотеки Канады и Национальной библиотеки Австралии.

В учебнике В. Степанова «Интернет в профессиональной информационной деятельности» [3] описан процесс каталогизации, основанной на сетевых технологиях, когда обработка документов осуществляется, как правило, единожды специально уполномоченными библиотеками. Библиотека, первой получившая экземпляр, производит его полную обработку и загружает сведения о нем в базу данных. Остальные участники сети пользуются возможностью выгружать эту запись.

Обозначенная технология еще в 60-х гг. нашла применение в OCLC и была известна отечественным специалистам. В тот период была образована Общегосударственная система научно-технической информации (ГСНТИ СССР). К числу основных принципов ее построения и функционирования отнесена «<...> централизация аналитико-синтетической переработки соответствующих информационных документов во всесоюзных и отраслевых органах НТИ и децентрализация доведения информации до потребителей в основном силами межотраслевых территориальных органов НТИ и подразделений НТИ на предприятиях и в организациях» [4]. Однако, полноценная реализация этого принципа начинается лишь спустя полвека. Масштабные примеры корпоративной каталогизации в современный период дают Государственная публичная научно-техническая библиотека России («Российский сводный каталог научно-технической литературы») и Общероссийская информационно-библиотечная компьютерная сеть ЛИБNET, созданная под эгидой Министерства культуры Российской Федерации.

Уровень профессиональной компетенции отечественных и американских специалистов позволил ГПНТБ России организовать поддержку сотрудничества OCLC и библиотек страны с 1996 г. Она первой в нашей стране начала использовать библиографические записи OCLC в онлайн-режиме для каталогизации своих новых поступлений и ретроконверсии [5].

В октябре – ноябре 1997 г. прошел бесплатный эксперимент по онлайн-использованию баз данных FirstSearch OCLC, в котором приняло участие 20 российских библиотек. Отмечается, что особую активность проявили: из федеральных библиотек – Российская национальная библиотека, а из региональных – Вологодская областная универсальная научная библиотека (ОУНБ) и Национальная библиотека Республики Карелия. Но продолжение взаимодействия требовало оплаты информационного доступа по рыночной цене. Подобно другим крупным западным информационным фирмам, OCLC предпочитает работать не с отдельными библиотеками, а с библиотечными объединениями, которым коллективная подписка на услуги позволяет получать финансовые льготы.

Отвечая на потребности сотрудничества, библиотечная сеть страны создала консорциум региональных ассоциаций библиотек – АРБИКОН, получивший поддержку Министерства культуры России [6]. В 2007–2008 гг. состоялся совместный эксперимент АРБИКОН и OCLC по исследованию интерфейса и функциональных возможностей корпоративных каталогов. На основе результатов эксперимента, проводимого с целью анализа качества ресурсов и сервисов по поиску и извлечению библиографических записей на порталах WorldCat и АРБИКОН, планировалось принимать решения о предоставлении доступа к ресурсам сторон. Доступ к OCLC происходил в бесплатном тестовом режиме. Эксперимент показал совместимость технологий, применяемых в информационных системах двух названных организаций [7; 8].

Через АРБИКОН OCLC постепенно налаживает контакты с крупными библиотеками страны: ГПНТБ России, затем другими библиотеками федерального уровня, библиотеками центральных вузов, центральными (универсальными научными) библиотеками регионов. Логично, что OCLC, изначально базировавшийся на ресурсах национальных и университетских библиотек США, и в других странах интересен, прежде всего, библиотекам именно такого уровня.

Сотрудники Чешской национальной библиотеки Б. Стокласова и Я. Прибилова, рассматривая историю развития чешских правил каталогизации, объективно оценили эффективность накопленного с 1994 г. опыта сотрудничества Чешской национальной библиотеки с OCLC. ЧНБ оплачивает библио-

графические записи, приобретаемые в OCLC, собственными записями из «Чешской национальной библиографии» (отражающей чешскую национальную печатную продукцию). В OCLC ЧНБ импортирует записи о зарубежных книгах, используя их авторитетные (нормативные) файлы для контроля собственных имен индивидуального и коллективного авторов. Служба МБА ЧНБ пользуется услугами МБА OCLC для установления библиотек-фондодержателей документов, заказываемых пользователями.

Б. Стокласова и Я. Прибилова отмечают ценность записей OCLC для выполнения каталогизационных процессов, особенно при описании сериальных изданий, для которых «иногда очень трудно определить историю издания, включая годы публикации, редакторов или предыдущее и последующее название), или в случае, когда запись содержит трудную структуру описания серийного издания».

Вместе с тем, авторы указывают на трудности двойной конвертации записей OCLC, выполненных в различных версиях MARC. При формировании баз данных OCLC конвертирует записи из различных форматов в USMARC (применяемый в Библиотеке Конгресса и в большинстве, если не во всех, библиотеках США). ЧНБ предоставляет своим пользователям записи в формате UNIMARC, в связи с чем требуется «легкая модификация», так как «они не полностью конвертируемы, и приходится сдвигать некоторые библиографические данные в другие поля (например, существуют некоторые различия в полях для примечаний и в заголовке индивидуального автора, где UNIMARC имеет три поля в отличие от USMARC с двумя полями) и переводить на чешский язык некоторые части записи (заголовки предметной рубрики, примечания)». При этом может происходить смещение данных в несоответствующие поля.

Авторы выделяют и проблему транслитерации элементов библиографических записей, особенно выполненных в различных алфавитах (кириллице, латинице и т. д.), поскольку «... в действительности в этом вопросе нет консенсуса даже между библиотеками одной страны». Далее, они утверждают, что кооперации с OCLC препятствует отсутствие нормативного (авторитетного) контроля. Только те библиотеки, которые применяют те же правила каталогизации, что и OCLC, видят смысл в экспорте записей. ЧНБ соблюдает AACR2 (Anglo-American Cataloguing Rules 2 – «Англо-американские правила каталогизации», версия 2) и LCSH (Library of Congress Subject Headings – «Предметные заголовки Библиотеки Конгресса США»), поэтому «... для нее приемлемы даже заголовки предметных рубрик экспортных записей OCLC». В свою очередь, записи Национальной библиотеки Чехии приемлемы в OCLC [9].

Можно прийти к выводу, что неизбежные трудности не перевешивают аргументы в пользу партнерства с OCLC. Применяемые в его работе технологии становятся образцом и в определенной мере стандартом развития отечественных и зарубежных библиотек, основой программ корпоративной каталогизации и удаленного доступа к электронным ресурсам. В то же время, сохраняется необходимость объективной оценки деятельности OCLC, особенно с учетом его стремления к монопольному положению среди других некоммерческих библиотечных объединений, предоставляющих информационные продукты и услуги.

В конце 1990-х гг. он поглотил своего основного конкурента – компанию WLN (Western Library Network – Западная библиотечная сеть), и, по словам В. Степанова, «конкуренцию OCLC ныне составляют лишь RLIN (объединенный каталог организаций RLG) и региональные сети университетских библиотек» [3]. Библиотеки университетов бесплатно выгружают библиографические записи для своих коллег, в то время как аналогичная услуга OCLC осуществляется на платной основе. После слияния OCLC на несколько лет сохраняет в неизменной, но узнаваемой форме бренд WLN – OCLC Western [10]. Сейчас OCLC Western утратил собственное название, контент его веб-сайта интегрирован с контентом OCLC U.S. (OCLC в США).

В 2006 г. монополия, наконец, была достигнута – произошло слияние OCLC и RLG (The Research Library Group,

Inc. – некоммерческая организация, объединяющая более 150 научных библиотек, музеев, архивов и других мемориальных учреждений культуры) [11]. Продукты и услуги, предоставленные RLG в режиме онлайн, планировалось объединить (интегрировать) на единой платформе с продуктами и услугами OCLC. RLG стала подразделением программно-исследовательского отделения (Programs and Research) OCLC, ориентированного на поддержку архитектуры, разработку стандартов и внедрение накопленного опыта. Устраняя конкурентов, OCLC ищет способы актуализации своих продуктов и услуг, сотрудничая с международными информационными гигантами в программах, связанных с предоставлением доступа к полнотекстовым электронным коллекциям.

В 2009 г. в блогах прошла информация [12] со ссылкой на *teleread* [13], что компания Kirtas Technologies, специализирующаяся на оцифровке книг, и OCLC договорились о совместном проекте по организации доступа к е-книгам для пользователей сайтов OCLC (WorldCat and Kirtasbooks.com). OCLC будет обеспечивать Kirtas библиографическими записями.

Проект компании Sony и службы NetLibrary OCLC [14] включает Reader model PRS-505, коллекцию изданий от лучших издательств и все необходимые лицензии. Используя библиотечные компьютеры, библиотекари могут сохранять издания (одно или несколько) из мобильной коллекции NetLibrary на «читалку» пользователя по его запросу. Библиотеки, купившие Mobile Collections, получают возможность предлагать своим пользователям чтение в режиме «с сайта» (он-лайн) или офф-лайн (е-книга полностью сохраняется на устройстве и читается автономно). Доступны Career Development and Business Self Help («Развитие карьеры и самопомощь в бизнесе», 30 наименований), Management and Leadership («Менеджмент и лидерство», 22 наименования), Popular Fiction («Популярная художественная литература», 29 наименований), Romance («Приключенческий роман», 19 наименований) и Young Adult Fiction («Художественная литература для молодых совершеннолетних, от 18 до 21», 24 наименования).

Проект основан на идее, выдвинутой компанией Sony, о необходимости формирования у населения привыкания к электронному чтению с целью вырастить своего читателя на

будущее и привязать его к своим технологиям, продуктам, услугам и бренду Sony. Потребители будут привыкать использовать технологии Sony и читать в электронном виде бесплатно «чистые», с точки зрения лицензирования, книги.

Таким образом, позиционирование OCLC на рынке информационных продуктов и услуг обозначается, во-первых, устранением конкурентов в западном мире. Во-вторых, с целью обеспечения новых рынков сбыта он стремится охватить территории Восточной Европы, Азии, Африки, для которых ценность продуктов и услуг OCLC не может быть раскрыта в полной мере, поскольку основные фондодержатели предлагаемых коллекций находятся в США.

Американская модель деловых отношений навязывается в виде партнерства особого типа – оно строится на основе создания организаций, свойственных западному информационному миру – информационных корпораций (консорциумов). Возникновение такого крупного библиотечного объединения, как АРБИКОН, свидетельствует и о позитивном влиянии программных установок OCLC. Однако, этой международной организации так и не удалось наладить сотрудничество с типичными библиотеками страны – универсальными научными. Для развития взаимодействия необходимо укреплять, прежде всего, корпоративную национальную библиографию в пределах самой России, с активным участием не только Российской книжной палаты и федеральных библиотек, но всех центральных библиотек субъектов федерации. Корпоративная деятельность в формате библиографической записи достижима для них на современном уровне развития, важна и соответствует стандартам международной каталогизации. Благодаря применению корпоративных технологий библиотеки могут найти свою нишу на информационном рынке.

Сотрудничество OCLC с информационными гигантами (Sony) подтверждает наличие общественной потребности в полнотекстовых электронных документах. Библиотекам необходимо это учитывать, но и не забывать о своих базовых социальных функциях, к которым относится формирование информационной культуры личности, содействие сохранению и развитию востребованности чтения, как социальной ценности, вне зависимости от его формата.

#### Библиографический список

1. OCLC: The world's libraries. Connected [Электронный ресурс]. – Электрон. Текст. и граф. дан. – Режим доступа: <http://www.oclc.org>.
2. Филинов, Е.Н. Национальная информационная инфраструктура науки, культуры и образования: представление ресурсов электронных библиотек / Е.Н. Филинов, А.В. Бойченко. – Режим доступа: [www.rcdl.ru/papers/2002/vol1\\_177-183.pdf](http://www.rcdl.ru/papers/2002/vol1_177-183.pdf).
3. Степанов, В. Интернет в профессиональной информационной деятельности [Электронный ресурс]. – Электрон. текст. дан. – Режим доступа: <http://textbook.vadimstepanov.ru>.
4. Концепция развития национальной информационной системы научной, научно-технической и инновационной деятельности России [Электронный ресурс]. – Электрон. текст. дан. – Режим доступа: <http://science.viniti.ru/index.php?option=content&task=view&id=1493>.
5. Мультимедиа и Интернет в сфере культуры России – проблемы и перспективы [Электронный ресурс]. – Электрон. текст. дан. – Режим доступа: <http://iculture.home.nov.ru/mater/mult.htm>.
6. Куйбышев, Л.А. Мультимедиа и Интернет в сфере культуры России – проблемы и перспективы [Электронный ресурс] / Л.А. Куйбышев, Н.В. Браккер. – Электрон. текст. дан. – Режим доступа: <http://iculture.home.nov.ru/mater/mult.htm>.
7. OCLC и WorldCat: проекты для российских библиотек [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mkrf.ru/news/regions/detail.php?id=62788>. – Оpubл.: 30.10.2008. – Источник: Дирекция АРБИКОН.
8. OCLC-АРБИКОН [Электронный ресурс]. – Электрон. текст. дан. – Режим доступа: <http://www.arbicon.ru/news/printnews.asp?id=415>.
9. Стокласова, Б. Развитие Чешских правил каталогизации в 20-м столетии [Электронный ресурс] / Б. Стокласова, Я. Прибилова. – Электрон. текст. дан. – Режим доступа: [http://www.ais.org.ge/conf99/proceedings\\_ru/prybilova.htm](http://www.ais.org.ge/conf99/proceedings_ru/prybilova.htm).
10. OCLC Western [Электронный ресурс]. – Электрон. текст. и граф. дан. – Режим доступа: <http://www.oclc.org/western/>.
11. RLG поддержала решение об объединении с OCLC [Электронный ресурс]: Дублин, Огайо, 9 июня 2006. – Электрон. текст. дан. – Режим доступа: <http://www.rsl.ru>.
12. Kirtas и OCLC договорились работать совместно [Электронный ресурс]. – Электрон. текст. дан. – Режим доступа: <http://blog.rgub.ru/ekniga/2009/06/19/kirtas-i-oclc-dogovorilis-rabotat-sovmestno>. – Оpubл.: 19 июня 2009 г.
13. TeleRead: Bring the E-Books Home: News & views on e-books, libraries, publishing and related topics [Электронный ресурс]. – Электрон. текст. и граф. дан. – Режим доступа: <http://www.teleread.org/>.
14. Sony пускается «во все тяжкие» для продвижения своих e-book reader [Электронный ресурс]. – Электрон. текст. дан. – Режим доступа: <http://ekniga.livejournal.com/>. – Оpubл.: 26 янв. 2009 г.

Статья поступила в редакцию 05.11.09

УДК 378:373

Е.А. Шумилова канд. пед. наук, доц. ЧГПУ, E-mail: [shumilovae2005@yandex.ru](mailto:shumilovae2005@yandex.ru)

#### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

На основании проведенных исследований определено понятие и структура социально-коммуникативной компетентности будущего педагога профессионального обучения и предложена педагогическая технология ее формирования.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, педагогическая технология, социально-коммуникативная компетентность.

Формирование социально-коммуникативной компетентности педагога как успешного субъекта образовательного процесса и организатора совместной деятельности в учебном процессе является результатом его профессионально-педагогической подготовки. В связи с этим проблема выделения вопросов, связанных с социально-коммуникативной компетентностью (СКК) приобретает особую актуальность, как в теоретическом, так и прикладном аспектах. Специфика характера профессиональной деятельности педагога профессионального обучения (ПО) в современном образовательном пространстве выдвинула социально-коммуникативную компетентность на одно из основных мест в структуре профессиональной компетентности педагога. Безусловно, это именно то качество, которое интенсивно влияет и на процесс профессионального становления будущего специалиста. Эффективное управление этим процессом, с учетом того, что современная российская система образования находится в стадии динамичного обновления, импульсом которому послужили, с одной стороны, процессы реформирования общества в целом, а с другой – логика развития самой образовательной системы, требует выделения социально-коммуникативной компетентности как самостоятельного феномена и исследования педагогических условий и технологий ее формирования и развития. Анализ современных источников показывает, что профессиональная компетентность трактуется как качество, свойство или состояние специалиста, обеспечивающее вместе или в отдельности его физическое, психическое и духовное соответствие необходимости, потребности, требованиям определенной профессии, специальности, специализации, стандартам квалификации, занимаемой или исполняемой служебной должности. Социальную и коммуникативную компетентность исследователи всегда рассматривали как составляющие профессиональной компетентности в условиях конкретного вида труда. В нашем исследовании акцент на этих двух видах компетентности связан с их смысловым наполнением в данном контексте. *Социальная компетентность* предполагает:

- а) наличие способностей, знаний, умений и навыков эффективного взаимодействия как в роли студента с преподавателями, так и в роли педагога с учащимися;
- б) наличие способностей, знаний, умений и навыков управления педагогическим процессом;
- в) формирование и поддержание нормального социально-психического климата в коллективе и др.

*Коммуникативная компетентность* предусматривает:

- а) способность, склонность к коммуникации, легкое установление контактов и связей;
- б) умение использовать коммуникативный набор языковых средств с целью восприятия и построения программ речевого поведения в устной и письменной форме с учетом социальных и культурных норм общества;
- в) способность эффективно взаимодействовать с окружающими благодаря пониманию себя и других при постоянном видоизменении психических состояний межличностных отношений и условий социальной среды и др.

Близость, диалектическая взаимосвязь, взаимодополняемость, во многих случаях неразрывность содержательного наполнения социальной и коммуникативной компетентности обуславливает возможность говорить о такой интегративной характеристике специалиста, как *социально-коммуникативная компетентность*. Интегрируя содержание социальной и коммуникативной компетентности, в ходе исследования мы пришли к пониманию социально-коммуникативной компетентности будущего педагога профессионального обучения как интегративной характеристики личности специалиста, включающей: знания и умения в области социального взаимодействия и коммуникации; коммуникативные способности, позволяющие педагогу самостоятельно и ответственно осуществлять эффективные коммуникативные действия в определен-

ном круге ситуаций межличностного взаимодействия в профессиональной деятельности. В русле рассматриваемой нами проблемы значение приобретают технологизации процесса формирования социально-коммуникативной компетентности в условиях педагогического вуза. Для того чтобы процесс формирования СКК осуществлялся эффективно, необходимо учитывать то обстоятельство, что гармоничным данный процесс может быть только при условии точного воспроизведения заранее спроектированной педагогической технологии, т. е. четко поставленной цели и педагогических задач в совокупности с адекватной технологией их решения [1]. В самом широком смысле слова под технологией понимают науку о законах функционирования любой сложной системы, вкладывая в это понятие три основные составляющие:

- *информационная составляющая* – это концепция и принципы, на которые опирается система;
- *инструментальная составляющая* – «ресурсы» (в широком смысле), необходимые для реализации технологии;
- *социальная составляющая* – требования к людям, реализующим технологию.

Необходимо учитывать тот факт, что все три составляющие взаимосвязаны и взаимообусловлены (зависимы друг от друга): изменение структуры (стратегии) одной из них непременно требует изменений двух других.

Анализ определения понятия «педагогическая технология» свидетельствует о вариативности его трактовок. Оно понимается как проект учебно-воспитательного процесса, как модель этого процесса, как закономерности и принципы его организации, как система учебно-воспитательного процесса, как сам процесс, как методы, средства, операции, способы, приемы, условия, формы организации учебно-воспитательного процесса и т. п. Между тем работы В.П. Беспалько, В.Ф. Венды, О.В. Долженко, В.С. Игопуло, М.М. Левина, В.С. Леднева, Б.Т. Лихачева, В.Д. Майорова, А.С. Макаренко, Н.И. Орлова, Н.Ф. Талызиной, Д.В. Чернилевского, Р.Х. Шаймарданова, П.М. Эрдниева позволяют конкретизировать основные сущностные характеристики педагогических технологий [1; 2; 3; 4; 5].

В контексте формирования социально-коммуникативной компетентности будущего педагога профессионального обучения педагогическая технология рассматривается нами как упорядоченная совокупность действий, операций и процедур, обеспечивающих достижение прогнозируемого и диагностируемого результата в изменяющихся условиях образовательно-воспитательного процесса. На наш взгляд, именно реализация педагогической технологии делает процесс формирования СКК вполне организуемым, управляемым, с предсказуемыми позитивными результатами, поскольку, *во-первых*, посредством педагогической технологии преподаватели имеют возможность проектировать свою деятельность на основании предварительного проектирования учебно-воспитательного процесса и последующего воспроизведения (согласно концепции технологии) на языке понятий «дидактическая задача» и «технология обучения»; *во-вторых*, в отличие от ранее использовавшихся методических разработок, предназначенных исключительно для преподавателя, педагогическая технология предполагает проект учебно-воспитательного процесса, определяющий структуру и содержание социально-коммуникативной деятельности самого студента; *в-третьих*, важный компонент педагогической технологии – процесс целеобразования [5]. Сказанное означает, что формирование социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов может быть обеспечено лишь целенаправленной деятельностью всех звеньев образовательного комплекса высшей школы, всех его субъектов.

Раскроем *информационную составляющую (идеологию)* технологии формирования социально-коммуникативной ком-

петентности в условиях педагогического вуза с позиций основных положений системного, деятельностного и личностно ориентированного подходов, отметим наиболее значимые моменты.

1. Общий механизм формирования социально-коммуникативной компетентности будущего педагога раскрывается на основе теории «опредмечивания – распредмечивания» и рассматривается как «система межличностной деятельности, в которой практическое преобразование предметного мира, коммуникация и познание существуют в непосредственном единстве».

2. Формирование социально-коммуникативной компетентности в условиях педагогического вуза мы рассматриваем как системную организацию процесса профессионально-педагогической подготовки через определенную совокупность частей (компонентов), определяющих их соотношение и представляющих нечто целое. Мы считаем, что рассмотрение социально-коммуникативной компетентности будущего педагога как структурного компонента системы профессиональной подготовки будущего учителя в условиях педагогического вуза, обеспечивает эффективность ее формирования, так как позволяет управлять этим процессом. Основными механизмами формирования СКК в данном случае мы видим самоопределение и целеполагание.

3. С позиций деятельностного подхода формирование социально-коммуникативной компетентности в условиях педагогического вуза рассматривается нами в рамках развития социально-коммуникативной деятельности студента. Соответственно, основной механизм формирования СКК – действия.

4. С позиций личностно ориентированного подхода формирование социально-коммуникативной компетентности в условиях педагогического вуза мы видим в рамках обеспечения студентам возможности осознать роль личности самого педагога в его профессиональной самореализации. В данном случае, основными механизмами формирования СКК являются исследование и оценивание.

Методика реализации технологии формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов ПО обусловлена двусторонним характером образовательного процесса. *Основными направлениями*, по которым, на наш взгляд, осуществляется работа по формированию социально-коммуникативной компетентности в условиях педагогического вуза, являются:

- теоретическая подготовка – вооружение обучающихся соответствующими теоретическими знаниями, формирование у них понимания их значимости в успешности будущей профессиональной деятельности;

- практическая подготовка – формирование у обучающихся профессионально важных умений и навыков, выработка у них умений самообразования, саморазвития и самореализации; вооружение их опытом квазипрофессиональной деятельности;

- нравственно-психологическая подготовка – воспитание профессионально важных личностных качеств, ключевых квалификаций (личностные и межличностные качества способности, умения и навыки, которые обуславливают продуктивность деятельности специалистов в многообразных ситуациях профессиональной жизни).

Определение *инструментальной составляющей («орудий» труда, «ресурсов», необходимых для реализации технологии)* позволяет выделить следующие этапы формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения:

**1. Диагностический этап**, на котором для изучения уровня сформированности социально-коммуникативной компетентности каждого будущего педагога профессионального обучения и обобщенных результатов по коллективу в целом используются тесты.

**2. Этап дифференцированно-группового образования**, на котором предполагаются различные формы проведения

занятий, включающие в себя как традиционные виды учебной деятельности, так и активные формы обучения, имитационные и деловые игры. Важным принципом организации занятий на данном этапе является их практико-ориентированный характер.

**3. Этап индивидуального образования и саморазвития** (параллелен предыдущему) включает в себя индивидуальные консультации, самостоятельную работу студентов с рекомендованной литературой.

**4. Этап работы в тренинговой группе**, на котором развиваются навыки общения и взаимодействия. На этом этапе эффективно используются такие базовые методы, как дискуссия, ролевая игра, моделирование ситуации, ретроспективный анализ реальных ситуаций и т.д.

**5. Этап подведения итогов и заключительной диагностики** включает в себя повторное использование тестов и методики групповой оценки компетентности, что позволяет выявить динамику развития СКК.

Наконец, раскрывая *социальную составляющую* педагогической технологии формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения, мы, прежде всего, имеем в виду требования к людям, реализующим «идеологию с помощью» орудий (в данном контексте – это требования к социально-коммуникативной компетентности преподавателей педагогического вуза). Центральной фигурой, системообразующим началом педагогической технологии, процесса формирования СКК является преподаватель – носитель содержания образования, организатор педагогических условий, обеспечивающих результативность деятельности. В его личности сочетаются объективные и субъективные педагогические ценности. Безусловно, преподаватель должен учитывать индивидуальные психологические особенности студентов, их желания и интересы, обеспечивать разнообразие, новизну, эмоциональность занятий. Личность преподавателя, его общекультурный уровень, эрудиция, научная и методическая подготовка, ответственность, трудолюбие, убежденность, разумная требовательность, педагогическое мастерство, социально-коммуникативная компетентность являются психолого-педагогическими факторными условиями, обеспечивающими эффективность реализации педагогической технологии. При этом следует учитывать, что немаловажное значение имеет и модель обучения, которой руководствуется преподаватель.

Эффективность реализации педагогической технологии, на наш взгляд, зависит от соблюдения следующих *педагогических условий*:

- адекватное отражение проблемы формирования социально-коммуникативной компетентности в целях, содержании, методах и организационных формах профессиональной подготовки как в ходе теоретического изучения дисциплин учебного плана, так и в рамках освоения практических аспектов педагогической деятельности;

- четкое определение структурных компонентов социально-коммуникативной компетентности в модели выпускника педагогического вуза;

- создание условий для целенаправленного насыщения учебных планов спецкурсами и дисциплинами по выбору, предполагающими формирование социально-коммуникативной компетентности студентов педагогического вуза.

Предложенная педагогическая технология может, на наш взгляд, внести определенный вклад в процесс профессиональной подготовки будущих педагогов ПО, поскольку СКК, несомненно, является одной из основополагающих, связующей и определяющей их профессиональное развитие характеристикой. Учитывая тот факт, что, хотя социально-коммуникативная компетентность и опирается на врожденные способности индивидуума к взаимодействию, она должна быть приобретена и сформирована в рамках первичной, вторичной и третичной социализации, осуществляемой в процессе деятельности, в том числе и учебной.



## Библиографический список

1. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989.
2. Игнатуло, В.С. Основы образовательных технологий. – Ставрополь: Институт развития образования, 1996.
3. Левина, М.Л. Основы технологии обучения профессиональной педагогической деятельности. – М.: ИПК и переподготовки руководящих работников и специалистов образования, 1996.
4. Шаймарданов, Р.Х. Технология интенсивного развития личности будущего учителя высшей квалификации. – Казань: КГПУ, 1996.
5. Яковлева, Н.О. Теоретико-методологические основы педагогического проектирования: монография. – М.: инфор. - изд. центр АТиСО, 2002.

Статья поступила в редакцию 23.11.2009 г.

УДК 37

**С.В. Матюшенко**, канд. пед. наук, старший преподаватель кафедры психологии и педагогики Омской академии МВД России, г. Омск, E-mail: md.sinichka@mail.ru

## ЛАТЕНТНЫЕ ВОЗЗРЕНИЯ ОБ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СОБСТВЕННОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

В работе описаны латентные воззрения об интеллектуальной собственности в педагогической практике на примере анализа газеты «Учительская газета» за период с апреля 1984 г. по июнь 2007 г. Выявленные воззрения были оценены по десяти позициям и охарактеризованы на предмет использования терминологии интеллектуальной собственности.

**Ключевые слова:** интеллектуальная собственность, объекты интеллектуальной собственности, социальный статус, направления педагогической деятельности.

Центральное педагогическое издание, которым является газета «Учительская газета», относится к многоплановому источнику, отражающему жизнь и быт педагогического сообщества в его разнообразных проявлениях, где особенно ценной информацией выступают заметки о тех или иных событиях и достижениях педагогов. Цель нашего исследования состояла в выявлении воззрений об интеллектуальной собственности в педагогической практике. Это было осуществлено методом сплошного прочтения. С апреля 1984 г. по июнь 2007 г. удалось выявить в газете «Учительская газета» 1287 публикаций, отражающих воззрения об интеллектуальной собственности в педагогической практике.

Чтобы представить себе картину и логику воззрений об интеллектуальной собственности в педагогической науке мы провели качественный анализ отобранных материалов, содержащих информацию об интеллектуальной собственности. Для этого была выработана специальная схема исследования, включающая в себя три уровня анализа: явный, промежуточный и латентный. Группа латентного анализа вобрала в себя материалы, где свои достижения представляли сами педагоги, т. е. они под собственными фамилиями описывали свои педагогические наработки. Из 1287 материалов по газете «Учительская газета» к группе латентного уровня анализа отнеслось 1057 публикаций [1]. Анализ данных, полученных в результате обработки материалов, которые принадлежали к латентной группе анализа, выглядит следующим образом.

За исследуемый период в «Учительской газете» было опубликовано 1057 материалов, отражающих педагогические достижения самих авторов.

Авторы данных публикаций имеют разный социальный статус: от студента до доктора наук. Больше всех материалов было представлено учителями школ – 805 или 76,158 %. На втором месте оказались ученые со степенью кандидата наук (в основном, педагогических). Это 164 публикации или 15,515 %. Следующую позицию почти разделили преподаватели с директорами школ – 22 (2,081 %) и 20 (1,892 %) материалов. Педагогические достижения докторов наук оказались на четвертом месте в количестве 15 статей (или 1,419 %). Уступили предыдущим авторам методисты, ими было заявлено о своих педагогических результатах в 11 статьях (или 1,04 %). Затем идет плавное снижение количества публикаций, представленных в газету разными категориями педагогических работников: девять материалов (или 0,851 %) предложили старшие научные сотрудники, четыре статьи (или 0,378 %) – воспитатели, три материала (или 0,283 %) – ассистенты и по две публикации (или 0,189 %) – писатели и студенты.

По динамике появления материалов о педагогических достижениях ситуация выглядит следующим образом. Ни в

один из годов за исследуемый период не было 100 % преобладания публикаций какой-либо статусной группы педагогических работников. Близко к 100 % (90% и даже выше) в отдельные годы наблюдалось проявление инициативы у учителей учебных заведений. Отметим такие года, как 1998 г. (91,66 %), 1999 г. (93,75 %), 2004 г. (93,33 %), 2005 г. (90 %), 2006 г. (92,105 %), 2007 г. (95,348 %). Один раз «эстафетную палочку» перехватили директора школ. Это произошло в 1984 г., когда материалов от директоров школ было больше в 3 раза, чем от учителей (75 % против 25 %). Несмотря на достаточную активность кандидатов наук, только в течение 6 лет (с 1992 по 1997 г.г.) они имели неплохие показатели в плане демонстрации своих педагогических достижений (от 40,74 % до 26,086 %).

Отдельные категории педагогических работников в разные годы предлагали свои материалы в такой динамике.

1. У учителей – учительские публикации есть за каждый год исследуемого периода; в целом наблюдается рост учительских публикаций о педагогических достижениях с 25 % до 95,348 %, хотя в отдельные года можно отметить их почти равновесное положение с другими категориями педагогических работников (например, в 1985 г. (60%), в 1988 г. (50 %), в 1989 г. (50 %), в 1992 г. 46,913 %, в 1993 г. (54,838%), 1994 г. (56 %), в 1995 г. (60 %)); активный рост статей и заметок, подписанных учительством стал наблюдаться с 1996 г.

2. У кандидатов наук – начало публикаций приходится на 1986 г., когда появилось в «Учительской газете» две публикации (или 25 % по году). Затем последовало затишье на пять лет (с 1987 г. по 1991 г.). 1992 г. отмечен не только началом новой серии заметок о педагогической интеллектуальной собственности, но и является самым «урожайным» годом среди всех последующих лет исследуемого периода (40,74 %). В целом, несмотря на постоянные публикации кандидатов наук, мы отмечаем снижение доли их публикаций на страницах «Учительской газеты» (до 5,263 % к 2006 г.).

3. Преподавательская аудитория представлена всего 22 статьями. Первая из них была опубликована в 1987 г., затем до 1991 г. не было представлено ни одного материала. Такая же участь постигла и 1993 г., 1997 г., 2000 г., 2001 г., 2003 г., 2004 г. и 2005 г. За эти годы на страницах «Учительской газеты» публикаций преподавателей отсутствовали. В остальные года исследуемого периода в появлении материалов преподавателей на страницах «Учительской газеты» есть своего рода стабильность, т. к. они занимают в году нишу от 3 до 6 %.

4. Материалы директорского корпуса школ характерны только для начала периода (с 1984 по 1989 гг.). Именно в этот период статьи о педагогических достижениях директоров школ активно публиковались и держались на отметке 50

%. В последующем, только в течение двух лет (в 1992 и 2007 гг.) встречались материалы директоров школ.

5. Участие докторов наук в обнародовании своих педагогических достижений на страницах «Учительской газеты» отличается компактностью. Лишь одну пятилетку они «поблаговали» своим внимание читателей «Учительской газеты» (с 1992 по 1996 гг.). Среди отмеченных лет выделяется 1993 г., когда было представлено девять материалов (или 60 % от всех публикаций того года. После 1996 г. в «Учительской газете» не встречается ни одной статьи о достижениях за подписью доктора наук.

6. С 1991 г. появляются статьи методистов. Они представлены в неплохом количестве (11 материалов), но очень неравномерно – по одной, две статьи через один, два, три года и даже пять лет. Увеличение динамики публикаций наблюдается с 1999 г. когда статьи стали публиковаться чаще, хотя бы один раз в год.

7. Описание своих педагогических достижений предложили и старшие научные сотрудники. Их материалы опубликованы с 1992 по 1996 гг. в количестве девяти. Наиболее наличием статей отмечен 1993 г. – пять публикаций или 55,555 %.

8. Участие воспитателей в «параде педагогических достижений» не только очень скромны, но и очень разбросаны (по одной публикации в 1987, 1991, 2000, 2003 гг.), т. е. их материалы обнаруживаются в начале и конце периода. В этой ситуации нет повода говорить о какой-либо динамике, но то, что они предоставили свои педагогические достижения на страницах газете говорит об их стремлении поделить своими воспитательными наработками.

9. Два года отмечены (2001 и 2003 гг.) отмечены появлением материалов ассистентов. Данные публикации свидетельствуют о том, что разные слои научного педагогического мира имеют свои результаты и готовы ими поделиться с педагогической общественностью.

10. Писательская аудитория тоже обратила свое внимание на педагогический процесс. В 1992 и 1995 гг. ими были предложены особого рода материалы (писательские учебники). Это была, можно сказать, разовая взаимопомощь учительству.

11. Не стало классическим присутствием студенческой аудитории на страницах газеты, особенно в плане демонстрации своих первых педагогических достижений. Можно отметить два таких случая. Это было в 1993 и 2007 гг.

Сделать выводы о статусе авторов представленных материалов можно по горизонтали и вертикали. В горизонтальной динамике выделяется три группы:

- 1) группа материалов стабильных авторов;
- 2) группа материалов компактных авторов;
- 3) группа материалов разовых авторов.

К первой группе отнесем учителей (самая большая группа авторов), затем кандидатов наук (средняя группа авторов) и преподавателей (малая группа авторов).

Ко второй группе – директоров школ (начало исследуемого периода), докторов наук и старших научных сотрудников (середина исследуемого периода), методистов (конец исследуемого периода).

В третью группу входят: воспитатели, писатели, ассистенты и студенты.

Вертикальная динамика свидетельствует о четырех стабильных периодах участия различных категорий педагогических работников в демонстрации своих педагогических достижений (по 6 лет каждый):

- 1) с 1984 по 1989 гг. – от двух до трех категорий работников;
- 2) с 1991 по 1996 гг. – от четырех до семи категорий работников;
- 3) с 1998 по 2003 гг. – от трех до пяти категорий работников;
- 4) с 2005 г. по настоящее время – от трех до четырех категорий работников.

Неотмеченные года не являются приоритетными для участия в данном процессе для достаточного количества педагогических работников (это 1990, 1997 и 2004 гг.). По-прежнему верными этому явлению остаются только учителя и кандидаты наук.

Особо выделяется 1992 г., когда семь категорий педагогических работников приняло участие в демонстрации своих педагогических достижений.

В целом, наивысшая степень участия характерна для второго периода. В третьем и четвертом периодах ситуация стабилизируется и резких скачков не наблюдается. Приоритетными группами остаются группа учителей и группа кандидатов наук.

По категориям для первого периода характерно преобладание учителей и директоров школ, для второго периода – учителей, кандидатов наук, докторов наук, старших научных сотрудников и преподавателей, для третьего периода – учителей, методистов, кандидатов наук и преподавателей, для четвертого периода – учителей, методистов и кандидатов наук.

Среди авторов опубликованных материалов имеются гендерные различия. В целом, материалов с женскими подписями больше в 1,796 раза, чем с мужскими. Объяснение этому очевидное – большая часть учительства – женского пола.

По годам все же имеются отличия от общей статистики. Материалов с женскими фамилиями наблюдается меньше по сравнению с мужскими по пяти годам. Это 1987, 1988, 1992, 1994, 2003 гг. По 50 % мужских и женских статей было отмечено в трех случаях: в 1984, 1986 и 1995 гг. Превалируют материалы авторов-женщин в 2006 г (86,842 %), а авторов-мужчин в 1987 г. (86,956 %).

Анализ тенденций среди публикаций женщин показывает, что свыше 80 % статей этих авторов было по восьми годам. Это 1989, 1991, 1998, 1999, 2004, 2005, 2006 и 2007 гг. Наименьшее количество материалов по соотношению с материалами авторов-мужчин присутствует в 1987 и 1988 гг. Менее низкий разрыв наблюдается по трем годам: в 1992, 1994 и 2003 гг. С 1984 по 2002 гг. через год достаточно возрастает доля материалов с женскими фамилиями (от 6 до 37 %). С 2005 г. это тенденция замедляется.

Публикации авторов-мужчин преобладают по пяти годам – 1987, 1988, 1992, 1994, 2003 гг. Причем процентное преобладание снижается от 1987 г. к 2003 г., за исключением 1994 г., когда по сравнению с 1992 г. количество мужских материалов выросло почти на 3 %. Почти идентичными по процентному проявлению материалы авторов-мужчин выступают несколько пар лет: 1989 и 1998 гг. и 2006 и 2007 гг. В целом, доля статей мужского происхождения с 2004 г. постепенно снижается.

Динамика демонстрации авторами-мужчинами своих педагогических достижений явно неустойчивая, но все же идет в сторону снижения участия мужчин в этом процессе. Можно предположить, что такая ситуация сложилась из-за того, что мужчин осталось совсем мало в народном образовании в силу многих причин.

Материалы о достижениях представлены педагогами, проживающими в разных населенных пунктах. Статус населенного пункта нами был определен как город или село, соответственно, была сделана оценка на предмет выявления места проживания авторов материалов. Оказалось, что 70,86 % из них проживают в городе, остальные 29,139 % в селе и разница достигает 2,431 раз.

В течение пяти лет (1984, 1985, 1988, 1989 и 1997 г.г.) материалы поступали в «Учительскую газету» только из городских поселений, т. е. все 100 %. Единственный раз мы обнаруживаем преобладание материалов педагогов из села в 2004 г.. В тот год это составило 60 %.

По пяти годам (1991, 1998, 2000, 2005, 2006) наблюдается более или менее равновесное положение материалов горожан и селян. Особенно данная тенденция усиливается с 2005 г. Это можно объяснить наличием доступности средств связи, наконец-то, и на селе.

В целом, участие сельских педагогов в процессе освящения своих достижений постепенно растет. Это можно связать с преодолением инертности сельских жителей, умением превращать продукцию в товар и наступлением определенной степени свободы в демонстрации своих результатов.

Таким образом, «паспортчика» материалов педагогических достижений свидетельствует, что среднестатистический автор материала о своих педагогических находках не отличается от общего портрета российского педагога. Это учитель – женщина, проживающая в городском поселении.

Дальнейший анализ отобранных материалов был направлен на соотнесение описанных в них педагогических достижений с конкретными объектами интеллектуальной собственности. В результате нами было выявлено семь объектов педагогической интеллектуальной собственности: в виде учебников (учебных пособий), технологий, методик, учебных программ, сценариев мероприятий, собственных методических приемов и приемов, перенесенных на «новую педагогическую почву».

Общая картина отнесения педагогических достижений по материалам авторов, опубликованных в «Учительской газете» за исследуемый период, выглядит так (табл. 1).

Таблица 1

Общая картина отнесения педагогических достижений к конкретным объектам интеллектуальной собственности

№ п.п.	Название объекта интеллектуальной собственности	Количество материалов	в %
1.	методика	114	10,785
2.	методический прием	107	10,122
3.	повторение приемов	163	15,421
4.	программа	128	12,015
5.	сценарий	339	32,071
6.	технология	79	7,473
7.	учебник (учебное пособие)	128	12,473

Как мы видим, в общем плане преобладание осталось за сценариями мероприятий. Наименьшее количество материалов относится к технологиям, близки по результатам – методика и методический прием, учебная программа и учебник.

Динамика разнесения педагогических достижений из материалов педагогов следующая.

1. Материалы о методиках присутствуют по 18 годам; отсутствуют по шести годам, это 1984, 1985, 1990, 1991, 1999, 2005 гг.; при этом наибольший процент отмечается в 1992 и 1996 гг. (по 16,666 %), а наименьший в 1986 и 2002 гг. (по 0,877 %); динамика материалов о методиках демонстрирует нам блочную структуру: блок 80-х гг. (1986-1989 гг. – 8,7%), блок 90-х гг. (1992-1998 гг. – 66,66 %), блок начала 21 в. (2000-2004 гг. – 16,666 %), блок конца первого десятилетия 21 в. (2006-2007 гг. – 7,8 %); таким образом, 90-е годы демонстрируют нам наибольшее количество описаний методик.

2. Технологии обучения и воспитания описаны в статьях «Учительской газеты» в течение 16 лет (с 1984 по 1989 гг., в 1991, 1992, 1994, 1996, 1997 гг., с 2002 по 2005 гг. и в 2007 г.); при этом самый большой процент публикаций, посвященных технологиям, наблюдался в 1987 г. (22,784 %), наименьший – в 1997, 2004 и 2007 гг. (по 1,265 %). Особенно много статей о технологиях было в начале исследуемого периода в течение первых шести лет (с 1984 по 1989 гг.), это почти 50 % всех материалов, раскрывающих технологии; на остальные десять лет приходится оставшаяся часть материалов о технологиях; в опубликовании материалов о технологиях обучения и воспитания наблюдаются достаточные перепады от одного года до четырех лет, это например, их отсутствие в 1990, 1993, 1995 гг., с 1998 по 2001 гг. и 2006 г.; в целом, описание в материалах педагогических достижений в виде технологий к концу периода серьезно снижается.

3. Представление одного из главных педагогических достижений – учебника (учебного пособия) как объекта ин-

теллектуальной собственности – интереснейший феномен. Всего за три года отсутствует данный объект на страницах «Учительской газеты» (в 1988, 1989 и 1990 гг.). Во все остальные года достаточно стабильно в «Учительской газете» в виде изданий присутствуют учебники по разным дисциплинам. Особенно в этом отличается начало исследуемого периода (с 1984 по 1986 гг.) и середина периода (с 1991 по 1997 гг.). Именно в эти года наиболее интенсивно ведется пропаганда учебников и пособий самими авторами. В процентном соотношении к другим объектам интеллектуальной собственности цифра не падает ниже 12,5 %. Интенсивность второго периода очевидна – 73,437 % демонстрации учебников приходится на это время. В дальнейшем, с 1999 г. ситуация меняется в худшую сторону, процент представления учебников опускается ниже 10 %.

4. Рабочие программы по учебным дисциплинам – еще один объект интеллектуальной собственности. Данный объект интеллектуальной собственности стабильно начинает присутствовать в газете в виде публикаций программ с 1991 г. Наибольшее количество материалов с программами было в 2003 г. (14,96 %), наименьшее процент в 1997 г. и 2004 г. по 1,574 %. До пика публикаций учебных программ в 2003 г. появление учебных программ на страницах газеты имело следующую зависимость – один раз в два года их было больше в два или в три раза, чем в предыдущем году. После 2003 г. наблюдается спад и после этого проявляется равномерность в их появлении на страницах «Учительской газеты».

5. Использование приемов, перенесенных на «новую педагогическую почву», своеобразный объект интеллектуальной собственности. Хотя он и является заимствованным в своей сущности и обладает местной новизной, это не снижает его педагогической и практической ценности. Так же, как и учебные программы, приемы, перенесенные на «новую педагогическую почву», стабильно начинают демонстрироваться педагогами с 1992 г. В наибольшем количестве они представлены в 2005 г. (15,95 %), в наименьшем в 1994, 1995 и 2004 гг. (по 1,226 %). Достаточно интенсивная демонстрация приемов, перенесенных на «новую педагогическую почву», присуща семи годам (1992, 1993, 1996, 1998, 2005, 2006 и 2007 гг.). В отличие от предыдущих объектов интеллектуальной собственности, представление приемов, перенесенных на «новую педагогическую почву», в общем растет.

6. Наибольшее количество материалов – 339 (или 32,071 %) отнеслось к сценариям мероприятий. Авторы сценариев различных мероприятий достаточно активно предлагают их к использованию и позиционируют их как свои педагогические достижения. Сразу по трем годам (1996, 1999, 2005 гг.) есть очень близкие процентные доли (от 12,684 % до 13,569 %) и только в одном году, в 1998, есть публикация только одного сценария (0,294 %). Динамика представления сценариев мероприятий очень неравномерна, есть сильные перепады от верха вниз, но в целом число их растет.

7. Выявление материалов с собственными методическими приемами началось с 1989 г. В общей тенденции видится, что данный объект интеллектуальной собственности непостоянно демонстрируется педагогами. В частности, по пяти годам (1990, 1991, 1995, 1997, 2004 гг.) он отсутствует вообще. Наиболее интенсивно данный объект интеллектуальной собственности показывался в 1998 г. (42,99 %), далее по интенсивности идут 1993 и 2007 гг. (от 9,345 % до 8,411 %). Во все остальные года такие педагогические достижения имели место в малых количествах.

Выводы по отношению к материалам, содержащим информацию о конкретных объектах интеллектуальной собственности, сделаем сначала по горизонтальной динамике.

К группе стабильных материалов относятся публикации – учебные программы, приемы, перенесенные на «новую педагогическую почву», и сценарии мероприятий.

К группе компактных материалов – методики и учебники.

К группе эпизодических материалов – технологии и собственные методические приемы.

Вертикальная динамика свидетельствует о том, что только в течение пяти лет (1992, 1996, 2002, 2003, 2007 гг.) присутствуют на страницах «Учительской газеты» материалы обо всех конкретных объектах интеллектуальной собственности. К концу периода наблюдается рост материалов об учебных программах, сценариев мероприятий и приемах, перенесенных на «новую педагогическую почву», особенно этот касается сценариев мероприятий. Вместе с тем резко падает доля публикаций о технологиях и учебниках, хотя говорить об их полном отсутствии нельзя.

Оценивая отобранные материалы по представленным в них учебным предметам, мы отмечаем, что по 37-ми предметам имеются педагогические находки. Среди них лидирующее место с самого начала и до конца исследуемого периода занимают базовые учебные предметы: математика, русский язык, литература, история, физика, химия, английский язык, география, биология (учебные предметы выстроены в соответствии в рейтингом появления в публикациях) (табл. 2).

Таблица 2

Рейтинг учебных предметов по публикациям

№ п.п.	Название учебного предмета	Количество материалов	В % от общего количества материалов
1	Математика	192	18,164
2	Русский язык	151	14,285
3	Литература	131	12,393
4	История	62	5,865
5	Физика	56	5,298
6	Химия	52	4,919
7	Английский язык	38	3,595
8	География	29	2,743
9	Биология	27	2,554

Не обделены вниманием и предметы вариативного цикла: труд (технология), изобразительное искусство, физкультура, природоведение, ОБЖ, черчение, астрономия. Достижения по ним демонстрируются с 1991 г. Особенно хочется отметить появление наработок по новым для школы учебным предметам: естествознание, информатика, экология, культура общения, риторика, МХК, граждановедение, логика. Материалы об этом стали появляться с 1993 г.

Среди всех предметов на первом месте в течение всего исследуемого периода была и остается математика. Среди новых предметов на первое место выдвинулась экология. Материалы по учебным предметам более или менее равномерно распределены по годам. Лишь к концу исследуемого периода немного возрастает количество материалов о педагогических новшествах по новым учебным предметам.

Анализируемые материалы все предназначены для средней общеобразовательной школы. Тем не менее, далеко не все из них появились в «ее стенах». Из 1057 материалов – 911 (или 86,187 %) пришли из школы (этот подсчет сделан без учета материалов из лицеев и гимназий; они отмечены отдельно ввиду более позднего включения в данный процесс). На остальные 13,812 % приходится материалы с разработками из других учреждений. В частности, из МИРОСа (3,878 %), гимназий (2,932 %), лицеев (2,554 %), Дворцов творчества (1,797 %), школ-интернатов (1,608 %), ПТУ (0,567 %), Академии педагогических наук СССР (0,283 %), МГУ и РГМУ (по 0,094 %). Таким образом, в лидерах была и остается школа.

Число педагогических разработок, представленных авторами из школ, неустанно растет. Самое большое количество их было представлено в 1996 г. – 115 материалов (или 12,623 %), самое малое количество материалов имеется в 1984 г. (0,439 %). В течении пяти лет (1984, 1985, 1986, 1988 и 1989 гг.) материалы, созданные в школе, были единственными показателями интеллектуальной собственности в педагогике по анализируемому критерию.

Сделаем анализ по каждому из учреждений, работники которого проявили себя в демонстрации своих педагогических достижений.

Наличие разработок от преподавателей из ПТУ, к сожалению невелико. Они охватывают период с 1987 по 1998 гг. и очень равномерно представлены по годам.

Педагогические работники школ-интернатов никогда не упускали возможности продемонстрировать свои достижения. Они достаточно стабильно публикуются в «Учительской газете», особенно с 1998 г., когда постоянно фиксируются один – два материала из этого учреждения.

Роль дополнительного образования в развитии ребенка, несомненно, велика, и думается, что педагоги, работающих в этой сфере имеют немало интересных педагогических достижений. Тем не менее, материалы об этом ими не всегда позиционируются. Активность данной категории педагогических работников растет с 1999 г., когда в «Учительской газете» в течение каждого последующего года стали появляться статьи о педагогах дополнительного образования. 2006 г. отмечен самым большим количеством публикаций по данному учреждению.

В течение трех лет активно своими наработками делились сотрудники МИРОС. Именно это учреждение взяло на себя в тот момент обязанность предоставлять тексты учебников в «Учительской газете». Но этот период охватил только три года, с 1992 по 1994 гг. 41 учебник и учебное пособие было предложено учителям через их опубликование в «Учительской газете».

Нами было обнаружено совсем малое участие сотрудников вузов, потому что только два вуза приняли участие в этом процессе. Это МГУ и РГМУ (по одной публикации).

А вот Академия педагогических наук СССР не осталась в стороне. Сотрудниками этого учреждения было предложено на суд читателей «Учительской газеты» в 1993 г. три материала.

С 1996 г. в «параде» педагогических достижений появляются описания новшеств из гимназий и лицеев. Опробовав этот путь, они с 1998 г. стабильно начинают демонстрировать свои достижения, причем год от года, особенно с 2005 г. их участие в данном процессе неизменно растет.

Очень важным вопросом является вопрос о том, в каком направлении педагогической деятельности были созданы те педагогические новшества, которые мы можем отнести к интеллектуальной собственности. Три параметра мы избрали для анализа: воспитание, обучение и внеклассную учебную работу. И картина получилась следующая (табл. 3).

Таким образом, видно, что «львиная доля» педагогических разработок приходится на обучение. Стабильно, из года в год педагогические достижения в области обучения присутствуют в материалах педагогов, опубликованных в «Учительской газете». Самое большое количество их было в 1996 г. – 102 материала (или 80, 952 %), самое малое количество в 1984 г. – всего один материал (0,793 %).

Таблица 3

Распределение материалов по видам педагогической деятельности

№ п.п.	Виды педагогической деятельности	Количество материалов	В % к общему количеству материалов
1	Обучение	893	84,484
2	Воспитание	135	12,771
3	Внеклассная работа	29	2,743

Численность обучающихся разработок по годам колеблется от одной до 102. В динамике появления материалов наблюдается следующая тенденция: в каждый седьмой год периода, а это 1990, 1997, 2004 гг., число разработок по обучению существенно падает по отношению к предыдущим шести годам (1990 г. – 0 материалов против 1-17 до этого года, 1997 г. – 21

материал против 23-102 до этого года, 2004 г. – 15 материалов против 23-77 до этого года).

Материалы о достижениях в области воспитания имеются почти во всех годах. Исключение составляют 1990 и 2004 гг. «Пик» публикаций о воспитательных новшествах приходится на 1996 г. – 24 материала (17,777 %), самый меньший результат наблюдается в 1986 и 1997 гг. (0,74 % – 1,481 %). С 2000 г. имеется стабильный рост материалов о педагогических достижениях в области воспитания. Тем не менее, динамике явной динамики нет, можно отметить только общий момент в издании материалов о воспитании, который состоит в том, что есть года, когда в публикациях о воспитании наступает затишье (это 1990, 1998 и 2004 гг.).

Анализ материалов о внеклассной учебной работе показывает, что их появление не отличается стабильностью. Авторы как бы демонстрируют свои достижения блочно:

Первый блок – с 1993 по 1995 гг. (в общей сложности четыре материала);

Второй блок – с 2002 по 2003 гг. (в общей сложности два материала);

Третий блок – с 2005 по 2007 гг. (в общей сложности 20 материалов).

И, если в первых двух блоках число представления материалов почти неизменно (по одному – два), то в третьем блоке происходит серьезное увеличение материалов к концу блока о педагогических новинках в области внеклассной учебной работы.

В целом динамика материалов по отраслям педагогики не имеет «больших взлетов и падений». Среди их особенностей можно отметить преобладание материалов о воспитании в 1984 г. (на 50 % их было больше, чем материалов об обучении) и равномерное распределение между ними в 1988 и 1989 гг.

Явный приоритет у обучающихся находок был в 2004 г., когда все материалы были отнесены к обучающей сфере.

Отличия есть и в 2007 г., когда впервые материалов о внеклассной учебной работе было явно больше, чем о воспитании (27,906 % против 16,279 %) и всего меньше в два раза, чем об обучении (27,906 % против 55,813 %).

Сделанный анализ отобранных материалов позволяет нам перейти в соответствии с целью исследования к итоговому анализу в этой группе – по уровням интеллектуальной собственности.

Классифицируя материалы о педагогических достижениях по уровням интеллектуальной собственности, мы обнаружили, что к уровню «интеллектуальная собственность как интеллектуальный продукт» отнесся 321 материал (или 30,368 %), к уровню «интеллектуальная собственность как интеллектуальный продукт» – 290 материалов (или 27,436 %), к уровню «интеллектуальная собственность как интеллектуальный товар» – 446 (или 42,194 %).

Динамика по каждому уровню следующая:

– по уровню «интеллектуальная собственность как интеллектуальный продукт» – постоянное наличие материалов в течение всего исследуемого периода и 100 % преобладание по трем годам (это 1984, 1985 и 1987 гг.). Минимальное количество материалов наблюдается в 1999 г. – 0,311 %.

По уровню «интеллектуальная собственность как интеллектуальный продукт» до 1991 г. происходило эпизодическое появление материалов (в 1986 г. – одна публикация, в 1988 г. – две). С 1991 г. материалы стали присутствовать постоянно. Наиболее количество в 2005 г. (10,686 %), наименьшее в 2005 г. (1,279 %). С 1991 по 2007 гг. наблюдается тенденция – каждый седьмой год (1997 и 2004 гг.) число материалов, относящихся к этому уровню резко падает (от четырех до семи раз по отношению к другим годам). С 2005 г. стабилизируется представление таких материалов. Их количество выравнивается между собой по числу публикаций, при этом можно от-

метить соотношение между разными годами. Например, с 1992 по 1994 гг. и с 1998 по 2000 гг., когда было по 16-19 статей в год. Можно зафиксировать и два блока в появлении материалов (это с 1991 по 1995 гг. и с 1997 по 2001 гг.), когда оба блока открывались числом – семь материалов, а закрывались восьмью материалами.

По уровню «интеллектуальная собственность как интеллектуальный товар» отмечается постоянное наличие материалов с 1991 г. Наибольшая процентная доля обозначилась в 1996 г. – 11,21 %, наименьшая в 1997 и 2004 гг. – по 1,569 %. Динамика развития проявляется в следующем: в каждый седьмой (1997, 2004 гг.) год резко сокращается число материалов о педагогических достижениях как интеллектуального продукта (от 7 до 5 раз), причем каждый раз до семи материалов.

Таким образом, определяются общие моменты по уровням интеллектуальной собственности:

1. В течение всего исследуемого периода, кроме одного года, 1990 г., присутствуют материалы по первому уровню интеллектуальной собственности «интеллектуальная собственность как интеллектуальная собственность»
2. С 1991 г. стабильно имеются материалы по уровням «интеллектуальная собственность как интеллектуальный продукт» и «интеллектуальная собственность как интеллектуальный товар».
3. К 1994 г. уравнивается количество между появлением материалов по всем уровням в пропорции 32-34 %.
4. К концу периода по уровню «интеллектуальная собственность как интеллектуальный продукт» ситуация консервируется в пределах 20-37 %.
5. По уровню «интеллектуальная собственность как интеллектуальный товар» явный приоритет по представлению педагогических достижений начался с 1998 г.
6. Процентная доля по уровню «интеллектуальная собственность как интеллектуальная собственность» с 2004 г. явно уменьшается.

**ВЫВОДЫ** по анализу латентных воззрений об интеллектуальной собственности в педагогической практике:

1. Новшества авторов предназначены для всех классовых групп школы
2. Они отражают решение проблемных вопросов по 37-ми учебным предметам.
3. В представлении своих педагогических достижений приняло участие 11 категорий лиц, причем явный приоритет закрепился за учительством.
4. Имеются педагогические результаты по всем направлениям педагогической деятельности.
5. Составился список из 659 педагогов, работающих на уровне интеллектуальной собственности.
6. Выявилось семь объектов педагогической интеллектуальной собственности.
7. С 1991 г. еще в период становления рыночных отношений, педагогика стала представлять педагогические достижения в виде интеллектуального продукта и виде интеллектуального товара.
8. Тенденции развития педагогической интеллектуальной собственности с 1992 г. соответствуют общей тенденции развития интеллектуальной собственности: доля интеллектуальной собственности падает, доля интеллектуального продукта фиксируется. Доля интеллектуального товара возрастает.
9. До 1992 г. преобладала педагогическая практика, 1992-1994 гг. – педагогическая теория, с 1995 г. опять педагогическая практика.
10. Составлен «золотой фонд» из 306 учительских и научных педагогических достижений.

#### Библиографический список

1. Учительская газета за апрель 1984 – июнь 2007 г.  
Статья поступила в редакцию 21.11.09

УДК 159.9.072.5

*С.Б. Перевозкин, соискатель НГИ, г. Новосибирск, E-mail: per@bk.ru***ИССЛЕДОВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-МОТИВАЦИОННЫХ КОМПОНЕНТОВ ОБЩЕНИЯ**

Статья посвящена исследованию, с помощью разработанной автором рисуночной методики «Квартира», эмоционально-мотивационных компонентов общения на выборке школьников и студентов.

**Ключевые слова:** методы диагностики общения, рисуночная методика «Квартира», эмоционально-мотивационные компоненты общения.

В отечественной и зарубежной психологии существуют различные подходы исследования феномена общения как – социальное восприятие, деятельность, взаимодействие, коммуникацию и др. Общепринятым в отечественной психологии является определение общения – как психический контакт между реальными субъектами, в результате активности которых происходит взаимовлияние, взаимопереживание и взаимопонимание партнеров [1]. Поэтому общение рассматривается в качестве сложного многоуровневого конструкта, включающего эмоциональные и мотивационные компоненты.

Наличие большого количества методических приемов исследования межличностных отношений и эмоционально-мотивационных компонентов общения связано с тем, что имеется столько же теоретических и экспериментальных обоснований разработанных методик и представлений в оценке сущности исследуемого явления, а также задач, решаемых отдельными методиками.

В соответствии с предлагаемой А.А. Бодалевым и В.В. Столиным [2] систематизацией методик психодиагностики межличностных отношений можно разделить по следующим основаниям:

- а) на основании объекта (диагностика отношений между группами, внутригрупповых процессов, диадных отношений и т. д.);
- б) на основании задач, решаемых исследованием (выявление групповой сплоченности, совместимости и т. д.);
- в) на основании структурных особенностей используемых методик (опросники, проективные методики, социометрия и т. д.);
- г) на основании исходной точки отсчета диагностики межличностных отношений (методики субъективных предпочтений, методики выявления личностных характеристик участника общения, методики исследования субъективного отражения межличностных отношений и т. д.).

Основными проблемами в применении опросников как отмечают А. Анастаси, С. Урбина [3], А.А. Бодалев, В.В. Столин [2], Л.И. Вассерман, О.Ю. Щелкова [4] и др. это непреднамеренное искажение результатов под влиянием социальной желательности или наоборот сознательная фальсификация, как следствие нежелания контактировать с исследователем или участвовать в диагностике, а также вследствие понимания вопросов. Создатели методик, конечно, пытаются контролировать подобные искажения результатов с помощью различных средств, но проблема достоверности остается. В то же время проблема социальной желательности снимается в проективных техниках ориентированных на изучение неосознаваемых тенденций личности. Однако, как отмечает В.Г. Морозин [5] «каждая группа методов имеет свои преимущества и недостатки, поэтому говорить о том, какие методы лучше, а какие хуже, некорректно; все зависит от того, где и как они будут использованы».

Использование только традиционных методов исследования, как считает А. Маслоу, «...уважение рационального, вербального и логического как единственного языка истины накладывает запрет на исследование нерационального, поэтического, мифического, неопределенного, первичных процессов, сказочного. Классические, внеличные и объективные методы, которые работали так хорошо над некоторыми про-

блемами, не работают также эффективно в области новых научных проблем» [6].

Таким образом, можно говорить, что традиционные методы (объективные тесты) позволяют решить ограниченный круг диагностических задач, а именно получение количественных данных, тогда как проективное направление открывает новые возможности качественного, глубинного понимания личности, расширяя границы интерпретируемого поведения. Поэтому совместное использование проективных и не проективных тестов уменьшают их недостатки при оценке и диагностике отдельной личности.

Одним из таких средств диагностики являются экспрессивные –рисуночные техники, которые представляют глубинные способы диагностики личности и ее особенностей, к которым безусловно относятся эмоционально-мотивационные компоненты общения. Однако, следует сразу оговориться, что как таковых экспрессивных методов, направленных на изучение общения не существует, поскольку особенностью проективных способов является их ориентированность на целостную личность. Поэтому посредством большинства рисуночных техник можно определить отдельные аспекты личностных особенностей, позволяющих исследователю сделать вывод об эмоционально-мотивационных компонентах общения субъекта.

Эмоциональные факторы выступают как оценки субъективные, основанные на личном, индивидуальном восприятии человека человеком. Эмоциональные компоненты общения включают следующие параметры: эмоциональное отношение, аттракция, симпатия, эмпатия, которые во многом зависят от стереотипного поведения и установки эмоционального межличностного восприятия [7; 8; 9; 10]. В процессе общения отмечаются такие виды эмоционального поведения как: резонирование, отстраненность и диссонирование [7]. Особое значение имеет эмпатия, которая характеризуется сопереживанием и искренностью выражения своих эмоций.

В качестве мотивационных основ общения можно выделить эмоциональные, деятельностные и познавательные факторы [11; 12]. Эмоциональная потребность в общении включает мотив afiliации и потребность в других людях с различными целями оказания эмоциональной помощи, поддержки и выражения чувств. Деятельностный фактор реализует практический контакт с действительностью, функциональную роль человека, стремление к переживанию значимости собственной жизни, как в собственных глазах, так и в глазах окружающих людей. Познавательная направленность основана на исследовательском отношении к действительности, к другому человеку и самому себе. Люди, стремящиеся реализовать эту потребность общения, актуализируют возможности более полного и глубокого понимания себя и окружающего мира.

Таким образом, в общении предполагается исследовать эмоционально-мотивационные компоненты сквозь призму взаимодействия субъектов общения в процессе совместного рисования. Эмоционально-мотивационные компоненты общения включают наличие у человека характеристик способствующих пониманию, проявлению и управлению эмоциями, а также направленности и установок на передачу информации и согласование действий с другими людьми.

**Под компонентами общения** понимаются особенности личности, способствующие или препятствующие взаимодействию с другими людьми при непосредственном «психическом» контакте. К компонентам общения могут относиться эмоционально-мотивационная сфера, ценностная сфера, образ «Я» и др.

Эмоционально-мотивационные компоненты общения исследовались автором с помощью разработанной им рисуночной методики «Квартира» [13; 14]. Диагностическими признаками эмоционально-мотивационных компонентов общения, проявляемых на графическом уровне в рисуночной методике «Квартира» являются пространственные характеристики – расположение изображения на листе, его размер и форма, симметрия изображения; содержательные характеристики – экспозиция рисунка (вид изображенного в 2-мерном или 3-мерном пространстве), количество комнат, детализация.

Базой исследования явились НОУ ВПО «Новосибирский гуманитарный институт», НОУ ВПО «Новосибирский институт экономики, психологии и права», МБОУ СОШ № 59 города Новосибирска. Всего в исследовании приняли участие 313 испытуемых в возрасте от 13 до 24 лет (122 - юношей, 191 - девушек). Все испытуемые на момент проведения исследования являлись учащимися общеобразовательных средних школ (8-11 классы) - 125 человек, и студенты 1-4 курса дневного и вечернего обучения факультетов «Психология», «Экономика» и «Менеджмент» - 188 человек. Была использована групповая форма обследования.

Анализ 77 рисунков позволил выявить 4 типа квартир:

1 тип - единая общая комната с высокой степенью детализации;

2 тип – одна комната, минимум деталей;

3 тип – индивидуальные комнаты плюс общее пространство при максимальной детализации;

4 тип – индивидуальные комнаты или дома с формальным общим пространством или без него при минимальной детализации.

Тестирование испытуемых с помощью методик верификации и последующего использования факторного анализа [13] способствовали установлению диагностических шкал: Эмоциональная устойчивость; Эмоциональная активность; Эмпатия; Общий уровень эмоциональных компонентов; Потребность принятия; Деловая потребность; Познавательная потребность; Общий уровень мотивационных компонентов; Интегративная оценка.

Общие показатели общения, представленные в типах «Квартир» распределились в выборке школьников следующим образом (рис. 1):

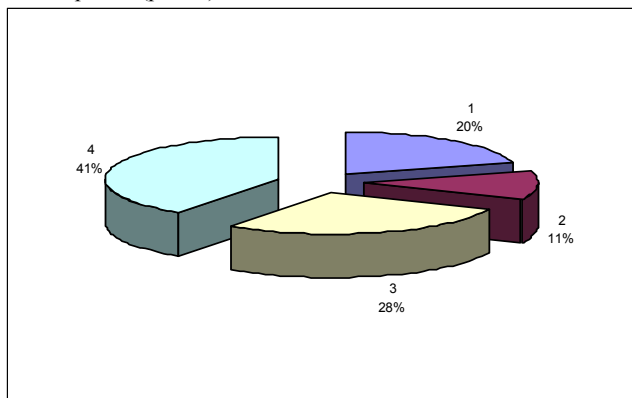


Рисунок 1. Соотношение типов квартир в группе школьников

- 1 тип квартир составляет 20 %;
- 2 тип квартир составляет всего 2 %;
- 3 тип квартир составляет 28 %;
- 4 тип квартир составляет 41 %.

Из рис. 1 видно, что в выборке школьников предпочтение дается 4-3-1-2 типу квартир. Это говорит о том, что 41% рисунков у школьников состоят из индивидуальных комнат

или домов с формальным общим пространством или без него при минимальной детализации, что отражает уход от общения, замкнутость, дистанцированность и напряженность, с желанием отгородиться от окружающих. 28% рисунков демонстрируют определенную степень открытости, эмоциональные проявления балансируют от тревожности до повышенного настроения и выражения чувств. 20 % результатов совместного творчества можно проинтерпретировать как эмоциональную раскрепощенность, импульсивность, нарушение личностного пространства, потребности совместного, чаще всего неформального время проведения и общения. 2 % от всех рисунков связано с потребностью в межличностном взаимодействии (возможно предъявляемой на показ), эмоциональной сдержанностью, скрытностью.

Тогда как характер рисунков у студентов имеет иное соотношение (рис. 2):

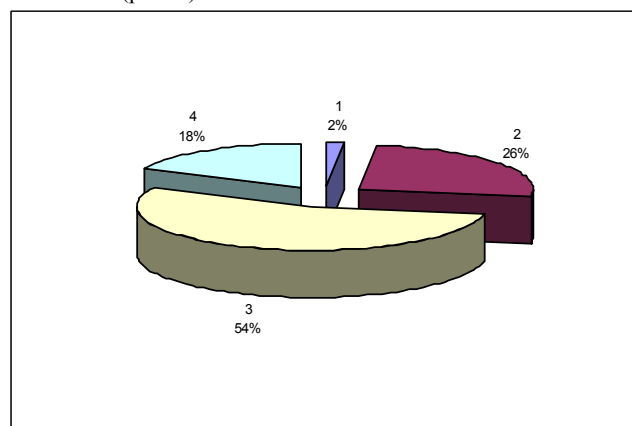


Рисунок 2. Соотношения типов квартир в группе учащихся ВУЗов

- 1 тип квартир составляет 2 %;
- 2 тип квартир составляет всего 26 %;
- 3 тип квартир составляет 54 %;
- 4 тип квартир составляет 18 %.

В выборке студентов типы квартир составляют 3-2-4-1. Так на 54% рисунков изображены индивидуальные комнаты плюс общее пространство при максимальной детализации, что характеризует испытуемых как готовых к контактам, но способных их контролировать и демонстрирующих определенную степень открытости, эмоциональные проявления балансируют от тревожности до повышенного настроения и выражения чувств. 26% отображают желание выделиться, через демонстративность рисунка и оригинальность изображения (вид в боковой проекции), это связано с потребностью в межличностном взаимодействии. Тогда как 18 % рисунков имеют направленность на уход от общения, замкнутость, дистанцированность и напряженность, с желанием отгородиться от окружающих. И всего 2 % символизирует общность интересов, потребностей, эмоциональных переживаний находящихся в группе, высокую потребность в общении.

Результаты индивидуальных показателей при анализе рисунков «Квартиры» демонстрируют (см. табл. 1), что учащиеся школы и высших учебных заведений значительно различаются ( $p = 0,022$ ) по параметру «Деловая потребность», тогда как по остальным параметрам значимых различий нет. Поэтому возможно исследование данных параметров в общей выборке.

Таблица 1

Результаты сравнительного анализа по исследуемым параметрам методики «Квартира», с применением t-критерия Стьюдента для независимых групп

Параметры	Среднее знач по школе	Среднее знач по ВУЗу	t-value	Уровень знач (p)
Эмоциональная устойчивость	4,93	5,19	-0,85	0,395
Эмоциональная	5,05	4,86	0,66	0,511



активность				
Эмпатия	5,06	4,84	0,72	0,470
ОУ эмоциональных компонентов	5,02	4,95	0,22	0,826
Потребность принятия	4,90	5,27	-1,26	0,209
Деловая потребность	<b>4,82</b>	<b>5,50</b>	<b>-2,30</b>	<b>0,022</b>
Познавательная потребность	5,01	4,98	0,08	0,937
ОУ мотивационных компонентов	4,86	5,41	-1,87	0,062
Интегративная оценка	4,94	5,17	-0,78	0,438

Отсутствие значимых различий может свидетельствовать о том, что данные возрастные категории очень близки друг к другу, но у учащихся ВУЗов отмечается деловая направленность в общении при групповом взаимодействии, характерная для людей способных к пониманию других, экспериментированию, отличающихся наличием интеллектуальных интересов, развитым аналитическим мышлением, восприимчивостью к переменам, творчеству.

Таблица 2

Частотное распределение выраженности признаков методики «Квартира» в исследуемой выборке учащихся (процентное соотношение)

Уровни	Параметры методики «Квартира»							
	Эмоциональная устойчивость	Эмоциональная активность	Эмпатия	ОУ эмоциональных компонентов	Потребность принятия	Деловая потребность	Познавательная потребность	ОУ мотивационных компонентов
Низкий	32	30	39	28	18	33	34	24
Средний	50	57	48	53	55	47	65	73
Высокий	18	13	13	19	26	20	1	3

Из представленных данных (табл. 2 и рис. 3) можно отметить, что по всем параметрам преобладают показатели по средним уровням, затем более высокие значения отмечаются у низкого уровня, за исключением по параметру «Потребность в принятии», в котором прослеживается преобладание высоких показателей над низкими.

Так как «Интегративная оценка» включает в себя совокупность набранных показателей по всем шкалам, поэтому это является основанием интерпретации полученных результатов по всей выборке.

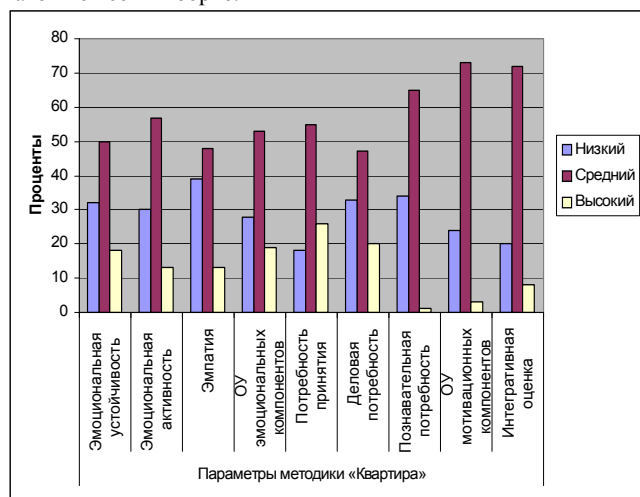


Рис. 3. Частотное распределение выраженности признаков методики «Квартира» в исследуемой выборке учащихся

Частотный анализ данных может свидетельствовать о том, что рассматриваемую выборку испытуемых в большинстве своем (72% по показателю «Интегративной оценки») можно охарактеризовать как людей с эмоциональной устойчивостью, выдержанностью, эмоционально зрелых, спокойных, отличающихся стремлением к общению, активных, готовых к риску и сотрудничеству с незнакомыми людьми в любой обстановке, способных сопереживать, соучаствовать, проявлять интерес к партнеру, а также отличающихся толерантностью, покладистостью, добросовестностью, ответственностью, стремлением работать и принимать решения вместе с другими людьми, адекватной потребностью в принятии, познании, в процессе совместной деятельности.

В то же время 20% испытуемых («Интегративная оценка») склонны к сдержанности в проявлении эмоций, осторожностью, рассудительностью в выборе партнера по общению вследствие чего возможны эмоциональная закрытость, скованность, робость, застенчивость, потребность в поддержке и понимании. Такие люди могут проявлять эмоциональную сдержанность, осторожность, социальную пассивность, они чувствительны к одобрению окружающих, предпочитают индивидуальный стиль деятельности, чаще всего с низким социальным статусом, испытывающих трудности в межличностном общении, эмоционально непривлекательны могут для окружающих. Вследствие чего могут отличаться настороженностью по отношению к людям, отсутствием желания выполнять групповые требования, неорганизованностью, безответственностью, импульсивностью, крайне низким интересом к другому человеку, спокойствием по отношению к потребностям и проблемам окружающих.

Полярными показателями отличаются 8% от всей выборки (по «Интегративному показателю»), данный процент людей обладают повышенной импульсивностью, эмоциональной нестабильностью, нескритичностью к себе и окружающим, при этом отличаются низкой толерантностью по отношению к фрустрации при межличностном взаимодействии. Высокая общительность выражается вплоть до назойливости, которая может проявляться как компенсация страха отвержения, для данных людей эмоционально значимы социальные контакты, динамичность общения, предполагает эмоциональное лидерство в отношениях, вплоть до склонности к авторитарному поведению, преобладает ощущение собственной значимости, при общем решении определенной задачи.

#### Выводы

Таким образом, исследование эмоционально-мотивационных компонентов общения с помощью разрабатываемой рисуночной методики «Квартира» показало, что общие показатели общения в выборке школьников и студентов имеют свои особенности, так в рисунках школьников прослеживаются их возрастные подrostковые особенности: эмоциональная нестабильность, активность и тревожность, социальная значимость, направленность на поверхностные контакты и совместное время проведение. Тогда как в рисунках студентов можно отметить деловую направленность при совместной деятельности, более четкие, глубокие эмоциональные связи и групповые взаимоотношения.

Индивидуальные показатели эмоционально-мотивационных компонентов общения свидетельствуют о схожести личностных эмоционально-мотивационных особенностей студентов и школьников, за исключением деловой направленности, преобладающей у учащихся высших учебных заведений.

Проективная методика «Квартира» открывает новые возможности в направлении, изучающем малые группы и личностные особенности, которые проявляются в социальном взаимодействии, и характеризуют особенности поведения субъекта в ситуациях общения, а также возможности его самореализации в общении.

Описанная методика исследования личностных особенностей в социальном взаимодействии может применяться в

изучении межличностных отношений учащихся школ, в институте, в различных организациях, в структуру которых вхо-

дят малые группы, а также в изучении семейных отношений.

#### Библиографический список

1. Шапарь, В.Б. Новейший психологический словарь. - Ростов н/Д., 2005.
2. Бодаев, А.А. Общая психодиагностика / А.А. Бодаев, В.В. Столин. - СПб., 2000.
3. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С.Урбина. - 7-ое изд. СПб., 2005.
4. Вассерман, Л.И. Медицинская психодиагностика: Теория, практика и обучение / Л.И. Вассерман, О.Ю. Щелкова. - СПб., М., 2003.
5. Морозин, В.Г. Психодиагностика аномальных состояний личности. - Новосибирск, 2009.
6. Маслоу, А. По направлению к психологии бытия. - М., 2002.
7. Бойко, В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и других. - СПб., 2004.
8. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства. - СПб., 2001.
9. Левитов, Н.Д. О психических состояниях человека. - М., 1964.
10. Столин, В.В. Факторная структура эмоционального отношения человека к человеку // Психологический журнал, 1982. - № 2.
11. Бодаев, А.А. Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональные аспекты). - СПб., 2005.
12. Кан-Калик, В.А. Грамматика общения. - Грозный, 1988.
13. Перевозкин, С.Б. Разработка рисуночной методики «Квартира», направленной на исследование эмоционально-мотивационных компонентов общения // Гуманитарные науки и образование в Сибири. - Новосибирск, 2009. - №3.
14. Перевозкин, С.Б. Проектная методика «Коммунальная квартира» как метод измерения социальных личностных особенностей клиента // Актуальные проблемы специальной психологии в образовании: материалы VI и VII межрегиональных научно-практических конференций «Здоровьесберегающие технологии в семье и школе» (1-2 ноября 2006 г. и 26-27 ноября 2007 г.). - Новосибирск, 2008.

Статья поступила в редакцию 26.11.09

УДК 80:37

**С.В. Пилипчук**, канд. психол. наук, доц. Дальневосточного государственного гуманитарного университета, г. Хабаровск,  
E-mail: valery.gafarov@gmail.com

### ЯЗЫК КАК ИНСТРУМЕНТ НАВЕДЕНИЯ МОСТОВ МЕЖДУ ЕВРОПОЙ И АЗИЕЙ

Статья посвящена вопросам межкультурной коммуникации в области преподавания иностранных языков. Обучение иностранным языкам рассматривается в контексте кросс-культурных и языковых контактов. В статье делается попытка показать различные ситуации общения на разных языках с учётом знания разных культур.

**Ключевые слова:** межкультурные коммуникации, обучение иностранным языкам.

Изменившиеся в конце XX века геополитическая ситуация в мире и в России, в частности, на Дальнем Востоке, привели к росту международных контактов во всех отраслях науки. В международном профессиональном общении неизбежно произошло смещение акцента внимания с чисто языковых проблем на межкультурные проблемы.

Поздравляя участников и гостей Международного лингвокультурологического форума «ЯЗЫК и КУЛЬТУРА: МОСТЫ МЕЖДУ ЕВРОПОЙ и АЗИЕЙ», который проводился 15-19 сентября 2009 года в Дальневосточном государственном гуманитарном университете, Полномочный представитель Президента Российской Федерации в Дальневосточном федеральном округе Виктор Иванович Ишаев подчеркнул, что «язык и культура с древних времён были самым эффективным и распространённым средством коммуникации между людьми, государствами и континентами», и что «форум отражает идею многополярного мира и выходит за рамки исключительно научного мероприятия» [1, с. 7].

Роль языка как одного из важнейших инструментов для того, чтобы узнать и понять другие страны, культуры и, прежде всего, других людей, развить дружеские связи с ними, отметил в своём приветствии по случаю проведения форума и Чрезвычайный и Полномочный Посол ФРГ в Российской Федерации Вальтер Юрген Шмид. Господин Шмид также отметил, что Дальневосточный государственный гуманитарный университет в Хабаровске «уже давно ведёт интенсивный обмен с лингвистами и литературоведами во всём мире» [1, с. 7].

Генеральный консул Республики Корея в г. Владивостоке убеждён, что форум важен для «людей, населяющих и Европу, и российский Дальний Восток, и Азию». А факт организации встречи учёных из России, США, Японии, Китая, Германии в столице Дальнего Востока говорит о том, что «именно Дальний Восток, по сути, является тем мостом, который связывает друг с другом европейцев и азиатов» [1, с. 9].

Примечательно то, что в мероприятии были задействованы не только преподаватели, доценты, профессора, но и

студенты языковых факультетов ДВГУ, которые сами выступали с докладами в первый день работы форума. Их можно было видеть в зале на пленарных докладах, они принимали активное участие в работе отдельных секций. Примечательно и то, что и европейские, и восточные иностранные языки стали мостами дружбы между представителями разных культур.

Никто не станет опровергать факт переживания Россией бума изучения иностранных языков. Возрастает интерес и к культуре народа – носителя языка. Иностранный язык перестаёт быть схоластической наукой, изучение которой сводится лишь к знакомству с определённым набором правил орфографии и грамматики, выучиванию большего или меньшего объёма лексики, для ряда языков, иероглифики. По определению Т.М. Гуревич, таких знаний явно недостаточно для того, чтобы стать равноправным участником межкультурного диалога, чтобы соотносить явления родной культуры с культурными явлениями страны изучаемого языка [2, с. 5-6].

Подлинное решение вопроса о важности культурологической направленности в практическом овладении общением на неродном языке возможно лишь с учётом последних достижений социолингвистики, психолингвистики, психологии общения и т.п. С позиций социологической теории коммуникации процесс общения людей есть обмен информацией, при котором один из участвующих в общении владеет некоторой информацией, которая неизвестна другому, иначе содержательной коммуникации не происходит. Информационное неравенство возникает за счёт того, что часть знаний одного из собеседников является индивидуальной, т. е. полученной в результате личного опыта. С другой стороны, в процессе коммуникации должна быть общая информация, образующая исходный пункт для общения.

В общем плане обучение иностранному языку должно подразумевать приобщение к языковому сознанию народа, язык которого изучается. Обучение общению даже в ограниченных пределах делает необходимым владение фоновыми знаниями второй группы. В противном случае не исключено непонимание. А.Д. Райхштейн [3] утверждал, и был совер-

шенно прав, что недооценка национально-культурного аспекта в обучении может вызвать «затруднения в интеркоммуникации, возникающие вследствие частичного расхождения между коммуникативно-языковыми сообществами в наборе знаний о мире, образующих когнитивный фундамент коммуникаций». Так, для американца абсолютно понятны такие реалии, как «(to) pop the question» – попросить кого-то жениться на тебе, «in the chips» – богатый, имеющий много денег, «all thumbs» – неуклюжий, неловкий, особенно, если нужно что-то сделать руками. Для других национальных сообществ они непонятны.

Существуют различия и в речевом этикете. Речевой этикет представляет собой набор готовых общих, стереотипных фраз, устойчивых формул. Например, в русском языке словами приветствия являются: здравствуйте, добрый день (утро, вечер), в японском языке слова приветствия имеют разнообразную окраску – от нейтрально-обыденного до дружески просторечного: охайё – привет, охайё годзаимас – доброе утро, конничива – здравствуйте [4].

Японец проявляет очень большую избирательность в отношении к собеседнику, для него важна группа, к которой тот принадлежит. В связи с этой особенностью японцы воздерживаются от разговора с малознакомыми людьми.

Общению в стране в большой степени способствует обычай обмениваться визитными карточками (мейси), который распространен в Японии как ни в одной другой стране мира. На карточке указаны не только имя, но обязательно и название организации (или компании), а также должность владельца, его служебный, а иногда и домашний номер телефона [5, с. 8].

Одной из самых ярких форм проявления речевого этикета является форма обращения. Как бы ни был богат и разнообразен, гибок и красив русский язык, в нём налицо дефицит нейтральных и вежливых форм обращения к незнакомому человеку: к мужчине или женщине. Распространённая до сих пор форма «товарищ» явно не выдерживает полной коммуникативной, эмоциональной, тем более – стилистической нагрузки. Упорно вводимые СМИ формы «господин», «госпожа» тоже пока нельзя назвать общепринятыми. В японском языке имеется богатый набор слов-обращений как к знакомым, родственникам, так и совершенно незнакомым людям Хаха (обращение к своей маме) – ооаа-сан (обращение к матери другого человека), чичи (обращение к своему папе) – отоо-сан (обращение к отцу другого человека), сэнсэй (обращение к учителю, доктору, уважаемому человеку).

Понятие «речевого этикета» является в японском языке очень ёмким, включает в себя не только слова-приветствия, прощания и обращения, но и различные формы вежливости, одним словом, это – всё, что необходимо для установления и поддержания атмосферы доброжелательности, доверия и уважения у собеседника. По поводу вежливости известный японский профессор Ринпэй Маруяма пишет, что «вежливые обороты речи и специальные выражения учтивости или самоуничижения можно найти почти во всех языках мира, однако японский язык в этом отношении занимает первое место» [6]. Вежливая речь образуется путём подбора специальных слов и выражений и особыми морфологическими образованиями, специально предназначенными для этой цели. Например, в противоположность русскому языку, не богатому этикетными формами, отражающими различия людей по полу, существует чёткое и обязательное к исполнению разделение формул на мужские и женские. И если бы кто-нибудь из японцев перепутал такие правила, это было бы верхом неприличия [7, с. 11]. Полезно знать, что «хай» на японском языке не всегда используется в смысле согласия с собеседником. Оно может означать: «Я слушаю Вас», «Я Вас понимаю, продолжайте, пожалуйста». Расплывчатость японской речи особенно ярко проявляется в манере говорить «нет». Японцы редко прибе-

гают к отрицанию в категорической форме, считая, что безусловное «нет» уместно лишь в кругу родственников. Когда разговор ведётся «вокруг да около», европейцы обычно стремятся поскорее уяснить суть дела. Японцев же раздражает такая прямолинейность. Существует даже выражение «Кадога тореру», что означает «обходить (сглаживать) острые углы». Японцы предпочитают вести обсуждение вокруг сути дела, до тех пор пока не будут представлены все точки зрения [8, с. 9].

Необходимо заметить, что развитие международных контактов во второй половине XX и начале XXI веков привело к небывалому распространению и укреплению роли английского языка, используемого в качестве языка-посредника в общении народов всего мира. Благодаря знанию английского языка стало возможным не только осуществлять успешные деловые и политические переговоры и подписывать контракты, рассматривать и реализовывать многочисленные научные проекты, но также знакомиться с культурами других народов, представлявшими, из-за трудностей языка и письменности, до некоторых пор экзотическую область, доступную лишь специалистам [9, с. 3].

В конце XX века в геолингвистической ситуации планеты произошла перемена (то, что на английском языке называется communicative shift), значение которой в полной мере мы ещё не осознали: впервые (после смешения языков, если таковое было) земляне получили в своё распоряжение язык, который имеет глобальное распространение. «Никогда прежде не существовало языка, столь широко распространённого и на котором говорило бы так много людей, как английский. Поэтому нет прецедента, который помог бы нам понять, что будет происходить с ним после получения всемирного статуса», считает Дэвид Кристалл [10, с. 231]. «Нельзя не считать с той объективной ролью, которую играет английский язык в современном мире», констатирует И.Л. Бим [11, с. 6]. «Мир вступил в эпоху глобального англо-национального (т. е. английский + родной язык) билингвизма. Насущной потребностью XXI века станет свободное владение английским языком всеми народами мира в качестве второго, а не иностранного языка», приходит к выводу В.В. Кабакчи [12].

По утверждению О.А. Кольхаловой, XX век – время «встречи культур», различных типов цивилизаций [13, с. 22], а поскольку, как известно, мировое развитие происходит по спирали, то в XXI веке изучение культуры Востока, имеющей глубокие древние корни, обращение к ней значительно обогатит западную цивилизацию, на что неоднократно указывал известный востоковед Н.И. Конрад: «Исключительно важный новый материал, относящийся как к современной жизни, так и к прошлому, даст нам Восток» [14, с. 16].

Факультет восточных языков Дальневосточного государственного гуманитарного университета готовит профессиональных переводчиков, владеющих двумя языками, первый – восточный: китайский, корейский или японский, а второй – английский. Студентам необходимы обширные знания о наших Восточных соседях: Китае, Корее, Японии. Выпущена хрестоматия «Oriental Culture Study Through English» в двух частях, которая, как надеются авторы её, заведующая кафедрой английского языка как второго иностранного, доцент Гущина И.Н. и доцент той же кафедры Пилипчук С.В., обогатит студентов знаниями о культуре, традициях, обычаях, истории Китая, Кореи и Японии средствами английского языка и повысит мотивацию к овладению как английским языком, так и одним из восточных. Преподаватели факультета понимают, что перед ними стоит важная задача: обучить не только иностранным языкам, но и подвести студентов к осознанию того, что «деятельность переводчика заключается в принятии адекватных переводческих решений в ситуации, когда приходится сталкиваться с разнообразными трудностями, вызванными различиями в культурах и языках» [15, с. 37].

#### Библиографический список

1. ЯЗЫК И КУЛЬТУРА: МОСТЫ МЕЖДУ ЕВРОПОЙ И АЗИЕЙ. Программа международного культурологического форума 15-19 сентября. - Хабаровск, 2009.

2. Гуревич, Т.М. Японский язык и японцы. Лингвокультурологическое пособие по японскому языку на материале фразеологических единиц. – М. – 2003.
3. Райхштейн, А.Д. Национально-культурный аспект интеркоммуникации // Иностранные языки в школе. – 1986. – № 5.
4. Алпатов, В.М. Категории вежливости в современном японском языке / В.М. Алпатов. – М., «Наука», 1988.
5. Васина, Н.И. Японский речевой этикет: учебное пособие. – М.: Муравей, 2003.
6. Федоренко, Н.Т. Японские записи. – М., 1966.
7. Васина, Н.И. Японский речевой этикет: учебное пособие. – М.: Муравей, 2003.
8. Васина, Н.И. Японский речевой этикет: учебное пособие. – М.: Муравей, 2003.
9. Прошина, З. Г. Английский язык и культура народов Восточной Азии. моногр.. – Владивосток: Изд-во Дальневост. Ун-та, 2001.
10. Кристалл, Дэвид. Английский язык как глобальный / Пер. с англ. – М.: Издательство «Весь Мир», 2001.
11. Бим, И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4.
12. Кабакчи, В.В. Английский язык межкультурного общения – новый аспект в преподавании английского языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 6.
13. Колыхалова, О.А. Социокультурные и философские аспекты билингвизма: автореф. дис.... д-ра филос. наук. – М., 2000.
14. Конрад, Н. И. Запад и Восток. – М: Наука, 1978.
15. Снитко, Т.Н. Встреча культур и языков в переводе // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. Специальный выпуск «Социолингвистический контекст межкультурных коммуникаций». – 2009. – № 1 (21).

*Статья поступила в редакцию 15.12.09*

УДК 159.928 + 37.0

*Р. Х. Кисенова, аспирант НГПУ, г. Новосибирск, Email: valery.gafarov@gmail.com*

## О ПРИЧИНАХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРУДНОСТЕЙ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ

В работе описаны различные трудности, с которыми сталкиваются одаренные дети в процессе обучения в школе, причины трудностей внешнего и внутреннего характера, а также рассмотрены личностные особенности одаренных детей, являющиеся провоцирующими факторами их неуспешности.

**Ключевые слова:** одаренность, обучение и воспитание одаренных детей, трудности в учебной деятельности, общении со взрослыми, взаимодействии со сверстниками, личностные особенности одаренных.

Прогресс и развитие современного общества напрямую связываются со своевременным выявлением одаренных детей и созданием оптимальных условий для реализации их потенциальных возможностей. Актуальность такой работы с одаренными детьми определяется множеством обстоятельств: ускорением динамики жизни в современном обществе, увеличением информационной и эмоциональной нагрузок на человека; требованиями социума к профессиональной деятельности личности, которая должна быть творческой, активной, социально ответственной и др. Таким образом, задача обучения одаренных детей становится одной из приоритетных для современной системы образования.

Проблема одаренности представляет собой комплексную проблему, стоящую на стыке различных дисциплин. Сегодня одаренность уже не рассматривается как единая, раз и навсегда заданная характеристика ребенка, предопределяющая его развитие. Исследователи подходят к одаренности как к сложному феномену, носящему комплексный, синтетический характер. Сложность феномена одаренности определяет и сложность ее идентификации, которая сама по себе представляет отдельную проблему в психологии. В современной науке единого концептуального подхода к определению и пониманию феномена одаренности не выработано. Несколько десятков существующих научных концепций различаются как по количеству и качеству выделяемых компонентов одаренности, так и пониманием роли каждого компонента в развитии одаренности ребенка. Большинство психологов признают наличие у одаренного ребенка значительно более высоких, сравнительно со статистической нормой, умственных и творческих способностей, а также отмечают важную роль когнитивных, некогнитивных личностных (мотивационных, эмоциональных, волевых) и социальных факторов в реализации потенциальных возможностей одаренных детей.

Однако высокий интеллектуальный и творческий потенциал одаренного ребенка далеко не всегда проявляется в реальных достижениях. Зачастую возникает противоположная ситуация: одаренные дети наряду со своими сверстниками, имеющими средние и сниженные способности, оказываются в числе неуспешных детей. Причем подобная парадоксальная, но реальная, ситуация выходит за рамки только лишь школьной неуспеваемости, включая в себя и трудности в межлично-

стных взаимоотношениях со сверстниками, и конфликты с учителями.

Причины подобных школьных проблем могут быть заключены в нескольких сферах. Так, психолого-педагогические исследования показывают, что трудности одаренных детей тесным образом связаны с условиями их обучения и воспитания. Идея о том, что высокие познавательные возможности одаренных детей не находят ответа в традиционной школе, неоднократно высказывалась исследователями одаренности. Например, исследовательница Дж. Фримен отмечала, что «образование – массовое мероприятие, организованное так, чтобы большинство детей (выделено авт.) сумело извлечь из него пользу», но общеизвестно, что одаренные дети в обычной школе составляют лишь небольшой процент от сверстников [1, с. 12]. Теоретические разработки и практический опыт демонстрируют, что и содержание учебного материала, и стратегии преподавания, и система оценивания традиционного образования большей частью ориентированы на абстрактного «среднего» ученика, и не соответствуют индивидуально – психологическим особенностям одаренного ребенка. Среди основных особенностей традиционной школы, препятствующих реализации высоких потенциальных возможностей одаренных детей, авторы отмечают следующие: возможность развития преимущественно конвергентного мышления, отсутствие нового, стимулирующего материала, «бросающего вызов» способностям одаренного ребенка, ограниченность возможности визуально, в пространственной форме выражать свои идеи и ориентированность на словесный характер ответа, жесткие временные ограничения в выполнении заданий, преобладание разовых оценок результата вместо продолжительного оценивания прогресса в знаниях и др.

Идея о необходимости учета особых познавательных возможностей и потребностей одаренных была реализована путем создания специальных школ либо специальных классов для этой категории детей. Такие организационные подходы весьма популярны, так как обладают, казалось бы, простотой и ясностью с точки зрения технического воплощения, и в упрощенной форме представляют следующую последовательность: выявить одаренных, собрать их в рамках класса или школы, подобрать специальную образовательную программу и преподавательский состав. Однако результаты подобного

обучения весьма неоднозначны и противоречивы. Так, высокий уровень учебной нагрузки и напряженная интеллектуальная деятельность могут способствовать как росту умственных способностей, так и высокому психоэмоциональному напряжению, приводящему к срыву механизмов адаптации. Личностные и межличностные проблемы ребенка могут успешно решаться, а может возникнуть и деформация в формировании Я-концепции и мотивационно - потребностной сферы. Следует указать и на тот факт, что специфика самого учреждения оказывает существенное влияние на конечный результат. Так, в школах - интернатах для одаренных детей наряду с преимуществами в организации обучения существует опасность нежелательных личностных деформаций по причине закрытости данного типа учреждения, накладывающей отпечаток на особенности внутригрупповой жизни (например, неизбежность контактов «всех со всеми», жесткая внутригрупповая структура и др.).

Стратегия работы с одаренными детьми лишь через поиски формы организации их обучения имеет много спорных моментов, и, к сожалению, на практике выглядит скорее попыткой решить учительские проблемы, а не проблемы самих детей [2]. Чтобы работа с ними была действительно эффективной, необходим поиск и выявление тех механизмов, которые вызывают проблемы и лежат непосредственно в сфере самого личностного развития одаренного ребенка. Эта задача становится актуальной и в связи с упрямыми данными статистики, указывающими на сохранении тенденции обучения талантливых и высоко способных детей в обычных школах. А также с невозможностью прогнозировать число тех детей, которые не обладают достаточными ресурсами для смены образовательного учреждения и самостоятельного преодоления своих трудностей.

Исследователи считают индивидуально-типологические особенности одаренных детей одним из факторов становления и реализации одаренности. (Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, Л. Терман, Дж. Фельдхусен, Л. Холингуорт и др.). Они также обращают внимание на то, что одаренные выделяются среди остальных детей не только оригинальностью и своеобразием мышления, но и наличием определенных личностных свойств. Роль последних столь велика, что они могут выступать как «индикаторами» одаренности, по которым предполагают ее наличие, так и своеобразными преградами на пути самореализации детей с повышенными возможностями. Так, К.А. Хеллер и его коллеги экспериментально доказали, что потенциал одаренных детей, приводящий к выдающимся достижениям в определенной области, возникает при определенном взаимодействии внешних факторов (социального окружения) и внутренних (личностных) характеристик. Сравнение же групп «успешных» и «неуспешных» одаренных детей, которые были выделены на основании соответствия их достижений уровню способности, выявило, прежде всего, различия в индивидуально-типологических чертах [3].

В работах исследователей одаренностей можно встретить достаточно условные описания различных (иногда даже противоположных) качеств личности, отличающих одаренных детей от «обычных» сверстников (М. Chikszentmihalyi, К. Тэккс, М. Карне, Т.М. Амabile, Н.С. Лейтес, А.И. Савенков и др.). Предлагаемые авторами многочисленные перечни характеристик одаренных свидетельствуют о многообразных проявлениях одаренности и неоднородности этой группы детей. Однако, не смотря на разноликость и индивидуальное своеобразие одаренности, нельзя не признать существования ряда личностных особенностей у детей с повышенными возможностями, являющихся внутренними «механизмами», провоцирующими их трудности.

Среди этих механизмов можно отметить особенности формирования Я-концепции одаренных детей, среди которых негативное самовосприятие и уязвимость. Причиной этого может быть сильная чувствительность к социальному окружению, а также низкий пороговый уровень реактивности, приводящие к тому, что они склонны относить все происходящее на свой счет. Данный эгоцентризм нередко способст-

вует возникновению чувства вины даже в том случае, когда их на самом деле ни в чем не обвиняют. Трудности ежедневного общения, которые не задевают обычного ребенка, способны больно ранить ребенка одаренного. Чувство вины закладывается как в школе, так и в семье. Родители одаренных детей питают зачастую преувеличенные надежды на высокие достижения своих детей во всех областях деятельности. Не оправдав ожиданий, дети рискуют стать «отвергнутыми». Такое давление со стороны авторитетных и значимых лиц имеет достаточно негативное влияние. В школе же они часто сталкиваются с отчуждением и отвержением, к которому весьма восприимчивы, что нередко заставляет одаренных скрывать свои возможности и прилагать усилия, чтобы не казаться «особым» и быть такими как все.

По самооценке одаренных детей позиции исследователей неоднозначны. Так, результаты Московского лонгитюдного исследования свидетельствуют не только об их явном превосходстве по показателям всех интеллектуальных способностей, но и о высокой академической самооценке при отсутствии различий по общей самооценке [4]. Другие авторы говорят о неоправданно заниженной или нестабильной и противоречивой самооценке. Так, Leaverton и Herzog отмечают, что самооценка одаренных ниже, чем у трети их сверстников. Низкая самооценка способна не только тормозить развитие заложенных в ребенке способностей, но и стать причиной комплексов и многочисленных страхов.

Еще одной чертой одаренных детей считается перфекционизм. Этот термин используют для обозначения и здорового стремления к совершенству, высшим ступеням успеха в какой-либо области, и навязчивой поглощенности достижением некоего идеала. Перфекционистами часто называют людей, получающих удовольствие от качественного выполнения работы, а также тех, кто не способен почувствовать удовлетворение от достигнутого результата. Определить, реальные или недостижимы стремления одаренных, невозможно, так как неопределенны пределы их возможностей. Результаты исследований демонстрируют, что перфекционизм может служить источником неудач и сильных переживаний одаренных детей. С одной стороны, одаренные дети имеют представление о совершенстве, с другой, опережая сверстников в развитии, они зачастую ставят перед собой столь высокие стандарты, которые недостижимы в их возрасте. Привычка добиваться успеха во всем вызывает страх неудач, неумение оценить, преодолеть и исправить последствия своих ошибок, а также стремление избегать тех сфер, в которых возможность достичь высоких результатов под вопросом [4, с. 213-215].

Среди одаренных детей чаще встречаются дети с высоким уровнем нервно-психического напряжения. С одной стороны, это энергетически обеспечивает их широкие познавательные процессы и возможности, а с другой - лежит в основе неуравновешенности и возбудимости, которые способствуют высокой реакции на стресс-факторы, провоцируя острые эмоциональные реакции, поведенческие нарушения, невротические и соматические расстройства.

Характерной чертой одаренных детей является и неконформизм, т.е., невозможность действовать, думать и поступать так, как большинство. Им всегда сложно привыкнуть к диктуемым правилам, стандартным требованиям и групповым нормам, особенно если они кажутся бессмысленными и идут вразрез с их интересами. По мнению Е. Торранса, сам путь решения творческой личностью проблем связан со стремлением избежать общепринятых и очевидных решений. Неконформизм объясняется не только оригинальностью мышления, по характеру выступающими в качестве оппозиционного по отношению к мнению большинства, но и особенностями развития, в силу которого одаренный ребенок преодолевает стадию подросткового конформизма на более ранней ступени развития, и в 11 – 15 лет приходит уже к отстаиванию собственной индивидуальной позиции.

Очень важной особенностью личности ребенка, проявляющего признаки одаренности, является так называемый внутренний локус контроля, то есть принятие на себя ответст-

венности за результаты своей деятельности (а в дальнейшем и за все происходящее с ним). Как правило, такой ребенок считает, что именно в нем самом кроется причина его удач и неудач. Эта черта одаренного ребенка, с одной стороны, помогает ему справиться с возможными периодами неуспеха и является важнейшим фактором поступательного развития его незаурядных способностей. С другой стороны, эта же черта ведет к упоминавшемуся ранее не всегда обоснованному чувству вины, самобичеванию, иногда даже к депрессивным состояниям.

Исследователи отмечают и наличие многочисленных трудностей в области взаимодействия одаренных детей с окружающими людьми. Вызваны они, видимо, интеллектуально-социальным дисбалансом, который характеризуется наличием высокого уровня развития интеллекта и недостаточно сформированными и (или) апробированными социальными навыками. По признанию большинства авторов, проблемы адаптации в социуме относятся к числу наиболее типичных. Эти проблемы разнолики: от межличностных конфликтов со сверстниками и изоляции в их среде до стремления «фальсифицировать» свое Я, чтобы не демонстрировать свою незаурядность и занять место во внутригрупповой структуре, от непонимания их «странностей» до неприятия со стороны окружающих и даже собственных родителей. Порой трудности общения приобретают поистине драматические формы полной отрешенности и закрытости либо эпизодического интереса к внешнему миру. Так, согласно статистике число аутистов (по терминологии Л. Каннэра) в группе одаренных достигает 10 %, тогда как среди их обычных сверстников - менее 1%. Объяснения такому соотношению цифр ученые пока не дают, поэтому неразгаданными остаются и их выдающиеся математические, художественные и др. способности [3, с. 60].

Следует отметить, что попытки описания личностных особенностей одаренных детей наталкиваются на сложности, вызванные неразделенностью индивидуальной и возрастной линий развития, ведь на каждом этапе развития личностные характеристики одаренных сочетаются с возрастными факторами развития в самых разнообразных вариантах.

В целом, можно говорить об ускоренном психическом развитии одаренной личности (это касается как когнитивной, так и психоэмоциональной сферы). Однако многочисленные проблемы одаренных детей являются оборотной стороной их достоинств, которые продуцируют как их сильную сторону, так и особую уязвимость. Высокие интеллектуальные и творческие возможности предполагают и наличие особых потребностей. Несомненно, недостаточная психолого-педагогическая компетентность родителей и педагогов, воспитывающих и обучающих одаренных детей, а также традиционная система обучения, с присущими ей авторитаризмом и консерватизмом, оказывают серьезное противодействие развитию одаренности и препятствуют реализации их высокого потенциала. В связи с этим в обществе признается необходимость обучения данной категории детей с учетом их умственного развития. Эта идея реализуется преимущественно через организацию специализированных образовательных учреждений либо специализированных классов («гимназических», «лицейских» и др.). Однако даже этот путь не исключает возможности возникновения психологических проблем у одаренных детей. Это позволяет прийти к выводу, что не только система организации образовательного процесса детерминирует неудачи одаренных школьников. Их трудности и проблемы во всех сферах жизнедеятельности (учебная деятельность, общение с взрослыми, взаимодействие со сверстниками) порождаются сложным переплетением различных причин как внешнего, так и внутреннего характера. Способствовать успешной адаптации одаренного ребенка к условиям школьного обучения, и к социуму в целом без учета его индивидуально-типологических черт невозможно. Игнорирование особенностей личностного развития одаренных может привести к серьезным негативным последствиям, непосредственно отражающимся на психологическом и психическом здоровье детей. Теоретический поиск и эмпирические исследования в сфере личностных особенностей одаренных детей необходимы для разрешения противоречий в сфере обучения и воспитания, а также для создания эффективной системы психолого-педагогической поддержки, способствующей реализации их познавательного и личностного потенциала.

#### Библиографический список

1. Фримен, Дж. Одаренные дети и их образование: обзор международных исследований // Иностранная психология. – 1999. - № 11.
2. Савенков, А.И. Одаренные дети в детском саду и школе: учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
3. Баграмянц, М.Л. Психология одаренности: теория, эксперимент, практика: учеб. пособие. - М.: МЭЛИ, 2003.
4. Щербанова, Е.И. Психологическая дети и их образование: Обзор международных исследований. - М.:МПЦИ, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004.

Статья поступила в редакцию 15.12.09

УДК 152.3 (082)

*Д.Ю. Тарасов, соискатель факультета психологии НГПУ; О.А. Белобрыкина, канд. психол. наук, доц. НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: belobr@rol.ru*

### ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ В СТРУКТУРЕ МОТИВАЦИОННЫХ УСТАНОВОК ЛИЧНОСТИ С РАЗНЫМ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ ВЫБОРОМ

В статье представлены результаты экспериментального исследования специфики структуры мотивационных установок личности с разным выбором профессии. Обозначены дескриптивные характеристики в системе связей мотивационных установок личности на примере испытуемых, избравших для освоения профессии «переводчик», «психолог», «военный».

**Ключевые слова:** профессионально-трудовая мотивация, мотивационные установки личности, дескриптивные характеристики.

Актуальность проблемы становления человека как субъекта труда не вызывает сомнений, т.к. именно профессиональной деятельности, начиная с юношеского возраста, каждый человек посвящает большую часть своей жизни как одному из главных направлений становления человеческой сущности. В последние годы наметился очередной интерес к проблеме профессионально-трудовой мотивации, что на наш взгляд, обусловлено спецификой современного рынка труда: появляются новые профессии и специальности, ви-

доизменяются должностные инструкции, возрастает система требований работодателей к работникам и пр. Одной из распространенных сегодня проблем во многих сферах производства является проблема «текучести» кадров. Причин этому существует множество, одной из которых как раз и выступает неадекватно сформированная профессионально-трудовая мотивация.

Известно, что сущность профессионального самоопределения состоит в нахождении личностных смыслов в выби-

раемой, осваиваемой или уже выполняемой трудовой деятельности. При этом важно отметить, что смысл конкретной деятельности всегда должен определяться в контексте всей жизни, иначе не произойдет самоопределения как целостности. Кроме того, проблема поиска смысла профессиональной деятельности тесно связана с вопросами становления профессионально-трудовой мотивации [1; 2; 3; 4].

В современной психологии (Д.Н.Узнадзе, В.А. Иванников, Е.П. Ильин, В.Г. Леонтьев, Х. Хекхаузен, Г.У. Оллпорт и др.) определен ряд составляющих смысловых систем, в частности, *смыслообразующие мотивы*, побуждающие человека к деятельности; *установки*, выражающие личностный смысл; *деятельность*, регулируемая смысловыми установками. Смысл профессиональной деятельности отражает отношение личности к профессии, ради освоения которой разворачивается ее активность, и вмещает в себя профессиональные знания и навыки, социально-профессиональные нормы, ценности и идеалы [5; 6; 7; 8; 9]. Так, Е.П. Ильин (2002) подразделяет мотивы, связанные с трудовой деятельностью человека, на три группы: мотивы трудовой деятельности, мотивы выбора профессии и мотивы выбора места работы. Однако, полагает автор, конкретная деятельность определяется в итоге совокупностью обозначенных групп. Например, мотивы трудовой деятельности ведут к формированию мотивов выбора профессии, а последние ведут к мотивам выбора места работы.

В основе формирования трудовой мотивации лежат побудительные причины, заставляющие человека заниматься трудом. К первой группе причин Е.П. Ильин относит побуждения общественного характера – это и осознание необходимости приносить пользу обществу, и желание оказывать помощь другим людям, и общественная установка на необходимость трудовой деятельности, и пр. Вторая группа причин связана с получением определенных материальных благ для удовлетворения материальных и духовных потребностей. Третья группа – обусловлена удовлетворением потребности в самоактуализации, самовыражении, самореализации. «Человек не может быть бездеятельным по своей природе, а природа его такова, что он – не только потребитель, но и созидатель. В процессе созидания он получает удовлетворение от творчества, оправдывает смысл своего существования. К этой же группе относится и мотив, связанный с удовлетворением потребности в общественном признании, в уважении со стороны других» [5, с. 270].

Общие мотивы трудовой деятельности, с точки зрения Е.П. Ильина, А.К. Марковой, Х. Хекхаузена, А. Маслоу, А.Р. Фонарева, Г.М. Шалионова и др. реализуются в конкретных профессиях [10; 11; 12; 13]. Выбор профессии довольно сложный и долгий мотивационный процесс. Человек, выбирая профессию, особым образом «проецирует» свою мотивационную структуру на структуру факторов, связанных с профессиональной деятельностью, через которые возможно удовлетворение потребностей. А.Р. Фонарев (2001) полагает, что чем содержательнее «богаче» потребности человека, тем более высокие требования он предъявляет к деятельности. Но, вместе с этим, он может получить и большее удовлетворение от труда. С точки зрения Г.М. Шалионова (1997), А.А. Реана (1999), наличие внутренней мотивации к занятию тем или иным видом деятельности на личностном уровне является настолько мощным катализатором психофизиологической энергии, что важность данного фактора для профессиональной самореализации трудно переоценить.

Мотивы выбора места работы в большей мере связаны с «внешними» и «внутренними» факторами (мотиваторы), которые рассматриваются человеком в процессе принятия решения – куда пойти работать. В основном это касается «оценки внешней ситуации, своих возможностей и состояния, соответствия выбираемой работы профессии, своим интересам и склонностям» [5, с. 272]. Одна из классификаций мотивов выбора профессии и места работы предложена Э.С. Чугуновой. Она выделяет *доминантный* тип профессиональной мотивации (устойчивый интерес к профессии), *ситуативный* тип профессиональной мотивации (влияние привходящих жиз-

ненных обстоятельств, которые не всегда согласуются с интересами человека) и *конформистский* (или суггестивный) тип профессиональной мотивации [5]. Мотивы, лежащие в основе профессиональной направленности личности, полагают В.А. Бодров. (2006), Э. Ф.Зеер (2003), А.Р. Фонарев (2001), неоднородны по происхождению и характеру связи с профессией [14; 15; 16]. С точки зрения Д. Макклеланда, людям в ходе выполнения трудовой деятельности присущи три базовых типа мотивации: власти, достижения и причастности к социальной группе. Попытка описания структуры и содержания наиболее типичных мотивов профессионально-трудовой деятельности осуществлена Ф. Герцбергом. В качестве доминант он выделяет две группы мотивов: 1) мотивы, определяющие повышение производительности труда (достойная заработная плата, карьерный рост, содержание работы, поощрение трудовых достижений); 2) мотивы, обусловленные условиями реализации трудовой деятельности (привлекательность и комфортные условия труда и рабочего места, работа без напряжения и стрессов, бесконфликтные отношения с коллегами и администрацией и пр.) [5].

Влияние мотивации на продуктивность деятельности всегда считалось чрезвычайно существенным. Причем в ряде исследований по психологии профессиональной деятельности (Е.А. Климов, А.А. Реан, Г.М. Шалионов и др.) было показано, что успешность деятельности определяется не только силой мотивации (классический закон Йеркса-Додсона), но и структурой мотивов. Более того, экспериментально установлено, что положительная профессиональная мотивация может компенсировать недостаток способностей. И напротив, обратного явления не происходит: отрицательная профессиональная мотивация не компенсируется никаким высоким уровнем специальных способностей [2; 14; 18]. В системе мотивов, согласно Д.Н. Узнадзе (2001), интегрирующая функция принадлежит установке, от адекватности которой зависит степень успешности личности в деятельности. Система мотивов через установку на деятельность, как субъективное отражение объективных потребностей в труде, является активационным фактором выбора профессионального пути и профессионализации личности. Мотивационная составляющая со всей очевидностью способна либо блокировать активность личности в профессиональном становлении, либо стимулировать ее участие в нем [12].

В целом анализ литературных источников позволяет констатировать, что в настоящее время в науке отсутствует единый подход к решению проблемы профессионально-трудовой мотивации человека. Однако запросы реальной практики настоятельно требуют разработки данной области психологии. В связи с этим, одна из задач нашего эксперимента предполагала исследование дескриптивных характеристик в системе связей мотивационных установок личности с разным профессиональным выбором. Экспериментальную выборку составили студенты первых курсов, обучающиеся на факультетах психологии и иностранных языков, курсанты первого курса военного института. Соответственно, в первую экспериментальную группу вошли испытуемые (n=72), избравшие для освоения профессию «психолог», во вторую – испытуемые (n=69), предпочтительнее профессию «переводчик», в третью – испытуемые (n=70), выбравшие профессию военного. Методической основой эксперимента выступала методика О.Ф. Потемкиной «Изучение социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере», позволяющая выявить степень выраженности мотивационных установок личности по дихотомическим параметрам: 1) процесс – результат; 2) альтруизм – эгоизм; 3) труд – деньги; 4) свобода – власть [17]. На основе использования методов описательной и индуктивной математической статистики (группировка данных по их значениям, оценка средних значений шкальных показателей для каждой группы испытуемых, оценка распределения частот, ранжирование данных) был выстроен профиль мотивационных установок испытуемых с разным профессиональным выбором (рис.1).



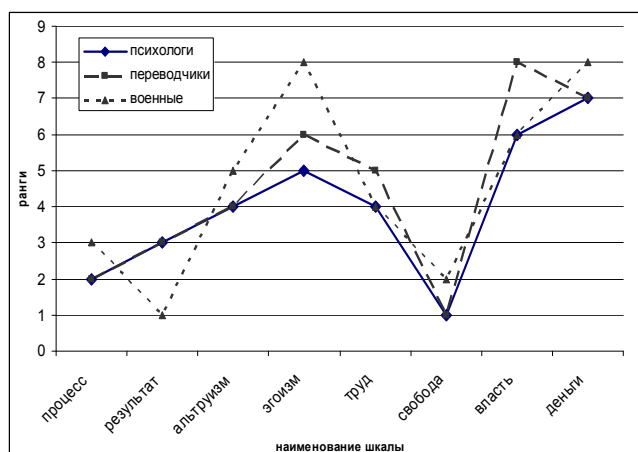


Рисунок 1. Профили мотивационных установок испытуемых с разным профессиональным выбором.

Качественный анализ профилей свидетельствует, что в целом у испытуемых с разным профессиональным выбором доминируют установки, направленные на «свободу», «процесс», «результат». Однако, если значимость свободы для психологов и переводчиков первична, то для военных – она имеет вторичный статус, что вероятно обусловлено изначально заданными в профессии военного иерархичностью и уставными отношениями. Общее статусное положение установки на свободу, отраженное в профилях, объясняется, на наш взгляд, спецификой возраста испытуемых, в частности активным стремлением личности в юношеском возрасте к самостоятельности, независимости. В целом доминирующая установка военных на «результат» и приоритетное значение процессуальной стороны деятельности, обнаруженное у психологов и переводчиков, не противоречат специфике обозначенных профессий [19]. Заметим, что при общей значимости установок испытуемых на «процесс» и «результат», обращает на себя внимание показатель установки на «труд»: у психологов и военных он расположен на 4 месте, у переводчиков – на 5. Вероятно, это связано с тем, что испытуемые находятся на начальном этапе своего профессионального пути, когда профессиональное обучение как освоение выбранной профессии более актуализировано с процессуальной и результативной стороны, чем собственно трудовая деятельность, отсроченная во времени. Именно этим, видимо, можно объяснить и низкую значимость «здесь и сейчас» установок на «власть» и «деньги», когда карьера и высокие доходы менее актуальны для юношей в период обучения в вузе.

Выявлено, что альтруистические установки у военных более выражены, чем у переводчиков и психологов. Причем качественный анализ результатов указывает на близость средних значений и показателя моды у переводчиков и психологов по шкалам «альтруизм» – «эгоизм», что дает возможность предположить наличие у испытуемых обозначенных групп так называемого «альтруистического эгоизма». С точки зрения социальной психологии личности, это явление допустимо рассматривать как некоторый аналог «разумного эгоизма», предполагающего особый тип отношений – «отношение к другим как к самому себе, и к себе, как ко всем другим» [20].

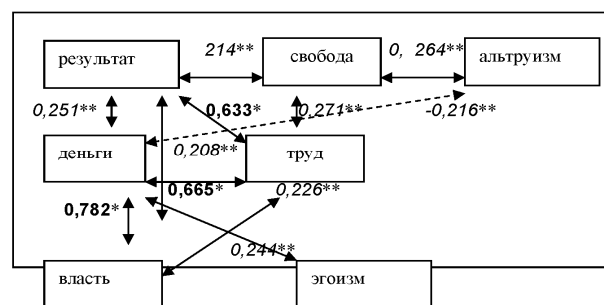
Проверка эмпирических данных на достоверность различий по U – критерию Вилкоксона – Манна – Уитни (программный пакет SPSS 12) показала отсутствие достоверных различий по шкалам «результат» и «альтруизм» в группе испытуемых психологов и переводчиков. Можно предположить, что содержательно-смысловое наполнение мотивационных установок у испытуемых обозначенных групп в целом можно считать идентичным.

Объективизация предположений, сформулированных в процессе качественно-количественного анализа эмпирических данных, осуществлялась при помощи коэффициента линейной корреляции Пирсона (r). На основании данных матрицы ин-

теркорреляций строились корреляционные плеяды и проводился анализ дескриптивных характеристик взаимосвязей мотивационных установок личности с разным профессиональным выбором.

В процессе корреляционного анализа установлено, что максимальная плотность статистических связей выявлена в группе испытуемых с выбором профессии «переводчик»: 11 значимых связей, из них 3 – для 1% уровня достоверности и 8 – для 5%, из которых одна связь носит отрицательный характер. На втором месте по плотности связей расположена группа испытуемых с выбором профессии «психолог» – выявлено 8 значимых связей, из них 2 – для 1% уровня достоверности и 6 – для 5%. Все связи носят положительный характер. У испытуемых с выбором профессии «военный» обнаружено 5 связей, из которых 1 – для 1% уровня достоверности и 4 – для 5%, включая одну отрицательную. Анализ корреляционных плеяд позволил выявить специфику взаимосвязей мотивационных установок у испытуемых с разным профессиональным выбором. Так, для переводчиков (рис. 2) положительная связь между показателями по шкалам «результат» – «власть», «результат» – «труд», а так же между шкалами «власть» – «труд» указывает, что чем выше ориентация личности на труд, тем значимее результат трудовой деятельности и, соответственно, выше мотив власти. Именно власть в рамках обозначенных связей можно рассматривать как результат трудовой деятельности, выступающий главной целью студентов, осваивающих профессию переводчика. Учитывая, что мотив власти, согласно гендерным исследованием [15; 18], в большей мере свойственен мужчинам, а данная выборка испытуемых на 90 % состоит из девушек, можно предположить, что на профессию переводчика ориентированы преимущественно маскулинные девушки.

Психологический смысл связи между шкалами «труд» – «деньги» и «власть» – «деньги» указывает на значимость труда только как средства достижения материального благополучия, которое, в свою очередь, выступая самоцелью, дает человеку ощущение (пусть и иллюзорное) власти над другими. По сути, эти связи отражают доминирование в мировоззрении молодежи одного из стереотипов современности: «деньги – это власть» [2]. Заметим, что на эфемерность понимания роли финансовой состоятельности в достижении карьерных высот указывает связь шкал «труд» – «свобода» и «результат» – «свобода». Кроме того, психологическая зависимость человека от материального богатства доказана историей развития человеческой цивилизации («люди гибнут за металлом»), а человек, зависимый от денежных средств, по определению не может быть свободным. На это собственно и указывает отсутствие значимой связи между шкалами «деньги» – «свобода».



Условные обозначения: \* – 1% уровень значимости; \*\* – 5% уровень значимости

Рисунок 2. Корреляционная плеяда взаимосвязи мотивационных установок для группы испытуемых с профессиональным выбором «переводчик» (n=69).

Прямая связь установок по шкале «деньги» с установкой по шкале «эгоизм» и обратная со шкалой «альтруизм» может трактоваться следующим образом: с ростом значимости финансовой состоятельности возрастает эгоистическая тенденция личности и, соответственно, снижается ее альтруистическая установка. В свою очередь, прямая связь по шкалам

«свобода» – «альтруизм» и обратная связь по шкалам «альтруизм» – «деньги» свидетельствует, что чем больше денег, тем меньше альтруизма и, соответственно, свободы.

Заметим, что даже при условии учета связей для 1% уровня достоверности (труд – результат, результат – власть, власть – деньги), можно говорить о том, что у лиц юношеского возраста, выбирающих профессию переводчика, преобладает мотивационно-смысловая установка на такой труд, результатом которого является власть, а достичь этого результата позволяют только деньги. Очевидно, что зафиксированные в профиле низкие рейтинговые значения мотивационных установок испытуемых на «власть» и «деньги», можно рассматривать как наличие у них так называемой «скрытой (вторичной) мотивации», которая может быть в разной степени осознана личностью, но зачастую не позиционируемой открыто во вне [20]. Значимость процессуальной стороны профессиональной деятельности для испытуемых группы «переводчик» не получила статистического подтверждения – отсутствуют связи шкалы «процесс» с другими шкалами.

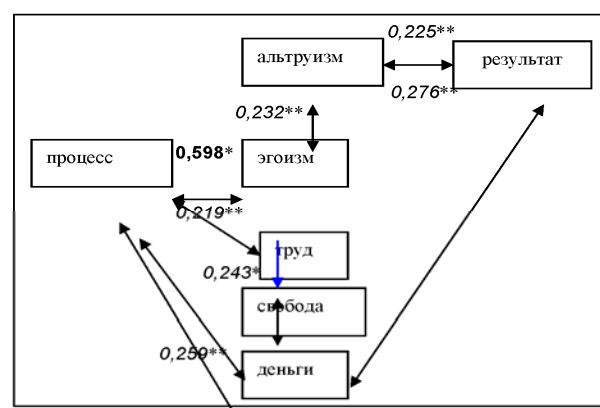
Анализ корреляционной плеяды испытуемых, избравших для освоения профессию психолог (рис. 3), показывает, что самые сильные связи зафиксированы между шкалами «процесс» – «эгоизм» и «труд» – «свобода». Психологический смысл обозначенных связей можно интерпретировать следующим образом:

1. Чем выше установка на процесс, тем более выражены эгоистические устремления личности. Можно предположить, что для психолога с подобной установкой процесс профессиональной деятельности выступает в большей мере средством самоутверждения, чем реализации профессиональной миссии [2].

2. Чем выше установка на свободу, тем больше радости и удовольствия получает человек от труда. Или: чем значимее для личности трудовая деятельность, тем более ценной для нее выступает свобода и независимость. Иными словами, труд (а точнее, процесс труда – это следует из наличия связей между шкалами «процесс» – «труд» и «процесс» – «свобода») дает личности ощущение свободы.

Следует так же отметить, что процесс деятельности для психологов напрямую связан с финансовой состоятельностью, выступающей в качестве реально ощутимого человеком результата труда (связь шкал «процесс» – «деньги», «результат» – «деньги»).

Обнаруженная прямая связь между шкалами «эгоизм» – «альтруизм» носит, на первый взгляд, некоторую противоречивость. То, что это не «разумный эгоизм», как предполагалось при анализе средних значений, указывает психологический смысл связи: с ростом эгоизма растет альтруизм и, соответственно, наоборот. Вероятнее всего, содержание обнаруженной связи можно рассматривать как особый тип завуалированной под маской альтруизма эгоистической мотивационной установки («кажимость» альтруизма), возникающий вследствие диссонанса между личностным и социальным смыслом профессии «психолог». Собственно это явление наблюдается в нашей стране в последние годы. Так, с одной стороны, в обществе значимость профессиональной деятельности психолога в нормализации психического здоровья личности (в первую очередь, подрастающего поколения) довольно высока. Вместе с тем, работу психологов (особенно школьных) не только активно критикуют в средствах массовой информации, но и дискредитируют на государственном уровне, о чем свидетельствует повальное сокращение ставок педагогов-психологов в образовательных учреждениях. Кроме того, низкий материальный статус психологов образования, зависящий от средств, выделяемых бюджетом, в противовес психологам, самолично определяющим размер оплаты своего труда клиентами (психологи-психотерапевты, психоаналитики, НЛПисты и пр.), формирует соответствующую установку, что результат труда – это деньги. Отсюда и возникает рассогласование между позиционируемым и истинным (в том числе профессионально значимом смысле) альтруизмом личности [2; 20].



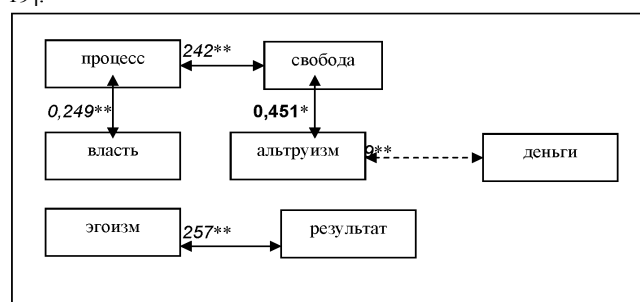
Условные обозначения: \* – 1% уровень значимости; \*\* – 5% уровень значимости

Рисунок 3. Корреляционная плеяда взаимосвязи мотивационных установок для группы испытуемых с профессиональным выбором «психология» (n=72).

У испытуемых с профессиональным выбором «военный» (рис. 4) самая сильная связь зафиксирована между шкалами «свобода» – «альтруизм». Альтруизм рассматривается как наиболее ценная общественная мотивация, наличие которой отличает зрелого человека [13]. Очевидно, выбор юношей военной профессии можно рассматривать как достаточно осознанный и свободный выбор, особенно в современных социокультурных условиях. Кроме того, альтруизм в профессии военного имеет особый смысл. Согласно профессиональной программе военного, смысловой аспект его деятельности состоит в обеспечении безопасности личности, общества и государства [20], а значит, альтруистические установки исходно заданы в этой профессии.

Обратная связь по шкалам «альтруизм» – «деньги», как и в корреляционной плеяде «переводчиков», свидетельствует, что чем выше значимость материальных ценностей, тем ниже альтруистические установки личности.

Связь между шкалами «свобода» – «процесс» и «процесс» – «власть» в целом не противоречит гендерной специфике – мотивация на власть, руководство другими больше свойственна мужчинам, а субординация – норма профессиональных отношений у военных, к принятию которых должен быть готов юноша, остановивший свой выбор на этой профессии [15; 19].



Условные обозначения: \* – 1% уровень значимости; \*\* – 5% уровень значимости

Рисунок 4. Корреляционная плеяда взаимосвязи мотивационных установок для группы испытуемых с профессиональным выбором «военный» (n=70).

Отдельным элементом в корреляционной плеяде расположена прямая связь между шкалами «эгоизм – результат», которая может трактоваться следующим образом: для эгоистичной личности наиболее значим результат деятельности. Примечательно, что в данной плеяде не представляется возможным вычленить смысловой аспект результата профессиональной деятельности – это не деньги и не власть, так как между обозначенными шкалами отсутствуют значимые взаимосвязи. Возможно, результат, в данном случае – это полноценное выполнение возложенной на военного миссии – силовая защита безопасности государства и его граждан.

Сравнение корреляционных структур позволило выявить относительно типичные связи для экспериментальных групп с различным выбором профессии. Так, в группах испытуемых, выбравших профессии «психолог» и «переводчик», выявлены связи по шкалам «результат» – «деньги», «труд» – «свобода». Для «психологов» и «военных» идентична связь по шкалам «процесс» – «свобода», а для «военных» и «переводчиков» – аналогична прямая связь шкал «свобода» – «альтруизм» и обратная связь между шкалами «альтруизм» – «деньги». Обнаруженная тенденция, на наш взгляд, может быть обусловлена как возрастной спецификой испытуемых, так и особенностями социокультурной ситуации, характерной для современного этапа общественного развития, в том числе высокой динамичностью рынка труда, ориентацией на конкурентноспособность личности и компетентностный (вместо профессионального!) подход [20]. И все это на фоне роста потребительского примитивизма (термин Н.С. Пряжникова) и

конъюнктурных тенденций в системе профессиональных отношений [2; 19]. Вместе с тем следует отметить, что в каждой из экспериментальных групп присутствуют отдельные корреляционные связи, присущие только данной группе испытуемых, что, на наш взгляд, может быть объяснимо не только спецификой профессиональной деятельности, но и личностными особенностями испытуемых.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Экспериментально доказано, что структура мотивационных установок у испытуемых с разным профессиональным выбором в целом имеет качественные различия.

2. Ориентация современного общества на конкурентноспособную личность и приоритет массовой культуры оказывает неблагоприятное влияние на понимание современной молодежью смысловых аспектов профессиональной деятельности.

#### Библиографический список

1. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: ИЦ «Академия», 2005.
2. Пряжников, Н.С. Психология труда и человеческого достоинства / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М.: ИЦ «Академия», 2003.
3. Узнадзе, Д.Н. Психология установки. – СПб.: Питер, 2001.
4. Иванников, В.А. Подходы к анализу деятельности // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А.Н. Леонтьева / под ред. А.Е. Войнуковского, А.А. Ждан, О.К. Тихомирова. – М.: Смысл, 1999.
5. Ильин, Е.П. Мотивы и мотивация. – СПб.: Питер, 2002.
6. Леонтьев, В.Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования / В.Г. Леонтьев. – Новосибирск: ГП «Новосибирский полиграфкомбинат», 2002.
7. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность. – СПб.: - М.: Смысл, 2003.
8. Олпорт, Г.У. Тенденции в теории мотивации // Проективная психология. – М.: Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000.
9. Непомнящая, Н.И. Ценность как личностное основание: Типы. Диагностика. Формирование. – М.: Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000.
10. Маркова, А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996.
11. Маслоу, А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 2001.
12. Фонарев, А.Р. Профессиональная деятельность, как смысл жизни и акме профессионала // Мир психологии. – 2001. – № 2.
13. Шалионов, Г.М. Личностная зрелость и профессиональное самоопределение в подростковом и юношеском возрасте: автореф. дис.... степ. канд. психол. наук. – СПб, 1997.
14. Реан, А.А. Психология изучения личности. – СПб.: Издательство Михайлова В.А., 1999.
15. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности. – М.: ПЕР СЭ, 2006.
16. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003.
17. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / Ред.-сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: «БАХРАХ-М», 2006.
18. Романова Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. – СПб.: Питер, 2004.
19. Попова, И.П. Профессионально-карьерная мотивация в адаптационных стратегиях «слабых групп» на рынке труда: гендерное измерение: // Материалы Интернет-конференции. Поиск эффективных институтов для России XXI века. – 2003. – <http://ecsocman.edu.ru/db/msg/130772/print>
20. Митина, Л.М. Психология развития конкурентноспособной личности. – М.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002.

Статья поступила в редакцию 15.12.09

УДК 152.32+157+370.153

*Т.Г. Орлова, ст. преп. кафедры специальной психологии, НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com*

#### РЕГУЛИРОВАНИЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДЕЗАДАПТИРОВАННЫХ ПОДРОСТКОВ В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проведённое экспериментальное исследование по проблеме позволяет констатировать, что наиболее эффективной формой регулирования девиантного поведения дезадаптированных подростков в системе школьного образования является интеграция психологической превенции (профилактики) и интервенции (коррекции).

**Ключевые слова:** девиантное поведение, адаптация, психосоциальная дезадаптация, психосоциальная превенция, психосоциальная интервенция, коррекция, профилактика.

Социальная обусловленность человеческого поведения является одним из основных его свойств. Другой важной особенностью поведения человека является его тесная связь с речевой регуляцией и целеполаганием. В целом поведение личности отражает процесс её социализации, которая в свою очередь, предполагает разнотипную адаптацию личности к социальной среде, в том числе и девиантную [1]. При любом варианте социализации поведение человека можно описать с помощью следующих характеристик: мотивированность; адаптивность; аутентичность; продуктивность; адекватность. К частным, менее важным признакам, относятся: уровень активности; эмоциональная выразительность; динамичность; стабильность; осознанность; произвольность (самоконтроль); гибкость. Все рассмотренные характеристики поведе-

ния человека распространяются и на отклоняющееся поведение личности и являются диагностическими критериями [2].

В большинстве наук принято деление явлений на «нормальные» и «аномальные». Границы между «нормальными» и «аномальными» весьма размыты. При этом под нормальным поведением, как правило, понимают нормативно-одобряемое поведение соответствующее принятым в обществе нормам, эталону, не связанное с болезнями, расстройствами, к тому же характерное для большинства людей. Аналогично аномальное (отклоняющееся или девиантное) поведение можно разделить на нормативно - неодобряемое, патологическое, нестандартное. С точки зрения социально-нормативного критерия, ведущим показателем нормативности поведения является уровень социальной адаптации личности, т.е. её способность быстро и активно приспосабливаться к физическим и соци-

альным изменениям. В рамках этого подхода гуманистическая психология определила адаптивную личность как личность самоактуализирующуюся целостную, которая является образцом нормы. Необходимо отметить, что нормальная и успешная адаптация характеризуется оптимальным равновесием между ценностями, особенностями индивида и требованиями окружающей его среды, что дает ему возможность полноценно функционировать в обществе. Список характеристик самоактуализированной личности весьма широк, но необходимо отметить наиболее типичные её свойства: это – позитивная и целостная восприятие мира, ориентация на будущее, устойчивая позитивная самооценка, самоуважение, самовосприятие, терпимость к людям, гибкость поведения, высокая контактность, высокий уровень познавательных потребностей и креативности, толерантность к жизненным трудностям и другие [1; 2; 3].

Соответственно дезадаптация – это функционально-психологическое состояние, проявляющееся на когнитивном, эмоциональном, мотивационном и поведенческом уровнях, возникающее в результате рассогласованности внешних социальных условий и внутреннего состояния личности, когда имеет место неудовлетворённые потребности личности в положительной оценке её поведения окружающими [4].

По К. Роджерсу, дезадаптация – это состояние несоответствия внутреннего диссонанса, причём главный его источник заключается в потенциальном конфликте между установками «Я» и непосредственным опытом человека [4, с. 111]. Результатом социально-психологической дезадаптации является состояние дезадаптированности личности. Основу дезадаптированного поведения составляет внутриличностный и межличностный конфликт, а под его влиянием постепенно формируется неадекватное реагирование на условия и требования среды в форме тех или иных отклонений в поведении, как реакция на систематически провоцирующие факторы, справиться с которыми личность не может. На начальной стадии дезадаптированного поведения возникает дезориентация и дестабилизация. Если проявления дестабилизации повторяются довольно часто, то это приводит личность к возникновению стойкого внутреннего и внешнего конфликта, который ведет к устойчивому психологическому конфликту и, как результат такого состояния, к дезадаптивному поведению [2, с. 38-43].

В существовании человека выделяют три уровня его бытия: соматический, когнитивный, психосоциальный. Все три уровня одновременно и взаимосвязанно проходят сложный и длительный этап развития в онтогенезе, но качественные и количественные изменения на каждом уровне и каждом возрастном этапе свои. Эти изменения (или центральные новообразования) являются базовыми для развития следующего возрастного этапа. Сформированность центральных новообразований к концу возрастного периода определяет норму в развитии личности, что дает возможность ей активно адаптироваться к социальным условиям на следующем возрастном этапе. Несформированность этих новообразований приводит к отклонению в личностном развитии и, как правило, к дезадаптации.

Подростковый возраст – это период внутренних конфликтов у подростка с самим собой и другими; это возраст, когда происходят качественные изменения на всех уровнях: соматическом, психическом и личностном. В структуре личности подростка нет ничего устойчивого, окончательного и не подвижного.

Познавательные процессы подростка завершают своё формирование, активно развивается интеллект, в своих высших проявлениях он становится речевым, а речь интеллектуализированной, закрепляется мотивация основных видов деятельности: учения, общения и труда, активно совершенствуется самоконтроль деятельности, развивается рефлексия и самосознание, продолжается развитие общих и специальных способностей на базе основных ведущих видов деятельности. В учении формируется общие интеллектуальные способности, понятийное теоретическое мышление, склонность к экспери-

ментированию, любознательность, стремление к саморазвитию, к самопознанию, самообразованию, самосовершенствованию. В общении формируется и развивается коммуникативные способности; социальная компетентность и социальная пластичность. В труде идет активный процесс становления тех практических умений и навыков, которые в будущем могут пригодиться в профессиональной деятельности. В этот период идет интенсивное психо-социальное развитие [1].

Таким образом, подростковый возраст является сенситивным для развития комплекса разнообразных способностей, которые дают возможность подростку индивидуализироваться, и которые являются основанием полноценного функционирования личности подростка, условием его удачной социально-психологической адаптации. Если же у подростка, в силу сложившихся обстоятельств, не сформировались необходимые для полноценной адаптации качества в любой сфере личности, то возникает психосоциальная и социальная дезадаптация.

Одним из признаков психосоциальной дезадаптации личности подростка является переживание длительных внутренних и внешних конфликтов без нахождения ее психических механизмов и форм поведения, необходимых для их разрешения. Среди проявлений психической дезадаптации отмечают так называемую неэффективную дезадаптацию, которая выражается в формировании психопатологических состояний, невротических или психопатических синдромов, а так же неустойчивую адаптацию, как периодически возникающие невротические реакции, заострение акцентированных личностных черт [5]. Этой точки зрения придерживаются многие отечественные психологи: М.А. Алемасин, Б.Н. Алмазов, А.С. Белкин, Ф.Б. Березин, К.С. Лебединская, А.А. Налчаджян, И.А. Невский, М.С. Певзнер и др., которые рассматривают отклонения в поведении через призму психологического «комплекса средового отчуждения субъекта». По их мнению, субъект, не имея возможности сменить среду, пребывание в которой тягостно для него самого, осознавая свою некомпетентность, стремиться к переходу на защитные формы поведения (чаще девиантные), созданию смысловых и эмоциональных барьеров в отношении с окружающими, снижению уровня притязаний и самооценки [5]. Такое поведение и состояние связано с недостаточной активностью индивида, с затруднением реализации его основных социальных потребностей в общении, признании, самовыражении.

Социально-психологическая дезадаптация личности, в зависимости от степени ограничения или патологической трансформации четырех главных направлений адаптационной деятельности (преобразовательной, познавательной, ценностно-ориентационной, коммуникативной), может быть частичной или тотальной.

С.А. Беличева рассматривает дезадаптацию подростка как нарушение приспособления индивида в силу действия тех или иных причин. В зависимости от природы, характера и степени, она выделяет три вида дезадаптации: патогенную, психосоциальную и социальную [6]. Патогенная дезадаптация вызвана отклонениями, патологиями психического развития и нервно-психическими заболеваниями, в основе которых лежат функционально органические поражения головного мозга, отставания в умственном развитии (ЗПР, олигофрения, нарушения ЦНС). Этот вид дезадаптации носит устойчивый хронический характер и может проявляться по-разному при различных видах дизонтогенеза. Психосоциальная дезадаптация связана с половозрастными и индивидуально-психологическими особенностями подростка, которые обуславливают нестандартность, трудновоспитуемость и требуют индивидуального педагогического подхода и в отдельных случаях психологической коррекции. Социальная дезадаптация делится на социальную запущенность и педагогическую запущенность. Социальная запущенность проявляется в нарушении норм морали и права, в асоциальных формах поведения и деформации внутренней регуляции, референтных и ценностных ориентаций, социальных установок [6]. А.А. Налчаджян такую форму социально-психологической дезадаптации назы-

вает деформационной (девиантной) адаптацией, которая связана с патологическими изменениями личности и чаще всего проявляется в её взаимодействии с социокультурной системой общества [5]. Основными проявлениями социальной запущенности в подростковом возрасте является: незрелость социально- коммуникативных качеств личности, низкая способность к социальной рефлексии, трудности в овладении социальными ролями. Социальная запущенность является причиной трудновоспитуемости, проявляющейся в сопротивлении ребенка целенаправленному педагогическому воздействию, которое вызвано самыми различными причинами, включая педагогические просчеты родителей, воспитателей, учителей, дефекты психического и социального развития; особенности характера, темперамента и другие личностные характеристики подростков, затрудняющие их социально- психологическую адаптацию и усвоение учебных программ.

О.А. Беличева рассматривает педагогическую запущенность как частичную социальную дезадаптацию, проявляющуюся в основном условиях учебно-воспитательного процесса, выражающуюся в отставании в учебной деятельности и не соблюдении требований школьного коллектива и педагогов (прогулы, курение, сквернословие, употребление алкоголя и т.д.). Тем не менее, педагогически-запущенные учащиеся не вышли из-под влияния других позитивно- ориентированных институтов социализации, что дает этим подросткам при слабой успеваемости иметь четко- ориентированные профессиональные планы, хорошо развитые трудовые навыки, полезные интересы [6].

Психосоциальная и социальная дезадаптация взаимосвязаны и являются составляющей школьной дезадаптации. Таким образом, социально-психологическую дезадаптацию развивающейся личности подростка по девиантному типу следует рассматривать как нарушение оптимальной реализации его внутренних возможностей и личностного потенциала в социально-значимой деятельности, в неспособности сохранить себя как личность и конструктивно взаимодействовать с окружающим социумом в конкретных условиях.

Психологическая помощь в системе регулирования девиантного поведения дезадаптированных подростков играет связующую роль, отличается выраженной гуманистической направленностью и имеет два ведущих направления: психологическая превенция (предупреждение, психопрофилактика); психологическая интервенция (преодоление, коррекция, реабилитация). Психологическая интервенция предполагает психологическое вмешательство в личностное пространство для стимулирования позитивных изменений. Цель интервенции девиантного поведения личности состоит в ослаблении или устранении тех форм её поведения, которые препятствуют социальной адаптации. Основные задачи при психологической интервенции:

- формирование мотивации на социальную адаптацию;
- стимулирование личностных изменений;
- коррекция конкретных форм отклоняющегося поведения;
- создание благоприятных социально-психологических условий для личностных изменений или выздоровления.

При применении психологической интервенции девиантного поведения используются все методы психологической профилактики, но ведущими методами является психологическое консультирование в гармоничном сочетании с психотерапией. Все выше перечисленные направления регулирования предусмотрены как самостоятельные, и не предполагают комплексного подхода, поэтому мы считаем, что необходимым условием эффективного регулирования девиантного поведения дезадаптированных подростков является их интеграция в систему школьного образования в виде образовательно-коррекционной программы - школьного спецкурса.

**Цель исследования:** Исследовать возможности интеграции психологической превенции (профилактики) и интервенции (коррекции) в регулировании девиантного поведения дезадаптированных подростков в системе школьного образования.

**Материалы и методы исследования.** Исследование проводилось на базе МОУ СОШ №128 Кировского района и МОУ СОШ-лицей № 9 г. Новосибирска. В исследовании принимали участие учащиеся 10-х 11-х классов (экспериментальная группа n = 98 в возрасте 14-17 лет, 62 девушки и 36 юношей; и контрольная группа n = 96 в возрасте 14-17 лет, 59 девушек и 37 юношей) в течении двух лет. Все учащиеся имели разные формы отклонений в поведении и выраженные проявления социальной и психосоциальной дезадаптации, т.е. нарушения в психологических механизмах адаптации.

При исследовании механизмов адаптации у дезадаптированных подростков был использован следующий комплекс наиболее информативных психодиагностических методик. Многофакторная личностная методика Р.Кеттелла, в интерпретации А.Н Капустиной, позволяющая описывать индивидуально-психологические свойства личности каждого отдельного человека и, при наложении на групповую модель той выборки, к которой принадлежит данный человек, продемонстрировать индивидуальное своеобразие конкретной личности, что даёт возможность с большей долей вероятности выявить нарушения механизмов социально-психологической адаптации, и на основе этого спрогнозировать её реальное поведение в определенных жизненных ситуациях [7]. Психологический тест СМОЛ (модификация ММРП), для исследования подростков, модифицированной В.Г Козюля, позволяет выявить нарушения механизмов адаптации приводящие к возникновению психических девиаций, что служит отправным пунктом для воспитательной и психокоррекционной работы [8].

**Результаты.** По результатам исследования механизмов адаптации подростков в экспериментальной группе были выявлены следующие особенности. В когнитивном механизме: отсутствие понимания своего поведения, разногласие между собственным «Я» и восприятием себя другими, отсутствие осознания собственных мотивов, потребностей, стремления, установок, эмоционального реагирования, внутренние психологические проблемы и конфликты, невысокая оперативность мышления, недостаточно развитая общая культура, низкий уровень познавательного развития, недостаточная мыслительная активность, низкий уровень рефлексии, не умение оперировать гипотезами, низкая мотивация или её отсутствие к учебной деятельности низкий самоконтроль, в учебной деятельности. В потребностно-мотивационном механизме (регулирует потребности, побуждает к деятельности, определяет направленность) имели место следующие проявления: мотив избегания неудач, поражения, наказания; низкая мотивация достижения цели; мотив направленный на изменения состояния; гедонистическая направленность поведения; фрустрация базовых потребностей; низкий уровень или недоразвитие высших потребностей: преобладает направленность на себя, на удовлетворение своих потребностей и положительных эмоций, внешний локус контроля; подростки не чувствуют себя субъектом своей деятельности. В эмоционально-волевом механизме (эмоционально-волевая саморегуляция) встречались следующие нарушения: эмоциональная лабильность, пониженный фон настроения, преобладание негативных эмоциональных состояний (тревога, бессилие, отчаяние, вина, агрессия, депрессия), психопатические реакции, внутренние конфликты, алекситимия, несформированность асертивного поведения и не продуктивные способы совладения со стрессом, низкая стрессоустойчивость, неспособность принимать решения и отвечать за их выполнение, внешний локус контроля, нерешительность, слабоволие, безвольность, несобранность, расхлябанность и т.д. В нормативно-нравственном механизме наблюдались: низкая нормативность поведения; неорганизованность, безответственность, отсутствие согласия с общепринятыми моральными правилами и стандартами, дефицит духовности; ценностей здорового образа жизни; самореализация посредством выхода за существующие социальные нормы. В коммуникативном механизме выявлены: неспособность к конструктивному общению, неспособность воспринимать и понимать других людей, нетерпимость к дру-



гим людям, безучастность, пассивность в общении, холодность в межличностных контактах, жесткость в отношениях, настороженность и недоверие по отношению к людям, зависимость от референтно-значимой группы, конформность, либо противопоставления себя группе, социальная незрелость в отношениях, нарушение саморегуляции. Нарушения в механизме самосознания проявлялись в дискретном восприятии своего жизненного пути, несформированной системы ценностей, в неспособности гибко применять ценности в поведении; в низкой толерантности к жизненным трудностям; в низком уровне самоуважения, вплоть до неприятия образа Я, противоречивости (неадекватности) самооценки и уровня притязаний, проявляющихся в алогичности и не последовательности деятельности. В контрольной группе были выявлены идентичные нарушения. Полученные результаты диагностического исследования подверглась проверке непараметрическим статистическим критерием Манна – Уитни, который подтвердил нашу гипотезу о том, что экспериментальная и контрольная группы до коррекции идентичны ( $p > 0,05$ ).

По результатам исследования была разработана образовательная программа «Психологическая коррекция девиантного поведения в школе», направленная на регуляцию девиантного поведения дезадаптированных подростков в образовательном процессе. Психологическая профилактика и коррекция социально-психологической дезадаптации подростка с девиантным поведением предусматривала следующие методы психокоррекции и просвещения: переубеждение, принуждение, приучение, поощрение, переучивание, «реконструкция» характера, метод «взрыва», переключения и наказания. Вместе с тем, применялись особые методы и методики психокоррекции отклонения в поведении: сугестивные, гетеросугестивные, самовнушение, педагогическое внушение, дидактические методики, метод обучения саногенному мышлению (направленный на управление собой), методы групповой психокоррекции (социально-психологический тренинг, поведенческий тренинг), методы арттерапии, музыкальной терапии, социальной терапии, игровой психокоррекции, лекции, беседы, распространение специальной литературы или видео- и телефильмов.

При оказании психологической помощи дезадаптированным подросткам с девиантным поведением и в соответствии с его спецификой применялись следующие принципы работы: комплексность – организация воздействия на разных уровнях социального пространства, семьи и личности; адресность (учет возрастных, половых и социальных характеристик); массовость (приоритет групповых форм работы); позитивность информации; личная заинтересованность и ответственность участников; – готовность к сотрудничеству; устремленность в будущее (оценка последствий поведения, интериоризация и актуализация позитивных ценностей и целей, планирование будущего без девиантного поведения. Основная цель программы была направлена на формирование ценностного отношения подростка к себе, обществу, на развитие его самосознания, научно обоснованного и целостного представления о современном состоянии проблемы девиантного поведения в мире, на причины и механизмы его возникновения у личности и в обществе. Эффективность психологической помощи оценивалась по объективным признакам уменьшения нежелательного поведения, по субъективным, позитивным изменениям в механизмах адаптации. Программа рассчитана на два года обучения (10- 11 класс). Количество часов на изучение предлагаемой программы отводится с учётом специфики образовательного учреждения. Если на прохождение программы отводится два года, то объём программы рассчитан на 136 часов (4 часа в неделю), включая как прохождение теоретических курсов, так и тренингов.

После реализации программы были выявлены изменения в психологических механизмах адаптации в экспериментальной группе, в отличие от контрольной (рис.1, 2). Полученные результаты вторичного диагностического исследования подверглась проверке непараметрическим статистическим критерием Манна – Уитни, который подтвердил нашу

гипотезу о том, что экспериментальная и контрольная группы достоверно отличаются друг от друга ( $p < 0,05$ ).

Реализация образовательной программы и результаты, полученные нами после проведения диагностики и количественного анализа позволили констатировать, что наиболее эффективной формой регулирования девиантного поведения дезадаптированных подростков в системе школьного образования является интеграция психологической профилактики (профилактики) и интервенции (коррекции). Система знаний полученных подростками, позволила сформировать систему ценностей и изменить когнитивный компонент их самосознания. Под воздействием психологического тренинга у подростков снизились: индекс враждебности и агрессивности, ситуативная и личностная тревожность, появилась открытость, естественность, готовность к сотрудничеству, лёгкость в установлении межличностных контактов, эмоциональная устойчивость, выдержанность, уравновешенность, ответственность, уверенность в себе, адекватная самооценка. Достоверность полученных результатов была подтверждена статистически.

Таким образом, показана возможность и эффективность интеграции психологической профилактики (профилактики) и интервенции (коррекции) в регулировании девиантного поведения дезадаптированных подростков в системе школьного образования. Разработанная нами образовательная программа «Психологическая коррекция девиантного поведения в школе» может быть применена в практике психологов, социальных педагогов, как в учреждениях образования, так и в психологических центрах социальной реабилитации.

Сравнение экспериментальной и контрольной групп после коррекции по многофакторной личностной методике Р. Кеттелла

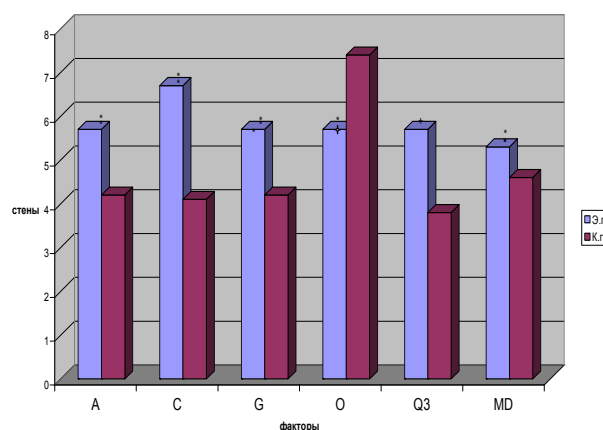


Рис.1. Данные методики Кеттелла по шкалам:

- A – замкнутость – общительность;
- C – эмоциональная устойчивость – неустойчивость;
- G – безответственность – нормативность;
- O – уверенность в себе – тревожность;
- Q<sub>3</sub> – низкий самоконтроль – высокий самоконтроль.
- MD – самооценка \* ( $p < 0,05$ )

Изменения в психоэмоциональных характеристиках в экспериментальной и контрольной группах до и после коррекции по методике ММРІ

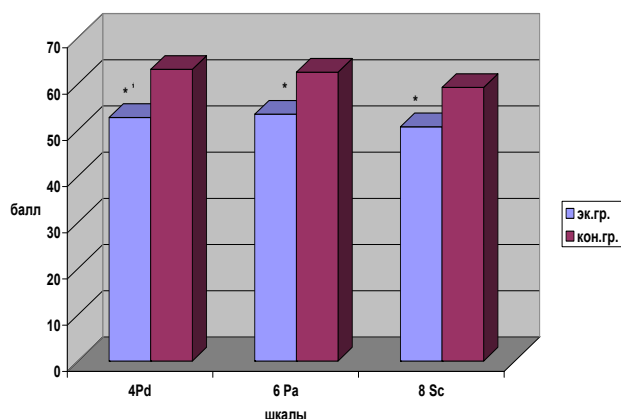


Рис.2. Данные методики ММРІ, по шкалам:  
4 - Психопатия (Pd);  
6 - Паранойальность (Pa);  
8 - Шизоидность (Se). \* ( $p < 0,05$ )

#### Библиографический список

1. Девиантология: Хрестоматия / Автор-составитель Ю.А. Клейберг. - СПб.: Речь, 2007.
2. Змановская, Е.В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения): - М.: Издательский центр «Академия», 2003.
3. Беличева, С.А. Социально-психологические основы предупреждения десоциализации несовершеннолетних. - М., 1989.
4. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Пер с англ. / Общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. - М.: «Прогресс», «Универс», 1994.
5. Налчаджан, А.А. Социально- психологическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии). - Ереван, 1988.
6. Беличева, С.А. Основы превентивной психологии. - М. 1994.
7. Капустина, А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла - СПб.: «Речь», 2001.
8. Козюля, В.Г. Применение психологического теста СМОЛ для исследования подростков, краткое руководство. 2-е изд. Серия. - М.: «Форум», 1995. - Вып. 8.

Статья поступила в редакцию 15.12.09

УДК 159.923

**М.И. Кошенова**, канд.психол.наук, декан факультета психологии, КФ ГОУ ВПО «НГПУ», г. Куйбышев,  
E-mail:valery.gafarov@gmail.com

#### СПЕЦИФИКА ЛИЧНОСТНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ЖЕНЩИНЫ-РУКОВОДИТЕЛЯ

В статье рассматривается проблема деформации личности женщины под влиянием выполнения роли руководителя. Отражены результаты исследования, направленного на выявление роли психологического пола в деструктивных процессах профессионализации.

**Ключевые слова:** женщина-руководитель, карьерные ориентации, личностные особенности, гендерный аспект профессиональной деформации, синдром эмоционального выгорания, профессиональная самореализация и дисфункциональность.

В современном мире на профессиональную деятельность большинство людей тратит большую часть своей жизни, и это в равной степени справедливо как для мужчин, так и для женщин, во всяком случае, в России. Профессиональная деятельность определяет и сферу интересов, и качество жизни, и личностные характеристики. Человек не только позиционирует себя как представитель определенной профессии, но и приобретает те личностные характеристики, которые позволяют ему быть более или менее, но успешным, в избранном профессиональном поле. Руководитель в ходе исполнения своей профессиональной роли, так же, как и любой другой субъект процесса трудовой деятельности, подвержен как формирующему, так и деформирующему влиянию собственной профессии на личность. В то же время профессиональной деформации руководителя посвящено не так уж много работ, при этом, как правило, основной акцент ставится лишь на формировании мотива власти, расширения доминантности на все сферы жизни и появления синдрома эмоционального выгорания.

Феномен женского руководства в отечественной науке исследован в еще меньшей степени. Зарубежные исследования чаще сводились к определению способностей, которыми должна обладать женщина, чтобы стать руководителем по мужской модели, выявлению бесчисленного количества стилей руководства женщины-управленца и их эффективности или же обсуждению и изучению проблемы «стеклянного по-

толка» («glass ceiling»), препятствующего адекватной самореализации женщины-руководителя, отечественные – чаще ограничивались изучением ролевого конфликта работающей женщины или выявлением личностных характеристик успешной женщины-менеджера (даже в монографии Т.В. Бендас «Гендерная психология лидерства» (2000) проблема деформации не становится предметом исследования).

Пожалуй, среди немногочисленных, но весьма популярных работ, в определенной мере освещающих этот аспект, выделяются статьи Э.Игли, в которых представлен анализ внутриличностного конфликта между гендерной и лидерским ролями, содержащими противоположные предписания [2; 3], работа английских исследователей С. Уолш и К.Кессел (1995), изучавших гендерный менеджмент и выявивших непродуктивные психологические защиты [4], и эмпирическое исследование Э. Джонс и Т. Питман, изучивших женские модели инграции [цит. по 5], которые по сути являются манипулятивными, а, следовательно, разрушительными для самого манипулятора. Анализ этих работ показывает, что риски профессиональной деформации значительно выше у руководителей женского пола, так как женщина вынуждена не только демонстрировать более высокие способности, чем мужчины, чтобы продвигаться по карьерной лестнице, но и проявлять сверхфункциональность на работе (по времени и усилиям), активно применять «маски» и использовать неконструктивные стратегии в межличностном взаимодействии и



защитных копингах, отказываться от личностной идентичности. Очевидно, что данные выводы, полученные на западно-европейских и американской выборках во многом справедливы и для российских женщин, но, учитывая тот факт, что гендер является социальным конструктом, мы вправе предположить, что другие культурные условия (в данном случае условия самореализации женщин в российском политическом и управленческом контексте, в рамках гендерных предписаний, задаваемых этносом) могут вносить существенные коррективы. В то же время большинство эмпирических исследований, проведенных в России по исследованию женского лидерства и руководства, выполнено либо на студенческих выборах (а это весьма специфическая категория в части социального ролевого функционирования), либо через сопоставление личностных характеристик мужчин и женщин, занимающих управленческие посты.

Для выявления специфики профессиональной деформации женщин-руководителей нами было проведено экспериментальное исследование с лицами 32-42 лет, имеющими различный профессиональный статус. В эксперименте принимали участие руководители (первая группа состояла из женщин, вторая группа - из мужчин) различных уровней, реализующие свою деятельность в сфере «человек-человек», и имеющие стаж работы в должности управленца не менее 5 лет, а также женщины, не имеющие руководящего статуса, с высшим образованием, из тех же организаций и учреждений, того же возраста, что и руководители. В общей сложности в эксперименте приняли участие 90 человек, из них 30 женщин-руководителей, 30 мужчин-руководителей и 30 женщин-подчиненных. Первые составили экспериментальную группу, а мужчины-руководители и женщины-подчиненные – контрольные группы.

Констатирующий эксперимент предусматривал проведение блока психодиагностических методик, которые позволяют выявить как признаки деформации, так и личностные особенности. В диагностический блок было включено 4 методики: 1. тест «Якоря карьеры» Э. Шейна, позволяющий выявить структуры карьерных ориентаций личности и доминирующей ориентации в выборе карьеры, 2. методика «Диагностики межличностных отношений» Т. Лири, позволяющая выявить самооценку преобладающего типа взаимоотношений; 3. методика «Синдром эмоционального выгорания» В.В. Бойко, позволяющая выявить не только эмоциональное неблагополучие, но и его дисфункциональные следствия для исполнения профессиональной деятельности и отношений с сотрудниками; 4. Опросник FPI, форма В, предназначенный для диагностики состояний и свойств личности, которые имеют первостепенное значение для процесса социальной адаптации и регуляции поведения, в том числе, протекания психической деятельности по мужскому или женскому типу.

Для проверки достоверности полученных результатов применялись такие методы математической статистики, как t-критерий Стьюдента и коэффициент линейной корреляции Пирсона.

Анализ данных теста «Якоря карьеры» Э. Шейна позволил выявить, что женщины-руководители имеют более высокие показатели ( $p \leq 0,001$ ) по карьерной ориентации «интеграция стилей жизни», т.е., сознательно стремятся сбалансировать карьеру, саморазвитие и семью. Были выявлены статистически достоверные различия ( $p \leq 0,01$ ) по карьерной ориентации «автономия», что подтверждает положение о том, женщинам-руководителям приходится более яростно отстаивать свои права и самобытность, чтобы опровергнуть представление об их непригодности для лидерской роли. У мужчин-руководителей более высокие показатели ( $p \leq 0,05$ ) по карьерной ориентации «стабильность работы и места жительства». Это свидетельствует о том, что мужчины в большей степени связывают себя с конкретной организацией и географическим регионом, «пуская корни» в определенном месте, вкладывая усилия в карьерный рост, а сбережения в свой дом, и меняют работу только тогда, когда это не сопровождается «срыванием с места». Вполне возможно, что этот

достаточно парадоксальный факт связан со спецификой малого города, где сам факт «привязки» человека к руководящей должности обеспечивает широкий круг социального признания, причем не только в сфере производственной деятельности, а личные контакты достаточно часто позволяют добиться конкретных результатов в большей степени, чем профессиональная компетентность. Кроме того, готовность женщин-руководителей (выполняющих тем не менее функцию «хранительниц домашнего очага») к перемене места работы и места жительства для обеспечения профессионального роста, вероятно, может рассматриваться как вынужденная готовность к большим рискам для обеспечения конкурентоспособности в традиционно мужской сфере деятельности.

Сравнительный анализ результатов методики «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири позволил определить, что женщины-руководители имеют достоверно более высокие значения ( $p \leq 0,05$ ) по шкале «агрессивность», чем руководители-мужчины. Мы полагаем, что такое явное противоречие гендерным предписаниям, спровоцировано неравноценными условиями продвижения по карьерной лестнице, необходимостью прикладывать более интенсивные усилия для достижения статуса управленца (руководитель, управленец – слова мужского рода не только с точки зрения грамматики, но и с точки зрения массового сознания).

Любопытен тот факт, что по опроснику FPI не выявлено достоверных отличий по показателям маскулинности-феминности (средние показатели женщин-руководителей – 5,14, мужчин – 6, 16), т.е., и мужчины, и женщины, занимающие руководящие посты, могут быть охарактеризованы как андрогины, что, видимо, и позволяет им достигать определенного карьерного роста, так как управленческая деятельность все же предполагает повышенные требования к умению использовать разные стратегии в сфере межличностных отношений.

Изучение личностных особенностей при помощи опросника FPI позволило выявить наличие достоверных различий между группами по шкале «невротичность», где достоверно более высокие результаты у женщин-руководителей ( $p \leq 0,05$ ). Это может свидетельствовать о выраженном невротическом синдроме астенического типа с психосоматическими нарушениями. Мы полагаем, что женщина-руководитель, испытывает большие перегрузки (чаще прибегают к неэффективным или компенсаторным стилям управления, выше риск ролевого конфликта, больше груз домашних забот). Также достоверно более высокие показатели обнаружены у женщин-руководителей по шкале «эмоциональная лабильность» ( $p \leq 0,01$ ), что указывает на меньшую устойчивость их эмоционального состояния, проявляющуюся в колебаниях настроения, раздражимости, недостаточной саморегуляции, а, следовательно, в менее сформированном умении владеть собой.

На основании полученных данных по методике «Эмоциональное выгорание» В.В. Бойко можно говорить о формировании у руководителей обоих полов симптомов «переживания психотравмирующих обстоятельств», «эмоционально-нравственной дезориентации», «неадекватного избирательного эмоционального реагирования» и «редукции профессиональных обязанностей». Все это, скорее всего, связано со спецификой профессиональной деятельности руководителей, которые ежедневно находятся в стрессовой ситуации и сталкиваются с массой проблем. И в то же время именно у женщин-руководителей показатели симптома «редукция профессиональной обязанности» (фаза сопротивления) и симптомов «эмоционального дефицита» и «эмоциональной отстраненности» (фаза истощения) значительно выше, чем у мужчин; они в большей степени стремятся облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат, чаще испытывают отрицательные, а не положительные эмоции, испытывают чувство, что не в состоянии эмоционально помогать другим, что приводит почти к полному исключению эмоций из профессиональной деятельности (их проявлять «и не должно, и не возможно»). Если для мужчин при формировании синдрома эмоционального выгорания в большей степени ха-

рактрно избирательное отношение к партнерам и подчиненным с делением их на «достойных» или «недостойных уважения», включение самооправдания для своей необъективности и непродуктивных стратегий взаимодействия (симптом «эмоционально-нравственной дезориентации» в интерпретации В. Бойко), то для женщин характерно своеобразное «эмоциональное замораживание, выхолащивание». Таким образом, управленческая деятельность становится для женщины деформирующим фактором, приводящим к более интенсивному эмоциональному истощению и высокому уровню невротизации (см.: FPI), то есть эмоциональная защита – «выгорание» самостоятельно уже не справляется с нагрузками, и энергия эмоций перераспределяется между другими подсистемами индивида.

По другим параметрам статистически достоверных различий между руководителями разного пола не выявлено.

Сопоставление личностного профиля женщин-руководителей с профилем женщин-подчиненных позволило выявить ключевые характеристики, позволяющие женщине «захватить» должность управленца.

Анализ достоверных различий позволяет утверждать, что к таким ключевым характеристикам относится структура карьерных ориентаций с доминирующими типами «менеджмент», «стабильность», «вызов» и «предпринимательство». По всем этим компонентам более высокие показатели обнаружены у женщин, занимающих руководящие посты. Руководителем становится (или имеет шанс им остаться) та женщина, которая ориентирована на интеграцию усилий других людей и способна взять на себя ответственность за конечный результат деятельности («менеджмент»), проявляет большую готовность к риску и временным неудобствам, если это открывает возможности карьерного роста («стабильность»), ориентирована на преодоление препятствий, решение трудных задач, на новизну и разнообразие, на борьбу и победу над другими («вызов»), отличается готовностью к риску и стремлением к финансовой независимости («предпринимательство»). Отсутствие достоверных различий между женщинами-руководителями и женщинами-подчиненными по параметру «автономия» («независимость»), с нашей точки зрения, объясняется тем, что женщины в целом в меньшей степени склонны проявлять преданность организации, но женщины, не имеющие руководящего статуса, отличаются тем, что готовы отказаться от продвижения по службе ради сохранения своей независимости, тогда как женщины-руководители в большей степени характеризуются выраженной потребностью все делать по своему, в том числе самостоятельно решать, когда, над чем и сколько работать.

Сравнение результатов, полученных по методике «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири позволило определить, что женщины-руководители имеют достоверно более высокие значения по шкалам «авторитарности» ( $p \leq 0,05$ ) и «агрессивности» ( $p \leq 0,01$ ), то есть, готовы проявлять не свойственные гендерной роли черты личности для того, чтобы преодолеть множество препятствий на пути к признанию их профессионализма. Причем для этого они становятся даже более агрессивными, чем мужчины-руководители. Женщины-подчиненные имеют достоверно более высокие значения по шкале «дружелюбие» ( $p \leq 0,05$ ), что в полной мере соответствует гендерным предписаниям.

В ходе изучения личностных характеристик с помощью опросника FPI удалось выявить наличие достоверных различий между группами по следующим шкалам:

- «общительность» ( $p \leq 0,01$ ). Различия по данной шкале позволяют определить, что женщины-подчиненные в большей степени проявляют социальную активность и имеют потребность в общении (возможно, просто имеют для этого больший временной ресурс).

- «уравновешенность» ( $p \leq 0,05$ ). Достоверно более высокие результаты обнаружены у женщин-подчиненных, что позволяет нам констатировать их лучшую защищенность к

воздействию стресс-факторов, основой которой является уверенность в себе, активность и оптимизм.

- «невротичность» ( $p \leq 0,001$ ). Достоверно более высокие результаты у женщин-руководителей, это говорит о том, что у них выражен невротический синдром астенического типа с психосоматическими заболеваниями.

- «реактивная агрессивность» ( $p \leq 0,001$ ). Данные различия позволяют определить, что женщины-руководители обладают более высоким уровнем агрессивного отношения к социальному окружению и выраженным стремлением к доминированию.

Анализ данных, полученных при сопоставлении всех трех групп, позволяет резюмировать, что женщина, для того чтобы стать руководителем, а также вследствие исполнения этой социальной роли, стремится быть в большей степени мужчиной, чем сам мужчина. Такое преобладание явно маскулиных характеристик, заставляет предположить, что на формирование синдрома «эмоционального выгорания» у женщин-руководителей, возможно, влияет фактор психологического пола. Проверка этой промежуточной гипотезы осуществлялась в экспериментальной группе женщин-руководителей. Для исследования связи между параметрами «маскулинности-феминности» и «синдрома эмоционального выгорания» использовался коэффициент линейной корреляции Пирсона.

Обнаруженные связи (во всех случаях обратные с вероятностью ошибки не более 5 %), позволяют нам утверждать, что на формирование «эмоционально-нравственной дезориентации», «личностной отстраненности», «психосоматических и психовегетативных нарушений», а также «депрессивности» оказывает влияние фактор психологического пола: чем более маскулинной является женщина-руководитель, тем меньше вероятность возникновения у нее симптомов «эмоционального выгорания». Протекание психических процессов по феминному типу, напротив, приводит женщину, осуществляющую управленческую деятельность, к интенсивному развитию СЭВ. Понятно, что женщина-руководитель сегодня уже не «мымра», как в киноповести Э.Рязанова, но «лягушачья шкура» оказывается более удачным вариантом для успешного функционирования в роли руководителя, чем роль Василисы Прекрасной (быть Василисой Премудрой, вероятно, не воспрещается). Видимо поэтому у женщин-руководителей в значительно большей степени, чем у женщин, не облеченных этим социальным статусом, выражены симптомы «неадекватного избирательного эмоционального реагирования» и «расширения сферы экономии эмоций» ( $p \leq 0,001$ ). Женщина-руководитель ограничивает эмоциональную отдачу за счет выборочного реагирования в ходе рабочих контактов, демонстрируя дистантность и игнорируя состояния и потребности не только коллег, но и близких.

Даже имея выраженную мотивацию на соблюдение разумного баланса между профессиональной деятельностью и семейной жизнью, женщина, с точки зрения возможности карьерного роста, должна в большей степени маскулинизироваться, что повышает риски нарушения гендерной идентичности, которая, как известно, является важной составляющей идентичности личностной.

Таким образом, согласно данным экспериментального исследования, мы можем сделать следующие выводы:

1. Функционирование женщины в роли руководителя требует от нее не столько большей профессиональной компетентности, сколько умения взять на себя ответственность за достижение результата, готовности к преодолению препятствий и выраженной способности к конкуренции, умения проявлять агрессивность и рассматривать социальную ситуацию с позиции «выигрыша-проигрыша».

2. Женщина-руководитель в большей степени готова, чем ее коллеги-мужчины, к риску и временным неудобствам, если это открывает возможности карьерного роста, для обеспечения конкурентоспособности в традиционно мужской сфере деятельности, служит не организации, а должности, если она обеспечивает ее финансовую независимость и гарантирует дальнейшую самореализацию.

3. Женщина, способная (и часто вынужденная) «захватывать» должность управленца, должна проявить большую независимость или агрессивность, чем мужчины, претендующие на карьерный рост.

4. Формирование маскулинных качеств у женщин, наделенных властными полномочиями, способствует сохранению себя в профессии, но, видимо, приводит к нарушению личностной идентичности и повышенной невротизации, а также к «выхолащиванию» эмоций, в том числе и по отношению к близким.

5. Выраженные феминные качества у женщин-руководителей приводят к формированию синдрома эмоционального выгорания и, вследствие этого, к дисфункциональности производственных отношений.

6. Женщины-руководители, отличающиеся более высоким стремлением, чем мужчины, сбалансировать карьеру, саморазвитие и семью, испытывают большие перегрузки, за что расплачиваются и повышенной раздражительностью, и большим эмоциональным истощением, и соматическими нарушениями.

7. Наделенные властью женщины более ответственны и закрыты, чем женщины, свободные от управленческой должности, и более прямолинейны и требовательны, чем мужчины-руководители. Также у них выше уровень агрессивности, что видимо вызвано тем, что женщинам-руководителям приходится бороться в мире мужчин и по правилам мужчин, чтобы доказать всем свою компетентность и полноценность. Вероятно, и инграции могут являться формой скрытой агрессии.

#### Библиографический список

1. Бендас, Т.В. Гендерная психология лидерства. - Оренбург, ИПК ОГУ, 2000.
  2. Eagly A.H. Gender and leadership style: a meta-analysis / A.H. Eagly, B.T. Johnson // Psychological bulletin. - 1990. - Vol. 108. - № 2.
  3. Eagly A.H. Gender and effectiveness of leaders: a metaanalysis / A.H. Eagly, S.J. Karon, M.G. Makhijani // Psychological bulletin. - 1995. - Vol. 117. - № 1.
  4. Walsh, S. Ensuring women's psychological well-being at work: integrating clinical and organizational perspectives / S. Walsh, C. Cassell // Work and organizational psychology: european contribution of the nineties. Erlbaum. - 1995.
  5. Wayne, S.J. Developing leader-member exchanges. The influence of gender and ingratiation / S.J. Wayne, R.C. Liden, R.T. Spairowe // American behavioral scientist. - 1994. - Vol. 37. - № 5.
- Статья поступила в редакцию 15.12.09

УДК 152.3 (082)

*Д. Ю. Тарасов, соискатель кафедры психологии НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: belobr@rol.ru*

#### ДЕСКРИПТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВЗАИМОСВЯЗИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ И ЛИЧНОСТНЫХ СВОЙСТВ ВОЕННОГО

В статье представлены результаты идеографического исследования психологических характеристик, специфичных в системе взаимосвязи мотивационных установок профессиональной деятельности с личностными свойствами испытуемых, избравших для освоения профессию «военный».

**Ключевые слова:** профессиональная мотивация, мотивационные установки личности, дескриптивные характеристики, личностные свойства.

Профессиональной деятельности отводится значительная часть в жизни человека. От адекватности выбора этой деятельности и ее эффективного осуществления зависят положение человека в обществе, его материальный достаток, физическое и психическое здоровье, а главное – степень удовлетворенности человека собственной жизнью. Вместе с тем, происходящие в нашей стране изменения социально-экономической ситуации не только создают разноплановые возможности для эффективного профессионального самоопределения личности, но и выдвигают комплекс весьма сложных требований к будущим специалистам. Ключевое противоречие профессионального самоопределения личности в современных условиях обусловлено тем, что, с одной стороны, изменения в структуре и содержании профессиональной деятельности вызваны развитием самого общества – возникновение новых материалов, технологий, изменение орудий и средств труда, дифференциация и интеграция трудовых функций, неизбежно приводят к изменению профессиональной деятельности и появлению новых видов профессий. В тоже время, «жизненный» цикл многих профессий колеблется в диапазоне от 5 до 15 лет, затем они либо исчезают, либо кардинально трансформируются, модифицируясь до неузнаваемости. С другой стороны, изменения индивидуальной деятельности как результата освоения средств и собственно объекта труда непосредственно связаны с профессиональным развитием личности. Очевидно, что осознанный подход к выбору профессии и стабильность этого выбора будут зависеть, в первую очередь, от степени сформированности у субъекта профессионального самоопределения определенных личностных качеств, свойств и характеристик, а так же адекватности профессиональной мотивации.

Несмотря на значительные достижения современной науки и практики в области психологии труда и профессиональной деятельности, на наличие обширного массива работ, связанных с изучением личности специалиста, в настоящее время явно недостаточно теоретических положений о влиянии устойчивых личностных свойств на выбор профессии, о личностно-мотивационных характеристиках как детерминант профессиональной деятельности, о взаимосвязи личностных свойств с профессиональной мотивацией. Анализ современных подходов к развитию деятельности дает основание полагать, что именно личностно-мотивационные характеристики способствуют возникновению и реализации потребности субъекта в достижении вершин избранной профессиональной деятельности. Влияние мотивации на эффективность профессиональной деятельности рассматривается в работах многих отечественных исследователей – А.Н. Леонтьева, Е.П. Ильина, Е.А. Климова, А.Г. Асмолова, А.К. Марковой, В.Г. Леонтьева, В.С. Мерлина, В.К. Вилюнаса, Н.С. Пряжниковой и др. Так, данные экспериментальных исследований, проведенных под руководством В.Г. Асеева (), А.А. Реана (1999), свидетельствуют, что положительная мотивация может в определенной мере компенсировать недостаток способностей человека. Продуктивным в изучении мотивации, на наш взгляд, является представление исследователей о мотивации как о сложной системе, в которую включены определенные иерархизированные структуры. Структура мотивации в процессе деятельности подвержена изменениям, а значит, создание специальных условий для развития мотивации позволяет субъекту труда достичь более высоких результатов в профессиональной деятельности [1; 2; 3]. В понимании значимости профессиональной мотивации особое место отводится теории установок,

концептуальные основы которой представлены в трудах Д.Н.Узнадзе (2001). С точки зрения ученого, интегрирующая функция в системе мотивов принадлежит установке, от адекватности которой зависит степень успешности личности в деятельности. Система мотивов через установку на деятельность, как субъективное отражение объективных потребностей в труде, является активационным фактором выбора профессионального пути и профессионализации личности [5; 6; 7].

Исходя из актуальности проблемы и ее недостаточной разработанности в психологической науке, нами было осуществлено исследование личностно-мотивационных характеристик субъектов выбора с последующим анализом специфики взаимосвязи между параметрами. В данном исследовании взаимосвязь профессиональной мотивации и личностных свойств рассматривается не абстрактно, а в определенном профессиональном контексте – у субъектов, остановивших свой выбор на профессии военного. Актуальность исследования профессии военного связана с ее особым историческим значением и общественным статусом, что позволяет рассматривать ее как чрезвычайно уникальную профессию современности. Во-первых, это одна из наиболее древних профессий, в которой, несмотря на качественно-количественные преобразования средств и орудий труда в их исторической ретроспективе, практически не изменились целевые установки, содержание профессиональной деятельности специалиста и общественная значимость самой профессии. Во-вторых, это – одна из профессий, в которой деятельность имеет экстремальный характер, когда присутствуют, по выражению К.М. Гуревича (1970), «катастрофогенные» ситуации, а значит, она доступна для освоения не каждому желающему субъекту профессионального самоопределения [8].

Заметим, что вопрос о мотивации особенно важен при рассмотрении влияния личностных свойств на успешность деятельности военного, т.к. именно в этом виде профессиональной деятельности наиболее отчетливо проявляется ориентация на поставленную специалисту задачу. При этом ключевое внимание субъекта труда сконцентрировано не на интересах собственной личности, а, в первую очередь, на интересах дела, выполняемой деятельности. В этом случае основная профессиональная задача военного – получить объективно ценные результаты, и именно те, которые необходимы другим людям, обществу в целом [9].

При подборе прикладных методов исследования и последующем анализе эмпирических данных мы руководствовались, в первую очередь, принципом системности, сформулированным в работах Э.Г. Юдина, Б.Ф. Ломова, позволяющим описать целостный портрет и охватить разные аспекты личности [10; 11]. В свою очередь, изучение целостности предполагает использование структурного подхода, при котором производится анализ не только отдельных мотивационно-личностных характеристик (элементов, компонентов), но и взаимосвязей между ними, благодаря которым эта целостность только и возникает. Использование принципов целостности, системности и сравнительного анализа позволяют анализировать влияние множества внутренних (субъективных) и внешних (объективных) факторов на развитие личности в профессиональной деятельности. В качестве субъективных факторов мы рассматривали внутренние детерминанты развития профессиональной деятельности, к числу которых нами отнесены личностно-мотивационные характеристики субъектов профессионального выбора. Выявление особенностей профессиональной мотивации осуществлялось с помощью методики О.Ф. Потемкиной «Изучение социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере», позволяющей выявить степень выраженности мотивационных установок личности по дихотомическим параметрам: 1) процесс – результат; 2) альтруизм – эгоизм; 3) труд – деньги; 4) свобода – власть [12]. Для исследования личностных свойств испытуемых использованы 16-факторный опросник Р.Б. Кэттелла [12; 13] и стандартизированный многофакторный метод исследования личности (СМИЛ) Л.Н. Собчик [14].

Объективным критерием в нашем исследовании выступали требования к профессионально-важным качествам, зафиксированные в психографическом компоненте профессиональной программы «военный» [9, с. 92-96]. Для относительной чистоты эксперимента к исследованию привлечены курсанты первого курса военного института (n=254), мотивация и личностные свойства которых пока не претерпели изменений под влиянием процесса освоения профессиональной деятельности. Взаимосвязь между мотивационной установкой на профессиональную деятельность и личностными свойствами испытуемых выявлялась с помощью корреляционного анализа. На основании полученных данных строились корреляционные плеяды и осуществлялся качественный анализ корреляционных связей.

В процессе интеркорреляционного анализа выявлено, что такие мотивационные установки на профессиональную деятельность как «труд» и «деньги» не показали значимых связей с параметрами личностных свойств испытуемых. Данный факт может свидетельствовать о либо том, что труд как ценность и основной мотив деятельности, обусловлен не личностными свойствами, а какими-либо другими психологическими характеристиками испытуемых, которые не включены в предметную область наших исследований; либо о том, что собственно трудовая деятельность для испытуемых в настоящее время не актуальна, т.к. отсрочена во времени. Именно этим, видимо, можно объяснить и отсутствие «здесь и сейчас» связи личностных свойств с установкой на «деньги», т.к. финансовые доходы и заработная плата для юношей в период обучения в вузе – в будущем, а в настоящем они находятся на содержании у государства и частичной материальной поддержки родственников.

Качественный анализ статистических данных позволяет охарактеризовать специфику личностных свойств субъектов, выбравших для освоения профессию военного, но имеющих различную мотивационную установку на профессиональную деятельность. Так, для курсантов, ориентированных на «процесс» (рис. 1) деятельности, обнаружена тенденция (обнаружены связи для 5 % уровня значимости) к радикализму (шкала «восприимчивость к новому»), низкой напряженности (шкала «наличие внутренних напряжений») и высокой нормативности поведения (шкала «социальная нормированность и организованность»). Можно предположить, что военные, которыми движет интерес к делу и важна процессуальная сторона деятельности, отличаются такими личностными свойствами, как склонность к экспериментированию и нововведениям, скептицизм, спокойствие и невозмутимость, осознанное соблюдение норм и правил поведения, ответственность.

Эмпирические данные свидетельствуют, что курсантам, у которых доминирует мотивационная установка на «результат» деятельности (рис. 2), свойственна тенденция к открытости (шкала «общительность») и социальной смелости. Открытость личности проявляется такими качествами как внимательность к людям, естественность и непринужденность в поведении, активность в устранении конфликтов, конструктивная критичность и самокритичность. Социально смелому человеку свойственны активность, склонность к риску, готовность иметь дело с незнакомыми обстоятельствами и объектами, он держится свободно, оптимально реагирует на угрозу в социальных ситуациях. Однако, конфигурация связей в корреляционной плеяде указывает и на наличие определенной противоречивости в структуре личностных свойств субъектов, ориентированных на результат профессиональной деятельности. Как видно из плеяды, параметр «социальная смелость» имеет тесные связи по шкалам «эмоциональная устойчивость» (положительная связь для 1 % уровня значимости), «самоконтроль» (отрицательная связь для 1 % уровня значимости), «социальная нормированность» (положительная связь для 5 % уровня значимости). В свою очередь, шкала «социальная нормированность» характеризуется наличием положительной связи (1 % уровень значимости) со шкалой «общительность» и отрицательной – со шкалой «самоконтроль» (1 % уровень значимости), характеризующейся наличием отрицательной

связи (1 % уровень значимости) со шкалой «эмоциональная устойчивость». Психологический смысл обозначенных связей можно интерпретировать следующим образом: чем выше у субъекта склонность к социальной смелости, эмоциональной устойчивости, коммуникативной открытости, тем ниже уровень развития самоконтроля. Иными словами, субъекту, обладающему такими личностными характеристиками, как решительность, настойчивость в достижении цели, ответственность, работоспособность, реалистичность, одновременно свойственны и недисциплинированность, внутренняя конфликтность представлений о себе, низкий уровень ответственности перед выполнением социальных обязательств, спонтанность в поведении, подчиненность аффекту.

Учитывая тесный (1 % уровень значимости) отрицательный характер связи шкалы «самоконтроль» с обозначенными шкалами, можно предположить, что субъект, обладающий низким уровнем самоконтроля с доминантной мотивационной установкой на «результат», выбравший для освоения профессию военного, будет в большей мере склонен к имитации результативности и инициированию в профессиональной деятельности механизма психологической защиты по типу рационализация, компенсация/гиперкомпенсация или реактивные образования. Заметим, что именно эти типы психологических защит личности чаще всего проявляются в юношеском возрасте [15]. Следует отметить, что предположение о включении механизма психологической защиты требует дополнительной проверки. В тоже время, так как в соответствии с профессиограммой военного специалиста мотивационная установка на «результат» является наиболее предпочтительной, можно предположить, что субъекты с низким уровнем самоконтроля демонстрируют ее в большей мере как социально желательную, а не реально у них имеющуюся. На это указывает и тенденция к обратной зависимости шкалы «самоконтроль» (опросник Р.Б. Кэттелла) со шкалой «сверхконтроль» (СМИЛ), а также качественный анализ эмпирических данных: выявлено, что у испытуемых с доминантной установкой на результат в 98 % случаев преобладают показатели, свидетельствующие о индифферентности и недостатке самоконтроля. Корреляционная плеяда взаимосвязи мотивационной установки на «альtruизм» с личностными свойствами представлена на рис. 3.

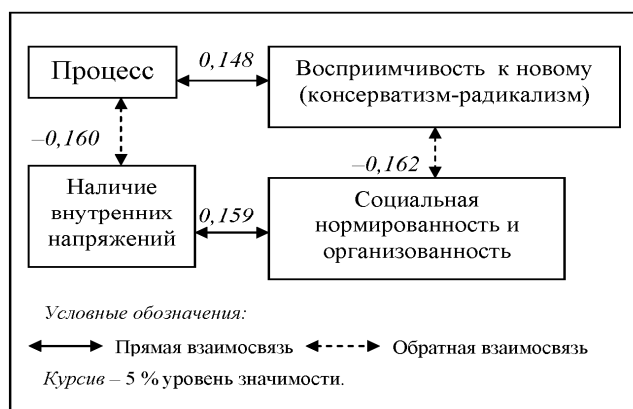


Рис. 1. Корреляционная плеяда взаимосвязи личностных свойств с мотивационной установкой на процесс профессиональной деятельности.



Рис. 2. Корреляционная плеяда взаимосвязи личностных свойств с мотивационной установкой на результат профессиональной деятельности

Выявлено, что для субъектов, с преобладанием мотива альтруизма, характерна тенденция к эмоциональной лабильности, импульсивности и тревожности. При этом именно параметр «тревожность» можно рассматривать в качестве определяющей характеристики, так как по данной шкале выявлены наиболее тесные связи со шкалами «индивидуалистичность», «пессимистичность» и «социальная интроверсия». Заметим, что альтруизм рассматривается как наиболее ценная общественная мотивация, наличие которой отличает зрелого человека [16]. В профессии военного альтруизм имеет особый смысл. Согласно профессиограмме военного, смысловой аспект его деятельности состоит в обеспечении безопасности личности, общества и государства [9], а значит, альтруистические установки исходно заданы в этой профессии. В соответствии с этим, можно предположить, что выбор юношей военной профессии представляет собой достаточно осознанный и свободный выбор, особенно в современных социокультурных условиях. Однако, исходя из содержательной и количественной интерпретации шкал методик Р.Б. Кэттелла и СМИЛ, для альтруистически ориентированного военного (в нашем случае) в большей мере будут свойственны психологическая амбивалентность личности, некоторая конфликтность, неустойчивость самооценки и притязаний, сензитивность, незрелость установок и суждений, пассивная личностная позиция, инертность в принятии решений, подозрительность и как следствие избирательность в контактах с одновременной зависимостью от мнения большинства. Подобный психологический профиль дает основание полагать, что у юношей, презентующих альтруистическую мотивационную установку, альтруизм будет скорее социально желательным и в большей мере декларативным, а не реальным мотивом профессиональной деятельности. С точки зрения Л.Н. Собчик, альтруистические декларации личности есть ни что иное, как маскировка эгоистических установок посредством включения механизма психологической защиты по типу «вытеснение» в форме ритуализации [14; 17].

Взаимосвязи мотивационной установки на «эгоизм» и личностных свойств, специфичных для испытуемых, выбравших профессию военного, представлены в корреляционной плеяде на рисунке 4. Характер связей свидетельствует, что чем выше у испытуемого мотивационная установка в профессиональной деятельности на эгоизм, тем более выражена тенденция к высокому уровню развития интеллекта, к низкой пессимистичности и индивидуалистичности, к низкой тревожности.

Следует отметить, что, несмотря на наличие обратной связи между установкой на эгоизм и шкалой «пессимистичность», не выявлено положительной связи между обозначенной мотивационной установкой и шкалой «оптимистичность». Этот факт, на наш взгляд, указывает на выраженную тенден-

цию к реалистичности у эгоистически ориентированного военного

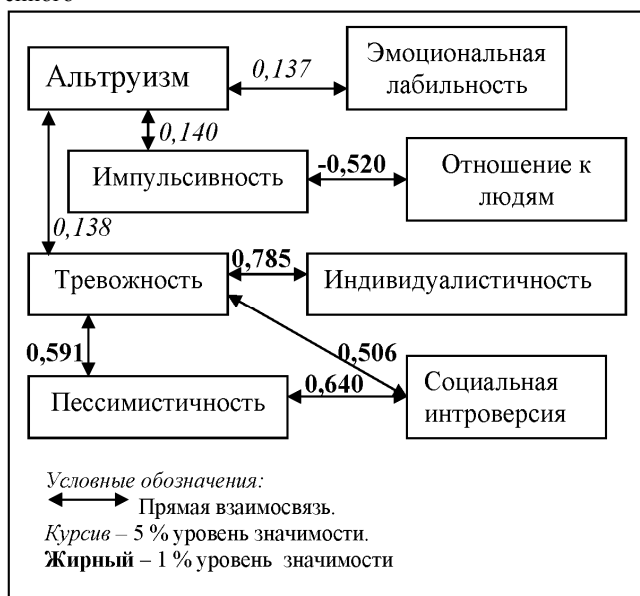


Рис. 3. Корреляционная плеяда взаимосвязи личностных свойств с мотивационной установкой на альтруизм

Качественный анализ связей, эмпирических данных шкальных показателей и их содержательной интерпретации позволяет представить профиль личностных свойств, которыми характеризуется военный, имеющий преобладание мотивационной установки на «эгоизм»: развитое абстрактное мышление; сообразительность и быстрая обучаемость; высокомерие, эгоцентричность и излишнее самомнение; упрямство и обидчивость; авторитарность, склонность к доминированию и настойчивость в преодолении сопротивления окружающих; недисциплинированность, пренебрежение к общественным нормам, подозрительность и осторожность в поступках; недостаточная сензитивность; жесткость, переходящая временами в черствость; отсутствие склонности к рефлексии, недостаточная самокритичность и самоконтроль.

Выявлено, что у военных с доминированием установки на «свободу» (27 % испытуемых), выражена высокая тенденция к самоконтролю (точность выполнения социальных требований, целенаправленность, способность доводить дело до конца) и одновременно подверженность чувствам, робость и замкнутость, беспринципность и неорганизованность, безответственность (рис. 5).

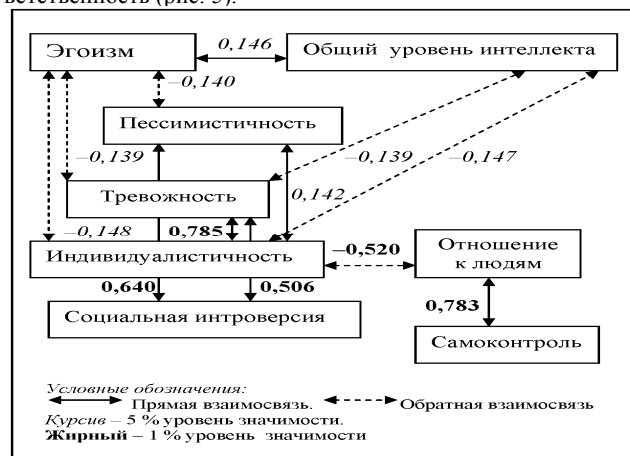


Рис. 4. Корреляционная плеяда взаимосвязи личностных свойств с мотивационной установкой на эгоизм

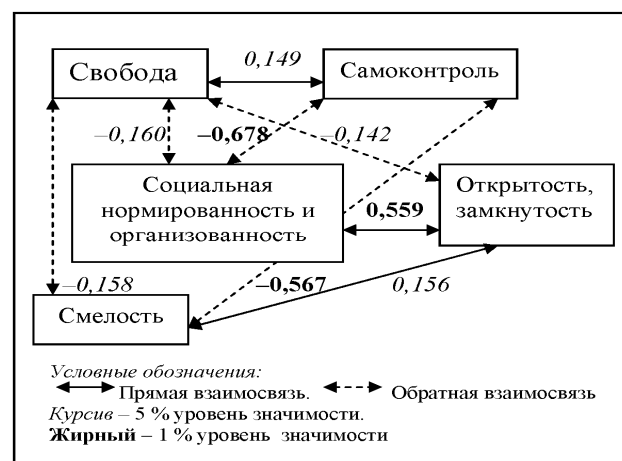


Рис. 5. Корреляционная плеяда взаимосвязи личностных свойств с мотивационной установкой на свободу



Рис. 6. Корреляционная плеяда взаимосвязи личностных свойств с мотивационной установкой на власть

Подобный характерологический парадокс, наблюдаемый в нашей выборке испытуемых, вероятно, обусловлен принудительным характером (скорее всего, со стороны родственников) профессионального выбора. Как полагает Р.Б. Кэттелл, свобода от влияния норм может привести к антисоциальному поведению [12; 13]. Очевидно, выбор профессии военного в данном случае можно рассматривать как «страховочный» вариант или способ включения механизма психологической защиты личности по типу рационализации или замещения.

Испытуемые, выбравшие профессию военного и характеризующиеся преобладанием мотивационной установки на «власть» отличаются консерватизмом и выраженной тенденцией к практичности (рис. 6). При этом, чем выше у них уровень консерватизма, тем более выражены беспринципность, безответственность, внутренняя конфликтность представлений о себе, непостоянство и подверженность влиянию случая и обстоятельства, склонность к недисциплинированности и пренебрежению к социальным требованиям. Обнаруженная по отношению к мотивационной установке на «власть» система личностных свойств не противоречит представленным в научной литературе данным о специфике личностных характеристик человека, обладающего мотивацией власти [3; 7; 12; 17].

Подводя краткий итог, отметим:

1. Субъекты, избравшие для освоения профессию «военный», и обладающие различными мотивационными установками на профессиональную деятельность, характеризуются различной структурой личностных свойств.
2. Специфика структуры и содержания личностных свойств испытуемых, мотивированных в профессиональной

деятельности на «результат», «альтруизм», «свободу», дает основание рассматривать обозначенные мотивационные уста-

новки как особые защитные механизмы личности субъектов, избравших для освоения профессию «военный».

#### Библиографический список

1. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М.: Мысль, 1976.
2. Реан, А.А. Психология изучения личности. – СПб.: Издательство Михайлова В.А., 1999.
3. Ильин, Е.П. Мотивы и мотивация. – СПб.: Питер, 2002.
4. Узнадзе, Д.Н. Психология установки. – СПб.: Питер, 2001.
5. Психология: Учебник для гуманитарных вузов / под ред. В.Н. Дружинина. – СПб.: Питер, 2009.
6. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения. – М.: ИЦ «Академия», 2005.
7. Пряжников, Н.С. Психология труда и человеческого достоинства / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М.: ИЦ «Академия», 2003.
8. Ильин, Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. – СПб.: Питер, 2008.
9. Романова, Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. – СПб.: Питер, 2004.
10. Ломов, Б.Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. – 1975. – № 2.
11. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. – М.: Наука, 1978.
12. Посохова С.Т. Справочник практического психолога: Психодиагностика / С.Т. Посохова, З.Ф. Семенова, В.А. Чикер. – М.: Сова АСТ, 2005.
13. Капустина, А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла: учеб.-метод. пособие. – СПб.: Речь; М.: Ин-т психотерапии и клин. психологии, 2004.
14. Собчик, Л.Н. СМЛП. Стандартизированный многофакторный метод исследования личности. – СПб.: Речь, 2004.
15. Грановская, Р.М. Психологическая защита. – СПб.: Речь, 2007.
16. Шалионов, Г.М. Личностная зрелость и профессиональное самоопределение в подростковом и юношеском возрасте: автореф. дис.... канд. психол. наук. – СПб. 1997.
17. Собчик, Л.Н. Психодиагностика в профориентации и кадровом отборе. – СПб.: Речь, 2002.

Статья поступила в редакцию 15.12.09

УДК 159.923.

*О.А. Кожеевникова, канд. психол. наук, доц. СибГУПС, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com*

### ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТЕСС: ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ, ВОЗМОЖНОСТИ ПРОФИЛАКТИКИ И КОРРЕКЦИИ

В статье рассмотрены теоретические аспекты формирования профессиональных стрессов в педагогической деятельности. Приведены результаты экспериментального исследования, направленного на выявления факторов, влияющих на возникновение профессиональных стрессов в деятельности педагогов высшей школы. Представлены возможные пути профилактики и коррекции стрессов в работе преподавателей.

**Ключевые слова:** профессиональный стресс, виды профессиональных стрессов, социально-психологические причины формирования профессиональных стрессов в деятельности педагогов высшей школы, пути профилактики и коррекции.

Рабочие или профессиональные стрессы могут нарушить деятельность организации, приводя к потере персонала. Стресс может нарушить структурно-организационных связи, организационную культуру, характер самой работы, личностные особенности сотрудников, а также характер их межличностных взаимодействий. Стресс негативно сказывается как на конкретных людях - их соматическом и психическом состоянии, так и на внутренней организационной среде, стрессы на работе влияют на продуктивность работников, финансовую эффективность, стабильность и конкурентоспособность всей организации в целом.

На сегодняшний день проблема изучения профессионального стресса довольно актуальна, она разрабатывается в работах как зарубежных (Сьюзен Карпайт, Кэрри Л. Купер, Касл.С., Кокс Т., Маккей К и др.) так и отечественных ученых (Небылицын В.Д., Бодров В.А., Куликов Л.В., Михайлова В.Р., Леонова А.Б., Кузнецова А.С. и др.).

В трудовой деятельности выделяют три вида стрессов, а именно, рабочий, организационный и профессиональный стрессы. Рабочий стресс связан с причинами, возникающими на рабочем месте (нарушение условий труда, места работы). Организационный стресс рассматривается в работах Куликова Л.В. и определяется как «негативное влияние на работника особенностей той организации, в которой человек трудится» [1, с. 12]. Профессиональный стресс возникает из-за причин, связанных с профессией. В литературе существует путаница в данных понятиях, одни исследователи считают их синонимичными, другие наиболее часто употребляют понятие профессиональный стресс.

Итак, профессиональный стресс – «это связанное с выполняемой профессиональной деятельностью напряженное состояние работника, возникающее у него при воздействии эмоционально-отрицательных и экстремальных факторов» [2, с. 8].

Макаренко О.В. различает три разновидности профессионального стресса: информационный; эмоциональный; коммуникативный [2]. В.А. Бодров причины возникновения профес-

сиональных стрессов подразделяет на непосредственные и главные [3]. К непосредственным причинам автор относит сложность и опасность рабочего задания, возникновение проблемной ситуации, связанной с угрозой для жизни и здоровья, дефицит времени, конфликты с руководством и т.п. Т.е. к данным факторам относятся события связанные с экстремальностью содержания и условий трудовой деятельности. К главным причинам В.А. Бодров относит индивидуальные (психологические, физиологические, профессиональные) особенности субъекта труда [по 2].

Кроме того В.А. Бодров выделяет дополнительные факторы, к которым относит несоответствие ряда организационных характеристик трудовой деятельности представлениям и установкам конкретного индивида. Сюда автор относит социальные и организационные (экономические спады, экологические изменения, политические и военные кризисы и т.п.), так и личностные (семейные конфликты, возрастные и жизненные кризисы, снижение трудоспособности) стрессоры. Исходя из выделенных групп, В.А. Бодров разработал классификацию источников профессионального стресса. Значительная часть факторов, провоцирующих стресс, связана с выполнением профессиональных обязанностей [по 2].

Макаренко О.В. выделяет следующие факторы способные вызвать профессиональный стресс: организационные и организационно-личностные [2].

К организационным факторам, способным вызвать стресс, относятся: несоответствующая профессиональным требованиям нагрузка (перегрузка или, наоборот, слишком малая рабочая нагрузка); конфликт ролей (возникает, если работнику предъявляют противоречивые требования); неопределенность ролей (работник не уверен в том, чего от него ожидают); неинтересная работа (те, кто занят более интересной работой, проявляют меньше беспокойства и менее подвержены физическим недомоганиям); плохие физические



условия (шум, холод, непроветренное помещение, слабая освещенность и пр.); неправильное соотношение между полномочиями и ответственностью; ненадежные каналы обмена информацией в организации и др.

Другую группу стрессогенных факторов называют *организационно-личностными*, поскольку они выражают субъективно-тревожное отношение человека к своей профессиональной деятельности. Немецкие психологи В. Зигерт и Л. Ланг выделяют несколько типичных «страхов» работников: не справиться с работой; допустить ошибку; быть обойденным другими; потерять работу; потеря собственного «Я» [по 2]. Стрессогенны также и неблагоприятный морально-психологический климат в коллективе, неразрешенные конфликты, отсутствие социальной поддержки и т. д. Сюда же относятся стрессоры *организационно-производственного* характера, такие как: проблемы личной жизни человека, неблагополучие в семье, проблемы со здоровьем, «кризис среднего возраста» и т. п.

В нашей статье мы рассматриваем причины формирования профессионального стресса в деятельности преподавателей высшей школы. Многие исследователи относят профессию педагога к категории «риска», так как педагогическая деятельность насыщена такими стресс-агентами, как социальная оценка, физическая опасность, неопределенность, повседневная рутина. Проявления стресса в работе учителя разнообразны и обширны. Так, I. Dunham [по 3] выделяет в первую очередь такие, как фрустрированность, тревожность, изможденность и выгорание. Подобные стресс-реакции Е. Pauckel, I. Dunham и другие зарубежные авторы связывают со следующими особенностями преподавательского труда: восприятие и осмысление одновременных коммуникаций разнообразного рода; изменение микросоциальной ситуации; взаимодействие с различными социальными группами; ролевая неопределенность (обилие социально-ролевых ожиданий); поведение и отношение детей [по 3].

В педагогической практике выделяют ряд факторов инициирующих эмоциональное выгорание. Данные факторы В.Е. Орел объединяет в четыре группы [4].

В группе стрессогенных факторов, зависящих от условий труда, автор рассматривает: перегрузки работой в целом; различные финансовые затруднения; загруженность работой и отсутствие свободного времени; быстрое переключение на новую работу; отсутствие стимулов для качественной работы; перегрузка деятельностью вне сферы прямых обязанностей.

В группе стрессоров, зависящих от личных качеств работника: боязнь администрации (особенно при авторитарном стиле управления); чувство чрезмерно высокой ответственности за результаты работы; ошибки в общении с коллегами и администрацией; возбудимость как доминирующая черта характера; изолированная позиция в коллективе; нехватка знаний по технологии профессиональной деятельности; нехватка времени вследствие плохой самоорганизации.

В группе стрессогенных факторов, обусловленных управленческими причинами: конфликты с администрацией по причинам ее низкой управленческой культуры и компетентности; неадекватная оценка администрацией профессионального труда работников; унижение перед коллективом; недоверие руководителя к возможностям и способностям работника; оскорбление со стороны администрации отдельных работников; проблемы, связанные с аттестацией профессионализма работников; слабые знания руководителем индивидуальных особенностей работника.

В группе стрессоров, обусловленных межличностным общением с коллегами, данные следующие: оскорбления со стороны коллег; негативные проявления в оценках деятельности и личностных качеств со стороны партнеров по работе; позиция «отвергаемого» в коллективе; наличие группировок в коллективе; психофизиологическая несовместимость, безотчетная неприязнь и т. п.; столкновения на почве антагонизма в профессионализме.

Итак, проанализировав стресс-факторы, способствующие возникновению профессиональных стрессов, мы разделили их на две группы: внешние и внутренние. К внешним, мы отне-

сли следующие факторы: организационные (условия и организация труда, взаимоотношения с руководством и коллективом, взаимоотношения со студентами и т.п.). К внутренним (индивидуально-психологические особенности личности педагога: мотивированность, направленность, характер и темперамент, способности, самооценка, стрессоустойчивость).

Таким образом, профессия педагога может быть отнесена к «разряду стрессогенных, требующих от него самообладания и саморегуляции» [4, с. 31]. Проявления стресса в работе педагога разнообразны и обширны. Так, в первую очередь выделяются фрустрированность, тревожность, изможденность, депрессия, эмоциональная ригидность и эмоциональное опустошение – это цена ответственности, которую платит педагог.

Для выявления причин возникновения профессиональных стрессов в деятельности, мы организовали и провели экспериментальное исследование. В эмпирическом исследовании участвовали 21 преподаватель ВУЗа. Анализ результатов анкеты показывает, что в исследовании приняло участие 19 женщин и 2 мужчины. Средний возраст испытуемых 33,5. Всю группу можно разделить на 3 подгруппы по стажу педагогической деятельности: стаж от 1 до 3-х лет у 23,8 %; стаж от 3-х до 10 лет у 47,6 %; стаж свыше 10 лет у 28,6 % преподавателей.

Для изучения специфики проявления профессиональных стрессов преподавателей высшей школы, мы использовали следующие методы: наблюдение; опрос (биографическая анкета); тестирование.

В диагностический комплекс были включены 9 методик: методика «уровень эмоционального выгорания» В.В. Бойко; социально – психологическая самооценка коллектива (СПСК) по А. В. Гаврилину; выявление «синдрома выгорания» в профессиональной деятельности (МВИ); методика исследования самоотношения (МИС) С. Р. Пантелеев; опросник для оценки острого умственного утомления; психическое состояние преподавателя (А. О. Прохоров); оценка реализации потребностей педагогов в развитии и саморазвитии; тест смысловых ориентаций (СЖО).

При помощи метода наблюдения и опроса (интервью) мы проанализировали рабочие условия труда. Для разработки интервью мы использовали модель К. Купера, который выделял шесть источников стресса на работе: трудовая деятельность; роль организации; взаимоотношения на работе; карьерное продвижение; структура и климат в организации; взаимовлияние на работу личной жизни [5, с. 26].

В результате анализа полученных данных мы можем выделить основные стрессоры на рабочем месте: большой объем работы (58%) и при этом недостаток времени (32%); неопределенность роли (63%); конфликтные отношения с руководством (80%); недостаток обучения и развития (45%); потеря квалификации, за счет отсутствия внешних стажировок (48%); отсутствие участия работников в процессе принятия важных решений и бюрократизм (51%), работники не получают должного признания и вознаграждений, а также руководство не поддерживает работников (33,4%).

На втором этапе было проведено экспериментальное исследование с использованием диагностических методик. Проанализируем результаты данного исследования.

На первом этапе обработки результатов исследования мы провели корреляционный анализ (ранговая корреляция Спирмена) с целью выявления взаимосвязи личностных характеристик с фазами профессионального стресса и эмоционального выгорания. Результаты представлены в Таблице 1.

В результате корреляционного анализа мы выявили личностные факторы, способствующие «эмоциональному выгоранию». К ним относятся: неудовлетворенность своей жизнью в настоящем и в целом, неверие в свои силы контролировать события своей жизни, отсутствие в жизни цели деятельности, фатализм, убежденность в том, что жизнь не подвластна сознательному контролю ( $p \leq 0,01$ ), конформизм, низкий уровень самоуважения, низкая способность вызывать у других людей уважение и симпатию, наличие внутренних конфликтов, сомнений, несогласия с собой, выраженность тенденции к реф-

лекции ( $p \leq 0,01$ ), низкий уровень саморазвития ( $p \leq 0,01$ ), большой стаж научно-преподавательской деятельности ( $p \leq 0,05$ ).

Так как обнаружилось влияние стажа на формирование синдрома выгорания в профессиональной деятельности, мы разделили группу на 3 подгруппы в зависимости от стажа. Выделили три подгруппы, в первую вошли преподаватели со стажем педагогической деятельности от 1 до 3 лет (5 человек), во вторую – от 4 до 10 лет (10 человек), в третью – свыше 10 лет (6 человек).

Мы предположили, что чем выше стаж деятельности, тем выше синдром профессионального выгорания. Для проверки предположения мы применили метод математической статистики для выявления достоверности различий в 3-х и более выборках Крускала-Уолиса. Результаты представлены в таблице 1.

Анализируя полученные данные, мы можем говорить о том, что обнаружены достоверные различия по всем фазам эмоционального выгорания в группе преподавателей со стажем работы от 4 до 10 лет.

Мы получили достаточно интересные данные, так как исследователи считают, что выше эмоциональное выгорание в группах работников со стажем до 3- лет и свыше 10 лет. Мы проанализировали данную группу по показателям биографической анкеты, оказалось, что в данную группу входят неопытные преподаватели, но при этом, имеющие достаточно большой стаж работы в ВУЗе. Средний возраст 32, 2 года. У всех испытуемых данной группы имеются дети. Мы предположили, что высокий уровень эмоционального выгорания связан именно со множественностью ролей и неудовлетворенностью результатами своей деятельности.

Далее, мы решили проанализировать, исходя из выявленных факторов, способствующих эмоциональному выгоранию, какие личностные характеристики присущи преподавателем с высоким уровнем эмоционального выгорания. На третьем этапе разделили группу на две подгруппы. В первую подгруппу вошли испытуемые с высоким уровнем эмоционального выгорания (8 человек), во вторую – с низким (13 человек). Для выявления достоверности различий мы применили метод математической статистики  $t$  – критерий Стьюдента для несвязных выборок. Анализ результатов расчета позволяет сделать следующие выводы. Обнаружены достоверные различия между группами по следующим параметрам: на уровне  $p \leq 0,01$  по шкалам «закрытость», «самоуверенность», «саморуководство», «отраженное самоотношение», «самопривязанность», «цели», «процесс», «результат», «локус-контроль Я», «локус-контроль Жизни», «интеллектуальное состояние», «саморазвитие»; на уровне  $p \leq 0,05$  по шкалам «самопринятие» и «возраст». Данные показатели в группе испытуемых с высоким уровнем эмоционального выгорания выражены в меньшей степени, чем в группе преподавателей с низким эмоциональным выгоранием. На основе выявленных достоверных различий в выборках, мы можем описать личностные характеристики преподавателя с высоким уровнем «эмоционального выгорания»: конформен, выражена мотивация социального одобрения, низкий уровень самоуважения, неуверен в себе, считает, что он не способен вызывать симпатию и уважение у других, не принимает себя таким, каков он есть, не желает изменять свое состояние по отношению к себе, не существует цели, живет сегодняшним днем, неудовлетворен собственной жизнью в настоящем, а также неудовлетворен прожитой жизнью, не верит в свои силы контролировать события собственной жизни, снижен уровень интеллектуального состояния, низкий уровень стремления к саморазвитию.

Таблица 1

Результаты расчета Крускала-Уолиса в группах преподавателей с разным стажем педагогической деятельности

Параметры	Стаж до 3-х лет	Стаж от 4 – 10 лет	Стаж свыше 10 лет	X
-----------	-----------------	--------------------	-------------------	---

Фазы эмоционального выгорания				
Фаза напряженности	9,8	12,7	9,2	11,92**
Фаза резистенции	10,7	13,4	7,1	14,69 **
Фаза истощения	9,8	11,9	10,6	10,69*
Итоговый показатель	9,9	13,1	8,4	12,94**

Примечание

$$X = \begin{cases} 7,815 * (p \leq 0,05) \\ 11,345 ** (p \leq 0,01) \end{cases}$$

Так как, мы обнаружили значимую обратную взаимосвязь «саморазвития» с «эмоциональным выгоранием», т.е. чем ниже стремление к саморазвитию, тем выше «эмоциональное выгорание» преподавателя, то мы проанализировали факторы, влияющие на саморазвитие педагогов высшей школы. В результате данного анализа мы можем выделить пять основных факторов, препятствующих саморазвитию преподавателей: нехватка времени, отсутствие поддержки, неадекватность обратной связи, враждебность окружающих и собственная инерция.

К пяти основным факторам, способствующим саморазвитию преподавателей относятся: интерес к работе, новизна, самообразование, признание коллектива, обучение, ответственность и внимание руководителя.

Таким образом, в результате исследования мы выявили ряд социально-психологических факторов, способствующих формированию профессиональных стрессов у преподавателей. Их можно разделить на две подгруппы.

Во-первых, это факторы, связанные с трудовой деятельностью: большой объем работы и при этом недостаток времени, неопределенность роли и конфликтные отношения с руководством, недостаток обучения и развития и потеря квалификации, за счет отсутствия внешних стажировок, отсутствие участия работников в процессе принятия важных решений и бюрократизм.

Во-вторых, личностные факторы: неудовлетворенность своей жизнью в настоящем и в целом, неверие в свои силы контролировать события своей жизни, отсутствие в жизни цели деятельности, фатализм, убежденность в том, что жизнь не подвластна сознательному контролю, конформизм, низкий уровень самоуважения, низкая способность вызывать у других людей уважение и симпатию, наличие внутренних конфликтов, сомнений, несогласия с собой, низкий уровень саморазвития, большой стаж научно-преподавательской деятельности.

Результаты, полученные в рамках данного исследования, позволяют разработать рекомендации для руководства организации и преподавателей, направленных на профилактику и коррекцию профессиональных стрессов на рабочем месте.

#### 1. Рекомендации для руководства организации по управлению стрессом на рабочем месте.

Управленческие стратегии, направленные на устранение стрессов

Тип стрессора	Стратегия устранения
Время	Эффективное (рациональное) управление временем
Передача полномочий	Сотрудничество и создание команды
Противостояние	Развитие эмоциональной компетентности

Ситуация	Реорганизация труда
Ожидание	Постановка цели и определение критериев успеха Стратегия «скромных (малых) побед», то есть постоянных мелких улучшений на каждом рабочем месте

В целях корпоративной защиты от стрессов необходимо внедрить данные стратегии, а также наладить обратную связь между руководством и сотрудниками, предоставить сотрудникам прозрачную, открытую информацию об организации, сделать максимально возможным участие сотрудников в управлении, выработать более четкие требования к сотрудникам и оценке их деятельности.

2. Проведение групповых тренингов. Рекомендуется проведение программ коррекции эмоционального выгорания с преподавателями со стажем работы от 4 до 10 лет. С преподавателями со стажем работы до 3-х и свыше 10 лет рекомендуется проведение профилактических программ.

3. Рекомендуется проведение ежегодного мониторинга психологической службой ВУЗа (если имеется) уровня развития эмоционального выгорания и наличия профессиональных стрессов и стрессоров.

4. Учет в управлении стрессом на рабочем месте при помощи соблюдения баланса видов жизненной деятельности. Мы представляем формулу, разработанную В. М. Шепелем «формулу выживаемости» интенсивно работающего человека и руководителя:

$\Phi \text{ выж.} = \text{В рек.} + \text{В рел.} + \text{В кат.} \geq 1/6$ , где В рек. – время реакции, т.е. восстановления мышечного тонуса, физической активности; В рел. – время релаксации, т.е. снятия напряжения, восстановления психического равновесия; В кат. – время переживания катарсиса, духовного очищения, переосмысления ценности и значимости жизненных событий. Формула означает, что для обеспечения работоспособности в течение длительного времени человек должен на каждые 6 часов труда отводить как минимум 1 час для физических упражнений, психологической разгрузки и духовного очищения.

5. Необходимо создание условий для обеспечения баланса видов жизненной деятельности. Наиболее устойчивые к профессиональным стрессам именно те индивиды, которым удалось достичь состояния жизненного равновесия.

6. Обеспечить в ВУЗе возможность участия в социальных программах, конференциях не только внутривузовских, но и региональных, всероссийских и международных.

7. Обеспечить своевременное прохождение стажировки или курсов повышения квалификации (раз в пять лет).

8. Создание информационного стенда «Научно-исследовательская деятельность». На данном стенде располагать информацию о конференциях (разного уровня), грандах, семинарах, курсах.

9. Проанализировать оснащенность рабочих мест и разработать план улучшения условий. Обеспечение техническими средствами обучения, способствующими эффективной работе.

10. Разработать положение о системе стимулирования преподавателей в организации.

## 2. Рекомендации по борьбе со стрессом для преподавателей.

*Поддержание здорового и гармоничного образа жизни* является не менее эффективным профилактическим средством против стрессовых состояний, нежели лечебные процедуры. Сбалансированная диета, хороший сон, отдых от работы, регулярные упражнения – все это помогает удерживать стресс на приемлемом уровне.

*Участие в программах физических упражнений (3-*

получасовых занятия в неделю), которые способствуют снижению внезапных гормональных нагрузок (являющихся результатом стрессовых реакций) и увеличению содержания в крови эндорфинов, помогающих снизить тревогу и беспокойство и восстановить здоровый сон.

*Установление баланса между домом и работой:* избежание чрезмерных рабочих нагрузок, интенсивной домашней работы, деловых командировок.

*Лучший отдых – это смена вида деятельности* (чередование умственных и физических нагрузок).

*Сохранение оптимистического взгляда на жизнь* (умение превращать негативный стресс в позитивный).

*Самоуправление:* расстановка приоритетов, сохранение уверенности в себе, использование времени наилучшим образом.

*Реалистичный подход к ожиданиям относительно самого себя и окружающих:* большая часть стрессов, вызванных внутренними причинами, происходит от чрезмерных личных запросов.

*Управление эффективностью труда* помогает сохранять давление на допустимых уровнях восприятия, а в случае необходимости способствует получению помощи от окружающих.

*Адекватное управление изменениями* создает зоны стабильности в их динамике, способствуя позитивному восприятию инноваций.

*Мониторинг стресса по уровню напряжения*, по признакам стрессового состояния; мониторинг причин, запускающих цепную реакцию стресса.

*Использование посторонней помощи*, когда она необходима.

### *Внешние ресурсы:*

- эмоциональная поддержка близких людей;
- ощущение себя частью коллектива;
- социальная идентичность.

Помочь преодолеть стресс легче, обладая психологической устойчивостью. *Психологическая устойчивость* – умение управлять стрессовыми ситуациями, сохранение спокойствия в сложных экстремальных ситуациях, состояние внутренней гармонии, позитивное восприятие себя, соответствие личностных притязаний и достижений, осознание смысла жизни, физическая выносливость. Поддерживает психологическую устойчивость занятие любимым делом и доброжелательное отношение к людям, а также внутренние (личностные) и внешние (межличностная поддержка, социальная поддержка) ресурсы.

### *Внутренние ресурсы:*

- позитивное восприятие и отношение к себе;
- соответствие личностных притязаний и достижений;
- ощущение смысла жизни, вера в достижимость поставленных целей;
- хорошее физическое здоровье, выносливость;
- мотивация здорового образа жизни;
- принятие ответственности за происходящее на себя;
- умение конструктивно управлять стрессом.

Конечно, мы привели не полный перечень мероприятий, способствующих снижению риска возникновения профессиональных стрессов в работе преподавателей высшей школы. Сюда можно отнести и такие мероприятия как, разработка программ профилактики и коррекции стрессов на рабочем месте, мониторинг динамики стрессовых состояний преподавателей и др. Но, с нашей точки зрения, выполнение даже тех рекомендаций руководителями и преподавателями, которые нами представлены в статье, будут способствовать снижению стрессов в деятельности педагогов высшей школы.

### Библиографический список

1. Водопьянова, Н.Е. «Синдром психологического выгорания» в коммуникативных профессиях // Психология здоровья. – СПб., 2000.
2. Макаренко О.В. Психология профессионального развития личности. Профессиональный стресс: учеб. пособие. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2007. – Ч. II.

3. Реан, А.А. Факторы стрессоустойчивости учителей / А.А. Реан, А.А. Баранов // Вопросы психологии. – 1997. - №1.
  4. Орел, В.Е. Феномен «выгорания» зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. – 2001. - №1.
  5. Картрайт С. Стресс на рабочем месте / С. Картрайт, Кэрри Л. Купер / пер. с англ. – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2004.
- Статья поступила в редакцию 15.12.09*

УДК 378 + 355

*А.А. Миллер, канд. педагог. наук, доц. НВБКУ(ВИ), г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com*

## МОДЕРНИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена раскрытию проблемы модернизации высшего специального профессионального образования. В ней сформулированы общие положения при переходе высшего профессионального образования на многоуровневую подготовку военных специалистов. В результате автором предлагается создание единой государственной системы многоуровневой военной подготовки учащейся молодежи в сфере гражданского образования.

**Ключевые слова:** *высшее профессиональное образование, модернизация образования.*

Система образования на современном этапе является решающим фактором в развитии российского общества. Модернизация системы высшего специального профессионального образования может быть одним из факторов роста экономики России, итогом которого является обеспечение его качественного преобразования в условиях глобальной рыночной экономики в период экономического кризиса.

Социальные условия, сложившиеся в обществе в затянувшимся периоде реформ и преобразований Российского государства, становления нового хозяйственного механизма, изменения многих сложившихся приоритетов в социальной, экономической, политической и духовной жизни общества и армии, деформация взглядов на обучение влияют на эффективность процесса обучения в высшем профессиональном образовании. В обществе и армии происходят социально-политические преобразования: падение престижа армии; нерешенные социально-бытовые проблемы; необеспеченность жильем военнослужащих; сокращение численного состава армии; реорганизация академий и военных училищ (военных институтов) в учебные и научные центры; отсутствие в военных учебных заведениях современной учебно-лабораторной базы при практически замороженном капитальном строительстве, все это создаёт условия, при которых необходимо пересмотреть систему подготовки специалистов в высшем профессиональном образовании.

Характеризуя высшее специальное профессиональное образование, Е.А. Милехина отмечает, что «В российском образовании в современных условиях модернизации становятся новые цели, а именно: в среднем образовании – подготовка всесторонне развитой личности, воспитанной на традициях отечественной и мировой культуры, ориентирующейся в современной системе ценностей и потребностях общества, способной к самостоятельному жизненному выбору, к началу трудовой деятельности; в высшем образовании – подготовка квалифицированного специалиста, способного реализовать себя в постоянно меняющейся конкурентной рыночной среде. Цели образования формируются на языке тех задач, для решения которых необходимы подлежащие усвоению знания, сформированные умения и компетенции. Совокупность финальных целей, известная как «модель специалиста», представляет собой перечень задач, которые должен уметь решать специалист по завершении обучения» [1, с. 103].

Анализ первоисточников позволил исследовать положительный опыт, накопленный отечественной высшей школой, вывел нас на обобщение имеющегося в научной литературе материала, который позволяет сделать определенные выводы. Сложившаяся система высшего специального, профессионального образования, ранее существовавшая и ныне существующая, не отвечает требованиям времени и усложненным задачам, стоящим перед российским образованием, вследствие

чего логично и закономерно возникает необходимость трансформировать (модернизировать) эту систему.

В словаре иностранных слов дано определение: «Модернизировать [фр. moderniser < moderne современный] – делать современным, изменять соответственно требованиям современности, вводя различные усовершенствования» [2, с. 318].

В.И. Панарин пишет: «для модернизации общества образование – это системообразующее понятие: если есть перспективное эффективное образование, то будут и эффективные модернизационные процессы, обеспечивающие устойчивость общества. Нет этого, нет и модернизации с устойчивым развитием общества. Именно образование оказывается решающим для реализации модернизационных тенденций развития общества» [3, с. 14].

Что касается модернизации, то «современное российское общество проходит стадию системной трансформации, поэтому кризисные тенденции ему объективно присущи. Эволюция общественного сознания выражает данные социальные сдвиги. Трансформационные процессы охватили и систему образования – важнейший социальный институт, который является важнейшей составляющей трансформационного потенциала любого общества. Именно поэтому сопряженность эволюционных преобразований в российском обществе, системе образования и общественном сознании очевидна» [4, с. 49].

Модернизация отечественного высшего образования в общей мировой системе образования в обязательном порядке должны сохранить в себе и развить достижения науки, культуры и традиции отечественной системы образования, что должно быть приоритетным и в государственной политике об образовании.

«Отличительным признаком российской высшей школы является ее нацеленность на профессиональную подготовку, а не на общее социальное развитие индивида. Целью же современной высшей школы должна быть ориентация на формирование личности с опорой на социально-экономические и гуманитарные знания и на их основе формировать профессиональные знания, умения и навыки специалиста» [5, с. 49].

На современном этапе реформ государства система высшего специального профессионального образования является одним из механизмов трансформации российского общества, который реализует приоритетные цели подготовки такого типа личности, который нужен нашему обществу для его успешного функционирования на современном этапе. Что касается высшей школы, то система специального профессионального образования сегодня является одним из факторов подъема экономики России, целью которого и является модернизация высшего образования. Согласно принятой «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» цель специального профессионального образова-

ния – подготовка квалифицированного работника, соответствующего уровню и профилю, конкурентоспособному на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности в получении соответствующего образования.

Вхождение системы военного образования в Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ГОС ВПО) с середины 90-х годов коренным образом не изменило организацию подготовки специалистов с высшим военным профессиональным образованием. «Казалось бы, вхождение ГОС ВПО позволит системе военного образования приобрести новые качества в профессиональной подготовке специалистов. Однако особо ощутимых сдвигов в этой области, на наш взгляд, пока не произошло. Не наблюдается и повышение эффективности всей действующей структуры военного образования, как следствие – боевой готовности соединений и (частей) Вооруженных сил РФ» [6, с. 48]. Модернизация и реформирование в основном свелись к передислокации и сокращению военно-учебных заведений.

Полагаем, что модернизация системы высшего специального профессионального образования, в том числе и высшего военного профессионального, заключается в многоуровневой подготовке специалистов. «Это позволит создать единую государственную систему многоуровневой военной подготовки учащейся молодежи в сфере гражданского образова-

ния Российской Федерации, которая будет осуществляться по преемственным и взаимосвязанным программам на всех ступенях обучения. В режиме многоцелевого функционирования такая система позволила бы обеспечить решение широкого спектра задач по военному обучению, воинскому, военно-патриотическому и гражданскому воспитанию учащейся молодежи» [7, с. 55]:

1 уровень – в сфере общего среднего образования осуществлять подготовку учащихся по основам военной службы, основам безопасности жизнедеятельности и их военно-профессиональной ориентации;

2 уровень – в сфере начального профессионального образования проводить подготовку младших военных специалистов по военно-учетным специальностям военнослужащих по призыву и по контракту рядового состава;

3 уровень – в сфере среднего профессионального образования организовать подготовку сержантского состава и старшин (прапорщиков и мичманов) по утвержденному для них перечню военно-учетных специальностей;

4 уровень – в сфере высшего профессионального образования продолжить обучение по программам подготовки офицерских кадров для прохождения ими военной службы по контракту.

Предполагаемый вариант многоуровневой военной подготовки, по нашему мнению, органически вписывается в новые элементы макроструктуры отечественного образования, формирующиеся в процессе его модернизации и реформирования.

#### Библиографический список

1. Милехина, Е.А. Проблемы целеполагания в современной системе высшего профессионального образования // *Философия образования*. – Новосибирск. – 2008. – № 4(25).
2. Словарь иностранных слов. – 15-е изд., испр. – М.: Рус. яз., 1988.
3. Панарин, В.И. Актуальные проблемы модернизации высшего образования // *Проблемы модернизации высшего гуманитарного образования: Материалы VI-й региональной научно-методической конференции 22.11.2006*. – Новосибирск: НГИ, 2006.
4. Храпов, С.А. Кризисные тенденции в общественном сознании и системе образования современной России // *Философия образования*. – Новосибирск – 2008. – № 4(25).
5. Соколов, Е.А. Роль и место гуманитарного образования в современном российском обществе / Е.А. Соколов, В.И. Панарин // *Проблемы модернизации высшего гуманитарного образования: Материалы VI-й региональной научно-методической конференции 22.11.2006*. – Новосибирск: НГИ, 2006.
6. Булыгин, В.Я. Государственный образовательный стандарт: плюсы и минусы. – М.: Военная Мысль. – 2007. – № 9.
7. Добровольский, В.С. Многоуровневая подготовка военных специалистов. – М.: Военная Мысль. – 2003. – № 5.

Статья поступила в редакцию 15.12.09

УДК 152.3

**О.А. Белобрыкина**, канд. психол. наук, доц. НГПУ; **Н.А. Москвина**, соискатель кафедры психологии НГПУ, г. Новосибирск, E-mail: belobr@rol.ru

#### ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И ИДЕАЛЬНОГО ОБРАЗА ЛЮБИМОГО ЧЕЛОВЕКА В РАННЕЙ ЮНОСТИ

В статье представлены результаты пилотажного исследования взаимосвязи самооценки с идеальным образом любимого человека в раннем юношеском возрасте. Дана характеристика иерархии качеств, желаемых у любимого человека. Выстроенный на основе статистического анализа психологический профиль отражает идеальный образ любимого человека, сложившийся в представлениях юношей и девушек. Показана гендерная специфика образа любимого человека в юношеском возрасте.

**Ключевые слова:** самооценка, идеальный образ, образ любимого человека, психологический профиль, психологические детерминанты образа, иерархия личностных качеств, юношеский возраст.

Ранний юношеский возраст по праву считается (И.С.Кон, Д.И. Фельдштейн, В.С. Мухина и др.) периодом первой любви и возникновения интимных эмоциональных отношений между юношами и девушками. Старшеклассники, представляя себе, какими они будут в ближайшей перспективе взрослой жизни, ожидают прихода глубокого, яркого чувства. Причем юношеские мечты о любви отражают, прежде всего, потребность в эмоциональном тепле, взаимопонимании, душевной близости. Открытие своего внутреннего мира, по мнению А.С. Арсеньевой (2001), есть ценнейшее психологическое приобретение

ранней юности. Юность эмоциональна и старшеклассники бурно увлекаются новыми людьми, идеями, делами. Хотя эти увлечения порой непродолжительны, они помогают в короткий срок пережить и освоить много нового. Сам того, не желая, юноша превращает в объект наблюдения не только других людей, но и собственные чувства и переживания. Даже в первой любви, полагает И.И. Чеснокова, юношу увлекает не столько объект, сколько собственные переживания по этому поводу [1-5].

Возникновение любви, отмечают Э. Штерн (1975), Г. Вебер (2001), Э. Фромм (2005), связано с такими обстоятельствами, как:

1. Половое созревание организма.

2. Желание иметь близкого друга, с которым можно говорить на сокровенные, волнующие темы.

3. Естественная потребность человека в сильной персональной и эмоциональной привязанности, которой особенно не хватает тогда, когда человек начинает испытывать чувство одиночества [6-8].

Юношеская любовь, с точки зрения И.С. Кона (1989), В.С. Мухиной (2004), предполагает большую степень интимности, чем дружба. В этих эмоционально-интимных отношениях между юношами и девушками формируются личностные качества верности, привязанности, личной ответственности за судьбу близкого человека. Причем, многие личностные качества, приобретенные в эти годы, не только сохраняются на всю жизнь, но во многом определяют дальнейшую судьбу человека. Вместе с общими нравственными установками они порождают индивидуально своеобразные ответы на вопросы «Кто я?», «С кем я?». Степень глубины отношений с противоположным полом в ранней юности определяют важные стороны развития личности, моральное самоопределение и то, кого и как будет любить уже взрослый человек [9].

Э. Эриксон (1996), И.С. Кон (1978), Э. Шпрингер (1924), М. Кле (1991), В.С. Мухина (2004), А.С. Арсеньев (2001) и др. исследователи юношеского возраста, не обошли своим вниманием и вопросы соотношения самооценки юноши с его представлениями о любимом человеке. Построение образа любимого человека в ранней юности – чрезвычайно важная задача возраста, полагают Э. Эриксон, А.С. Арсеньев, С.Д. Смирнов [4; 10; 12]. Однако, как показал анализ литературных источников, этот аспект крайне фрагментарно представлен не только в психологических исследованиях, но в ряде смежных наук. В связи с этим наш исследовательский интерес был сконцентрирован в русле выявления взаимосвязи самооценки с идеальным образом любимого человека в раннем юношеском возрасте. К пилотажному исследованию привлечено 100 испытуемых в возрасте от 16 до 17 лет, из них – 50 юношей и 50 девушек. В качестве основного в нашем исследовании использовался идеографический подход, в частности, конститутивные и семантико-дифференцирующие методы психодиагностики:

1. Методика «Незаконченные предложения», позволяющая выявить и охарактеризовать семантическую специфику трактовок испытуемыми таких понятийных категорий, как «любовь», «любимый человек», «брак», «счастливый брак», «счастливая семья», а так же дифференцировать понятия «любовь – дружба» и определить, что «для счастья мне необходимо».

2. Методика «Качества любимого человека», позволяющая выявить субъективные представления респондентов о присущих образу любимого человека характеристиках.

3. Методика «Изучение самооценки» (по С.А. Будасси), направленная на выявление специфики самооценки испытуемых [13].

4. Методика «Идеальный и реальный образ любимого человека», позволяющая выявить и описать соотношение качеств идеального и реального образа любимого человека.

Частотный анализ ответов показал, что понятие «любовь» 26 % испытуемых характеризуют как *высокое светлое чувство*, 12 % – как *симпатии двух людей друг к другу*, 9 % – как *жизнь*.

Понятие «любимый человек» 20 % испытуемыми трактуется как *человек, к которому ты испытываешь любовь*; по 11 % – *человек, к которому тянет и хочется быть с ним рядом* и *человек, с которым хочется быть до конца жизни*; 9 % – *тот, кого хочешь видеть рядом с собой*. По 6,5 % набрали варианты ответов: 1) *человек, который никогда не оби-*

*дит*; 2) *с которым чувствуешь себя защищенным*; 3) *которому можно довериться и который не осудит и поймет*; 4) *часть меня*; 5) *самый близкий человек*.

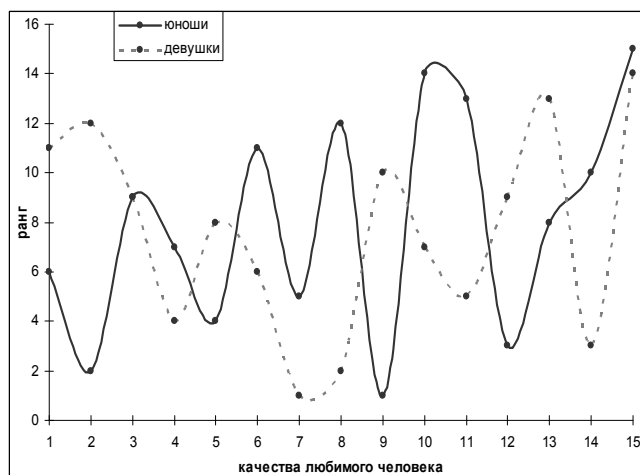
Понятие «брак» рассматривает как: (а) *союз двух влюбленных сердец* 30 % испытуемых; (б) *создание семьи* – 15 %; (в) *штамп в паспорте* – 14 %; (г) *конец свободы* – 11%; (д) *ответственность* – 11 % респондентов. В свою очередь, «счастливый брак» трактуется испытуемыми как: *любящие друг друга люди, прожили вместе всю жизнь, брак по любви* (17 %); *все в семье хорошо* (14 %); *уважение и доверие* (12 %). Семантика категории «счастливая семья» раскрывается через такие характеристики, как *любящие друг друга люди* (22 % испытуемых); *любовь, гармония и детский смех* (19 %); *взаимопонимание* (15 %). При разграничении понятий «дружба» и «любовь» 30 % респондентов полагают, что *дружба – это просто общение, а любовь нет*; 19 % – считают, что *в дружбе нет намека на отношения*, и 17% испытуемых отмечают, что *дружба не перерастает в любовь*. Заметим, что разнополовая дружба в юности, как отмечают И.С. Кон, А.В. Курпатов, – явление редкое. В ней всегда присутствует эротическая основа – влюбленность [14].

Субъективно «необходимым для счастья» 23 % испытуемых полагают наличие *любимого человека*. 20 % респондентов считают, что им «для счастья необходимо» *все*; 14 % – отмечают важность *любить и быть любимой (-ым)*; 11 % – рассматривают в числе наиболее значимых условий *деньги*.

По результатам методики «Качества любимого человека» для построения обобщенного профиля на основе статистического показателя моды было отобрано 15 качеств, чаще всего встречающихся в ответах испытуемых. Профильные кривые (рис.1) отражают определенную иерархию качеств, желаемых у любимого человека и могут рассматриваться как его идеальный образ, сложившийся в представлениях юношей и девушек. Анализ профилей свидетельствуют, что в представлениях юношей и девушек идеальный образ любимого человека различен, что в гендерной психологии рассматривается как дифференциальная закономерность. Так, на первое место юноши ставят качество «ласковая», тогда как у девушек на первом месте находится «понимающий». На втором месте у юношей – «преданность», а у девушек – «общительность». Третье место по значимости в образе любимого человека у юношей отводится «опрятности», тогда как у девушек – «уверенности». На четвертом месте у юношей – «самостоятельность», у девушек – «верность». Пятым по значимости у юношей выступает характеристика «понимающая», а у девушек – «эрудированность».

Следует отметить, что отдельные качества, характеризующие образ любимого человека, в целом близки по значимости у юношей и девушек. В частности, и девушки, и юноши характеристике «честный» отводят девятое место, а качество «сексуальный» в обеих выборках отнесено на последнее место. Заметим, что низкий статус качества «сексуальный» обусловлен отнюдь не морально-нравственной зрелостью юношей, а, на наш взгляд, той самой «честностью», которая располагается на предпоследнем месте. Так, по данным А. Анастаси, Е.П. Ильина, А.В. Курпатова, у девушек сексуальная потребность созревает намного раньше, чем у юношей, и не зависит от степени физиологического созревания организма (репродуктивная функция). Она зависит только от макро- и микрокультуры (в каком возрасте позволяют вступать в сексуальные отношения). Не секрет, что в современной России отношение к ранним сексуальным связям двояко: с одной стороны, они не поощряются макро- и микросоциумом, в тоже время, с другой – не табуируются. Кроме того, мужская и женская психика зависимы друг от друга и энергетически дополняют друг друга, что и позволяет юношам осуществлять поиск биологического партнера. Собственно благодаря принципу дополнительности, у юношей актуализируется активность и сексуальное влечение. Очевидно, последнее рейтинго-

вое место, занимаемое качеством «сексуальный», – это, скорее, демонстрация социальной желательности юношами и девушками, чем реальное отношение к значимости сексуальности любимого человека.



Условные обозначения:

- |                      |                     |
|----------------------|---------------------|
| 1 - доброта          | 9- ласковый         |
| 2 - преданность      | 10- воспитанность   |
| 3- честность         | 11- эрудированность |
| 4- верность          | 12- опрятность      |
| 5- самостоятельность | 13- хозяйственность |
| 6- красивый          | 14- уверенный       |
| 7- понимающий        | 15- сексуальный     |
| 8- общительность     |                     |

В целом полученные данные позволяют сделать вывод о том, что для юношей и девушек иерархия значимых качеств, характеризующих любимого человека, различна. Достоверность различий на 1 % уровне подтверждена критерием  $\chi^2$ -Пирсона. Учитывая закономерную для ранней юности потребность «любить и быть любимым», нами для выявления особенностей самооценки испытуемых использовались характеристики, обозначенные ими по отношению к образу любимого человека. Полученные результаты свидетельствуют, что у юношей и у девушек, принявших участие в исследовании, в целом преобладает адекватная самооценка (59 %). Незначительная часть испытуемых характеризуется наличием высокой (20 %), завышенной (16 %) и низкой (5 %) самооценкой. Испытуемых с заниженной самооценкой не выявлено.

Сбор данных по методике «Идеальный и реальный образ любимого человека» осуществлялся только по отношению к испытуемым, у которых на момент исследования реально существовал любимый человек ( $n=72$ ). Полученные результаты свидетельствуют, что у значительной доли (64 %) респондентов портрет реально существующего любимого человека характеризуется в целом как реалистический. Вероятно, данная категория респондентов в достаточной мере осознает, что в обыденной жизни не каждый любимый человек идеален. 30 % испытуемых характеризуют реально существующего любимого человека как полностью идентичного субъективному идеалу. Этот результат может свидетельствовать о том, что данная категория испытуемых настолько влюблена, что не имеет желания (и/или возможности) реалистически оценить своего любимого. Заметим, что у 6 % испытуемых обнаружена прямо противоположная субъективному идеалу оценка реально существующего любимого человека, что может быть обусловлено включением каких-либо механизмов психологических защит. Кроме того, в данном случае, можно говорить о правомерности народной мудрости: «любовь зла...».

Анализ взаимосвязи самооценки с идеальным образом любимого человека осуществлялся с использованием метода линейной корреляции Пирсона. Между исследуемыми параметрами выявлена положительная взаимосвязь ( $r = 0,346$  для  $p = 0,01$ ), психологический смысл которой свидетельствует, что чем выше самооценка субъекта в ранней юности, тем более высокие требования он будет предъявлять к идеальному образу любимого человека. В тоже время, при анализе данных юношей и девушек обнаружена специфика взаимосвязи между обозначенными параметрами. Так, у юношей ( $n = 29$ ) обнаружена обратная взаимосвязь между параметрами «самооценка» и «идеальный образ любимого человека», тогда как у девушек ( $n = 43$ ) эта связь обладает прямо пропорциональным характером. Очевидно, чем выше самооценка юноши, тем более «приземленным» (реалистическим) будет идеальный образ любимой девушки. И наоборот, более «возвышенный» и, в некотором смысле даже недостижимый образ любимой, будет характерен для юношей, которым свойственна низкая самооценка. Полученные данные в целом не противоречат представленной в научной литературе дифференциальной специфике формирования образа любимого человека в ранней юности. Как отмечают Э. Штерн (1975), И.С. Кон (1989), Г.Вебер (2001), Э. Фромм (2005) и другие исследователи, возникший в ранней юности идеал возлюбленного сохраняется надолго, при этом он определяет межличностные симпатии и предпочтения в течение нескольких лет после первой влюбленности. Если идеал нереален, то это приводит к разочарованиям и возникновению чувства одиночества.

Отсутствие статистической связи между параметрами «самооценка» – «реальный образ любимого человека»; «идеальный образ любимого человека» – «реальный образ любимого человека» может указывать на то, что в реальной жизни юноши/девушки влюбляются независимо от имеющихся у них представлений об идеальном образе любимого человека.

В целом полученные результаты позволяют сформулировать следующие выводы:

1. Интерпретация испытуемыми раннего юношеского возраста категории «любовь» и ряда соподчиненных ей понятий в целом не противоречат их исходной семантике.
2. Содержательный диапазон качеств, используемых юношами и девушками при построении образа любимого человека, дает основания рассматривать этот образ как достаточно конъюнктурный, так как представления о любимом человеке у респондентов в большей мере похожи на выгодное «приобретение» предмета в личную собственность, без опоры на истинное чувство. С одной стороны, этот факт не противоречит свойственному современной действительности доминированию массовой культуры, а с другой стороны, указывает на потребительское, «объектное» отношение к человеку, которого можно полюбить [17]. Как отмечают А.С. Арсеньев (2001), В.С. Мухина (2004), современным юношам и девушкам присущ трезвый, разумно-практический, непредвзятый и смелый взгляд на жизнь, включая постановку и решение многих проблем морально-этического характера, самостоятельность и независимость суждений. Бурные социальные события вынуждают их самостоятельно делать выбор, ориентироваться во всем и занимать вполне независимые позиции. Однако, при всех позитивных тенденциях, присущих современному обществу, обнаруженную в исследовании «объектную» позицию по отношению к образу любимого человека мы склонны рассматривать как утрату искренности и исконного содержания феноменов любви и любимого человека, что для ранней юности, полагает Э. Фромм, выступает неблагоприятным симптомом и может негативно сказаться в период построения семьи, супружеских отношений.
3. Иерархия качеств, отражающих образ любимого человека различна в представлениях юношей и девушек.
4. Самооценка может рассматриваться как одна из психологических детерминант построения образа любимого че-



ловека в раннем юношеском возрасте. Требования, предъявляемые юношами и девушками с разной самооценкой к идеальному образу любимого человека, дают основание полагать, Библиографический список

1. Кон, И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989.
2. Фельдштейн, Д.И. Психология становления личности. – М.: МПА, 1994.
3. Мухина, В.С. Возрастная психология. – М.: Академия, 2004.
4. Арсеньев, А.С. Философские основания понимания личности. – М.: Академия, 2001.
5. Чеснокова, И.И. Самосознание, саморегуляция, самодетерминация личности // Проблемы психологии личности / под ред. Е.В. Шороховой. – М.: Наука, 1982.
6. Штерн, Э. Серьезная игра в юношеском возрасте. – М.: Прогресс, 1975.
7. Вебер, Г. Кризисы любви. – М.: Институт Психотерапии, 2001.
8. Фромм, Э. Искусство любить. – СПб.: изд-во Азбука-классика, 2005.
9. Психология и психоанализ любви: Хрестоматия / сост. Д.Я.Райгородский. – Самара: Бахрах-М, 2007.
10. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис. – М.: Прогресс, 1996.
11. Кон, И.С. Открытие «Я». – М.: Политиздат, 1978.
12. Смирнов, С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. – М.: Просвещение, 1985.
13. Практические занятия по психологии / под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1972.
14. Курпатов, А.В. Мужчины и женщины. – СПб.: ИД «Нева», 2006.
15. Ильин, Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины /Е.П.Ильин. – СПб.: Питер, 2003.
16. Анастаси, А. Дифференциальная психология. – М.: Апрель Пресс, изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001.
17. Прыжников, Н.С.  $S \neq S$ . Личность в эпоху продажности. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000.

Статья поступила в редакцию 15.12.09

УДК 616.8

*М.Г. Чухрова проф. ГОУ ВПО НГПУ; В.И. Хаснулин, проф. НЦКЭМ СО РАМН; В.В. Гафаров, проф. МЛЭ ССЗ СО РАМН, ГУ НИИ терапии СО РАМН, г. Новосибирск, E-mail: valery.gafarov@gmail.com*

## ТРАНСФОРМАЦИЯ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ СВЯЗЬ С ПСИХОСОМАТИЧЕСКОЙ ПАТОЛОГИЕЙ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ КЛИМАТОГЕОГРАФИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

Проблема трансформации личности у пришлого населения Крайнего Севера стоит особенно остро, поскольку затрагивает процессы психосоциальной и психосоматической адаптации. Описаны некоторые механизмы трансформации личности в условиях Севера и их связь с развитием психосоматической патологии. Особое внимание обращено на кардиоваскулярную патологию. Проведен нейропсихологический анализ межполушарных взаимоотношений в процессе психической адаптации.

**Ключевые слова:** адаптация, трансформация личности, психосоматическая патология, алекситимия, нейрофизиологические механизмы.

Экстремальные климатогеографические условия на Крайнем Севере или приравненных к нему территориях, предъявляют повышенные требования не только к соматическому здоровью пришлого населения, но и к его психике. В экстремальных условиях Севера психопатологические особенности проявляются и обостряются [1; 2], что провоцирует социально-психологическую дезадаптацию. Это связано с наличием экстремальных климатических и геофизических факторов высоких широт, которые, запуская процессы адаптации в организме, вызывают напряжение физиологических систем, и, в первую очередь, психоэмоциональной сферы [3; 4]. Наложение средовых стрессорных факторов на конституционно-генетическую предрасположенность к тому или иному страданию в сочетании с социально-психологической дезадаптацией может запускать онтогенез психосоматического заболевания. Как показывают многолетние наблюдения, проблема психосоматической патологии у пришлого населения Крайнего Севера стоит особенно остро. Если рассматривать психосоматическую патологию как результат нарушения адаптации, то внимание необходимо обратить на психоэмоциональную сферу, и в первую очередь это касается личностных трансформаций и индивидуальных личностных реакций на стрессогенные воздействия [5]. Изучение психосоматической патологии, как результата нарушения адаптации, складывается из изучения психоэмоционального статуса, вегетативных взаимоотношений и гормонально-метаболических изменений. Между тем, состояние человека невозможно охарактеризовать как простое изменение в протекании отдельных функций или процессов. Оно является сложной системной реакцией индивида. Поэтому диагностически значимыми для

оценки функционального состояния являются не количественные изменения показателей, а направление и величина сдвигов этих показателей и соотношения между ними, а также особенности предшествующего состояния.

**Целью** настоящего исследования было изучение взаимосвязи психоэмоционального состояния и функционирования висцеральных систем.

**Материал и методы исследования.** Для решения поставленной цели были использованы данные выборочных обследований коренных (ханты, манси) – 346 чел. (1 группа), и пришлых жителей северных территорий (Ханты-Мансийского и Таймырского автономных округов), всего 427 человек (2 группа). В качестве контроля использованы данные аналогичного обследования 273 практически здоровых жителей средних широт (3 группа). Возраст всех обследованных - от 21 до 42 лет.

Также обследованы пациенты нескольких клиник Нефтеюганска, Сургута и Надыма, всего 123 человека (4 группа), с клинически верифицированным диагнозом, укладывающимся в рамки классической психосоматической патологии (гипертоническая болезнь, ишемическая болезнь сердца, бронхиальная астма, ревматоидный артрит и др.). Применялось клинико-психологическое интервью, психометрические тесты на тревожность (тест Тейлор), депрессию (тест Бека), алекситимию (TAS-26) [6].

Нозологический диагноз в группах больных с психосоматической патологией устанавливался на основании критериев комитета экспертов ВОЗ (1990), включающих в себя жалобы больных, клиническую картину заболевания, данные специальных обследований. Обследование включало целена-

правленный опрос, осмотр и проведение ряда функциональных, биохимических, иммунологических и гормональных тестов. Оценка выраженности дизадаптивных расстройств со стороны основных функциональных систем организма, а также определение психофизиологических показателей проводили с помощью оригинальной автоматизированной системы скрининг-оценки дизадаптивных метеопатических и патологических состояний "СКРИНМЕД" (номер государственной регистрации 970035 от 29.01.1997г.), реализованной на компьютерах типа IBM PC/XT и IBM PC/AT. На основании анализа данных определялся интегральный показатель степени психоэмоционального напряжения (ПЭН), выраженный по 10-балльной шкале, а также функциональное состояние организма.

### Результаты и их обсуждение

Высокий уровень психоэмоционального напряжения зарегистрирован у 62,2% пришлого населения Севера и у 41,6% коренного, тогда как в контрольной группе жителей средних широт высокий уровень ПЭН зарегистрирован всего у 10,2 испытуемых (табл. 1). Обследование показало высокую распространенность у жителей Севера, особенно у пришлого населения, сочетанных патологических расстройств и дизадаптивных нарушений (табл. 2). Так, функциональные и патологические расстройства со стороны сердечно-сосудистой системы, проявляющиеся в виде нейроциркуляторной дистонии у молодых и артериальной гипертензии у старших возрастных групп, выявлены у 55% обследованных.

Таблица 1

Группы испытуемых в зависимости от уровня психоэмоционального напряжения (ПЭН) в % от общего числа обследованных

Группы испытуемых	Доля испытуемых с уровнем ПЭН			Достоверность различий
	Низким	Средним	Высоким	
1 группа	38,4	20,0	41,6	$p < 0,05$
2 группа	8,5	29,3	62,2	$p < 0,001$
3 группа	25,0	64,8	10,2	$p < 0,05$

Таблица 2

Дизадаптивные расстройства (в % отклонения от нормы) у коренных (1 группа) и пришлых (2 группа) жителей Севера в сравнении со здоровыми жителями г.Новосибирска (3 группа)

Дизадаптивные расстройства	1 группа	2 группа	3 группа
Артериальная гипертензия (%)	9.9 ± 0.2	45.9 ± 0.4	2.3 ± 0.3
Нарушения функции органов дыхания (%)	30.7 ± 0.4	42.4 ± 0.4	6.8 ± 0.5
Нарушения функции нервной системы (%)	16.2 ± 0.3	52.7 ± 0.4	3.0 ± 0.2
Нарушения функции органов пищеварения (%)	24.4 ± 0.3	39.0 ± 0.5	4.2 ± 0.3
Нарушения функции печени (%)	27.8 ± 0.3	19.1 ± 0.3	3.3 ± 0.5
Нарушения функции системы мочевого выведения (%)	27.2 ± 0.3	31.0 ± 0.1	2.3 ± 0.2
Нарушения функции кожных покровов (%)	7.5 ± 0.2	11.0 ± 0.1	2.8 ± 0.3
Иммунные расстройства (%)	16.6	29.1 ±	0

	± 0.2	0.3	
Аллергические проявления (%)	15.5 ± 0.2	18.5 ± 0.2	0

Большую группу (50%) составляют поражения печени и желчевыводящих путей в виде холангиохолецистита, проявляющиеся клинически в виде тяжести и боли в правом подреберье, а также диспепсическими расстройствами. Объективно у этих людей при ультразвуковом обследовании выявлялись признаки холангита и утолщение стенок желчного пузыря. Патология печени и желчевыводящих путей сочеталась с патологией желудочно-кишечного тракта (22% обследованных) и расстройствами мочевыделительной системы (25%). И если патология пищеварительной системы протекала в виде гастритов и функциональных расстройств кишечника, то в почках выявлялись кристаллы и песок.

Признаки хронической патологии органов дыхания были выявлены у 26,6% обследованных. У 30% - были выявлены функциональные нарушения иммунной системы. И, наконец, представляет значительную проблему выявленное более чем у 60% северян напряжение эндокринной системы. При этом у 17% обследованных женщин отмечена патология щитовидной железы. Данные о нарушении функции щитовидной железы, полученные при клиническом обследовании, согласуются с данными определения уровня в крови гормонов щитовидной железы.

Аналогичные результаты были получены на Таймыре и Кольском полуострове [7], где было показано, что высокое психоэмоциональное напряжение, конфликтность, значительный уровень тревоги, способствовали ускорению процессов склерогенеза, коррелировали с прогрессированием функциональных "северных" иммунодефицитов, имели определенное значение в формировании метаболических нарушений, в ухудшении функции печени, в развитии таких заболеваний как артериальная гипертензия, ишемическая болезнь сердца, хронические неспецифические заболевания легких, хронический гепатит и цирроз печени. Проведенный анализ психофизиологических показателей, характеризующих психоэмоциональное напряжение, у больных с сердечно-сосудистой патологией также позволил установить положительную взаимосвязь между степенью выраженности психоэмоционального напряжения с выраженностью дизадаптивных процессов у кардиологических больных на Севере (табл. 3).

Таблица 3

Степень выраженности дизадаптивных расстройств (в %) у кардиологических больных с низким (1 группа) и высоким (2 группа) уровнем психоэмоционального напряжения

Дизадаптивные расстройства	1 группа (n=34)	2 группа (n=57)
Сердечно-сосудистой системы	24,2 ± 4,3	45,4 ± 2,4
Артериальная гипертензия	36,4 ± 7,9	52,8 ± 6,1
Стенокардия	20,6 ± 7,0	37,6 ± 6,1
Органов дыхания	30,1 ± 5,5	38,2 ± 4,5
Нервной системы	37,5 ± 7,7	64,9 ± 5,2
Желудочно-кишечного тракта	37,1 ± 5,7	45,2 ± 4,3
Печени	33,2 ± 6,2	42,6 ± 4,8
Мочеполовой системы	33,6 ± 6,2	34,1 ± 4,9
Эндокринной системы	17,4 ± 1,5	22,7 ± 1,5

Таким образом, высокий уровень психоэмоционального напряжения является одним из ведущих факторов риска формирования дизадаптивных нарушений и, в последующем, патологических состояний со стороны сердечно-сосудистой, иммунной и нервной систем, органов пищеварения, печени, мочевыделительной системы.

Вполне вероятно, что неэффективность функционирования психоэмоциональной сферы в период адаптации в полярных регионах является ведущей причиной преждевременного старения, тяжелых хронических заболеваний в молодом возрасте и смещения пика смертности на более молодой возраст, в сравнении с жителями средних широт. Однако северные долгожители пока еще отличаются достоверно меньшим психоэмоциональным напряжением, низким уровнем тревожности, нормальным уровнем кортикостероидов в крови, а также другими метаболическими, иммунными и функциональными адаптивными "преимуществами", в сравнении с другими северянами. Как правило, это лица с высокой физической активностью. Одной из особенностей этих людей является высокая функциональная активность правой гемисферы мозга, что было показано ранее (Хаснулин В.И., 1998). Можно говорить о существовании эколого-генетического адаптивного типа, обладающего наибольшей жизнеспособностью в экстремальных климато-геофизических условиях. При этом состояние психоэмоциональной сферы, регуляторные возможности центральной нервной системы, оказываются определяющими в успешности протекания адаптивных процессов, в эффективной подстройке функций гомеостатических систем к экстремальным изменениям экологических факторов.

У всех госпитализированных пациентов (группа 4), была выявлена астеноневротическая симптоматика, аффективные нарушения в виде эмоциональной лабильности, дистимические и тревожно-депрессивные расстройства разной степени выраженности. Происхождение этих состояний больными связывалось с неблагоприятными ситуационными воздействиями, которые при ближайшем рассмотрении в большинстве случаев могли считаться психогенными лишь с большой долей условности, так как оказывались таковыми в силу измененной реактивности пациентов. При индивидуальном анализе каждой истории болезни выявлена взаимосвязь между психоэмоциональным состоянием пациента, его личностными особенностями, стрессогенными событиями в его жизни и особенностями течения заболевания. У 75 человек (61%) в структуре личности присутствовала выраженная алекситимия (средний балл  $82,4 \pm 3,56$  усл. ед. по Торонтской алекситимической шкале). В этой группе чаще встречались непредсказуемые дисфорические эксцессы на фоне внешне высококонтролируемого поведения. При этом наблюдалась высокая озабоченность своим здоровьем, ипохондричность и застреваемость на отдельных симптомах заболевания, снижение адекватной самокритичности. Патогномичным признаком для алекситимичных пациентов было активное нежелание и противодействие при разговоре на темы, касающиеся их чувств и внутреннего мира и фиксация на соматовегетативных нарушениях. Отмечалась склонность к устранению тревоги за счет соматизации и вытеснение ее с формированием демонстративного поведения, тенденции к аггравации симптоматики и рентные установки.

Проблема взаимосвязи психоэмоциональных нарушений, связанных с хроническим психосоциальным стрессом, актуальна в первую очередь потому, что выявляется тесная связь нарушений регуляции артериального давления, ишемических заболеваний сердца и другой кардиоваскулярной патологии с длительным и чрезмерным психоэмоциональным напряжением, возникающим в условиях стрессовой ситуации [5]. Проведенный анализ клинических показателей, характеризующих психоэмоциональное напряжение, у больных с сердечно-сосудистой патологией позволил установить положительную взаимосвязь между степенью выраженности психоэмоционального напряжения с частотой и тяжестью кардиологической патологии у больных на Севере (табл. 4).

О важной роли негативного психоэмоционального стрессирования в развитии кардиологической патологии свидетель-

ствует анализ жалоб и клинических проявлений у кардиологических больных на Севере в зависимости от степени выраженности у них психоэмоционального стресса. С этой целью было выделено две группы больных: с низкой и высокой степенью выраженности психоэмоционального напряжения. Клинические проявления заболевания и жалобы у больных в зависимости от степени выраженности психоэмоционального напряжения представлены в таблице 5.

Таблица 4

Удельный вес больных ИБС в зависимости от уровня психоэмоционального напряжения (ПЭН) в % от числа обследованных в группе

Группы испытуемых	Доля больных с уровнем ПЭН		Достоверность различий
	Низким	высоким	
ИБС (n=28)	11,4	53,6	p < 0,05
ИБС + ГБ <sub>2</sub> (n=48)	8,3	79,2	p < 0,001
Нейроциркуляторная дистония (n=47)	10,6	63,6	p < 0,05
Здоровые	25,0	10,2	p < 0,001

Таблица 5

Клинические проявления заболевания у кардиологических больных с различной степенью выраженности психоэмоционального напряжения (%)

Симптомы	Больные с уровнем ПЭН		Достоверность различий
	Низким (n=48)	Высоким (n=106)	
Боли в грудной клетке	22,9	52,8	p < 0,05
Приступы стенокардии	16,7	48,1	p < 0,01
Кардиалгии	6,3	33,0	p < 0,001
Частые головные боли	14,6	50,9	p < 0,01
Перебои в работе сердца	14,6	43,4	p < 0,05
Сильное сердцебиение	35,4	73,6	p < 0,05
Слабость к концу рабочего дня	41,7	68,9	p < 0,05

Из таблицы 5 видно, что у обследованных больных с ростом психоэмоционального напряжения отмечается нарастание клинической симптоматики, повышается количество клинически и патогенетически значимых жалоб, указывающих на углубляющуюся дисфункцию и снижение резервов сердечно-сосудистой и вегетативной нервной систем. У больных с низкой степенью психоэмоционального напряжения боли в левой половине грудной клетки и за грудиной выявляются в 22,9% случаев, а у больных высокой степенью психоэмоционального напряжения – в 52,8%, то есть более, чем в два раза чаще (p < 0,05). Боли в грудной клетке у обследованных больных локализовались в левой половине грудной клетки, за грудиной, в прекардиальной области, носили давящий, колющий, сжимающий характер, появлялись как в покое, так и при физической нагрузке, имели различную продолжительность, часто возникали при эмоционально значимых ситуациях, а также при резких изменениях погоды.

При дальнейшем анализе боли в левой половине грудной клетки и за грудиной разделили на боли, носившие характер стенокардии и боли типа кардиалгии. К болям типа стенокардии отнесли боли, локализовавшиеся в левой половине грудной клетки и за грудиной, давящего или сжимающего характера, достаточно кратковременные (продолжительностью до 20 минут), имевшие связь с физической нагрузкой, то есть

возникавшие при физической нагрузке и прекращавшиеся после приема нитроглицерина и (или) прекращения физической нагрузки. Описанные боли возникали у больных с низкой степенью психоэмоционального напряжения в 16,7% случаев, а у больных с высокой степенью психоэмоционального напряжения описанные боли возникали почти у половины больных (в 48,1% случаев). Мы считаем, что учащение возникновения стенокардитических болей может свидетельствовать о нарастании функциональных и органических нарушений сердечно-сосудистой системы по мере возрастания уровня психоэмоционального напряжения. К болям типа кардиалгий были отнесены боли в левой половине грудной клетки и в прекардиальной области, колющего или ноющего характера, различной продолжительности, не имевшие связи с физической нагрузкой. Такие боли возникали у больных с низкой степенью психоэмоционального напряжения в 6,3% случаев, а у больных с высокой степенью психоэмоционального напряжения - в 33,0% ( $p<0,001$ ). Учащение появления описанных болей в грудной клетке у кардиологических больных с ростом психоэмоционального стрессирования, по-видимому, отражает углубление дисфункции сердечно-сосудистой и вегетативной нервной систем.

Об увеличении степени выраженности расстройств регуляции сердечно-сосудистой системы свидетельствует учащение регистрации у больных с высоким уровнем ПЭН по сравнению с пациентами с низким уровнем ПЭН таких признаков дисфункции вегетативной нервной системы, как учащение сердцебиения, ощущение «перебоев» в работе сердца, частые головные боли и возникновение слабости к концу дня. Так, у больных с высокой степенью ПЭН более чем в 2 раза чаще (в 73,6%), чем у больных с низкой степенью психоэмоционального напряжения (35,4%;  $p<0,05$ ) отмечались жалобы на учащение сердцебиения.

Частые головные боли, появлявшиеся преимущественно при повышении артериального давления и носившие в основном сосудистый характер, выявлялись при низком уровне психоэмоционального напряжения у больных ИБС лишь в 14,6%, а у больных с высоким уровнем ПЭН - в 50,9% случаев. Слабость к концу дня отмечалась у больных с низким уровнем ПЭН в 41,7% случаев, а у больных с высоким уровнем ПЭН - в 68,9%.

Таким образом, из анализа приведенных данных видно, что с ростом психоэмоционального напряжения у больных с сердечно-сосудистой патологией на Севере нарастает количество значимых жалоб и клинических проявлений, свидетельствующих об усугублении дисфункции сердечно-сосудистой и вегетативной нервной систем.

В ходе дальнейшего анализа нами было проведено изучение основных показателей электрокардиограммы у обследуемых больных в зависимости от степени выраженности их психоэмоционального напряжения. Основные показатели электрокардиограммы представлены в таблице 6, из которой видно, что с ростом психоэмоционального напряжения отмечается удлинение временных характеристик электрокардиограммы: уширение зубца Р, удлинение комплекса QRS.

Таблица 6

Показатели электрокардиограммы у больных с сердечно-сосудистой патологией на Севере, в зависимости от степени выраженности психоэмоционального напряжения

Показатели	Больные с уровнем ПЭН		Достоверность различий
	Низким (n=48)	Высоким (n=106)	
ЧСС (сек)	63,9±0,9	63,8±2,7	
Интервал Р (сек)	0,10±0,004	0,11±0,002	$p<0,05$
Интервал PQ (сек)	0,16±0,006	0,17±0,004	
Интервал QRS (сек)	0,09±0,001	0,10±0,002	$p<0,001$

Интервал QT(сек)	0,38±0,007	0,40±0,008	
------------------	------------	------------	--

У больных с высокой степенью ПЭН ширина зубца Р (0,11±0,002) достоверно ( $p<0,05$ ) превышает соответствующий показатель у больных с низкой степенью психоэмоционального напряжения. Ширина комплекса QRS у больных с высокой степенью психоэмоционального стресса (0,10±0,002) была достоверно большей, чем при низком уровне ПЭН (0,09±0,001). Достоверных различий в длительности интервалов PQ и QT не выявлено, хотя имеется тенденция к удлинению интервала QT по мере роста уровня негативного психоэмоционального напряжения.

Обращает на себя внимание (табл.7) высокая частота выявляемости нарушений функции проводимости у обследованных больных, которая находится в зависимости от уровня психоэмоционального напряжения.

Таблица 7

Показатели электрокардиограммы у больных с различной степенью выраженности психоэмоционального напряжения (%)

Показатели	Больные с уровнем ПЭН		Достоверность различий
	Низким (n=48)	Высоким (n=106)	
Синусовая брадикардия	28,4	30,3	
Замедление внутрипредсердной проводимости	24,3	50,8	$p<0,001$
Сглаженный или отрицательный зубец Т	20,7	39,5	$p<0,05$
Высокоамплитудный зубец Т	24,5	31,6	
Признаки гипертрофии левого желудочка	26,6	52,6	$p<0,001$

Анализ показателей, представленных в таблице 7, показал, что в группе больных с высоким уровнем ПЭН доля людей с замедлением внутрипредсердной проводимости значительно больше, чем в группе больных с низким уровнем ПЭН (50,8% против 24,3%,  $p<0,01$ ). На морфологическом уровне это может быть следствием развития склеротических процессов в миокарде.

Анализ конечной части желудочкового комплекса выявил высокую частоту изменений величины зубца Т: выявлялось как снижение его амплитуды и инверсия, так и значительное увеличение его амплитуды. Частота регистрации указанных изменений нарастает с ростом психоэмоционального напряжения. Если в первой группе сглаженный, либо отрицательный зубец Т регистрировался в 20,7% случаев, то во второй группе - уже в 39,5%, достоверно ( $p<0,05$ ) чаще, чем в первой. Выявленные изменения конечной части желудочкового комплекса могли быть вызваны несколькими причинами: прежде всего, ухудшением коронарного кровообращения, а также углубляющимися расстройствами метаболических процессов в миокарде.

Дальнейший анализ показателей электрокардиограммы (табл. 7) выявил высокую частоту встречаемости признаков, указывающих на гипертрофию левого желудочка у обследованного контингента больных. Выявлено более частое развитие гипертрофии левого желудочка у больных с высокой степенью психоэмоционального напряжения по сравнению с больными с низким уровнем ПЭН. В первой группе гипертрофия левого желудочка выявлялась в 26,6%, а во второй - в 52,6% случаев ( $p<0,01$ ). Эти данные могут указывать на более напряженную деятельность сердца при высоком уровне психоэмоционального стресса, на возрастание нагрузки на левый желудочек, вероятно, вследствие более выраженного повышения артериального давления, прогрессирования гипертонической болезни по мере развития хронического стресса.

В нашем исследовании при анализе психофизиологических показателей методики "СКРИНМЕД" было выявлено, что высокий уровень психоэмоционального напряжения у больных с кардиологической патологией сопровождается нарастанием процессов торможения в центральной нервной системе, снижением сенсомоторной реактивности, ухудшением рефлекторной деятельности. Вероятно, выявленные психофизиологические изменения приводят к ухудшению адаптивных способностей головного мозга и его регулирующей деятельности по своевременной подстройке и синхронизации функций внутренних органов и систем организма к изменяющимся факторам внешней среды. Все это способствует, по нашему мнению, снижению приспособительных возможностей организма к воздействию экстремальных климато-метеорологических и геофизических факторов высоких широт и развитию сердечно-сосудистой патологии.

Известно, что успешная адаптация организма к факторам внешней среды осуществляется при наличии адекватных гормонально-метаболических сдвигов, реализующих пластическое и энергетическое обеспечение адаптивных физиологических реакций. В то же время, психоэмоциональный стресс является одним из важнейших факторов, способных нарушить нейрогуморальную регуляцию обменных процессов в организме. В связи с этим нами были изучены особенности гормонально-метаболического статуса у больных с кардиологической патологией в зависимости от уровня их психоэмоционального напряжения (табл. 8).

Таблица 8

Показатели эндокринных и метаболических процессов у больных ИБС на Севере в зависимости от уровня психоэмоционального напряжения (ПЭН)

Показатели	Уровень ПЭН	
	низкий	Высокий
ЛПНП и ЛПОНП (ммоль/л)	$6,0 \pm 0,2$	$7,3 \pm 0,3$
ЛПВП (ммоль/л)	$1,04 \pm 0,05$	$1,40 \pm 0,02$
Холестерин (ммоль/л)	$5,7 \pm 0,2$	$6,9 \pm 0,3$
Триглицериды (мг%)	$123,1 \pm 8,5$	$139,6 \pm 11,2$
Билирубин общий (мкмоль/л)	$12,7 \pm 0,3$	$18,5 \pm 0,3$
АЛТ (ус.ед.)	$24,9 \pm 0,5$	$27,0 \pm 0,6$
АСТ (ус.ед.)	$18,0 \pm 0,5$	$29,7 \pm 0,6$
Гамма-ГТ (ммоль/л)	$18,2 \pm 1,3$	$26,7 \pm 1,5$
ПОЛ (ус.ед.)	$0,112 \pm 0,008$	$0,154 \pm 0,009$
АоА (час·мл/г)	$154,2 \pm 14,2$	$95,3 \pm 11,3$
Т-лимфоциты (%)	$48,9 \pm 0,8$	$36,3 \pm 0,7$
Кортизол (нмоль/л)	$369,4 \pm 13,8$	$598,6 \pm 24,9$
Инсулин (мкЕд/мл)	$9,7 \pm 0,3$	$17,4 \pm 0,6$
РСИ печени (ус.ед.)	$0,80 \pm 0,02$	$0,67 \pm 0,02$
ПЭН (ус.ед.)	$7,5 \pm 0,2$	$19,7 \pm 0,5$

Изучение гормонально-метаболического статуса у этих больных выявило активацию глюкокортикоидной функции коры надпочечников, что подтвердило наличие состояния стрессированности у этих больных, а также указывало на снижение их адаптационных резервов. Выраженность этих изменений находилась в прямой зависимости от уровня психоэмоционального напряжения.

Анализ показателей, характеризующих липидный обмен у описываемых больных, свидетельствовал о нарушениях деятельности регулирующих систем в организме, при-

водящих к разбалансировке основных видов обмена веществ. Нарушения липидного метаболизма проявлялись повышением содержания в крови холестерина, липопротеидов низкой и очень низкой плотности и триглицеридов. Была выявлена активация процессов перекисного окисления липидов на фоне снижения антиокислительной активности крови. Изменения углеводного обмена характеризовались повышением содержания в крови глюкозы и инсулина.

Проведенный анализ показателей, характеризующих метаболизм, в группах больных ИБС показал взаимосвязь выявленных изменений обмена веществ со степенью выраженности негативного психоэмоционального напряжения. Оказалось, что благоприятное течение ИБС с редкими обострениями, меньшими показателями атерогенности липидов, меньшими нарушениями функции печени, менее выраженным увеличением уровня кортизола в крови, менее значительным увеличением показателей липидной перекисации, наблюдается при меньших показателях негативного психоэмоционального напряжения с незначительным снижением функции полушарий мозга. Такое сочетание психофизиологических и клинических характеристик отмечено у 37,4% обследованных больных с ИБС.

Наоборот, высокая степень психоэмоционального напряжения, высокий уровень алекситимии, высокий уровень атерогенности липидов, окислительный стресс, снижение функциональной активности печени, многочисленные клинические и функциональные проявления неблагоприятного течения ИБС на Севере мы выявили у 62,6% обследованных больных на фоне сниженной активности полушарий головного мозга с преобладающей активностью левой гемисферы.

Полученные данные позволили нам сделать вывод о том, что высокий уровень негативного психоэмоционального напряжения приводит к дезинтеграции деятельности основных регулирующих систем организма, что влечет за собой нарушение гормонально-метаболического обеспечения адаптивных реакций. Выявленные изменения обмена веществ у кардиологических больных, кроме того, способствуют еще большему прогрессированию сердечно-сосудистой патологии.

Ранее нами было показано, что феномен алекситимии в структуре личности сопровождается снижением функциональной полноценности правого полушария мозга, частичной "функциональной комиссуротомией", блокирующей взаимодействие левого и правого полушарий головного мозга [8]. Известно, что в регионах Крайнего Севера в качестве адаптивной перестройки наблюдается повышенная функциональная активность правого полушария, что способствует адаптивному процессу, а снижение его активности свидетельствует о нарушении адаптации [7]. Тенденция правого полушария к синтезу и объединению множественных сигналов в глобальный конфигурационный образ играет решающую роль в выработке и стимулировании эмоционального переживания, а преимущество левого полушария при анализе отдельных, упорядоченных во времени и четко определенных деталей используется для видоизменения и ослабления эмоциональных реакций. С этой точки зрения когнитивные и эмоциональные особенности обоих полушарий тесно взаимосвязаны. Как и в области когнитивных процессов, полушария дополняют друг друга в регулировании эмоций. По-видимому, феномен алекситимии и сниженная функциональная активность правого полушария находятся в сложных причинно-следственных отношениях, являя собой звенья одной цепи в многокомпонентном генезе психосоматической патологии.

Как показывают наши наблюдения, в экстремальных условиях Севера может возникать вторичная алекситимия, которая обусловлена страхом перед эмоциями и тенденцией к их блокированию. Этот феномен был описан [8]. Вторичная «северная» алекситимия может быть следствием социальной ситуации развития личности. Индивидуальные социальные взаимодействия включают внутриличностную эмоциональ-

ную регуляцию, которая чаще всего оказывается деструктивной и не способствует адаптации. Социальная дезадаптация провоцирует вторичную алекситимию, что в свою очередь является одним из ведущих факторов риска формирования дизадаптивных нарушений и, в последующем, патологических состояний. Психогенные факторы, такие как хронический стресс, патологическая тревожность, алекситимия, скрытая агрессия запускают процессы трансформации личности, призванные улучшить социальную адаптацию, но они же являются факторами риска соматической патологии. Соматическая патология, в свою очередь, вызывает соматогенные расстройства психики, формируя замкнутый патологический круг. Основываясь на этих механизмах, можно прогнозировать психологические кризисы в течение любой психосоматической патологии. Психологические кризисы будут перемежаться с соматическими обострениями, сменяя друг друга. Соматизация психоэмоционального напряжения временно обеспечивает социально приемлемый выход из трудноразрешимых и эмоционально значимых проблем и переносит центр тяжести на телесные ощущения. Возникающие трудности в социальной адаптации списываются на счет физического нездоровья. В результате появляется возможность найти социально приемлемый выход из стрессогенной ситуации, избежать несостоятельности перед лицом требований среды. Образование соматического симптома представляет собой процесс адаптации индивида к среде для получения «вторичной выгоды» - социальной реабилитации. Если эмоциональный стресс от нерешенных конфликтов остается, пациент неизбежно получит рецидив. Хронические эмоциональные раздражители, возникающие в результате этих конфликтов, должны быть как минимум осознаны и проработаны самим пациентом, а в идеале - исключены или снижены, чтобы добиться устойчивого излечения. Полное осознание пациентом своей ситуации влечет за собой исчезновение заболевания, поскольку психическая деятельность перестает провоцировать болезнь.

**Заключение.** Многолетние исследования процесса адаптации человека на Севере позволяют описать следующие механизмы формирования психосоматической патологии в высоких широтах. Прежде всего, это неблагоприятное влияние эколого-геофизических факторов, которое независимо от

уровня физического здоровья оказывает повреждающее воздействие на организм, в первую очередь, центральную нервную систему, особенно пришлого населения. В условиях высоких широт общество предъявляет все более высокие требования к нервной и психической устойчивости человека и значительно меньше - к его физической выносливости. Информационные перегрузки и недостаточная физическая активность перестраивают работу мозга и согласованную деятельность его полушарий. Возникают нейрофизиологические изменения, такие как нарушение баланса межполушарной активности, нарушение корково-подкорковых взаимоотношений, инверсия эмоционального отражения. Поскольку психологические механизмы лежат в основе поддержания гомеостаза, то возникают и гормонально-метаболические изменения, что клинически выражается синдромом психоэмоционального напряжения. В результате психоэмоционального напряжения возникают вегетативные симптомы, указывающие на то, что симпатическая система надолго оказывается в состоянии повышенного возбуждения. Чаще всего имеется невозможность реализации стенических реакций в сфере произвольного поведения. Подавленные гнев и агрессия, страх и враждебность в конфликтных ситуациях сопровождаются чрезмерной вегетативной активацией и изменениями в деятельности внутренних органов. Психовегетативные взаимоотношения - это физиологический факт. У здорового человека интенсивные эмоции вызывают значительные вегетативные сдвиги. Психовегетативный баланс складывается из согласованности между собой психоэмоционального тонуса и психоэмоциональной реактивности. Повышенный симпатический тонус и гиперсимпатическая реактивность сохраняют гипертоническую возбудимость на психологическом и соматическом уровнях. Нестойкий гомеостаз и неоптимальность вегетативного обеспечения отражаются на адекватном приспособительном поведении, что приводит организм в целом к нарушению адаптации. Вполне вероятно, что неэффективность личностной трансформации в период адаптации в циркуполярных регионах является ведущей причиной преждевременного старения, психосоматической патологии и смещения пика смертности на более молодой возраст, в сравнении с жителями средних широт.

#### Библиографический список

1. Казначеев В.П. Современные аспекты адаптации. - Новосибирск, 1980.
2. Кривошеков С.Г. Психофизиологические аспекты незавершенных адаптаций / С.Г. Кривошеков, В.П. Леутин, М.Г. Чухрова. - Новосибирск, 1998.
3. Панин Л.Е. Биохимические механизмы стресса. - Новосибирск, 1983.
4. Хаснулин В.И. Введение в полярную медицину. - Новосибирск: СО РАМН. - 1998.
5. Гафаров В.В. Личность и ее взаимодействие с социальной средой: непроторенная дорога / В.В. Гафаров, Е.А. Громова, Ю.Н. Кабанов, И.В. Гагулин; Рос.акад.мед.наук, Сиб.отд.-ние. - Новосибирск: - Изд-во СО РАН, 2008.
6. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие. - Самара: Изд. дом «БАХРАК», 1998.
7. Хаснулин В.И. Введение в полярную медицину. - Новосибирск: СО РАМН. - 1998.
8. Психофизиологический анализ алекситимии у кардиоваскулярных больных на Севере / М.Г. Чухрова, К.А. Харина, Л.С. Хорошилова [и др.] // Актуальные аспекты психосоматических исследований: Материалы науч.-практ.конф. с междунар. участием. под ред. В.Я. Семке. - Томск, 2005.

Статья поступила в редакцию 15.12.09

УДК 378

*К.Л. Лебедева, канд. пед. наук., доц. АГТУ им. И.И.Ползунова, г. Барнаул, E-mail: kira\_lebedeva@mail.ru*

#### ВЛИЯНИЕ ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПРЕДМЕТНИКА НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

В работе рассматривается влияние оценочной деятельности педагога-предметника на социализацию учащейся молодежи. Проблема объективности балльных оценок - одна из наиболее спорных в теории и практике образования. Несмотря на имеющиеся достижения, все же субъективизм со стороны педагога еще не преодолен. Решение данной проблемы автор видит в разработке нормативных отметок по отдельным учебным дисциплинам, которые призваны служить эквивалентом качественных критериев педагогической оценки.

**Ключевые слова:** оценочная деятельность педагога-предметника, контроль успеваемости, формирование адекватной самооценки, модели оценочной деятельности, оценочные умения, самооценка и уровень притязаний.

Согласно теории учебной деятельности, оценочная деятельность порождается потребностью обучаемого и обучающего получить информацию о соответствии качества получаемых знаний и умений по предмету требованиям программы. Целью оценочной деятельности является, таким образом, контроль успеваемости обучающихся и формирование у них адекватной самооценки. Оценивание знаний формирует установку на самооценку своих возможностей.

Предметом оценочной деятельности, совпадающим с предметом учебно-познавательной деятельности, является система знаний и умений обучаемого. Итогом оценивания результатов деятельности обучаемого является оценка, которая в зависимости от уровня и способа отражения отношений, может выражаться знаком и интенсивностью эмоционального переживания, его вербальной версией, оценочным суждением, отметкой.

Теоретический анализ показывает, что педагогическое оценивание и оценочные процессы, чаще всего, рассматриваются не как самостоятельный феномен учебного процесса, а в рамках изучения других проблем: гностической деятельности педагога (В.К. Елманова, Г.И. Метельский, Н.В. Кузьмина и др.), социальной перцепции (В.П. Трусков), деятельности, направленной на изучение обучающихся (А.М. Позднякова, Г. Вишляк, Л.Г. Кириллов и др.), управленческой деятельности педагога (М.М. Силенок, Г.С. Полякова, В.А. Якунин и др.).

В теории педагогических систем (Н.В. Кузьмина) состав структурных и функциональных компонентов оценочной деятельности преподавателя теоретически и эмпирически определен и считается постоянным для всех педагогических систем и их подсистем: субъект-объект и объект-субъект педагогического воздействия, предмет их совместной деятельности, цели обучения и средства педагогической коммуникации (Н.В. Кузьмина, А.А. Реан). Данная пятикомпонентная модель оценочной деятельности получила свое развитие в целом ряде исследований (М.А. Борисова, С.Л. Коптев, А.А. Баранов, С.П. Белых).

В качестве оценочных действий с помощью факторного анализа были выделены следующие действия, образующие структуру оценочной деятельности преподавателя: планирование прогнозирования оценочных воздействий, принятие оценочных решений, оценка собственной оценочной деятельности, процесс контроля, изучение личности обучаемого, его поведения и отношений; межличностное взаимодействие, использование и реализация оценочных решений, прогнозирование влияния оценок на поведение и развитие личности обучаемого, коррекция оценок.

Из анализа перечисленных действий вытекает, что реализация оценочных действий состоит из предварительного планирования, прогнозирования целей и задач оценивания до занятий и реализации оценочной функции во время занятий, а также коррекции и контроля.

По мнению некоторых авторов, подобная «разорванность» этапов оценочной деятельности указывает на существование системообразующего фактора. Причину объединения различных действий в единую систему автор видит в общепедагогическом принципе управления в виде ориентирующей и стимулирующей функции оценки.

А.А. Реан также выделяет оценочные умения в особую группу умений: оценить собственные индивидуально-психологические особенности, оценить свое состояние, знания и умения обучающихся и т.д. В основе оценочных умений А.А. Реан видит систему соответствующих знаний: закономерности и механизмы межличностного познания и рефлексии, знание возрастной психологии, методологии и методики преподавания учебного предмета. Поэтому, без наличия определенного комплекса навыков, оценочные умения сформированы быть не могут, отмечает А.А. Реан.

В структуру этих навыков автор включает: социально-перцептивные, рефлексивные и интеллектуальные. Последние предполагают автоматизацию способов решения отдельных педагогических задач по оценке уровня знаний и умений учащихся.

Подобная автоматизация при оценивании без поэлементной сознательной регуляции рассматривается А.А. Реаном как новообразование в оценочной деятельности преподавателя. Приобретаемые с опытом «схемы» оценивания, «модели» проблемных ситуаций и их решений ускоряют процесс оценивания. В связи с этим А.А. Реан отмечает, что педагогические стереотипы, обычно считающиеся помехой в педагогической деятельности, могут играть положительную роль, если педагог отдает себе отчет в сфере их применимости и понимает механизмы их действия.

В.А. Якунин среди важнейших педагогических умений, связанных с оцениванием результатов обучения, называет следующие:

- следить за реализацией поставленных целей и исполнением принятых педагогических решений;
- осуществлять различные формы, виды и способы контроля, взаимоконтроля и самоконтроля обучающихся;
- замечать и объективно оценивать малые и большие учебные достижения обучающихся;
- вести контроль за своими поступками и поведением;
- устанавливать причины затруднения обучающихся и найти способы их устранения;
- совершенствовать собственную деятельность на основе анализа и оценки ее достоинств и недостатков.

Кроме того, психологами и педагогами в качестве оценочных действий выделяются такие, как: определение предмета оценивания в каждом конкретном акте, включение критериев оценки результатов учебной деятельности обучаемого: соотношение процесса и результатов учебной деятельности обучаемого с эталоном, опираясь на критерии оценки; выражение результатов оценивания в форме оценочных суждений, отметки и т.д. (Н.А. Батурина).

Сущность оценки понимается различными авторами неоднозначно. Так, С.Л. Рубинштейн, отводя проблеме оценки в педагогическом процессе особое значение, отмечает, что взаимоотношения преподавателя и обучающихся «пропитаны оценочными моментами» и что «оценка совершается на основании результатов деятельности, ее достижений и провалов, достоинств и недостатков, и поэтому она сама должна быть результатом, а не целью деятельности».

Сущность оценивания успешности обучения учащегося, по Л.С. Выгодскому заключается в том, что «всякий поступок должен возвращаться к обучаемому в виде впечатления от его действия на окружающих».

В.М. Полонский определяет оценку знаний учащихся как систематический процесс, который состоит в определении степени соответствия имеющихся знаний, умений и навыков предварительно планируемых. Раскрывая сущность процесса оценивания знаний В.М. Полонский выделяет в нем следующие компоненты: «определение целей обучения, выбор контрольных знаний, проверяющих достижение этих целей; отметку или иной способ выражения результатов проверки».

Г.А. Щукина рассматривает оценку в учебной деятельности как показатель степени правильности и точности выполненного задания, самостоятельности и активности ученика в работе. При этом автором выделяются следующие требования к оперированию оценкой успеваемости:

- всесторонность оценки успеваемости, то есть максимальный учет всех проявлений учебной деятельности учащихся;
- установление связи со всеми видами работы обучающегося на занятии;
- высокая авторитетность и значимость оценки;



- гласность и доведение до всех обучаемых обоснованных критериев оценки знаний, умений и навыков;

- совпадение оценки преподавателя с самооценкой и привлечение обучаемых к анализу работ и ответов других.

Под оценкой качества знаний и умений может пониматься «констатация определенной связи между планом (целевым представлением) и отраженной информацией» (И.С. Якиманская), свидетельство об успешном или не вполне успешно выполненном задании.

Итак, отметка выступает неотъемлемой частью обучения, сама, являясь процессом, который выражает ее роль.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме оценивания успешности учебной деятельности учащихся выявил ряд работ, в которых понятие «оценка» рассматривается с социальных позиций (А.А. Бодалев, Г.И. Мальковская, В.В. Власенко, Н.А. Русина, Н.В. Селезнев, К.А. Абульханова-Славская).

Так, К.А. Абульханова-Славская пишет, что социальный аспект оценки определяется тем, что оценка «отвечает потребности в общении, познании своего «я» глазами других».

Р.Ф. Кривошаповой и О.Ф. Силутиной оценка понимается как развернутое, глубоко мотивированное отношение учителя и коллектива группы к результатам достижений каждого учащегося.

Н.А. Батурин считает, что «оценка – это психический процесс отражения объект-субъектных, субъект-субъектных и субъект-объектных отношений превосходства и предпочтения, который реализуется в ходе сравнения предмета оценки и оценочного основания».

При многообразии трактовок сущности и роли оценки, в психолого-педагогической литературе имеет место понимание предмета оценки, во-первых, как индивидуально-личностных качеств учащегося и, во-вторых, как результатов его учебной деятельности.

Оценка учебной деятельности учащихся может выражаться в следующих формах:

- малые формы (проявляющиеся в мимике, жестах, модуляции голоса, кратких замечаниях по поводу того или иного ответа и др.);

- общие характеристики обучаемых;

- отметки;

- отдельные оценочные высказывания;

- другие формы, предусмотренные внутренним распорядком учебного заведения.

В силу того, что воздействие оценки на развитие обучаемого многогранно, она может обладать многими функциями.

По Б.Г. Ананьеву [1] оценка может быть:

а) ориентирующей, воздействующей на умственную работу обучаемого, и способствующей осознанию им процесса этой работы и пониманию собственных знаний;

б) стимулирующей, воздействующей на эффективно-волевую сферу посредством переживания успеха и неуспеха, формирования притязаний и намерений, поступков и отношений;

в) воспитывающей – под непосредственным влиянием отметки происходит «ускорение или замедление темпов умственной работы, качественные сдвиги (изменение приемов работы), изменение в структуре перцепции и апперцепции, преобразование интеллектуальных механизмов».

Благодаря этому оценка воздействует на интеллектуальную и эффектно-волевую сферы, то есть на личность обучаемого в целом.

Под влиянием оценочных воздействий у обучаемых формируются такие важные качества личности как самооценка и уровень притязаний.

Общая тенденция многих работ по проблеме оценивания успешности учебной деятельности состоит в том, что одной из ведущих функций оценки считается контроль как условие

формирования знаний и умений у обучающихся (П.Я. Гальперин, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан, В.А. Якунин и др.). Контроль, согласно теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин), входит в состав оценочных действий как одна из их функциональных частей. Кроме того, контроль выступает в качестве основы формирования способности учащегося к вниманию и развитию психических познавательных процессов. Без контроля, без обратной связи, без сведений о том, какой получен фактический результат, без последующей коррекции ошибочных действий обучение становится слепым, неуправляемым, а точнее, просто перестает быть управлением [2; 3; 4].

В этой связи полагаем, что с реализацией контролирующей функции оценки открывается возможность эффективного управления процессом обучения учащихся. В психолого-педагогической литературе по проблеме оценивания успешности учебной деятельности обучаемых выделяются и такие функции оценки как: образовательная, воспитывающая (Г.И. Щукина), информационная (С.П. Безносков), направляющая (А.Г. Долманов), мотивационная (К.В. Сапегин), поучительная (Т. Новацкий) и другие.

Проблема оценивания как компонент учебной деятельности является многоаспектной. Во многих психологических и педагогических исследованиях выделены различные ее стороны: сущность, роль, функции, структура оценочной деятельности преподавателя и другие. Вместе с тем важно решить проблему выработки единой системы оценочных критериев знаний и умений учащихся, субъективности отметок, влияния личностных особенностей преподавателей и учащихся на выставление и получение отметки.

Общепризнанным в теории и практике обучения является положение о том, что отметка – это балльное выражение педагогической оценки в соответствии с программными нормами по учебным предметам. В отличие от других способов оценивания, отметки обучаемых фиксируются в документации учебного заведения, протоколах экзаменов, ведомостях, а также в личной документации учащихся – зачетных книжках, свидетельствах, дипломах.

Отметка как отражение оценки включает в себе такие функции как ориентирующая, стимулирующая, контролирующая, прогностическая, мотивационная, воспитывающая и др.

Отметка, в отличие от других форм педагогической оценки, обладает юридической силой.

Ряд авторов отмечают, что отметка выполняет социальную функцию: благодаря ей «обучаемый начинает сознавать общественный, государственный смысл учения в результате чего он начинает вкладывать этот общественный смысл в понятие... своего долга перед школой, обществом» (М.В. Селезнев). Это способствует формированию у обучаемого общественного сознания.

Психологический анализ значения отметки дан в работах Л.И. Божович, Н.Г. Морозовой, Л.Н. Славиной. Отметка, по мнению авторов, при определенных психолого-педагогических условиях может стать мотивом, стимулирующим учебную деятельность. Конечно, желание получить отметку может отражать различные стимулы: похвалу преподавателей, стремление завоевать известное положение в группе; возможность и желание аннулировать пробелы, утвердиться в своих знаниях с целью вовремя или досрочно получить зачет, например.

Подтверждение этому находим в ряде исследований: (М.В. Матюхина, А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Л.М. Фридман, К.В. Сапегин). При этом отмечается и отрицательная роль отметки как мотива деятельности, так как происходит сдвиг мотивов учения на цель – результат.

Являясь показателем успешности учебной деятельности обучаемых, отметка вместе с тем выступает как характеристика деятельности преподавателя как методиста и предметника, включая личностные характеристики.

Анализ отметок обучаемого по отдельной учебной дисциплине выявляет следующую динамику успеваемости: растущая, колеблющаяся, падающая, стабильная. (А.П. Беляева). А.П. Беляева считает, что при правильном соотношении объема, сложности изучаемого учебного материала и времени, отведенного преподавателем на изучение, динамика успеваемости обучаемых должна быть стабильной или растущей. В этой связи нужно добиваться положительной стабильности.

Оценочная динамика позволяет выявить недостатки в структуре учебной деятельности. Текущий учет успеваемости позволяет преподавателю сделать вывод о работе отдельных обучающихся и группы в целом.

Наряду с этим, отметки могут свидетельствовать и о валидности методики преподавания.

Проблема объективности балльных оценок – одна из наиболее спорных в теории и практике образования. Несмотря на имеющиеся достижения, все же субъективизм со стороны педагога еще не преодолен. С точки зрения педагогов, психологов, методистов и социологов трудности связаны с многоаспектностью данного вопроса.

Решение данной проблемы заключается в разработке нормативных отметок по отдельным учебным дисциплинам, которые призваны служить эквивалентом качественных критериев педагогической оценки.

Создание «алгоритма» для каждого вида учебной деятельности, поможет объективно оценивать знания на разных уровнях обучения.

Существуют теоретические и экспериментальные исследования по проблеме влияния особенностей личности и деятельности субъекта УВП на проставление отметок. Они носят разрозненный характер и строятся, чаще всего, на анализе отдельных личностей, определяющих специфику педагогической деятельности. Выделяются следующие основные направления в решении этой проблемы.

Прежде всего, это исследования, посвященные особенностям оценочной деятельности учителей, начало которым было положено Б.Г. Ананьевым, А.Г. Долмановым, А.К. Марковой, А.А. Реаном. Изучая психологию педагогической оценки, Б.Г. Ананьев указывает на значительные различия в оценочном поведении педагогов одно и той же специальности, квалификации (количество оценочных воздействий и виды оценки). «Оценочные суждения учителя», – пишет Б.Г. Ананьев, «отражают также ряд моментов, характеризующих самого педагога. К ним относятся: способ обращения педагога с учеником, степень интереса к ученику, уровень знаний об ученике и условиях его развития, дифференцированность подхода к ученику в отношении мер воздействия, общий критерий повседневной оценки ученика педагогом».

Большой вклад в изучение особенностей оценочной деятельности внесли результаты многолетнего поиска и содержательного описания оценочных умений П.М. Якобсона, Я.Л. Коломинского [5], И.А. Березовина, Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, В.В. Усанова, А.А. Кузнецова. Выделенные с помощью профессиограммы умения оценивания составили исходный перечень приемов, в той или иной степени раскрывающих различные стороны оценочной деятельности педагога. Исследование индивидуальных особенностей оценивания с этих теоретических позиций позволили А.Г. Долманову выделить в структуре оценочной деятельности учителя три компонента, определяющих своеобразие процессуально-динамической картины этой деятельности. Скоростной компонент составляют такие показатели, как: скорость оценивания на уроке, общее количество оценок, количественный охват учащихся при опросе. Компонент напряженности включает в себя количество оцененных за урок, количество опрошенных. Удельный вес опроса на уроке и вариационный компонент характеризуются максимальным количеством видов оценок в отношении одного учащегося, вариативностью общего количества оценок на уроке.

Обозначив своеобразие оценивания с помощью индивидуальных особенностей преподавателя по вышеперечисленным показателям, А.Г. Долманов устанавливает доминирующее влияние нервной системы на их проявление.

Своеобразие педагогической оценки определяет стиль руководства (А.А. Бодалев, Ю.Б. Гатанов, Л.А. Ершова, Я.Л. Коломинский, Н.А. Березовин, А.А. Коротаев, Т.М. Тамбовцева, Н.Р. Маслова, С.А. Рябенко).

Стиль руководства учебной деятельностью «характеризуется устойчивым сочетанием задач, средств и способов процесса обучения и воспитания и определяется психофизиологическими особенностями личности учителя и прошлым опытом» (А.К. Маркова).

Основные тенденции этого направления намечены А.А. Бодалевым, который выявляет стили руководства учителей и дает им следующие характеристики: «автократический» стиль, при котором чаще, чем при других, проявляются отрицательные типы отношения к учащимся и занижение выставляемых им отметок; «либеральный» стиль руководства характеризуется переоценкой знаний и умений учащихся как следствие нетребовательности и попустительства со стороны учителей и «демократический» стиль, при котором учителя оценивают обучаемых, а также уровень их знаний и умений наиболее адекватно.

Важным фактором профессионализма, по мнению А.А. Реана, является развитая социально-психологическая терпимость личности учителя, которая проявляется во время опроса и оценивания. Терпимость учителя предоставляет учащимся больше возможности для реализации своих знаний при ответе, обеспечивает объективность выставляемых учителем отметок.

Согласно Л.М. Митиной, на процесс оценивания влияют такие профессионально-значимые качества учителя, как педагогическая направленность, педагогическое мышление, педагогическая рефлексия и педагогический тракт.

В исследовании Л.Л. Семеновой показано, что знание своих достоинств и учет собственных недостатков характеризует учителей с высоким уровнем профессионального мастерства. Понимание слабых сторон своего труда, намерение их исправить не разрушает общей положительной самооценки.

Среди причин, отрицательно влияющих на объективность оценивания знаний и умений учащихся, А.А. Баранов называет такие личностные характеристики низкоуспешных преподавателей, как депрессивность, раздражительность, застенчивость, эмоциональная лабильность, которые в итоге являются показателями большой фрустрированности и меньшей стрессоустойчивости по сравнению с учителями-профессионалами.

Определенный интерес представляет социально-психологический аспект педагогической шкалы оценивания знаний.

Центральной здесь является проблема социального стереотипа, проявляющегося в восприятии учителем учеников в зависимости от их отношения к учебе.

Изучая закономерности оценивания учащихся с различной успеваемостью, Б.Г. Ананьев отмечает, что, как правило, «положительно стимулируются, одобряются и поощряются сильные и средне-сильные школьники, ... неопределенно стимулируются и вовсе не стимулируются средне-слабые школьники, ... отрицательно стимулируются слабые, а также средне-слабые». Эта прямая связь между мерой воздействия и уровнем успешности, по мнению Б.Г. Ананьева, обнаруживает вредную для развития обучаемого устойчивость отношений, «отсюда – и односторонность в формировании самооценки без достаточного отражения в ней действительных возможностей».

Об аналогичных стереотипах восприятия учителем ученика говорится в целом ряде отечественных и зарубежных исследований (В. Джеймс, С.П. Бочаров, А.А. Бодалев, В.А. Ядов [6], К. Гюнтер).

На оценивание учащихся могут влиять и эмоционально-эстетические стереотипы, проявляющиеся в завышении или

занижении отметок учащимся в зависимости от их внешней привлекательности (А.А. Реан).

Стереотипизация проявляется и при развитии мотивации учащихся.

По данным Б.Г. Ананьева учителя оценивают мотивацию сильных учащихся выше, чем это делают сами учащиеся, и ниже мотивацию слабых учащихся.

Психологические исследования обнаруживают тесную связь успеваемости учащихся с их личностными и типологическими особенностями. Поэтому педагог-профессионал умеет влиять на развитие обучающегося.

Так, разная мотивационная сфера личности обучаемого предполагает разные ответы и, соответственно, разные оценки за них.

По К.Т. Патриной у учащихся с низкой успеваемостью (отрицательное отношение к учебе), как правило, отсутствует интерес к получению глубоких и прочных знаний. Низкая мотивация в этом случае характеризуется отсутствием осознанного подхода к учению и переживания неуспеха. В этом случае превалирует убеждение в отсутствии необходимости приобретать те или иные знания. Проблема заключается в развитии мотивационной сферы у учащегося, в способности субъекта УВП убежденно заинтересовать предметом и вывести учащегося из тупика собственного отношения к результатам своего бездействия.

В ряде исследований (В.С. Мерлин, М.В. Матюхина, К.Т. Патрина, А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Л.М. Фридман) установлена зависимость успеваемости от мотива достижения успеха. А.П. Липкина при этом подчеркивает, что «в тех случаях, в которых обучаемый, хотя и стремится к успеху, постоянно сталкивается в своей учебной деятельности с неуспехом, с отрицательной оценкой ее результата, мотив достижения ослабевает». Начальное стремление к успеху заменяется ожиданием неуспеха, а затем возникает индифферентное отношение к отрицательной оценке своей деятельности.

М.В. Матюхина считает, что «слабоуспевающие учащиеся – это не вообще слабомотивированные, а слабомотивированные в отношении учебной деятельности, или в отношении определенного учебного предмета».

В. Шрадер отмечает низкую степень осознанности учебных мотивов слабоуспевающими учениками, их непониманием цели учебной деятельности, значения дополнительных занятий. «Слабоуспевающим учащимся нужно постоянно разъяснять смысл их деятельности, ... обращать их внимание на аспекты, которые соответствуют общественному и личностному прогрессу».

Целевая установка по Л.С. Выготскому как самостоятельный мотив побуждает ученика к получению отметки. Конкретизация задания и конечной цели по мнению Л.С. Выгодского определяют действия учащегося и стимулируют учебный процесс в целом.

Л.С. Славина также отмечает, что правильно и грамотно поставленная цель побуждает к определенным действиям и способствует их успешности. И, наоборот, частная (личная) установка стать отличником может являться побудительным мотивом заниматься нелюбимыми предметами.

По иному определяет соотношение мотива и цели А.Н. Леонтьев [7; 8]. Для повышения успеваемости «нужно не указывать цель, а затем пытаться мотивационно оправдать действия в направлении этой цели, но нужно, наоборот, создать мотив, а затем открыть возможность нахождения цели». «Интересный учебный предмет», пишет А.Н. Леонтьев, - «это и есть учебный процесс, ставший «сферой целей» учащихся в связи с тем или иным побуждающим его мотивом. При этом условия структурное место цели в учебной деятельности учащегося занимает именно существенное содержание предмета: оно делается актуально осознаваемым им и легко запоминается».

То, что отметка может рассматриваться как самостоятельный мотив учебной деятельности, отмечается в ряде исследований А.Н. Леонтьева, М.В. Матюхиной, А.К. Марковой, А.Б. Орловой, Л.М. Фридмана.

Л.И. Божович, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина подчеркивают, что отметка может стать мотивом, побуждающим учебную деятельность, лишь при известных психолого-педагогических условиях, определить которые возможно только при изучении смысла отметки для ученика. В одних случаях за стремлением к отметке лежит желание учащегося получить похвалу родителей или учителей, в других – желание выделиться своими знаниями и др. Исследователи показывают, что смысл отметки для обучаемого меняется на протяжении всего периода обучения и находится в прямой связи с изменением общей мотивации учения.

Неоднозначно понимается отечественными и зарубежными психологами характер связи успеваемости с типологическими особенностями нервной системы, с эмоциональностью и активностью как характеристиками темперамента.

В преподавании иностранных языков оценка знаний является одной из важнейших проблем. В определение оценки знаний входят различные виды и способы их проверки (зачеты, экзамены, промежуточные – зачеты, тесты). Под направленностью оценки понимается выделение собственно оценочного момента, приносящего моральное удовлетворение или объективное определение уровня знаний.

Роль экзамена в курсе иностранного языка велика.

Традиционная для российской практики оценка знаний, принятая в учебных заведениях, состоит в определении не столько качественной стороны ответа, сколько количественной в общих оценочных терминах: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно».

В некоторых вузах нашей страны принята 100-балльная шкала оценивания знаний студентов. 75 баллов и выше – «отлично», 50-74 – «хорошо», 25-49 баллов – «удовлетворительно», менее 25 баллов – «неудовлетворительно». Успеваемость оценивается с помощью текущего рейтинга (во время двух аттестаций в семестре), а в конце семестра подсчитывается итоговый рейтинг по определенной формуле. Каждая аттестация требует проставления определенного рейтингового балла на основе сдачи определенных контрольных точек. Преимущество данной системы заключается в дифференцировке общепринятых оценок в системе образования «отлично», «хорошо», «удовлетворительно» и «неудовлетворительно». По такой шкале оценивания каждая оценка имеет три уровня, каждый из которых предполагает определения рейтингового веса оценки. Так, оценка «хорошо» по этой шкале делится на «очень хорошо», «хорошо» и «недостаточно хорошо». И, если «очень хорошо» равняется значениям от 69 до 74 баллов, то «хорошо» - равняется значениям 56-68 баллов, а «недостаточно хорошо» - это, соответственно 50-55 баллов. В этом случае проблема заключается соответственно в объективности определения балла внутри каждого уровня. Как видно, диапазон баллов оценок «отлично», «хорошо» и «удовлетворительно» самый большой, соответствующий 12,13 и 13. Оценки же с плюсами и минусами имеют диапазон шести градаций.

Такие дифференциации предоставляют преподавателю широкоую возможность индивидуально оценить каждого студента.

Если взять самый широкий диапазон оценок «отлично», «хорошо», «удовлетворительно» и «неудовлетворительно», то каждый балл внутри каждой из выше названных оценок может соответствовать следующим параметрам:

- сравнительный уровень знаний в группе;
- сравнительный рост знаний самого студента;
- количество пропусков занятий;
- количество ответов;
- количество и качество сданных контрольных точек;

- отношение к учебе;
- генотип личности;
- фенотип личности;
- тип нервной системы (темперамент);
- психические особенности (тип мышления);
- субъективные факторы развития личности;

- объективные факторы развития личности;
- взаимоотношения в коллективе;
- влияние личности преподавателя.

Повышение уровня образования требует большей объективности в оценивании знаний учащихся, а индивидуализация оценочного подхода важна на любом уровне образования.

#### Библиографический список

1. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977.
2. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1970.
3. Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность и талант учителя. – Л., 1985.
4. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1989.
5. Коломинский, Я.Л. Человек: психология: книга для учащихся старших классов. – 2-е изд., доп. – М.: Просвещение, 1980.
6. Ядов, В.А. Социологическое исследование. Методология. Программа. Методы. – М.: Наука, 1972.
7. Леонтьев, А.А. Педагогическое общение. – М.: Знание, 1976.
8. Леонтьев, А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М., 1969.

Статья поступила в редакцию 11.05.09

УДК 37.01:39

*Э.В. Екеева, канд. пед. наук, доц. ГАГУ, г. Горно-Алтайск, E-mail: etno\_konf@mail.ru*

### ЭТНОКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА

Основная идея статьи - владение педагогами этнопедагогическими, этнопсихологическими и поликультурными знаниями, направленными на формирование этнически ориентированной личности, способной к саморазвитию и ориентированной в поликультурном мире.

**Ключевые слова:** этнокультура, этнопедагогика, компетентность, педагог, этнически ориентированная личность.

Во все времена народы стремились сохранить свою культуру, включающую в себя систему знаний, понятий и представлений, выражающую, с одной стороны, ее неповторимость и с другой стороны, универсальность.

Проблема изучения и сохранения культуры народов - одна из глобальных задач современного образования, подразумевающая, прежде всего, этнокультурную компетентность педагога.

Понятие «этнокультурная компетентность» рассматривалось рядом отечественных ученых педагогов и психологов. Так, А.Н. Некрасова под этнокультурной компетентностью рассматривает «определенное социально-психологическое свойство личности, обладающей определенным уровнем ее подготовленности к вступлению в межэтническое общение, то есть такую этносемиотическую осведомленность, которая позволяет личности легко и раскованно включаться в национально окрашенные ситуации общения, обеспечивает различную степень оптимизации взаимоотношений с представителями иных этнокультурных традиций» [1, с. 243]. Автором также в качестве составляющих элементов категории «этнокультурной компетентности» выделяются три компонента: «эмоционально-оценочный, познавательный (когнитивный) и поведенческий (ситуативный)», содержание и направленность которых «зависит от типа ориентации сознания личности (способа этнической самореализации) и вытекающих отсюда - предшествующего опыта и интенсивности межэтнического общения» [1, с. 244]. Соответственно, учителя и воспитателя должны обладать этнокультурной компетентностью.

По мнению другого автора - Л.И. Боровикова - «этнокультурная компетентность» позволяет практическому работнику сделать свою профессиональную деятельность этносензитивной, то есть более чутко ориентированной на этнокультурные ценности, запросы, особенности национального характера клиентов, сложившиеся в конкретном социуме, стандарты этнокультурных отношений» [2, с. 2]. Он выделяет естественные способы приобщения специалистом этнокультурной компетентности, такие как специальная теоретико-аналитическая подготовка, изучение научно-информационной литературы по этнокультурным традициям, целенаправлен-

ные наблюдения в процессе деятельности в этнически различных типах комьюнити. Автором также определены требования, отражающие этнокультурную компетентность как профессионально значимую характеристику социального педагога и социального работника, это, прежде всего, умение ясно осознавать границы своего этнокультурного опыта, быть человеком, открыто принимающим этнокультурные различия, освоить прикладной, ориентированный на нужды клиентов, стиль систематического изучения этнокультурных отношений, умение использовать в работе с клиентом его этнокультурный потенциал, максимально полно знать тот тип культуры, к какой принадлежит данный клиент [2, с. 4].

Наиболее близок нашему пониманию этнокультурной компетентности подход С.Н.Федоровой, которой этнокультурная компетентность рассматривается как «системное, интегральное личностное образование в единстве его статистических и динамических характеристик, отражающее деятельность педагога, как субъекта этнокультурно направленного образовательного процесса» [3, с. 63]. Мы, как и С.Н.Федорова, в качестве содержательных компонентов этнокультурной компетентности предлагаем рассматривать три аспекта (компонента) – этнопедагогический, этнопсихологический и поликультурный.

Вышеуказанные компоненты этнокультурной компетентности являлись предметами исследования ряда ученых: этнопедагогический – Г.Н. Волкова, этнопсихологический - Э.А. Саракуева, В.Т. Крысько, Е.Н. Шиянова и В.К. Шаповалова, поликультурный – М.С. Джунусовой, Л.М. Дробижевой, Л.Н. Когана, А.Н. Некрасовой и других.

*Этнопедагогическая компетентность педагога* (аспект), согласно теории Г.Н. Волкова (основателя этнопедагогической науки), связана с педагогическими понятиями, факторами, средствами, методами и функциями воспитания. По мнению ученого к основным педагогическим понятиям относятся уход, наставление, приучение, обучение и воспитание. Самым первым актом в воспитании человека является уход за детьми, забота о них, направленные на его нравственное и физическое здоровье. Поэтому беременной женщине разрешалось смотреть только на красивые вещи, общаться с добрыми и умными

людьми, много двигаться, работать. Считалось, что у нравственно и физически здоровой матери рождаются такие же дети [4, с. 9].

Мы считаем, что этнопедагогический аспект компетентности педагога тесно связан с понятием «*традиционная культура воспитания*», так как родители (являются первыми педагогами) с раннего детства детей приучали к труду: мальчиков обучали, например, пасти домашний скот; девочек – управляться по дому, стирать, шить, готовить. Тема труда озвучивалась с помощью устного народного творчества, например, пословицы и поговорки подчеркивают значимость добросовестного труда и аккуратности в труде, которая может быть достигнута путем личного примера родителей. Следует также подчеркнуть принцип постепенного усложнения трудовых операций, когда вначале дети только созерцали за трудовой деятельностью родителей, потом старались им помочь, выполняя простейшие задания. Со временем работа детей усложнялась, становилась самостоятельной. По мере взросления детей они еще больше ценили труд, с огромным почтением относились к родителям, т.к. пренебрежение ислушание родителей считалось не достойным, непозволительным, безнравственным. Непозволительно было плохо встречать гостя в своем доме. Детей обучали национальной традиции гостеприимства, которая является кодексом народного этика, требующим быть приветливым, скромным, учтивым, уважающим язык и культуру других народов, то есть родители стремились воспитать высоконравственную личность [5-8].

Этнопедагогическая компетентность педагога, по нашему мнению, также предполагает владение знаниями о воспитании умственно развитой и физически здоровой личности. Средствами умственного воспитания, как и воспитания вообще, являются народные сказки, песни, загадки, пословицы, поговорки и другие жанры устного народного творчества, развивающие ум, наблюдательность, внимательность детей и в целом умственную активность. Детей учили правильно питаться, вести активно заниматься физическими упражнениями, направленными на развитие силы, выносливости, быстроты и других физических качеств, которые были тесно связаны с эстетическими взглядами народа, воспитывающие видеть, ценить, творить, оберегать и сохранять прекрасное. Детей воспитывали как этнокультурно-компетентную личность, которая знает, любит и уважает культуру, как своего народа, так и других народов. Соответственно, этнопедагогическая компетентность, как аспект этнокультурной компетентности, находит выражение в знании, умении и навыков педагога как этнопедагога: знание основ народной педагогики, ее форм, средств и методов; умение использовать опыт традиционного воспитания народа в современном учебно-воспитательном процессе.

Этнопсихологами Саракуевым Э.А. и Крысько В.Т. этнокультурная компетентность рассматривается как психолого-педагогический феномен. *Этнопсихологическая компетентность* предполагается как владение педагогом знаниями об особенностях психического склада и поведения детей, которые проявляются как национальный характер, определяющий их национальной принадлежностью. Национальный характер психологами понимается как «совокупность устойчивых психологических черт представителей той или иной нации, определяющих привычную манеру их поведения и типичный образ действий и проявляющихся в их отношении к социально-бытовой среде, к окружающему миру, к труду, к своей и другим этническим общностям» [9, с. 53]. Знания педагога о национальном характере детей позволяет правильно

оценивать специфику и условия взаимодействия, взаимоотношений с представителями других этнических общностей, находить адекватные формы сотрудничества с ними.

Нам глубоко импонирует психолого-педагогический подход этнокультурной компетентности педагога, разработанный С.Б. Серяковой. Следует отметить, что ученым-педагогом составлена критериальная характеристика оценки этнокультурной компетентности педагога, которая включает в себя:

- «знание этнопсихологических особенностей учащихся;
- уровень развития нравственно-личностных качеств педагога;
- профессионализм в своей отрасли знаний;
- уровень этнопедагогической подготовки;
- рейтинг педагога среди учащихся, родителей, коллег, администрации;
- результаты творческих выступлений учеников;
- уровень воспитанности учеников;
- методическая работа в системе методических объединений;
- выступление на семинарах, конференциях, фестивалях;
- знание традиционной русской культуры и учет этнокультурных традиций своего региона в образовании и воспитании;
- готовность к межкультурному диалогу;
- культура общения» [9, с. 95].

Последние два пункта данной характеристики отражают третий аспект этнокультурной компетентности – *поликультурный*, рассматривающийся, как степень проявления человеком знаний, навыков и умений, позволяющих ему правильно оценивать специфику и условия взаимодействия, взаимоотношений с представителями других этнических общностей, находить адекватные формы сотрудничества [10]. Педагогу следует учитывать воздействие массовой культуры, отсутствие правильного восприятия и неприятие культуры других народов, существующие в современном обществе, он должен знать этнопсихологические и другие культурные особенности представителей разных этнических общностей, формировать гуманную личность, обладающую терпимостью и способную к межкультурному диалогу. Поэтому поликультурная компетентность педагога в настоящее время имеет особую актуальность и значимость, направленная на формирование гуманных личностей, способных объективно воспринимать и уважать культурную самобытность всех представителей народов.

Таким образом, аспектами этнокультурной компетентности педагога являются этнопедагогический, этнопсихологический и поликультурный, которые находят отражение в системе этнопедагогических и этнопсихологических знаний и умений педагога; в поиске путей эффективного воспитания детей посредством их психологических особенностей; в наличии у педагога знаний о культуре, нормах и правилах межнационального общения, умения создавать атмосферу межкультурного взаимодействия. Этнокультурная компетентность педагога понимается как «высокая степень ее теоретической и практической подготовленности к полноценной трансляции национальной культуры – синтеза национально-особенного и общечеловеческого, с целью формирования совершенной личности в соответствии с программой национального воспитания и с учетом этнопсихологических особенностей ее развития» [11, с. 95].

#### Библиографический список

1. Некрасова, А.Н. Культура межнационального общения в молодежной среде: состояние и формирование: дис. ... д-ра филол. наук. – М., 1992.
2. Боровиков, Л.К. Этнокультурная компетентность социального педагога и социального работника: научно-методические материалы для занятий в школе социальной педагогики и социальной работы. – М., 1993.

3. Федорова, С.Н. Системный подход к этнокультурологической подготовке будущих педагогов: Монография. - Йошкар-Ола: ГОУ ВПО «Марийский государственный университет», 2008.
  4. Волков, Г.Н. Этнопедагогика: учебное пособие для студ., сред. и высш. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 1999.
  5. Чочкина, М.П. Алтайский детский фольклор: монография. - Горно-Алтайск, 2003.
  6. Шатинова, Н.И. Семья у алтайцев. - Горно-Алтайск: Алтайское кн. изд-во, Горно-Алтайское отделение, 1981.
  7. Санабасова, Р.К. Народная педагогика алтайцев: дис. ... канд. пед. наук. - СПб., 1993.
  8. Дьяконова, В.П. Детство в традиционной культуре тувинцев и теленгитов // Традиционное воспитание детей у народов Сибири / отв. ред. И.С. Кон, Ч.М. Таксами. - Л.: Наука, 1988.
  9. Саракуев, Э.А. Введение в этнопсихологию: Учебно-методическое пособие для студентов / Э.А. Саракуев, В.Т. Крысько. - М., 1996.
  10. Серякова, С.Б. Формирование этнокультурной компетентности педагога дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук. - Новосибирск, 2002.
  11. Этнопсихологический словарь / под ред. В.Г. Крысько. - М., 1999.
- Статья поступила в редакцию 26. 08.09*

## ABSTRACTS OF THE ARTICLES IN ENGLISH

P. 6. Gontar V.I., Tarasov A.G., Shamionova N.Sh. **MORPHOLOGICAL VARIABILITY, GEOGRAPHICAL DISTRIBUTION AND ECOLOGY OF CONOPEUM GRIMMI (CHEILOSTOMATA, ANASCA) GONTAR ET TARASOV.** The studying of Caspian colonies of *Conopeum grimmeri* showed some morphological and other differences from all other species of the genus. *C. grimmeri* differs from close species *C. seurati* (Canu) by the shapes of autozooids, ancestrula and operculum, as well as structure of cryptocyst. From other close species *C. reticulum* it differs by the mode of colony growth, the last can start in *C. grimmeri* by budding in proximal and distal margins of ancestrula, and later in the ontogeny the budding follows in radial direction or in irregular mode. The triangular areas between autozooids and distal processes in autozooids are absent in *C. grimmeri* in comparison with *C. reticulum*.

**Key words:** Bryozoa, Cheilostomata, ecology, the Black Sea.

P. 9. Kirsta Yu.B., Lovtskaya O.V. **THE FORECAST OF CLIMATIC CHANGES IN GRAIN-PRODUCING AREAS OF SIBERIA AND RUSSIA.** Using the simulation model of both agroclimatic potential and climatic trends, the forecast of regional manifestation of global warming (the changes of surface air temperature and precipitation) is carried out for grain-producing areas of Russia and Siberia up to the year 2020. In Siberia the positive drift of mean monthly air temperature of about 7% as well as the increase of precipitation by 2% have been predicted, that ensures the sustainable expansion of cereal acreage.

**Key words:** climate forecast, grain-producing area, modeling, Russia, Siberia.

P. 14. Saltykov A.V. **PEDOSPHERE FOREST AND FOREST-STEPPE LANDSCAPES OF THE RIVER BASIN KARAKOL.** The soil cover of forest and forest-steppe landscapes of a river basin Karakol is investigated, the area of distribution of the dark-chestnut soils not typical for these landscapes has been as a result found out.

**Key words:** forest and forest-steppe landscapes, river basin Karakol.

P. 15. Zarubina E.Yu., Sokolova M.I., Gaskov D.Yu. **FLORA COMPOSITION AND STRUCTURE OF DIFFERENT-TYPE LAKES IN STEPPE AND FOREST-STEPPE ZONES OF THE OB-IRTYSH INTERFLUVE (WITHIN ALTAI KRAI)** The paper presents the outcomes of taxonomic analysis of the flora from 14 different-type lakes in steppe and forest-steppe zones of the Ob-Irtysh Interfluvium. It is shown that water mineralization has a direct influence on flora composition and structure. Three types of overgrowing at the lakes under study were defined based on the classifications by A.A. Smirenskiy and A.G. Popolzin.

**Key words:** macrophytes, different-type lakes, the Ob-Irtysh Interfluvium, Kulunda, Kasmala

P. 21. Puzanov A.V., Vorozheikin A.P., Proskuryakov Yu.V. **ECOLOGICAL-GEOCHEMICAL ASSESSMENT OF ROCKET FALLING AREAS IN ARID LANDSCAPES OF CENTRAL KAZAKHSTAN** In 1991-2005, the scientists from Geographical Department of Moscow State University and the AlFarabi Kazakh National University conducted more than 30 research expeditions, investigated 100 sites of carrier rocket modules falling and processed 10 thousand samples. The subjects for study included the environmental objects exposed to the pollution by the rocket fuel components and the products of their transformation. The concentration of ADH in samples was estimated with photocolometry by the experts from the AlFarabi Kazakh National University. Such physical-chemical analysis techniques as gas chromatography with mass spectrometric and flame-ionization detection and high-performance liquid chromatography with diode-matrix detection were used in the analysis as well.

**Key words:** ADH, soils, carrier rocket modules, oxidation, plants, areas of falling, anomaly, heptyl, SRA, toxic substances, absorbing capacity.

P. 26. Puzanov A.V., Vorozheikin A.P., Proskuryakov Yu.V. **GEO-CHEMISTRY OF MICROELEMENTS IN SOILS EXPOSED TO ROCKET FUEL CONTAMINATION (BY THE EXAMPLE OF AREAS OF ROCKET FALLING, CENTRAL KAZAKHSTAN)** One of the main problems in the environment monitoring within the areas of falling of carrier rocket modules is the estimation of the elemental composition of soils, plants, surface and underground waters in the sites of the rocket fuel spillage. The work proposes the comparative analysis of the geochemical composition of soils in the background territories and the sites of the rocket fuel spillage using the AF-25 as an example. The evaluation of the geochemical background allows the assessment of the current state of natural objects subjected to the impact of the rocket fuel components.

**Key words:** ADH, background, CRM, oxidation, soils, plants, areas of falling, anomaly, heptyl, SRA, toxic substances, absorbing capacity.

P. 29. Puzanov A.V., Alekseev I.A. **CHARACTERISTICS OF BACKGROUND LANDSCAPES OF "VOSTOCHNY" SPACE LAUNCHING SITE AND ADJACENT TERRITORIES.** The characteristics of landscapes and biocenoses of the territory of the designed space launching site "Vostochny" is presented. The analysis of relief features, vegetation cover and spatial landscape-biocoenotic structure of the territory that will provide a basis for further study of anthropogenic transformation is given. The problem of ecological-geographical monitoring of landscapes and biocenoses of the operating space launching sites and the ones under construction is touched upon by the authors.

**Key words:** monitoring, space activity, landscape-ecological situation, anthropogenic load, geomorphological-phytocoenotic factors, vegetation, fluvial, space launching site.

P. 33. Toytukova A.O. **NEOLOGISMS IN MEN'S AND WOMEN'S MAGAZINES.** Integration of the neology and genderology can bring new factors concerning preferential analysis and specifics of Russian lexicon development. In this article is being realized an effort of semantical neologism analysis of XXI century in Maxim men's magazine and women's magazines Glamour, Cosmopolitan and others. Meanwhile goal of finding out linguistic and extralinguistic factors of new words implement is being achieved.

**Key words:** neologism, gender, lexicon, semantics, linguistic factors, extralinguistic factors.

P. 36. Zueva-Burdonskaya H.A. **THE INTERDISCIPLINARY BEGINNING OF SYNTHESIS OF ARTS OF STYLE MODEL OF THE MODERNIST STYLE.** The question of self-determination of new art of the end XIX - the beginnings of the XX-th centuries in historical and methodological frameworks of style is closely connected with concept of synthesis of arts of its interspecific and interdisciplinary aspects.

**Key words:** Modernist style, Art Nouveau, style, synthesis of arts, interdisciplinary connections, formal model arabesques.

P. 41. Aleeva A.H. **TRAVEL NOTES BY Z. BIGIEV: THE REFLECTION OF HISTORY AND CULTURE OF TURKIC PEOPLE.** The article is devoted to insufficiently studied genre "sayahatname"(travel notes) in Tatar literature. Here is analysed travel notes by well-known writer-enlightener Z. Bigiev who travelled to Central Asia in the 19th century and where there is the reflection of the author's attitude to events of last epochs, to social and cultural life and his views connected with historical, political and national problems.

**Key words:** travel notes, travel, sayahatname, turk world, spiritual legacy, Central Asia.

P. 43. Napsok B.R. **THE ROMANCE "CASTLE OTRANTO" OF HORACE WALPOLE: ARCHITECTURAL AND LITERARY REPRESENTATION ENGLISH "GOTHIC" TRADITION OF XVIII CENTURY.** In article questions of a birth of an author's plan and architectural and literary representation English "Gothic" tradition of XVIII century in Horace Walpole's romance "The Castle of Otranto" are considered; the facts of the creative biography of the writer, its aesthetic views are analyzed, features of genre and art poetics of "Gothic" product come to light.

**Key words:** Horace Walpole, the English "Gothic" romance of XVIII century, "The Castle of Otranto", a plan, idea, the castle, the Middle Ages, tradition, "Gothic" poetics.

P. 47. Kolchikova N.L. **THE GENRE TYPOLOGI OF THE CONTEMPORARY KHAKASS NOVEL.** The article deals with the typological and genre peculiarities of the Khakas story based on the example of "The Caravan" by A.I. Kotozhkov. Contact ties, typological coincidences in the Russian and Khakas literature are observed.

**Key words:** novel, genre, literature, typological.

P. 50. Kazakova S.L. **THE LEXICAL BASIS OF ENGLISH PUB NAMES.** The article focuses on the study of names of specific urban units – oikodomonyms, represented by English pub names. The author analyses the lexical basis of English pub names, singles out their principal semantic types, and defines the cultural information that those pub names contain.

**Key words:** house names, oikodomonyms, pub names, place name study.

P. 54. Sanzheeva L.T.S. **HIPONIMIC AND HIPERONIMIC WORDS IN THE BURYAT EPIC OF GESER.** Hiponyms and hyperonyms are described in the Buryat epic of Geser "Abai Geser Bogdo khaan" written down from rhapsode A.V. Vasiliev known as Alfor. In particular, consideration was given to hiponyms, hyperonyms, equonyms and mixed complexes from the point of view of their semantics, structure, functional value and ethno-cultural character.

**Key words:** hiponyms, hiperonyms, equonyms, lexico-semantic categories, interlanguage connections, social-ethnic peculiarities.



P. 57. *Kolchikova N.L.* **ETHNOCULTURAL APPROACH IN THE SYSTEM OF LITERARY EDUCATION IN SCHOOLS OF THE REPUBLIC OF KHAKASSIA.** The article deals with the ethnocultural aspect of literary education in the schools of the Republic of Khakassia. In this article the importance of the use of the ethnocultural aspect in teaching of literature in the national school.

**Key words:** ethnocultural, methodology, principles, dialogue, World Building.

P. 60. *Sadovskaya P.I.* **TOOLS AND TECHNIQUES FOR THE INTERPRETATIONS OF ARTISTIC WORKS IN THE PHENOMENON RADIOGRAM.** Based on the most representative samples of radiodrama in Chelyabinsk region the author considers a unique phenomenon; it has a great importance in modern life, but does not have wide distribution; the author identifies the main methods and means of radio dramas.

**Key words:** phenomenon, radiodrama, artistic genres, radiostaging, play on the radio, dialogue, effects, cutting composition, inflexion of actors.

P. 63. *Avdina A.I.* **SPECIFICITY VALUES PHRASEOLOGICAL PRETEXT COMPONENT C.** In an article on the basis of scientific evidence provides a definition of the preposition as part of speech signifying semantics; an analysis of the values of productive idiomatic prepositions with the component with. Examples of works of artistic and scientific literature, journalism led to the theoretical position more persuasive.

**Key words:** phraseological excuse - a lexical preposition; derived a pretext - a pretext of non-derivative; unambiguous pretext - a pretext valued, sema, semantics, component-prepositional-case design, significant value (ratio), the category; categorial meaning - subcategorial value - meaning a group - individual value; object relations, adverbial relations, attribute relations, object-subject relations.

P. 66. *Tolmashov I. A.* **PRESENCE OF A VERSE IN THE «PUSHKIN» PROSE OF A.BITOV.** In this article we consider the works of Andrey Bitov, one of the representatives of the postmodernism trend. He pays our attention to Pushkin's individuality and creative works and their importance in the author's creative mind. The attention is attracted by process of mixture of prose and a verse, their interaction and result - transitive forms: metric prose, a free verse, installation of a verse and prose within the limits of one text.

**Key words:** A. Bitov, Reception, syncretism, prozimetriya, lyric-epic.

P. 68. *Gruzdeva E.A.* **COMPOSITIONS AND DECORATIONS FEATURES OF STYLE MODERN IN THE WOODEN ARCHITECTURE OF CITIES OF WESTERN SIBERIA.** There are new and traditional composition foundations of the wooden buildings of art nouveau considered in this article. And there are some decorative devices and elements exposed, which are expected to be the typical signs of the style of Siberian cities.

**Key words:** the style «modern»; the composition of fronts; the picturesque elements; the traditions in the architecture.

P. 70. *Budkeyev S.M.* **THE BASIC ELEMENTS OF THE CONSTRUCTION AND SOUND IMAGE OF A SYMPHONIC ORGAN.** In the article the elements of the construction and sound image of a symphonic organ are being analyzed as the basic conditions of the instrument creation according to the epoch, the national and individual style of a concrete organ creator. The article composition of the constructive elements and the architectonics of the timbre-acoustic characteristics of the organ are examined.

**Key words:** organs' construction, structure, stops, symphonic organ, acoustic architectonics.

P. 74. *Shenkneht T.V.* **THE LOGICAL-PHILOSOPHICAL GROUNDS OF THE LINGUISTIC PROGNOSIS.** The present paper is devoted to the research of the logical – philosophical grounds of the linguistic prognosis. The linguistic prognosis is the extrapolation of the unmanifested phenomenon in the communication. Its ontological ground is the objective reality. The linguistic prognosis is based on the philosophical and logical laws. The philosophical method helps to retrace the causal relationship in the process of naming unit with the use of logical laws.

**Key words:** linguistic prognosis, prognosis, prognostic potential, personal name, conditions, causal relationship, probability, philosophical and logical laws.

P. 78. *Manskov A.A.* **THE TENDENCIES OF MODERNISM IN THE PROSE OF S.D. KRZHYZHANOVSKI.** In the article we analyze the peculiarities of S.D. Krzhizhanovsry's perception of the world in his belles-létres fiction works. In the novels and short stories of Krzhizhanovsry there are tendencies which are the characteristic features of modernistic paradigm, which include mythology, play phenomenon, intertextuality, intermediality. The suggested conception makes more vivid the key points of the unique world perception of the investigated author and gives

the possibility to insert his creative work into the context of the XX century culture.

**Key words:** mythology, play phenomenon, intertextuality, intermediality.

P. 80. *Sipkina N.Ya.* **LOVE LYRICS OF EARLY POETIC WORKS OF ROBERT ROZHDESTVENSKIY (SECOND PART OF 1950-1960<sup>TH</sup>): PECULIARITIES, THE MEANINGS IN FORMING IDEA-ESTHETICS PRINCIPLES.** The article named "Love lyrics of early poetic works of Robert Rozhdestvenskiy (second part of 1950-1960<sup>th</sup>): peculiarities, the meanings in forming idea-esthetics principles", observes degree of learning of private lyrics of the poet's works and uncovers the novelty of the artistic study. Some typical traits are mentioned with artistic of the cycle. The meanings of Robert Rozhdestvenskiy's love lyrics works in evolving of literature process of 1950-1960<sup>th</sup> is determined by the author.

**Key words:** love lyrics, Christmas, avtobiografizm.

P. 84. *Zhirunov P.G.* **THE LOOK AT «THE TALES OF BELKIN» IN THE ASPECT OF LITERARY CYCLIZATION** The aim of this article is to take a look at poetics of cyclization in "The Tales of Belkin". In his work Pushkin not only sprang the phenomenon of literary cycle but realized the methods of cyclization, which passed ahead the ways typical for Russian literature of the beginning of the XIX century.

**Key words:** cycle, cyclization, methods of cyclization, the form of narrator.

P. 86. *Kulibanova O.S.* **THE IDEA OF PERMISSIVENESS IN FYODOR DOSTOYEVSKY'S «NOTES FROM THE UNDERGROUND».** The article represents the story "Notes from Underground" in the context of the author's Christian sense and the analysis of the main God-fighting motive as a reflecting the theory of ruefulness and permissiveness of the "underground man".

**Key words:** God-fighting, Dostoyevsky's, "underground man", theory of "independent desire", Christ.

P. 88. *Cheljukanova O.N.* **SIMULTANEOUS CHRONOTOP IN RUSSIAN CHILDREN'S PROSE IN 1950-1980 YEARS OF THE XX TH CENTURY.** The article represents specific character of space and time in Russian children's prose in 1950-1980 years of the XX th century. Originality of the chronotop making time of prose universal and able to project emotions and events into any historical epos can be called simultaneous. The chronotop that simultaneously creates several lagans of emotions and events (simultaneous chronotop) is a distinctive feature of many works of Russian children's prose in 1950-1980 years of the XX th century.

**Key words:** Russian children's prose in 1950-1980 years, simultaneity, chronotop, discretion, montage.

P. 90. *Kurdir Yu.A.* **TORCH-BEARERS OF FOLK-CULTURE STUDIES.** The given article represents the review of work organized by two significant ethnographers and folklorists P. I. Melnikov-Pecherskiy and A. S. Gatsiskiyy on the fields of collecting and studying of Russian folklore. The article also introduces Andrey Vasiliyevich Karpov, whose name is little-known in Russian philology, but whose considerable works on the field of folk-culture studies are to be evaluated due to its fruitfulness and scientific value.

**Key words:** traditional culture, folklore, folk-culture studies, ethnography, folk-songs.

P. 93. *Boltenko E.N.* **THE OBJECTIVATION OF THE POTENTIAL OF A PERSONALITY BY MEANS OF THE METAPHORICAL NOMINATION IN THE GERMAN LANGUAGE CONSCIOUSNESS.** The paper presents the research that describes a gender factor, which is found in the process of creation and use of metaphorical words. The gender approach allows a better access to the linguistic and extra linguistic knowledge, which is necessary for coding and decoding of a metaphor.

**Key words:** gender stereotypes, metaphorical conceptualization, gender identification, metaphorical words, semantic sphere, cognitive interpretation of metaphors.

P. 96. *Kolchikova N.L.* **PECULIARITY OF THE PREPARATION OF PERCEPTION OF RUSSIAN LITERATURE BY BILINGUAL STUDENTS.** The article deals with the peculiarities of the Russian literature bilingual (Khakassian) students. The process of perception is solved as the problem of psychological image of the world which is individually and nationally intensified. This word is formed under the influence of geographical environment, religion, national culture, etc. Therefore, while studying texts of foreign culture it is necessary to take into account the peculiarities of the national vision of the world.

**Key words:** Perception, Psychology, Bilingual, Ethnonational, Identity.

P. 99. *Aivazova V.V.* **LINGVO-CULTURAL PECULIARITIES OF THE COGNITIVE SCENARIO OF AN AMERICAN HOLIDAY «THANKSGIVING DAY».** The present article suggests linguo-cultural peculi-

arities of the scenario of an American holiday "Thanksgiving day". The conducted research, based on the analysis of a lingo-cultural field "Thanksgiving Day", dictionary entry data, discourse analysis, contributed to construction of the mental scenario "Thanksgiving Day" present in the linguistic consciousness.

**Key-words:** cognitive scenario, cultural interpretation, lingo-cultural field, micro frame, discourse analysis, holiday, Thanksgiving Day.

P. 102. *Ermolaeva M.V.* **GENDER STEREOTYPES NONVERBAL COMMUNICATIVE BEHAVIOR (BASED ON PROCEDURAL FRAZELOGICHEKIH UNITS).** The paper deals with topical issues of gender in the speech of men and women, the question of gender stereotypes neverbal-tion of communicative behavior. We consider the communicative-pragmatic set of men and women are employed in the information exchange process phraseologisms social status of individuals.

**Key words:** Gender, nonverbal stereotype, procedural frazeologiz, we social status as a means of paralinguistic.

P. 104. *Soyan A.M.* **ABOUT PRONOUN'S CLAMPS IN TUVINIAN LANGUAGE.** This article is about pronoun's clamps in tuvian language. They are expressing the syntactic connections between phrases and parts of text. They have different structure and formed different ways.

The pronoun is important component of that clamps. It indicating to event, action or sign in preceding phrase.

**Key words:** analytical clamp; conjunction; phrase; syntactic connection; pronoun; text.

P. 108. *Markina Y.A.* **RELIGIOUS CHANGED STATES OF CONSCIOUSNESS: PSYCHOLINGUISTIC ASPECTS.** In the psycholinguistic dimension in the article discusses the phenomenon of religious altered state of consciousness, as has the analysis of the matrix sacred text.

**Key words:** religious consciousness, altered states of consciousness, sacred text, the matrix, verbal suggestion.

P. 111. *Shushunova Z.R.* **PROPERTIES AND CHARACTERISTICS OF CULTURAL-SEMIOTIC SPACE.** Article highlights the issue related to semiosis theater, as a model of controlled socio-cultural phenomenon. Investigations are essential to study the immense problems associated with society, where the model of cultural and semiotic space theater, a blend of the many copies of the actual relations of respect, with a comparative analysis of the situational relations of individuals and societies, the author comes in to the invariant principles which are the basis of any relationship.

**Key words:** "material nature", semiosis, afferent synthesis, dynamics, relationships, invariant.

P. 116. *Petrov A.V.* **USE CONCEPTUAL COMPLEXES IN THE EDUCATIONAL PROCESS.** This article discusses the concepts of complex systems as a collection of various scientific concepts related to each other utility-oriented knowledge of certain problems and correlated with each other as an individual, special and general, as well as the specifics of their use in the educational process.

**Key words:** concepts, systems, complex, conceptual systems, conceptual training complex, developing education.

P. 120. *Vertyakova E.F.* **TECHNOLOGY OF BRINGING UP OF ETHNOCULTURAL RELATIONS OF TEACHERS TO BE.** There has been described a technology of developing ethnocultural relations of teachers to be in the modern educational medium presented by a unity of the substantial (a block of the pedagogical problem) and the procedural components (a block of the method, a block of conditions) the use of which imparts the air of creativity to the educational activities.

**Key words:** ethnocultural relations, pedagogical technology, active methods, means, forms of education and upbringing, training.

P. 123. *Druzhinina A.E.* **PSIHOLOGO-PEDAGOGICAL FEATURES OF FORMATION OF THE TOLERANT ENVIRONMENT IN EDUCATIONAL INSTITUTIO.** This article discusses modern ideas and approaches to the process of formation of tolerance in the educational institution. It sets out the psychological and pedagogical conditions for the establishment of a single tolerant space as a result of the teaching and educational processes aimed at implementing the principles of pedagogy of tolerance.

**Key words:** humanisation, the tolerant educational environment, communicative intolerance, tolerance, intolerance, a tolerance component.

P. 125. *Slesarshuk O.M.* **CORPORATE CULTURE OF YOUNG EXPERTS AND FORMATION BY MEANS OF WELFARE ACTIVITY.** In clause «the corporate culture», «corporate culture of young experts» are offered consideration of concepts. Formation of corporate culture of young experts through development of three welfare levels is described: command, administrative and personal means of welfare activity within the framework of activity of club.

**Key words:** culture, corporate culture, welfare activity, cultural levels, pedagogical process, pedagogical influence, values, club, leisure, game.

P. 127. *Usinina T.P.* **IN GIVEN ARTICLE AUTHOR CONSIDERS THE NOTION "ADAPTATION" AND HER INFLUENCE UPON GRADUATE BOARDING-SCHOOL INSTITUTIONS.** They Are Shown main differences of the process to adaptation to training in vocational school graduate orphanage and student, bring up in family.

**Key words:** social and psychological adaptation, graduate boarding-school institutions, socialization, vocational training.

P. 129. *Maslov M.S.* **ACTUAL PROBLEMS OF BOOK PUBLISHING IN REPRESENTATIONS OF BOOK SELLARS AND LIBRARY WORKERS.** In clause the basic problems of the modern book market are considered. The author emphasizes necessity of creation of a consortium of publishers, book sellars and the readers, capable to satisfy information needs of participants of the book market and simultaneously to adapt values of society in weights.

**Key words:** book publishing, book-selling activity, a consortium, multimedia technologies, marketing, library work, sociological research.

P. 132. *Sazonova O.K., Maneyeva N.F., Karplyuk P.N., Chistyakova V.A., Gonohova T.A., Lukyanenko T.I.* **THE MODERN APPROACHES IN UNDERSTANDING THE PROBLEMS OF PSYCHOLOGICAL ADAPTATION AMONG STUDENTS REPRESENTING INDIGENOUS AND SMALL-NUMBERED PEOPLES.** The paper estimates the level of academic elaboration of the problems of sociopsychological adaptation among students who represent native minorities. The authors of the work provide the general approaches to this issue. The classification and analysis of the problem of adaptation among mentioned contingent of students are worked out.

**Key words:** national specifics, adaptation period, social environment, individual's social standpoint, professional adaptation of students, self-estimation, central constituents of a personality, behavior and activity regulation, social role.

P. 135. *Chistyakova V.A., Maneyeva N.F., Karplyuk P.N., Sazonova O.K., Gonohova T.A., Lukyanenko T.I.* **THE RESEARCH OF SOCIO-DEMOGRAPHIC AND SOCIOCULTURAL PROBLEMS OF INDIGENOUS AND SMALL-NUMBERED PEOPLES OF THE NORTH.** The article studies sociodemographic and sociocultural issues among native minorities. The research makes a special emphasis on small-numbered ethnicities living on the territory of the Altai Republic.

**Key words:** indigenous small-numbered peoples, ethnic group, culture, tradition, language, employment, system of life necessities.

P. 139. *Lukyanenko T.I., Maneyeva N.F., Karplyuk P.N., Chistyakova V.A., Sazonova O.K., Gonohova T.A., Lukyanenko T.I.* **THE RESEARCH AND RECORDING OF INDIVIDUAL AND PSYCHOLOGICAL FEATURES OF STUDENTS REPRESENTING NATIONAL MINORITIES IN THE PROCESS OF THEIR SOCIOPSYCHOLOGICAL ADAPTATION.** The work presents the results of the research of individual and psychological particularities of students representing small-numbered native peoples in the process of their adaptation to urban environment. The paper works out criteria for identifying a level of adaptation of first-year students. The diagnostics of each of the criteria has given the estimation of psychological recordings. The article states that the first-year students need both psychological and pedagogical supervision during their adaptation period, which means the creation of special psychopedagogical environment.

**Key words:** sociopedagogical adaptation, urban environment, individual psychological features, indigenous small-numbered peoples, first-year students.

P. 143. *Maneyeva N.F., Karplyuk P.N., Chistyakova V.A., Sazonova O.K., Gonohova T.A., Lukyanenko T.I.* **A LEGAL STATUS OF INDIGENOUS SMALL-NUMBERED PEOPLES IN RUSSIAN FEDERATION.** The paper estimates the level of academic elaboration of the problems of a legal status of low-numbered ethnic groups in Russia. The legal category of indigenous small-numbered peoples is defined. The authors also analyze the main directions of the Russian national policy with respect to national minorities.

**Key words:** legal status, indigenous small-numbered people, constitutional guarantee, national policy, social institutions.

P. 146. *Lukyanenko T.I.* **THE INVESTIGATION OF THE FACTORS OF VICTIM'S BEHAVIOR AMONG TEENAGERS AND METHODS OF HELPING CHILDREN WHO SUFFERED CRUELTY.** The paper presents the results of scientific and theoretical analysis of features that are treated as individual preconditions of victim's behavior of youth. The factors influencing victim's conduct have been singled out. The work also states that there is necessity in a psychological supervision of teenagers, who have suffered cruelty. The author offers general directions of the work of a psychologist who is to assist children, experienced a cruel treatment.

**Key words:** victim's behavior, factors of a victim's behavior, cruel treatment, psychological supervision.

P. 149. *Oleinikov A.A.* **REALISATION OF DIDACTIC POTENTIAL OF HARDWARE ON THE BASE OF COMPUTATION SYSTEMS IN PRIMARY SCHOOL (THEORETICAL ASPECT).** In the article theoretical aspects of methods, forms, meanings and the content of computer and informational training in primary school, ways of computer system's didactic potential, application of software functions in the development of trainee's cerebral activity and automation of some of the parts of his intellectual activity – logical, analytical, abstract types of thinking, which are the foundation of intellect, are described.

**Key words:** modelling, foundation of knowledges, didactic potential, element base.

P. 151. *Belousova S.A., Oryol A.E.* **ORGANISATION OF MODERNIZATION RISK MONITORING IN THE TERRITORIAL EDUCATIONAL SYSTEM.** The article represents the instruments of risk assessment of leader of educational organizations in modernization changes conditions, which intended not only technological transformations, but provides for the leap from one type of social relations in education sphere to another, relations changing between social structures and social agent.

**Key words:** modernization risk, integrated assessment of modernization risk, risk management.

P. 154. *Minaev D.V.* **THE MAIN CRITERIA OF DEVELOPMENT OF THE LEVEL OF PROFESSIONAL INTEREST DETECTING OF STUDENTS OF ENGINEERING PROFESSIONS.** In the article the main criteria of development of the level of professional interest detecting of students of engineering professions in the process of training in institute of higher education are considered, the comparative analysis of criteria of development level of professional interest, which the author derived by the experimental way, is given with the data of other researches. The significance of advanced criteria is determined.

**Key words:** professional interest, criteria of the development of the level of professional interest, motives of professional activity.

P. 157. *Grachyova T.K.* **THE STRUCTURE AND THE CONTENT OF THE MORAL EDUCATION MODEL OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTE, WHICH ARE LEARN ON THE "DESIGN" SPECIALITY.** In the article the structure and the content of the moral education model of students of higher education institute, which are learn on the "Design" speciality, are revealed on the assumption of their vocational training peculiarities.

**Key words:** moral education, the model of moral education, functions and the stages in the realization of the moral education model of students of higher education institute, which are learn on the "Design" speciality.

P. 159. *Bortnikov S.D., Poydina T.V.* **THE BUILDING OF PROFESSIONAL COMPETENCES ON THE BASIS OF CULTUROLOGICAL APPROACH IN DESIGN-TRAINING.** This article is devoted to the problem of increasing of educational quantity on base of culturological approach, and depicts author's work at modern forms and methods of drill. The article shows the role of culture foundation of design-training, the meaning of culturological knowledge in formation of professional purviews of students-designers.

**Key words:** design-training, culturological approach, intersubjective links, integral forms of teaching.

P. 161. *Makolkina, T.V.* **ABOUT FORMATION OF THE LOGIC COMPETENCE OF A MATHEMATICS COURSE IN 5-6 CLASSES.** In the given article the analysis of logic preparation in a mathematics course in 5-6 classes is carried out and the conclusion becomes, that in modern conditions actually to consider logic preparation from positions of the competent approach.

**Key words:** logic preparation, logic competence, logic intelligence.

P. 164. *Blinova O.V.* **EDUCATIONAL PROGRAM OF STUDENT'S LEISURE TIME ORGANIZATION AS A FACTOR OF DELINQUENCY PREVENTION.** The author regards an educationally organized leisure time of students as a factor of delinquency prevention. He offers the program on improvement of student's leisure time organization and makes more precise the notions "delinquent behavior", "free time", "culture".

**Key words:** pedagogical organized leisure, deviant behavior, factors, pedagogical program.

P. 167. *Gorkunova T.A.* **THE REALIZATION OF THE PROGRAM OF CIVIC EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AT SCHOOL.** On the basis of theoretical analysis of the problems and definitions of civic education of school children the article presents the results of the process of realization of the program oriented on the education of the citizen.

**Key words:** program of civic education, education of school children.

P. 169. *Fomina A.A.* **LIBRARY COLLECTIONS AS A BASE FOR ADULT SELF-EDUCATION UNDER THE INFLUENCE OF INFORMATION AGGRESSION.** The forms of the information dictat of developed countries are viewed. The role of libraries, mass-media, publishing in the forming of national cultural field is presented. The importance of conscious choice of information is accentuated.

**Key words:** export of ideas, information aggression, self-education, library, public diplomacy

P. 172. *Egorov I.N., Kalachev G.A.* **THE FORMING OF THE PEDAGOGICAL COLLEGE STUDENTS' READINESS TO THE SELF-ORGANIZATION OF HEALTH-IMPROVING ACTIVITY.** Health conditions, readiness to health-improving activity and physical preparedness of the students of the pedagogical college are analyzed in the article. An author's model on forming competence in healthy lifestyle and readiness to self health-improving of students are presented.

**Key words:** students, healthy lifestyle, health-improving activity, health level, physical preparedness, self-organization.

P. 176. *Davydova O.I.* **THE MAIN TENDENCIES OF DEVELOPING FUTURE TEACHERS' ETHNO PEDAGOGICAL CULTURE OF THINKING.** The article describes the peculiarities of contemporary teacher's valuable and natural ethno pedagogical thinking, the essence of building an integral ethno pedagogical process of studies and bringing students up at a pedagogical higher educational institution, the potential of developing pedagogue's features of thinking.

**Key words:** education, ethno pedagogy, folk pedagogy, traditions, humanistic, thinking.

P. 179. *Ivanova M.M.* **MODELLING THE PROCESS OF FORMING THE READINESS OF SCHOOLCHILDREN FOR SELF-DETERMINATION AS SPECIALISTS.** Structure-functional model which allows to solve the urgent problem of forming the readiness of schoolchildren for self-determination as specialists is considered in this article; the contents of model's structural parts are revealed: motivation-axiological, cognitive, operational, evaluative-reflexive.

**Key words:** self-determination as specialists, model, model's structure.

P. 182. *Ryabysh O.V.* **METHODIC SYSTEMS OF SENIOR PUPILS SCHOOL ACTIVITIES FORMATION BY MEANS OF COMPUTER SYSTEMS IN MATHEMATICS TRAINING.** The actuality of the problem of computer systems usage in training to form senior pupils school activities is grounded in the article. Basic components of author's methodic system of the development of senior pupils school activities by means of computer systems in mathematics training are disclosed here.

**Key words:** school activities; senior pupils; computer systems in mathematics training.

P. 184. *Lebedeva S.A.* **SELF-DIRECTED WORK AS THE CONDITION OF PROFESSIONAL COMPETENCY FORMACION IN SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION.** The article includes issues of organization of self-directed work of students of secondary professional educational institutions as the conduction of professional competency of future specialists; theoretical aspects of professional competency studying in the whole and in particular, information competency as its component; definition of the role of information technology both in organization of self-directed work and their future professional activity.

**Key words:** self-directed work; professional competency; information competency.

P. 186. *Avchinnikova S.O.* **SOCIAL WORKERS VALEOLOGY TRAINING: THE CONTENT COMPONENT.** The article deals with the content provisions of the social workers training aimed at solving professional problems concerning promotion and rehabilitation of physical, mental and social health of clients. These provisions have been widely represented in the mass pedagogical practice as well as in the conceptual model of social workers training for health-saving professional activity.

**Key words:** social workers training, design of the education content, valeology competence, health-saving technologies, quasiprofessional valeology tasks.

P. 189. *Pushkaryeva T.P.* **ON THE DEVELOPMENT OF METHODOLOGICAL SYSTEM OF MATHEMATICAL STUDYING OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS.** For improvement of quality of mathematical studying of pupils of natural-science faculties of pedagogical high schools it is necessary to organise the continuous vertical mathematical activity including the invariant module of fundamental higher mathematics; bases of mathematical methods and modelling in chemistry, educational-scientific projects.

**Key words:** Mathematical studying of Pedagogical University students, mathematical modelling in chemistry, educational-scientific projects, the mathematical thesaurus of the chemist.

P. 192. *Sidorov S.V.* **CRITERIA FOR EFFECTIVE MANAGEMENT OF INNOVATION IN RURAL SCHOOL.** The article justified, isolated and characterized the criteria for effective management of innovation in rural schools, reflecting different levels of functioning of the educational system and guiding management activities for the future development of rural schools.

**Key words:** rural schools, innovation management, the effectiveness of management, the criteria of effectiveness, the levels of effectiveness for management

P. 194. *Yuryeva M.N.* **FACTORS, CONDITIONS AND PRE-REQUISITES OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR A CHOREOGRAPHY STUDENT'S PERSONAL AND PROFESSIONAL FORMATION AT TERTIARY SCHOOL.** The article represents the results of the first stage of the experiment aimed to reveal the influence of a group of subjective and objective factors on the process of a choreography student's personal and professional formation. Conditions are summarised for the constructing of choreography training's content and pedagogical support for this process in a tertiary school's educational environment.

**Key words:** personal and professional formation, choreography student, factors, pedagogical conditions, choreographer training.

P. 198. *Plugina N.A.* **INCREASING QUALITY HIGH VOCATIONAL TRAINING BY MEANS OF PROGRAMMED EXERCISES** The article investigates some aspects of increasing quality Higher Education, especially the method of forming integrated concepts to students is shown on the example of concept "substance". The analysis of a programmed exercise is given, that was composed according to basic requirements for programmed exercises, to answers and questions for them.

**Key words:** programmed exercises, integrated concepts, programmed control, evaluation of students reflexive abilities, increasing quality

P. 202. *Kropocheva T.B.* **BETTER WAYS OF TEACHING TECHNIQUES OF NATURAL SCIENCES TEACHERS FOR SECONDARY SCHOOL STUDENTS.** With a view to reforming higher pedagogical education we regard the problem of perfecting teaching techniques of future teachers in natural sciences of junior school students; the experience of the author being used in motivating the activity of junior classes teachers.

**Key words:** methods of teaching science, lectures - practical training, the quality of students' knowledge.

P. 205. *Nechitaylo Z.O.* **TECHNOLOGY OF PREVENTIVE MAINTENANCE DEVIAT OF BEHAVIOUR OF TEENAGERS PHYSICAL TRAINING AND SPORTS MEANS.** In this article the author investigates a problem of deviate behaviour of teenagers and offers technology of its preventive maintenance by means of physical training and sports. This technology includes 4 stages: diagnostics, formation of motivation to playing sports, purposeful preventive maintenance of deviate behavior and, at the final stage, formation of need for sports activity at teenagers. As the basic kind of activity the author selects sports swimming.

**Key words:** problem of deviate behaviour, socially-psychological climate, activity of teenagers.

P. 207. *Shibaeva S.N.* **TRAINING COOPERATION AS FACTOR OF INDIVIDUALITY SHKOLNIK.** Current challenge of educational institutions is to create conditions for the formation and development of social, creative, leader - Noah personality, able to generate new knowledge, ideas, ways to apply them, move the progress forward, ie individual with strong identity. The formation of such a person is unable to make reproductive methods. Academic autonomy student depends substantially on the experience of teaching cooperation. Educational cooperation is the prototype of future personal way - tance of the child for school improvement, the disclosure and the formation of his personality.

**Key words:** educational cooperation, development of individuality, activity student, stakeholder, student-centered approach, group work.

P. 210. *Novichikhina T.I.* **TEXT AS A BASIS OF INFORMATION PROCESSES IN MODELING PEDAGOGICAL SYSTEM.** In the work justified the main provisions of information approach, with the examples of its application to the education system, a model study of information processes in pedagogy, formulated the law of multiplication of information and the law of conservation of the density of information.

**Key words:** information approach, educational systems and processes in pedagogy, the density of information, the multiplication law information, law of conservation of the density of information.

P. 212. *Karasova I.S., Leonova E.A.* **INNOVATION APPROACHES TO EVALUATE EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL STUDENT'S ACHIEVEMENTS DURING A PEDAGOGICAL PRACTICE.** A structure and content of a modular-rating system to evaluate educational and professional achievements during a pedagogical practice is researched in this publication. This system is the base of innovation approach to choose statistic methods to indicate results of all kinds of trainee activities.

**Key words:** work pedagogical practice, modular-rating system of evaluation, innovation approach, point scale of time spending

P. 216. *Latyushin, V., Dimuhametov, R., Sokolova N., Kharlanova Y.* **METHODOLOGICAL APPROACHES TO CREATING TEACHING COMPLEX IN THE ASPECT OF SOCIALLY ACTIVE EDUCATION.** In the article on the basis system and synergetic approach, subjective and environmental approach competence-based approach the structure, functions of the teaching complex are stated. The requirements to creating the teaching complex in the key of socially active education are disclosed.

**Key words:** teaching complex, system and synergetis approach, subjective and environmental approach, competence-based approach, facilitation, socially active education.

P. 221. *Sultanbekova R.Z.* **PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING THE NEGOTIATING CULTURE OF FUTURE MANAGERS.** The article introduces the complex of pedagogical conditions of forming the negotiating culture of future managers. It reveals the essence and function of each condition, peculiarities of implementation of the singled-out conditions when teaching a foreign language in the high school.

**Key words:** negotiating culture of a manager, pedagogical conditions, e-learning, electronic language portfolio, point-rating system, active methods of teaching, training module.

P. 225. *Gorshkov E.A.* **EXPERIMENTAL DESIGN SOCIAL PSYCHOLOGY IN THE U.S. AS AN INDEPENDENT DISCIPLINE IN THE LATE XIX - XX CENTURIES OF THE FIRST QUARTER.** Article is devoted to the experimental design of social psychology in the United States as an independent discipline in the late XIX - early XX centuries. The author analyzes the formation of American social psychology, examining laboratory experiment Norman triplet of James Mark Baldwin and experimental approach of William McDougall and Floyd Henry Allport.

**Key words:** social psychology, laboratory experiment, social facilitation, social orientation.

P. 227. *Andreychuk N.M.* **SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ATMOSPHERE OF FESTIVAL - FROM IMAGE PERCEPTION TO THE SCIENTIFIC THINKING.** The article shows the necessity and the problems of research of a well-known but not deeply analyzed phenomenon of social-psychological atmosphere of mass festival. It shows the first experience of its research in the club audience and presents the example of the regulation of mass festival atmosphere in the practice of social cultural activities.

**Key words:** sacred nature of festival, complex range of characteristics of festival atmosphere, social-psychological atmosphere of festival as a scientific notion, social-psychological atmosphere in the audience, the possibility and the necessity of making diagnostics and regulations of the atmosphere of festival, regulation and manipulation, the idea of festival and its atmosphere

P. 230. *Desjatov V.I.* **EDUCATIONAL SOCIAL CULTURAL COMMUNICATION WITH SOCIETY (TO THE PROBLEM OF SOCIAL-CULTURAL COMMUNICATION IN THE THEORY AND PRACTICE OF SOCIAL-CULTURAL ACTIVITY).** On the basis of human sciences methodology the article raises an urgent problem of social-cultural communication in the sphere of social relations characterized by a deep theoretical basis, technology and a universal practice.

**Key words:** social cultural communication, Educational social cultural activity, social relations

P. 233. *Olenina G.V.* **THE DEVELOPMENT OF THE SOCIAL CREATIVE ACTIVITIES OF STUDENTS IN THE SYSTEM OF EDUCATIONAL WORK AT THE UNIVERSITIES: THEORY, TECHNOLOGY AND PRACTICE.** Here are analyzed the problems, theory and practice of development of student social creative activities in the context of modernization of the system of educational work at the universities. The author gives classification and characteristics of different forms of student social work and proves its developing potential.

**Key words:** social creative activities, student, educational work of the universities, theoretical-practical and technological aspects of educational work with the students

P. 237. *Uspek E.R.* **THE BACKGROUND OF LOCAL SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITY.** Small-scale business in early XX century formed material and technical basis of local culture in Altai. The most famous in this region was the social and cultural program of the Culture-Enlightening Union of Altai region (1917-1919). It had created the foundations of modern local social and cultural activity.

**Key words:** local program, social responsibility, cultural and enlightening activity, adult education.

P. 238. *Fomina A.A.* **THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE ECOLOGICAL CONTEXT OF INFORMARION SOCIETY.** In the article opinion on ecological discourse of sciences is shared; content of definition "ecology of information" is analyzed.



**Key words:** access to information, ecology of culture, ecology of information

P. 241. *Shabalina M.V.* **INFORMATION SUPPORTING FOR EDUCATION AND SCIENCE BY INTERNATIONAL LIBRARY PARTNERSHIP (BY EXAMPLE OF OCLC).** The activity of Online Computer Library Center, one of the largest library non-profit organization, is considered. The areas of cooperation OCLC with the libraries of Russia are described. The potential and the perspectives of this partnership are evaluated.

**Key words:** Online Computer Library Center, academic library, cooperative cataloguing, international partnership of libraries.

P. 244. *Shumilov, E.A.* **EDUCATIONAL TECHNOLOGY FOR THE FORMATION OF SOCIAL-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL TRAINING.** On the basis of these studies defined the concept and structure of social and communicative competence of future teacher training and educational technology offered in its formation.

**Key words:** professional competence, educational technology, social-communicative competence.

P. 246. *Matyushenko S.V.* **LATENT VIEWS ON INTELLECTUAL PROPERTY RIGHTS IN PEDAGOGICAL PRACTICE.** We describe latent attitudes about intellectual property in teaching practice in the analysis of the newspaper "Teacher's Newspaper" for the period from April 1984 to June 2007 revealed attitudes were assessed by ten items and characterized for the use of the terminology of intellectual property.

**Key words:** intellectual property, intellectual property, social status and direction of educational work.

P. 251. *Perevozkin S.B.* **STUDY EMOTIONAL AND MOTIVATIONAL COMPONENTS COMMUNICATION.** The paper suggests, using techniques developed by the author picturesque "Flat", emotional-motivational components of communication in a sample of pupils and students.

**Key words:** diagnostic methods of communication, pictorial technique of "flat", emotional-motivational components of communication.

P. 254. *Pilipchuk S.V.* **LANGUAGE AS AN INSTRUMENT OF BUILDING THE BRIDGE BETWEEN EUROPE AND ASIA.** The article is devoted to the problems of intercultural communication in the area of teaching foreign languages. Teaching a foreign language is considered to take place in the context of cross-cultural and language contacts. The paper is an attempt to dwell on different situations of meaningful interactions of different languages and different cultures.

**Key words:** intercultural communication, teaching a foreign language.

P. 256. *Kisenova R.H.* **ABOUT THE REASONS OF PSYCHOLOGICALLY PEDAGOGICAL DIFFICULTIES OF GIFTED PUPILS.** The work devoted to the description of various difficulties, which the gifted pupils meet in the process of studying at school, the reasons of difficulties of internal and external character. The personal peculiarities of gifted children that are provoking factors of their unsuccessfulness have been considered.

**Key words:** giftedness, education and upbringing of gifted pupils, difficulties in school activities, in communication with the adults, in interacting to their own aged people, personal peculiarities of gifted pupils.

P. 259. *Tarasov D.Yu., Belobrykina O.A., Gafarov V.V.* **THE COMMON AND ESPECIAL IN STRUCTURE OF PERSON'S MOTIVATIONAL INSTALLATIONS WITH THE DIFFERENT PROFESSIONAL CHOICE.** Results of experimental research of structure of person's motivational installations with a different choice of the trade are presented in this paper. Descriptive characteristics of system of motivational installations are designated an example of the persons who have chosen trades of "translator", "psychologist", "military".

**Key words:** professional motivation, person's motivational installations, descriptive characteristics.

P. 263. *Orlova T.G.* **DEVIANT BEHAVIOR REGULATION WITHIN THE SYSTEM OF SCHOOL EDUCATION.** The presented problematic investigation conducted by the author allows to state that the most effective form of teenager's deviant behavior regulation within the system of school education turns out prevention and correction.

**Key words:** deviant behavior, adaptation, psycho-social correction, psycho-social prevention, intervention, correction, preventive-measures.

P. 266. *Koshenova M.I.* **SPECIFICITY OF THE PERSONAL DEFORMATION OF A WOMAN-LEADER.** The article analyses the problem of the deformation of the personality of a woman under the influence of the leading role. The results of the research aimed at the role of psychological gender in destructive processes of professionalisation are exposed.

**Key words:** woman-leader, career orientations, personal specific features, gender aspect of professional deformation, emotional burn-out syndrome, professional self-realization and dysfunctionism.

P. 269. *Tarasov D.Yu.* **INTERRELATION BETWEEN PROFESSIONAL MOTIVATION AND PERSONAL QUALITIES OF THE MILITARIAN.** Results are presented of ideographic research of psychological characteristics and the motivational installations specific to examinees, selected for development a trade "militarian" in this paper.

**Key words:** professional motivation, person's motivational installations, descriptive characteristics, personal features.

P. 273. *Kozhevnikova O.A.* **PROFESSIONAL STRESS: CAUSES OF BEGINNING, MEANS OF PREVENTIVE MEASURES AND CORRECTION.** In the article the theoretical aspects of forming of professional stress in the teaching practice are under review. Cited data on experimental research directed to eliciting the factors influencing on beginning of the professional stress of teachers in the high school. Besides, recommendations about possible preventive measures and correction of stresses in the working place are given.

**Key words:** Professional stress, kinds of professional stress, social and psychological reasons of forming professional stress in teaching practice among high school teachers, means of preventive measures and correction.

P. 277. *Miller A.A.* **THE SUPREME SPECIAL VOCATIONAL TRAINING MODERNIZATION.** Paper is devoted to disclosing of problem of the supreme special vocational training modernization. General provisions of modernization of military experts vocational training at transition to multilevel system of higher education are formulated in this paper. The author offers creation of identical state system of multilevel military preparation of students in sphere of education.

**Key words:** the supreme vocational training, modernization of education.

P. 278. *Belobrykina O.A., Moskvina N.A.* **INTERRELATION OF THE SELF-ESTIMATION AND IDEAL IMAGE OF THE FAVOURITE PERSON IN THE EARLY YOUTH.** In the article the results of flight research of interrelation of a self-estimation and ideal image of the favorite person in the early youthful age are presented. The characteristic of hierarchy of the qualities wished for the favorite person is given. The psychological profile built on the basis of the statistical analysis reflects the ideal image of the favorite person which has developed in the young men's and girls' ideas. Gender specificity of an image of the favorite person at youthful age is shown.

**Key words:** self-estimation, ideal image, image of the favorite person, psychological profile, psychological determinants of an image, hierarchy of personal qualities, youthful age.

P. 281. *Chukhrova M.G., Hasnulin V.I., Gafarov V.V.* **TRANSFORMATION OF PERSONALITY IN THE NORTH AND PSYCHOSOMATIC PATHOLOGY.** It has shown that the high level of psychoemotional stress is one of the leading factors of the deadaptive and pathological disturbances formation risk especially in cardiovascular, immune and nervous systems, organs of digestion, liver and urinary system. Revealed that in patients, who suffer from psychosomatic pathology, alexithymia appears in 61%. The neurophysiological analysis of the brain hemispheres interaction in patients is carried out. Revealed that alexithymia patients have the disturbance of the hemispheric activation balance.

**Key words:** adaptation, psychosomatic pathology, transformation of personality, alexithymia, neurophysiological hypothesis.

P. 286. *Lebedeva K.L.* **IMPACT EVALUATION OF TEACHER-SPECIFIC SUBJECTS ON SOCIALIZATION OF STUDENTS.** The paper examines the impact assessment of the teacher-specific subjects in the socialization of students. The problem of objectivity of score evaluations - one of the most controversial in theory and practice of education. Despite the advances, Yet subjectivity on the part of the teacher has not yet been overcome. The solution to this problem the author sees the development of regulatory markers for individual subjects, which are intended to serve as the equivalent of high-quality teacher evaluation criteria.

**Key words:** evaluation of activities of the teacher-specific subjects, monitoring performance, building self-esteem, model assessment activities, assessment skills, self-esteem and level of claims.

P. 291. *Ekeeva E.V.* **ETNOCULTURAL COMPETENCE OF A TEACHER.** The main idea of the article is that - teachers should have ethno ethnopedagogical, ethnopsychological and polycultural knowledge, in order to form an ethical-oriented person, person able to develop himself and be able to orientate himself in polycultural world.

**Key words:** etnoculture, etnopedagogics, competence, teacher, ethical-oriented person.

## АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

- А**  
 Авдина А.И. 63  
 Авчинникова С.О. 186  
 Айвазова В.В. 99  
 Алеева А.Х. 41  
 Алексеев И.А. 29  
 Андрейчук Н.М. 227
- Б**  
 Белобрыкина О.А. 259, 278  
 Белоусова С.А. 151  
 Блинова О.В. 164  
 Болтенко Э.Н. 93  
 Бортников С.Д. 159  
 Будкеев С.М. 70
- В**  
 Вертякова Э.Ф. 120  
 Ворожейкин А.П. 21, 26
- Г**  
 Гасков Д. Ю. 15  
 Гафаров В.В. 281  
 Гонохова Т.А. 132, 135, 139, 143  
 Гонтарь В.И. 6  
 Горкунов Т.А. 167  
 Горшков Е.А. 225  
 Грачева Т.К. 157  
 Груздева Е.А. 68
- Д**  
 Давыдова О.И. 176  
 Десятов В.И. 230  
 Дружинина А.Е. 123
- Е**  
 Егоров И.Н. 172  
 Екеева Э.В. 291  
 Ермолаева М.В. 102
- Ж**  
 Жирунов П.Г. 84
- З**  
 Заева-Бурдонская Е.А. 36  
 Зарубина Е.Ю. 15
- И**  
 Иванова М.М. 179
- К**  
 Казакова С.Л. 50  
 Калачев Г.А. 172  
 Карасова И.С. 212  
 Карплюк П.Н. 132, 135, 139, 143  
 Кирста Ю.Б. 9  
 Кисенова Р.Х. 256  
 Коженикова О.А. 273  
 Кольчикова Н.Л. 47, 57, 96  
 Кошенова М.И. 266
- Л**  
 Кропачева Т.Б. 202  
 Кулибанова О.С. 86  
 Курдин Ю.А. 90
- Л**  
 Латушин В.В. 216  
 Лебедева К.Л. 286  
 Лебедева С.А. 184  
 Леонова Е.А. 212  
 Ловцкая О.В. 9  
 Лукьяненко Т.И. 135, 139, 143, 146
- М**  
 Маколкина Т.В. 161  
 Манеева Н. Ф. 132, 135, 143  
 Мансков А.А. 78  
 Маркина Ю.А. 108  
 Маслов М.С. 129  
 Матюшенко С.В. 246  
 Миллер А.А. 277  
 Минаев Д.В. 154  
 Москвина Н.А. 278
- Н**  
 Напцок Б.Р. 43  
 Нечитайло Ж.О. 205  
 Новичихина Т.И. 210
- О**  
 Олейников А.А. 149  
 Оленина Г.В. 233
- Орел А.Е.** 151  
**Орлова Т.Г.** 263
- П**  
 Перевозкин С.Б. 251  
 Петров А.В. 116  
 Пилипчук С.В. 254  
 Плугина Н.А. 198  
 Пойдина Т.В. 159  
 Проскуряков Ю.В. 21, 26  
 Пузанов А.В. 21, 26, 29  
 Пушкарева Т.П. 189
- Р**  
 Рябыш О.В. 182
- С**  
 Садовская П.И. 60  
 Сазонова О. К. 132, 135, 139, 143  
 Салтыков А.В. 14  
 Санжеева Л.Ц.  
 Сидоров С.В. 192  
 Сипкина Н.Я. 80  
 Слесарчук О.М. 125  
 Соколова М.И. 15  
 Соколова Н.А. 216  
 Солян А.М. 104  
 Султанбекова Р.З. 221
- Т**  
 Тарасов А.Г. 6
- Тарасов Д.Ю.** 259, 269  
**Тойтукова А.О.** 33  
**Толмашов И.А.** 66
- У**  
 Успех Э.Р. 237  
 Усынина Т.П. 127
- Ф**  
 Фомина А.А. 169, 238
- Х**  
 Харланова Е.М. 216  
 Хаснулин В.И. 281
- Ч**  
 Челюканова О.Н. 88  
 Чистякова В.А. 135, 139, 143  
 Чухрова М.Г. 281
- Ш**  
 Шабалина М.В. 241  
 Шаминова Н.Ш. 6  
 Шенкнехт Т.В. 74  
 Шибеева С.Н. 207  
 Шумилова Е.А. 244  
 Шушунова З.Р. 111
- Ю**  
 Юрьева М.Н. 194

## 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 научно-го 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 сдублировать электронной почтой E-mail: [mnko@mail.ru](mailto: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://amnko.ru/> <http://iwep.asu.ru/journal.htm>  
 Тел.: 8 (38822) 4-74-44, e-mail: [mnko@mail.ru](mailto:mnko@mail.ru) Факс: 8 (388-22) 2-67-35