

ИНСТИТУТ ВОДНЫХ И ЭКОЛОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ СО РАН  
АЛТАЙСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ АКАДЕМИЯ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ  
ЧЕЛЯБИНСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
АЛТАЙСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ  
ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ ИСКУССТВ ИМ. П.И. ЧАЙКОВСКОГО

# МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 2 (39)

Апрель 2013

ISSN 1991-5500

Индекс в каталогах  
Роспечати 31043

## ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

**А.В. Петров** – д-р пед. наук, проф.,  
академик ПАНИ, член межд-го  
союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

**ИСПОЛНИТЕЛЬНЫЙ ДИРЕКТОР**  
**А.А. Петров** (г. Горно-Алтайск)

**ПЕРВЫЙ ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА**  
**Н.А. Куликова** – канд. филол. наук,  
доцент (г. Горно-Алтайск)

**ЗАМ. ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА**  
**Р.В. Опарин** – кан. пед. наук, доцент  
(г. Барнаул)

**М.Г. Чухрова** – д-р мед. наук, проф.  
(г. Новосибирск)

**ТЕХНИЧЕСКИЙ РЕДАКТОР**  
**Н.С. Часовских** – канд. пед. наук,  
член межд-го союза журналистов  
(г. Горно-Алтайск)

## ВЫПУСКАЮЩИЙ РЕДАКТОР

**Л.Г. Тырса** (г. Горно-Алтайск)

**ВЕДУЩИЙ МЕНЕДЖЕР ЖУРНАЛА**  
**С.Х. Мараян** – член-корр. ПАНИ  
(г. Горно-Алтайск)

**ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР**  
**ЭЛЕКТРОННОЙ ВЕРСИИ ЖУРНАЛА**  
**В.А. Петров** (г. Горно-Алтайск)

УЧРЕДИТЕЛЬ: ООО «РМНКО»

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

Тел.: 8 (388-22) 4-74-44;  
Факс: 8 (388-22) 4-74-44;  
E-mail: [mnko@mail.ru](mailto:mnko@mail.ru); <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:

> Роскомнадзоре РФ  
Свидетельство о регистрации СМИ  
ПИ № ФС 77-49955 от 23.05.2012 г.  
> International Centre ISSN, Paris - France  
> Журнал включен в «Перечень ведущих  
рецензируемых изданий ВАК РФ»  
по направлениям: Педагогика, Психология,  
Филология, Искусствоведение, Культурология,  
Философия, История, Социология, Экономика,  
Юриспруденция, Медицина, Экология

Подписано в печать 24.04.2013  
Формат 60х84/8. Усл. печ. л. – 38,6.  
Тираж 500 экз. Зак. №

© Редакция журнала «Мир науки, культуры,  
образования», 2013

## НАУЧНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

- Е.Л. Кудрина** – председатель редакционного совета, доктор педагогических наук, профессор, ректор Кемеровского госуниверситета культуры и искусства (г. Кемерово)
- В.Л. Петухов** – доктор биологических наук, профессор (г. Новосибирск)
- Ю.И. Винокуров** – доктор географических наук, профессор, директор института водных и экологических проблем СО РАН (г. Барнаул)
- И.Р. Лазаренко** – доктор педагогических наук, профессор, ректор АлтГПА (г. Барнаул)
- А.С. Кондыков** – профессор, ректор АГАКИ (г. Барнаул)
- Ф.Н. Ключев** – профессор, ректор ЧИРПО (г. Челябинск)
- С.Н. Скоринов** – доктор культурологии, профессор, ректор ХГИИиК (г. Хабаровск)
- Ш.А. Амонашвили** – доктор психологических наук, профессор, академик РАО (г. Москва)
- А.В. Усова** – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (г. Челябинск)
- В.И. Загвязинский** – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (г. Тюмень)
- Д. Чевалир** – доктор филологических наук, профессор штата Мерилэнд (США)
- Д. Майкельсон** – доктор филологических наук, профессор (США)
- И. Сербан** – доктор психологии, доктор медицины, профессор университета Париж 8 (г. Париж)
- Б.В. Новиков** – доктор философских наук, профессор (г. Киев, Украина)
- У. Грисволд** – доктор педагогических наук, профессор университета штата Канзас (США)
- Ю. Подгорецки** – доктор педагогических наук, профессор университета Опольски (г. Ополье, Польша)
- М.С. Панин** – доктор биологических наук, профессор (Казахстан)
- Р.Т. Раевский** – доктор педагогических наук, профессор (г. Одесса, Украина)
- М.Г. Чухрова** – доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)
- Д. Батчулуун** – доктор философских наук, профессор (г. Ховд, Монголия)
- О.О. Синицына** – доктор медицинских наук, зам. директора НИИ ЭЧИГОС им. А.Н. Сысина Рамн (г. Москва)
- Г.И. Лазарев** – доктор экономических наук, профессор, ректор ВГУЭС (г. Владивосток)

## 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. Прутенков** – доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)
- С.Д. Каракозов** – доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)
- В.И. Долгова** – доктор психологических наук, профессор (г. Челябинск)
- Н.Е. Мушинова** – доктор искусствоведения, профессор (г. Кострома)
- Т.М. Степанская** – доктор искусствоведения, профессор (г. Барнаул)
- В.В. Гафаров** – доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)
- А.В. Пузанов** – доктор биологических наук, профессор (г. Барнаул)
- Д.Л. Штуден** – доктор культурологии, профессор (г. Новосибирск)
- В.И. Хасулин** – доктор медицинских наук, профессор (г. Новосибирск)
- Н.А. Мешков** – доктор медицинских наук, профессор (г. Москва)
- В.С. Чернявская** – доктор педагогических наук, профессор (г. Владивосток)

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

Дизайн обложки: П.Г. Белозерцев. В оформлении использованы стихи Б. Бедюрова, Т. Маршаловой, П. Валери.

## АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

<b><u>А</u></b>		
Абдугалимов Р.М. ....	46	
Авдеева Т.Ю. ....	212	
Алексян А.Р. ....	247	
Алькенова С.Н. ....	251	
Андреева И.В. ....	304	
Андриевских Н.В. ....	3	
Архипов И.А. ....	314	
<b><u>Б</u></b>		
Бабич А.А. ....	288	
Бабич М.В. ....	84	
Барсукова С.С. ....	253	
Белобородова Л.Р. ....	86	
Белобородова Н.С. ....	86	
Белоглазова Г.Н. ....	188	
Белокопытов Ю.Н. ....	89	
Белошапкин А.Н. ....	215	
Билалова Д.Н. ....	256	
Бирюков Р.Ю. ....	307	
Бологова Н.А. ....	92	
Бутенко Н.В. ....	156	
Буянтуева Г.Ц.-Д. ....	233	
Быстрова А.Н. ....	173	
<b><u>В</u></b>		
Везиров Т.Г. ....	50	
Велиев Р.Ш. ....	217	
Вертохвостова Г.А. ....	95	
Винницкая Н.В. ....	27	
Войтешук И.В. ....	264	
Воронин Р.А. ....	208	
Воронина С.А. ....	205, 208	
<b><u>Г</u></b>		
Ганова С.В. ....	259	
Горбачев И.В. ....	314	
Горлов С.М. ....	281	
Горячев В.В. ....	66	
<b><u>Д</u></b>		
Дамдинова Е.Ю. ....	233, 235	
Дей Т.М. ....	276	
Дорофеев С.Н. ....	48	
Дробышевская Н.С. ....	160	
Дроздова-Пичурина Н.Н. ....	152	
Дубровский Н.Г. ....	301	
Дугаржапова Д.Б. ....	291	
Дудышева Е.В. ....	98	
<b><u>Е</u></b>		
Ермолаева М.Г. ....	100	
<b><u>Ж</u></b>		
Жанабаева Р.К. ....	169	
<b><u>З</u></b>		
Зенченко С.В. ....	282	
Зияудинова О.М. ....	50	
Зяблова Н.П. ....	120	
<b><u>И</u></b>		
Иванищева О.Н. ....	197	
<b><u>К</u></b>		
Казаева Е.А. ....	52	
Калина Н.Д. ....	104	
Калькова О.К. ....	69	
Катаев Д.В. ....	202	
Клубков А.А. ....	209	
Кокорин Е.В. ....	143	
Кокорина К.А. ....	141	
Коновалова И.А. ....	286	
Коньшева О.Ю. ....	158	
Кочетова Л.А. ....	218	
Кривых С.В. ....	29	
Кузнецова Л.В. ....	102	
Кузьмина Е.Е. ....	301	
Куприянова И.В. ....	191	
Кухарчик Е.Н. ....	33	
<b><u>Л</u></b>		
Лахтин А.Ю. ....	56	
Левин В.Н. ....	58	
Легенчук Д.В. ....	59	
Ловянникова В.В. ....	286	
Лосев В.Н. ....	298	
Лутовинова О.В. ....	236	
<b><u>М</u></b>		
Магомедова С.А. ....	245	
Магомедова Х.Н. ....	6	
Малетин С.В. ....	102	
Мамаев И.И. ....	19	
Мамырина Н.С. ....	164	
Матвеев Д.Е. ....	8	
Мачинская Н.И. ....	35	
Мельник Е.К. ....	267	
Миллер Н.Д. ....	120	
Миронова К.С. ....	269	
Михайлова О.С. ....	166	
Мухачев Д.А. ....	262	
<b><u>Н</u></b>		
Нарзулаев С.Б. ....	10	
Нарзулаев С.Б. ....	120	
Насонова Л.И. ....	184	
Наумова В.И. ....	153	
Низамутдинова Г.М. ....	271	
Никитина Е.Ю. ....	15	
Новаковская В.С. ....	13	
Нургазина А.Б. ....	273	
<b><u>О</u></b>		
Ондар С.О. ....	298	
Ондар У.В. ....	298	
Очур-оол А.О. ....	298	
<b><u>П</u></b>		
Павлов А.К. ....	37	
Павлова О.В. ....	108	
Петрова Н.Ф. ....	20	
Петронюк И.С. ....	40	
Петухов Н.А. ....	10	
Помелова М.С. ....	125	
Попова Т.С. ....	111	
Примкулова Ш.Н. ....	169	
Прищепа В.П. ....	217	
Пузанов А.В. ....	314	
Пуркина В.Ф. ....	112	
Пушкова Н.Б. ....	155	
<b><u>Р</u></b>		
Равчеева Н.А. ....	71	
Раенко Е.А. ....	112	
Ревякин Ю.Т. ....	10	
Робертус Ю.В. ....	314	
Рупышева Л.Э. ....	222	
Рыбалко Л.Н. ....	114	
Рябов В.Н. ....	287	
<b><u>С</u></b>		
Савоськина Т.А. ....	241	
Сагды Ч.Т. ....	300	
Салаватова А.М. ....	21	
Семчуков А.Н. ....	317	
Сергеева Г.П. ....	61	
Сергеева З.Н. ....	200	
Серегин Н.В. ....	139	
Сидоров В.А. ....	153	
Скоморохова Т.С. ....	124	
Слугин О.В. ....	74	
Слугина Н.Л. ....	74	
Смотрова Е.В. ....	76	
Солнышкова О.В. ....	98	
Соловьева И.Б. ....	115	
Строганова А.Н. ....	42	
Струкова Н.А. ....	178	
Субочева М.Л. ....	149	
Султанбаева К.И. ....	78	
<b><u>Т</u></b>		
Тер-Григорьянц А.А. ....	288	
Тимофеева О.А. ....	127	
Томилов А.В. ....	81	
<b><u>У</u></b>		
Ухтинская М.В. ....	117	
Фадеев Е.В. ....	146	
Фаттахова Н.Т. ....	169	
Федосенко Е.В. ....	130	
Федосенко Е.В. ....	33	
<b><u>Х</u></b>		
Харченко Л.Н. ....	84	
Хизрибекова А.К. ....	244	
Хомушку Б.Г. ....	298	
<b><u>Ч</u></b>		
Чамбал И.В. ....	298	
Чаунина Н.В. ....	274	
Чебодаев В.П. ....	291	
Черепанова Е.А. ....	226	
Чертыкова М.Д. ....	230	
Чысыма Р.Б. ....	301	
<b><u>Ш</u></b>		
Шабаетова Л.А. ....	245	
Шабалина Е.П. ....	27	
Шалимова Л.А. ....	180, 184	
Шапошников Г.М. ....	291	
Швалева Т.А. ....	133	
Шибаетов В.П. ....	19	
Шипулина Ж.С. ....	64	
Шырапай У.В. ....	298	
<b><u>Щ</u></b>		
Щенникова С.В. ....	25	
<b><u>Ю</u></b>		
Юденкова И.В. ....	25	
Юнусов Р.И. ....	10	
Яснев А.А. ....	135	
Ясюченя Е.Л. ....	137	

# Раздел 1

## ПЕДАГОГИКА. ПСИХОЛОГИЯ

Редакторы раздела:

ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул)

АЛЬБИНА АЛЕКСЕЕВНА ТЕМЕРБЕКОВА – доктор педагогических наук, доцент Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

УДК 37.026

*Andrievskih N.V. THE PROCESSES OF DEVELOPMENT AND SELF-DEVELOPMENT ARE LINKED.* To the contact set, it is necessary to relate the criteria and indicators of such personal qualities as cognitive independence and cognitive activity. Reproduction, search and research activities allow the transfer of students from the actual to the potential level of development, thus they have cognitive independence. A new level of exploration and research activity of schoolboys, including elements of creativity, continues to develop in students the internal aspects of cognitive independence and activity, which form the ability to self-knowledge and self-organization.

**Key words:** cognitive independence, cognitive activity, the need to obtain knowledge, abilities, skills, the need for self-expression and self-regulation, independent choice of priorities and willingness to carry out self-control.

*Н.В. Андриевских, аспирант каф. теории и методики обучения физике, Челябинский гос. педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: anata72@list.ru*

### РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ

Процессы развития и саморазвития связаны. Чтобы эту связь установить, необходимо соотнести критерии и показатели таких качеств личности, как познавательная самостоятельность и познавательная активность. Репродуктивная, поисковая и исследовательская виды деятельности позволяют перевести учащихся с актуального на потенциальный уровень развития, сформировав у них познавательную самостоятельность. Новый уровень поисковой и исследовательской деятельности школьников, включающий элементы творчества, продолжает развивать у учащихся внутренние аспекты познавательной самостоятельности и активности, которые формируют способность к самопознанию и самоорганизации.

**Ключевые слова:** познавательная самостоятельность, познавательная активность, потребность в получении знаний, умений, навыков, потребность в самовыражении и саморегуляции, самостоятельный выбор приоритетов, готовность осуществлять самоконтроль.

Процессы развития и саморазвития учащихся невозможны без формирования таких качеств личности как активность и самостоятельность. Тенденция усиления внимания к процессам развития творческой активности учащихся, учитывающей индивидуальные особенности школьников, закономерна, потому что школа призвана не только формировать у учащихся исходные базовые знания и умения, но и прививать школьникам умения самостоятельно их получать и развивать в дальнейшем.

Следует отметить, что до 60-х годов XIX века вопрос о развитии познавательной самостоятельности возникал многократно, обсуждался в литературе, становился причиной выдвижения разного рода идей, однако системного подхода к анализу данного феномена не было. Тенденция к всестороннему рассмотрению понятия «познавательная самостоятельность» наметилась много позже в связи с исследованиями психологической составляющей этого понятия А.Н. Леонтьевым и С.Л. Рубинштейном [1; 2].

Учёными были выявлены важные факторы, влияющие на познавательную деятельность учащихся, имеющую структуру, адекватную образовательным задачам. К таким факторам они отнесли: мотивы учения; операционную базу для выполнения действий; обобщённые умения; сформированные качества личности (познавательную самостоятельность и познавательную активность), способствующие успешному выполнению учебно-

познавательной деятельности. Они доказали, что без активности самого школьника развитие такого качества личности, как познавательная самостоятельность невозможно.

Вместе с тем, развитая познавательная самостоятельность формирует познавательную активность, которая влияет на процесс саморазвития личности. Изучая новый материал, самостоятельно овладевая новыми действиями и операциями, ученик активно трансформирует их так, что усвоенное ранее, приобретает новый смысл.

Для отслеживания критериев и показателей сформированности познавательной самостоятельности и активности учащихся средней школы в процессе выполнения ими учебных заданий по физике, учителю нередко приходится вникать в сам процесс обучения, не ограничиваясь только контролем конечного результата его деятельности.

В процессе познавательной самостоятельной деятельности при обучении физике у учащихся формируются такие качества личности, как интегральная индивидуальность, мотивационная активность и самостоятельность [3]. Эти качества личности характеризуются индивидуальным стилем деятельности обучаемого, который осваивает учебные элементы знаний и умения не только самостоятельно, но и с учетом своего опыта в соответствии с собственными ценностями и ориентирами.

На первом этапе они обеспечивают ему «зону неопределенности деятельности», отмечает В.С. Мерлин, в соответствии с промежуточными образовательными целями. На следующем этапе учебного познания (в «зоне определённости деятельности») формируется совокупность действий в соответствии с системой требований к способам овладения знаниями и умениями, обуславливающих успешность их выполнения. В процессе поиска наиболее эффективных форм, методов и средств обучения, вся это деятельность способствует развитию познавательной активности и самостоятельности на более высоком уровне [4].

И познавательная самостоятельность, и познавательная активность, как отмечалось выше, связаны, более того, они обуславливают друг друга. Самостоятельность как одно из качеств личности развивается в процессе её познавательной деятельности, с одной стороны, с другой, – эффективность этого развития обеспечивается уровнем познавательной активности, влияющим на саморазвитие субъекта.

Мотивированная и целенаправленная познавательная деятельность может быть эффективной лишь в том случае, если ученик не только знаком со структурой этих действий, но и умеет их применять на практике. Поэтому одним из условий, определяющим уровень познавательной самостоятельности и активности школьника, является знание учебных действий, умений их выполнять на практике.

Проведенный анализ понятий «познавательная самостоятельность» и «познавательная активность», убеждает в том, что оба они характеризуют качества развивающейся и саморазвивающейся личности и проявляются в деятельности. Связь этих понятий очевидна, вместе с тем, она не однозначна. Различия между ними можно осмыслить глубже, если соотнести их с такими понятиями, как «развитие» и «саморазвитие».

В развивающем обучении перевод ученика с уровня актуального на уровень потенциального развития через «зону ближайшего развития» будет эффективным, если сформировать у него познавательную самостоятельность. Успешность этого процесса зависит от того, как мотивирован ученик на выполнение определённого действия, каковы у него потребности в получении знаний и умений, как сформированы способы владения ими.

С другой стороны, успешность этого процесса во многом зависит от того, как учитель профессионально готов к деятельности по развитию у учащихся готовности и способности применять их на практике. Иными словами, насколько учитель владеет общекультурными и профессиональными компетенциями (в соответствии с ФГОС ВПО) для организации разноуровневой познавательной деятельности школьника: от репродуктивной к поисково-исследовательской, способствующей развитию его познавательной самостоятельности [5].

Выделим признаки, по которым можно отследить процесс формирования и развития познавательной самостоятельности

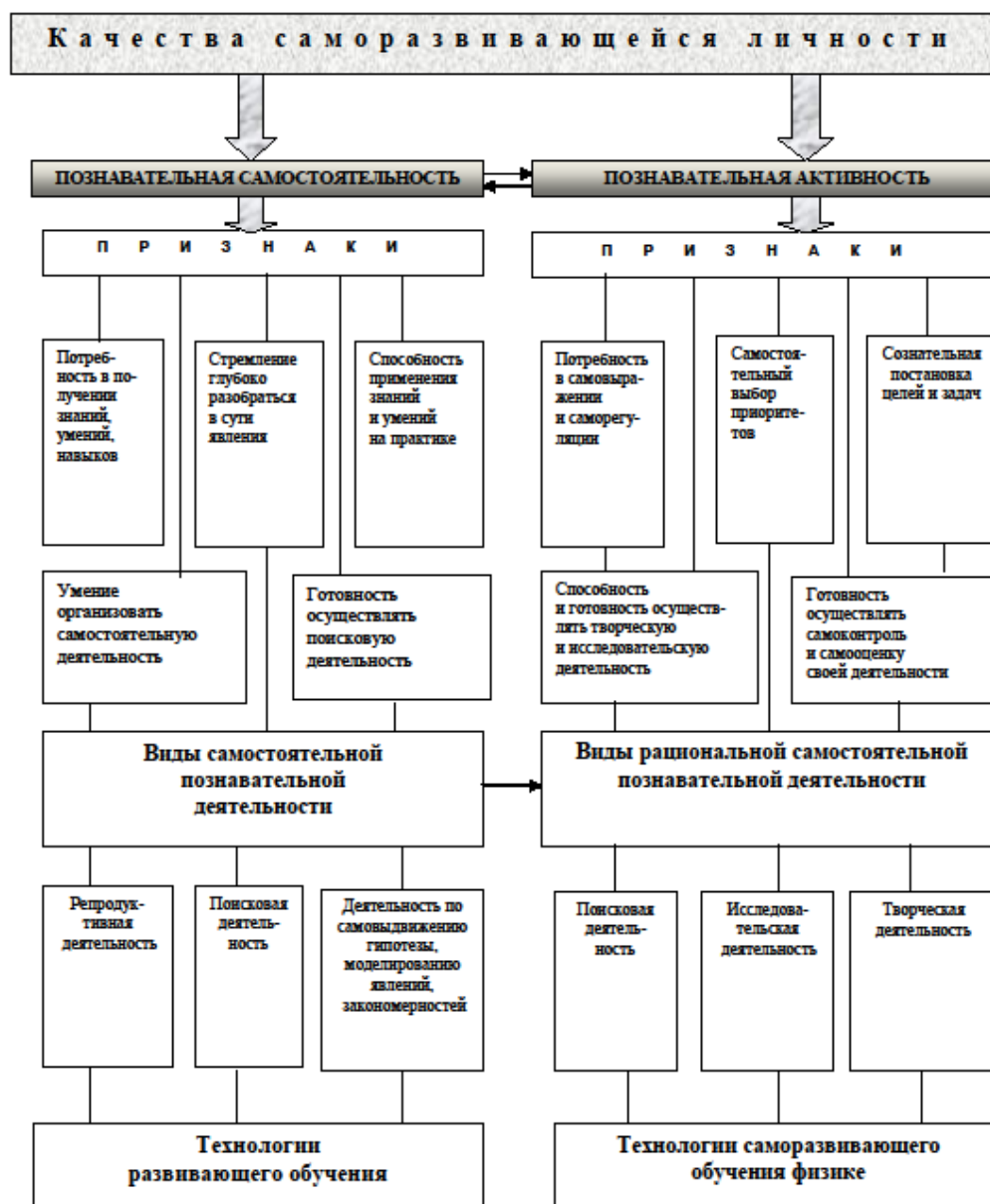


Рис. 1. Структурно-логическая схема развития и саморазвития качеств личности ученика



учащихся (рис. 1). Каждый признак соответствует определённому критерию сформированности понятия «познавательная самостоятельность». К таким критериям можно отнести: потребность в получении знаний и умений; способность применять их на практике; стремление глубоко разобраться в сути явлений, закономерностей; умение организовать свою самостоятельную деятельность, в том числе поисковую.

Перевод ученика на уровень потенциального развития через «зону ближайшего развития», разделяющую актуальный и потенциальный уровни, невозможен без хорошо продуманной самостоятельной деятельности учащихся в условиях технологий развивающего обучения. Г.К. Селевко, обобщая авторские технологии, которые уже внедрены в образовательный процесс других школ, лицеев, гимназий, колледжей, выделяет технологии диагностического прямого развивающего обучения (А.А. Востряков); развивающего обучения с направленностью на развитие творческих способностей (И.П. Волков, Г.С. Алтшуллер, И.П. Иванов) и др. [6]. Опыт применения таких технологий в обучении учащихся средней школы убедил исследователей в том, что в процессе их использования у учащихся развивается не только познавательная самостоятельность, но и познавательная активность.

К основным признакам (критериям) характеризующим познавательную активность можно отнести: потребность в самовыражении и саморегуляции; самостоятельный выбор приоритетов; сознательную постановку целей и задач обучения; спо-

собность и готовность осуществлять творческую и исследовательскую деятельность; готовность осуществлять самоконтроль и самооценку своей деятельности.

Для того чтобы сформировать у учеников внутреннюю активность, необходимо перевести их на более высокий уровень учебного познания, основными признаками которого служат: стремление понять, запомнить и воспроизвести знания; выявить смысл изученного материала; проникнуть в сущность явления, закономерности; готовность переносить полученные знания в незнакомую ситуацию. Для осуществления такой деятельности в процессе обучения физике необходима реализация идеи «Я – концепция» [7] на основе технологий саморазвития Ухтомского – Селевко [8].

Таким образом, саморазвивающаяся личность формируется в процессе познавательной деятельности в условиях технологий развивающего и саморазвивающего обучения на основе таких качеств личности как познавательная самостоятельность и познавательная активность.

Изученная литература по проблеме саморазвития школьников [2; 3; 6], позволила выделить и обобщить признаки познавательной самостоятельности и познавательной активности, установить связи между ними (рис. 2) и активности учащихся средней школы.

Эта связь обусловлена взаимным их влиянием. Человек, обладающий познавательной самостоятельностью, может развить у себя познавательную активность. С другой стороны, об-



Рис. 2. Взаимосвязь критериев и показателей познавательной самостоятельности

ладая познавательной активностью, он будет совершенствовать свою познавательную самостоятельность.

Признаки, характеризующие познавательную самостоятельность и познавательную активность учащихся, отличаются, в то же время они связаны подобно тому, как связаны технологии развития и саморазвития. В технологиях развивающего обучения виды самостоятельной познавательной деятельности учащихся поэтапно изменяются: от репродуктивной к поисковой, а от нее к деятельности по выдвижению гипотезы, моделированию явлений, закономерностей. В технологиях саморазвития ученик, овладевая видами рациональной самостоятельной, познавательной деятельности, выполняет поисковую исследовательскую и творческую деятельность, осуществляет самостоятельный выбор приоритетных направлений в решении поставленных задач, сознательно их формулирует.

Перевод учащихся с уровня актуального на уровень потенциального развития невозможно осуществить, не сформировав у них такое качество личности как познавательная самостоятельность. Учитель физики, включая в образовательный процесс совокупность методов и приемов обучения, составляющих базис технологий развития, может оказать помощь ученику в преодолении «зон ближнего развития» и переводу его на уровень потенциального развития. Достижение такого уровня развития познавательной самостоятельности будет способствовать его самопознанию, самовыражению и самоорганизации. Перечисленные признаки характеризуют такое качество личности ученика как познавательная активность [8].

Формирование познавательной активности является следующим этапом развития ученика – этапом его саморазвития. В процессе познавательного самостоятельного обучения ученик проявляет самостоятельность, как интегральную индивидуальность, которая выступает в нескольких ипостасях: 1) регулятивные механизмы организма; 2) регулятивные функции психики; 3) социальные качества личности (интеллект, сила воли); 4) регулятивные механизмы поведения и деятельности ученика [2].

Таким образом, планируя образовательный процесс по физике в школе, развивая и активизируя познавательную деятельность учащихся, учитель не может не учитывать их психологические особенности, мотивы учения, потребности, индивидуальные особенности, желания и способность к самообразованию, саморазвитию, самосовершенствованию. Развивая вышевыделенные качества личности, можно осуществить развивающий и саморазвивающийся процесс обучения физике, предполагающий использование совокупности дидактических приемов и средств обучения. В настоящее время разработано более 400 технологий обучения, среди них технологии развития и саморазвития учащихся занимает особое место. Как отмечалось, они связаны между собой так, как связаны друг с другом познавательная самостоятельность и познавательная активность. Для отслеживания их развития учитель должен хорошо знать критерии и показатели, характеризующие эти качества личности, их связи и отношения.

#### Библиографический список

1. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977.
2. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 2000.
3. Оспенникова, Е.В. Моделирование информационно-образовательной среды учения: монография: в 2 ч. – Пермь, 2003. – Ч. 1.
4. Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М., 1986.
5. Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация «магистр»). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 января 2010 г., № 35.
6. Выготский, Л.С. Педагогическая психология: сб. научных трудов. – М., 1956.
7. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. – Казань, 1996.
8. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. – М., 2006. – Т. 1.

#### Bibliography

1. Leontjev, A.N. Deyatel'nostj. Soznanie. Lichnostj. – M., 1977.
2. Rubinshtejn, S.L. Osnovih obšej psihologii. – SPb., 2000.
3. Ospennikova, E.V. Modelirovanie informacionno-obrazovatel'noj sredih ucheniya: monografiya: v 2 ch. – Perm, 2003. – Ch. 1.
4. Merlin, V.S. Oчерk integral'nogo issledovaniya individual'nosti. – M., 1986.
5. Federal'niy gosudarstvenniy standart viššego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikaciya «magistr»). Utverzhdyon prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 14 yanvarya 2010 g., № 35.
6. Vihgotskiy, L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya: sb. nauchnikh trudov. – M., 1956.
7. Andreev, V.I. Pedagogika tvorcheskogo samorazvitiya. – Kazan, 1996.
8. Selevko, G.K. Ehnciklopediya obrazovatel'nikh tekhnologij: v 2 t. – M., 2006. – T. 1.

Статья поступила в редакцию 01.02.13

УДК 378

**Magomedova H.N. TECHNIQUE OF TOURIST-EXCURSION WORKS AS A FACTOR IN THE EFFECTIVENESS OF PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS.** The article deals with methods of tourist-excursion work with schoolchildren and its role in organization of patriotic education of students.

**Key words:** patriotic education, schoolchildren, tourist-regional work, technique.

**Х.Н. Магомедова, соискатель каф. педагогики Дагестанского гос. педагогического университета, г. Махачкала, E-mail: halun@bk.ru**

## МЕТОДИКА ТУРИСТСКО-ЭКСКУРСИОННОЙ РАБОТЫ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассмотрена методика туристско-экскурсионной работы со школьниками и её роль в организации патриотического воспитания школьников.

**Ключевые слова:** патриотическое воспитание, школьники, туристско-краеведческая работа, методика.

Патриотическое воспитание школьников является важным направлением воспитательной работы в образовательных учреждениях Республики Дагестан. Для повышения её эффективности, на основе анализа опыта работы отечественных учёных

[1; 2; 3; 4; 5], нами была разработана методика организации туристско-экскурсионной работы со школьниками. Экспериментальная работа по её апробации осуществлялась на базе общеобразовательных школ № 1 с. Урада Шамильского района и №

26, № 42 г. Махачкала Республики Дагестан в 2010-2011 учебном году, поэтапно, согласно следующему алгоритму.

1. В начале учебного года приказом по школе был утвержден состав школьного штаба экспедиции и ответственный за туристско-краеведческую работу в школе.

2. Составление плана работы на год, включая туристско-краеведческие мероприятия в планы классных руководителей школы.

3. В смете на год предусмотрены расходы на туристско-краеведческую деятельность.

4. Проведена регистрация ТОКСовских отрядов и школьных музеев, определены задания для каждого из них.

5. Организованы туристско-краеведческие кружки.

6. Обновлены уголки по туристско-краеведческой работе.

7. Приобретено туристское снаряжение согласно смете.

8. Изготовлено самостоятельное туристское снаряжение.

9. Поданы заявки на РСЮТур на экскурсии в города России и Дагестана на период каникул (зимних, летних).

10. Представителям лучших экспедиционных отрядов рекомендовано принимать участие в районных, городских, республиканских конференциях.

11. Составить график учебных и внеурочных экскурсий на промышленные предприятия, фермерские хозяйства, ООО и малые предприятия.

12. Проводить нормативные соревнования на значок «Юный турист», звание «Юный краевед» и т.п.

13. Проводить многодневные походы на разряды по туризму.

При составлении плана были предусмотрены мероприятия на летний период:

1. Проведение до окончания учебного года каждым отрядом туристских походов и экскурсий на патриотическую тематику по изучению истории края (района).

2. Предусмотреть участие всех классов в школьном туристском слете. Проведение каждым отрядом туристских походов и экскурсий летом продолжительностью от 1-го дня и более.

При составлении плана походов и экскурсий необходимо было предусмотреть: а) цель каждого похода (с обязательным выполнением общественно-полезной работы патриотической направленности); б) разработка маршрутов по району, городу, республике; в) комплектование туристского отряда; г) составление сметы отряда; д) подготовка снаряжения (личного, группового, специального).

Подготовка к походу осуществлялась следующим образом:

1. Отряд разрабатывает маршрут (работает над картой, устанавливает связь с организациями на своем маршруте, подбирает краеведческую литературу, организует встречи с местными краеведами) и отвечает за сбор краеведческого материала.

2. Подготавливается туристское снаряжение, и изготавливаются поделки для походного быта.

3. Отряд отвечает за оформление собранных в походе материалов (достоверность и воспроизводимость, качество выполнения и т.п.).

При осуществлении эксперимента мы придерживались следующих *требований* к организации туристско-краеведческой и экскурсионной работы.

1. Экскурсионно-туристская и краеведческая работа, организация и проведение походов, экскурсий, путешествий и соревнований юных туристов рассматривается нами как один из наиболее эффективных методов воспитания патриотизма и обязательная форма внеклассной и внешкольной работы с учащимися. Основным содержанием экскурсионно-туристской и краеведческой работы с учащимися является патриотическая направленность походов, экскурсий и путешествий, воспитание качеств личности (выносливости, ловкости, смелости), а также расширение кругозора, закрепление знаний, полученных в школе. В общешкольный план внеклассной работы с учащимися экскурсионно-туристская и краеведческая работа должна включаться как самостоятельный раздел.

2. Деятельность органов (муниципального, республиканского уровня):

2.1. по созданию в каждой школе туристско-краеведческих отрядов, постоянно оказывать содействие их деятельности, направленной на проведение в походах и экскурсиях краеведчес-

кой, исследовательской работы по заданиям различных государственных и общественных учреждений и организаций;

2.2. по оказанию помощи в пополнении школьных музеев, их оформлении, выборе профиля;

2.3. по разворачиванию туристско-краеведческой работы с учащимися в выполнении Условий акций различного уровня (республиканского и т.п.);

2.4. по проведению в летний период многодневных туристских походов по родному краю для всех членов туристско-краеведческих кружков и желающих.

3. Создать при управлениях образованием из числа наиболее опытных учителей, педагогов дополнительного образования, внешкольных работников, представителей общественности маршрутно-квалификационные комиссии по школьному туризму для осуществления контроля за степенью подготовленности туристских групп школьников и оказания им консультационной помощи при организации походов, путешествий и дальних экскурсионных поездок.

4. Руководство за туристской работой в школе осуществлялось организатором воспитательной работы и учителем-турорганизатором (по Приказу).

Методическую и организационную помощь школе в проведении туристско-краеведческой работы с учащимися оказывала исследовательской группой и инициативной группой учителей-предметников и классных руководителей, родители.

5. Каждый одиннадцатый класс участвовал за период экспериментальной работы в двух-трех туристических походах, один из которых продолжительностью два-три дня с ночлегом в полевых условиях, с привлечением родителей.

6. Поддерживал проводимую экспериментальную работу созданный в школе туристско-краеведческий клуб, по созданной нами программе согласно требованиям Министерства образования Республики Дагестан.

Клуб оформлен приказом по школе. Основной задачей работы туристского клуба была подготовка инструкторов по туризму в масштабах школы, района, города.

7. В экспериментальных школах было организовано туристское самоуправление – в каждом одиннадцатом классе был избран турорганизатор, который отвечал за туристскую работу; был создан школьный туристский штаб. Для всех классных туроргов проводился семинар по программе туристского минимума.

8. В школе был создан методический уголок по туризму, в библиотеке была выделена специальная полка для литературы по туризму и краеведению и подборка карт-схем. Методический уголок и туристская книжная полка регулярно обновлялись.

9. Осенью был проведен слет-соревнование в школе № 1 с. Урада Шамильского района для учащихся 9-11 классов, в программу которого были включены два вида соревнований с целью проверки у старшеклассников туристских навыков, умений и уровней сформированности патриотизма.

Одной из задач экспериментальной работы являлась организация самообразования педагогов (кадровый элемент условий), который предусматривал самообразование учителей-историков и классных руководителей по следующим направлениям: «Краеведение»; «История изобразительного искусства»; «История архитектурных стилей»; «Фольклор и этнография»; «Религии и культуры народов мира». Данные направления присутствовали в программе экспериментальной работы в качестве самостоятельных блоков самообразования, так и в интегрированном виде. Занятия проводились в форме семинаров, практические тренинги проводили экскурсоводы городского музея, лекторы ДГПУ, специалисты Министерства по делам молодежи и туризма. По итогам семинаров проводился зачетный туристический поход.

Результаты промежуточных исследований нами докладывались на методических советах экспериментальной школы, на курсах повышения квалификации педагогических кадров, на советах актива туристского клуба при школе. Нами осуществлено обобщение передового педагогического опыта школ республики по организации патриотического воспитания школьников средствами туристско-краеведческой деятельности. Разработанные нами в процессе проведения экспериментальной работы методические рекомендации успешно использовались учителями-предметниками и организаторами воспитательной работы школ Шамильского района и школ республики.

#### Библиографический список

1. Ипполитова, Н.В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся: дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2000.
2. Карданова, М.М. Патриотическое воспитание учащихся средствами краеведения // В помощь учителю: сб. метод. ст. – Нальчик. – 1989. – № 28.

3. Кондратенков, Ю.В. Развитие туристско-краеведческой деятельности школьников в муниципальной системе дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007.
4. Савзиханова, М.А. Народно-патриотическое воспитание учащихся в условиях межкультурной коммуникации: дис. ... канд. пед. наук. – Махачкала, 2007.
5. Целовальникова, А.С. Патриотическое воспитание учащихся старшего школьного возраста в туристско-краеведческой деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Чита, 2006.

## Bibliography

1. Ippolitova, N.V. Teoriya i praktika podgotovki budutshikh uchiteley k patrioticheskomu vospitaniyu uchastnikov: dis. ... d-ra ped. nauk. – Chelyabinsk, 2000.
2. Kardanova, M.M. Patrioticheskoe vospitanie uchastnikov sredstvami kraevedeniya // V pomoshch' uchitel'yu: sb. metod. st. – Nal'chik. – 1989. – № 28.
3. Kondratenkov, Yu.V. Razvitie turistsko-kraevedcheskoy deyatel'nosti shkolnikov v municipal'noy sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya: dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2007.
4. Savzikhanova, M.A. Narodno-patrioticheskoe vospitanie uchastnikov v usloviyakh mezhkul'turnoy kommunikatsii: dis. ... kand. ped. nauk. – Makhachkala, 2007.
5. Celovalnikova, A.S. Patrioticheskoe vospitanie uchastnikov starshego shkol'nogo vozrasta v turistsko-kraevedcheskoy deyatelnosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Chita, 2006.

Статья поступила в редакцию 05.02.13

УДК. 370.179

**Matveev D.E. SPECIAL COURSE REALIZATION AS A CONDITION OF FORMATION OF READINESS OF FUTURE OFFICER TO EDUCATION OF CULTURE OF INTERNATIONAL COMMUNICATION OF THE MILITARY PERSONNEL.**

Article is devoted to a problem of formation of readiness of future officers to education of culture of international communication of the military personnel. One of decisions this, according to the author, is inclusion of an ethnocultural component in the maintenance of subject matters and development of a special course «Culture of international communication». Development of a special course is presented in article «Culture of international communication» in educational process of military higher education institution which is urged to provide process of formation of readiness of future officer to education of culture of international communication of the military personnel.

**Key words:** discipline, ethnocultural, communication culture, culture of interethnic communication.

**Д.Е. Матвеев**, адъюнкт Новосибирского военного института внутренних войск Министерства внутренних дел России, г. Новосибирск, E-mail: dematveev@mail.ru

## **РЕАЛИЗАЦИЯ СПЕЦКУРСА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА К ВОСПИТАНИЮ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ**

Статья посвящена проблеме формирования готовности будущих офицеров к воспитанию культуры межнационального общения военнослужащих. По мнению автора, одно из решений данной проблемы – включение этнокультурного компонента в содержание учебных дисциплин и разработка спецкурса «Культура межнационального общения». В статье представлена разработка спецкурса «Культура межнационального общения» в учебно-образовательном процессе военного вуза, который призван обеспечить процесс формирования готовности будущего офицера к воспитанию культуры межнационального общения военнослужащих.

**Ключевые слова:** дисциплина, этнокультурный компонент, культура общения, культура межнационального общения.

Формирование культуры межнационального общения будущих офицеров в военных вузах представляет собой сложный, динамичный процесс, который находит свое описание во взаимодействии множества элементов системы, интегрированию в единое целое.

Этнокультурный компонент представляет собой специфическую образовательную область, очерчивающую целый комплекс знаний, умений, навыков и эмоционально-оценочного опыта, подлежащих целенаправленному формированию. Он находит свое выражение как в принципах отбора и структурирования содержания образовательных программ в целом, так и в наборе учебных дисциплин, а также в содержании отдельной учебной дисциплины, наборе видов учебной и внеучебной деятельности будущих офицеров.

Выделим дисциплины, обеспечивающие формирование готовности будущего офицера к воспитанию культуры межнационального общения военнослужащих по блокам: блок общих и блок гуманитарных и социальных, экономических дисциплин [1].

В процессе занятий по общим гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам: «Культурология», «Философия», «Политология», «Социология», «Религиоведение» курсанты овладевали знаниями по общей культуре будущих офицеров, мировоззрению и системе ценностей. Данные дисциплины дали курсантам представление о научной, философской, религиозной, художественной, языковой картинах мироздания и месте

человека в нем; о социальных явлениях и процессах общества и культуры, общества и личности; а также о роли этнических и национальных факторов в эволюции культуры и цивилизации.

В процессе занятий по общепрофессиональным дисциплинам: «Основы педагогики и психологии», «Военная психология», «Военная педагогика», «Отечественная история», «Основы теории национальной безопасности» и др. курсанты приобретали знания о человеке как субъекте образовательного процесса, о его возрастных и индивидуальных особенностях, социальных факторах развития; о закономерностях общения и способах управления индивидом и группой, умения педагогического общения, способность организовать образовательный процесс в различных социокультурных условиях, сведения об историческом многообразии культур и цивилизаций, типах и формах культурной и социальной жизни; обеспечение международного взаимодействия в процессе решения профессиональных задач.

Учебные дисциплины рассматривают подготовку будущего офицера к воспитанию культуры межнационального общения военнослужащих с разных сторон в соответствии со спецификой каждого предмета.

Проанализируем возможности такой подготовки по ряду предметов.

Назначение курса «Культурология» как учебной дисциплины в том, что она является основой в воспитании духовных ценностей, формирует в будущих офицерах возвышенную челове-

ческую духовность. Она является обобщающей дисциплиной, рассматривающей культуру как целостную систему в единстве и взаимодействии всех областей — науки, быта, просвещения и общественной мысли, фольклора и литературы, истории искусства и религии [1].

Важным элементом системы подготовки будущего офицера к воспитанию культуры межнационального общения является курс «Этнология». Задачи этого предмета состоят в том, чтобы сформировать этнологический кругозор курсантов, сформировать понятия о типах культур, дать представление о мировоззрении людей прошедших эпох, пробудить уважение и интерес к памятникам прошлого, культуре вообще [2].

На курсе «Религиоведение» будущие офицеры ознакомились с основами религиоведения. Данная наука помогла курсантам осуществить свободное и сознательное самоопределение в мировоззренческой позиции, духовных интересах и ценностях, научиться грамотно вести мировоззренческий диалог, овладеть искусством понимания других людей, чей образ мысли и действия являются иными.

Важное место отводится курсу «Военная педагогика». Изучение предмета служит научной основой подготовки будущего офицера к воспитанию культуры межнационального общения военнослужащих [3]. Программа курса «Военная педагогика» содержит ценный теоретический материал, дает курсантам знания по этнокультуре [4].

Курс «Военная психология» в нашем процессе построен так, чтобы курсанты непременно рассматривали вопросы этнопсихологии:

- история этнопсихологических знаний;
- сущность национальной психологии;
- области проявления национально-психологических особенностей.

Будущие офицеры изучают также этнопсихологические работы Агеева В.С., Бромлея Ю.В., Волкова Г.Н., Гаврилова В.А., Дробжиной Л.Н., Душкова Б.А., Кон И.О., Королева С.И., Куликова И.Д., Ладанова И.Д., Резникова Е.Н., Шихирева П.И. и др. В их трудах курсанты видят конкретные задачи по изучению психического склада представителей различных народов, разрабатываются и применяются новые методы, валидные для этнопсихологии, развивается методологическая база и понятийный аппарат [5].

В процессе подготовки будущих офицеров к воспитанию культуры межнационального общения военнослужащих огромное значение приобретают разработка и внедрение интегрированных курсов. Исходя из понятий, рассматриваемых различными учеными [6; 7; 8; 9], мы обозначили особенности спецкурсов и определили, что наш спецкурс будет носить интегративный характер [10; 11; 12].

Интегративный спецкурс может реализовываться через принципы, которые обозначает Е.В. Терещенкова: принцип единства педагогических целей, принцип единства видов деятельности, принцип связи образования с жизнью, принцип выделения ведущих идей, принцип введения приемов научного познания. Данные принципы построения интегративного спецкурса будут реализованы при следующих условиях, выделенных И.Б. Богатовой: логико-научная и профессиональная обусловленность содержания; информационная емкость и прогностическая ценность; конструктивно-практическая ценность; интегративно-модульный подход.

В процессе изучения спецкурса решаются следующие задачи:

- формирование у курсантов убежденности в необходимости систематической и целенаправленной деятельности по подготовке к воспитанию культуры межнационального общения;
- раскрытие возможностей эффективной подготовки к воспитанию культуры межнационального общения будущих офицеров в учебной работе при изучении всех преподаваемых дисциплин, используя существующие программы и учебники;
- вооружение курсантов методикой воспитательной работы этнокультурного содержания.

Кроме того, в рамках спецкурса мы актуализировали ранее изученный и пересмотрели его с точки зрения равенства всех национальностей и гуманных взаимоотношений военнослужащих. Данный спецкурс был прочитан для будущих офицеров на VI курсе, поэтому все вопросы рассматривались с точки зрения воспитания культуры межнационального общения военнослужащих в многонациональных воинских коллективах.

Исходя из целей, задач и содержательного плана, мы определили последовательность изложения спецкурса «Культура межнационального общения».

В разделе курса «Введение» были сформулированы следующие задачи: сформировать понятийно — категориальный аппарат, необходимый для изучения ведущих проблем воспитания культуры межнационального общения военнослужащих. Изучение раздела «Введение» осуществлялось на основе включения курсантов в процесс овладения первой вводной темы «Теоретические основы культуры межнационального общения».

Первый тип заданий был ориентирован на поиск сущности основных идей изучаемой проблемы. Основная цель поиска как механизма подготовки будущего офицера к воспитанию культуры межнационального общения состояла в том, чтобы научить курсантов находить источники, необходимые для уточнения основных понятий.

Второй тип заданий ориентировал курсантов на формирование умения составлять отзыв на научно-методическую литературу по проблемам воспитания культуры межнационального общения военнослужащих. Основная цель оценки как механизма подготовки заключалась в формировании у будущих офицеров умения анализировать и оценивать современные проблемы образования через призму культуры межнационального общения.

Третий тип заданий ориентировал на формирование умения выбирать из содержания лекции проблемы воспитания культуры межнационального общения, которые могут быть предметом дискуссии. Основная цель выбора как механизма подготовки заключалась в том, чтобы научить курсантов определять и выбирать в изучаемой теме ключевые проблемы, связанные с воспитанием культуры межнационального общения военнослужащих.

Изучение темы «Методы, средства и приемы воспитания культуры межнационального общения» осуществлялось через анализ и сравнение имеющихся знаний о методах воспитания культуры межнационального общения. Первый тип заданий развивал у курсантов умение определять методы воспитания культуры межнационального общения и оценивать их значимость в подготовке будущего офицера к воспитанию культуры межнационального общения военнослужащих.

Второй тип заданий ориентировал будущих офицеров на умение оценивать значимость методов воспитания культуры межнационального общения военнослужащих в перспективе своей практической воспитательной деятельности. Третий тип заданий ориентировал курсантов на формирование умений определять понятия средств воспитания культуры межнационального общения военнослужащих. По ним будущие офицеры по выбору должны разработать воспитательное мероприятие с военнослужащими. Это составляет четвертый тип заданий курсантов.

При изучении темы «Воспитательное значение военных игр» осуществлялось решение следующих задач: рассмотреть характерные черты военных игр и научить курсантов анализировать эти игры; формировать у будущих офицеров творческий подход к организации военных игр. Первый тип заданий ориентировал курсантов на изучение истории возникновения военных игр, их характерных черт, особенностей их организации. Поиск, как механизм подготовки будущих офицеров к воспитанию культуры межнационального общения военнослужащих, способствовал формированию у курсантов умений анализировать литературу по военной игре.

Второй тип заданий способствовал формированию у курсантов творческого подхода к организации военных игр. Будущим офицерам предлагалось организовать военные игры (на выбор) с группой однокурсников. Для этого курсанты выбирают военную игру.

В рамках спецкурса «Культура межнационального общения» проводились проблемные дискуссии, диспуты, конференции. На занятиях анализировали ситуации из практики многонациональных воинских коллективов, решали задачи, творческие задания, занимались исследовательской работой. В процессе этих занятий курсанты рассматривали следующие вопросы: умение общаться с представителями других национальностей, как вести себя по отношению к представителям других национальностей, умение разрешать межнациональные конфликты и ряд других.

При изучении данного спецкурса имели место анализ ситуаций, связанных с отрицательными проявлениями по отношению к военнослужащим другой национальности, создание условий, способствующих осознанию курсантами необходимости и важности владения способами общения в многонациональном воинском коллективе [13].

## Библиографический список

1. Немировская, Л.З. Культурология. История и теория культуры. – М., 1992.
2. Бромлей, Ю.В. Очерки истории этноса. – М., 1983.
3. Барабанщиков, А.В. Вопросы педагогики. Теория обучения советских воинов. – М., 1960.
4. Барабанщиков, А.В. Педагогическая культура преподавателя высшей военной школы / А.В. Барабанщиков, С.С. Муцынов. – М., 1985.
5. Дробизева, Л.М. О проблемах межнациональных отношений и задачах этносоциологии в современных условиях // Сов. этнография. – 1989. – № 1.
6. Беляева, А.П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования. – СПб., 1997.
7. Хасанова, Г.Ф. Интеграция учебного материала: источники, критерии, факторы // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. – 1992. – № 3.
8. Берулава, М.Н. Интеграция содержания образования. – М., 1998.
9. Гузев, В.В. Интегральная образовательная технология. – М., 1999.
10. Галицкий, Е.О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете. – СПб., 2001.
11. Ладенко, И.С. Интегральные системы и обучение. – Новосибирск, 1993.
12. Талалова, Л.Н. Интеграционные процессы в образовании: контекст противоречий. – М., 2003.
13. Панкратов, В.Н. Культура общения офицера. – М., 1993.

## Bibliography

1. Nemirovskaya, L.Z. Kuljturologiya. Istoriya i teoriya kuljturih. – M., 1992.
2. Bromlej, Yu.V. Ocherki istorii ehntnosa. – M., 1983.
3. Barabanthikov, A.V. Voprosih pedagogiki. Teoriya obucheniya sovetskikh voinov. – M., 1960.
4. Barabanthikov, A.V. Pedagogicheskaya kuljtura prepodavatelya vihshey voennoj shkoli / A.V. Barabanthikov, S.S. Mucynov. – M., 1985.
5. Drobizheva, L.M. O problemakh mezhnacionalnihkh otnoshenij i zadachakh ehntnosociologii v sovremennikh usloviyakh // Sov. ehntnografiya. – 1989. – № 1.
6. Belyaeva, A.P. Integrativno-moduljnaya pedagogicheskaya sistema professionaljno obrazovaniya. – SPb., 1997.
7. Khasanova, G.F. Integraciya uchebnogo materiala: istochniki, kriterii, faktorih // Integracionnihe processih v pedagogicheskoy teorii i praktike. – 1992. – № 3.
8. Berulava, M.N. Integraciya soderzhaniya obrazovaniya. – M., 1998.
9. Guzev, V.V. Integraljnaya obrazovateljnaya tekhnologiya. – M., 1999.
10. Galickikh, E.O. Integrativnihj podkhod kak teoreticheskaya osnova professionaljno-lichnostnogo stanovleniya buduthego pedagoga v universitete. – SPb., 2001.
11. Ladenko, I.S. Integraljnihe sistemih i obuchenie. – Novosibirsk, 1993.
12. Talalova, L.H. Integracionnihe processih v obrazovanii: kontekst protivorechij. – M., 2003.
13. Pankratov, V.N. Kuljtura obtheniya oficera. – M., 1993.

Статья поступила в редакцию 05.02.13

УДК 376.02

*Narzulayev S.B., Revyakin Y.T., Petukhov N.A., Yunusov R.I.* **INFLUENCE OF OCCUPATIONS BY MINI-SOCCER ON DEVELOPMENT OF COORDINATION ABILITIES AT MENTALLY RETARDED TEENAGERS.** In article questions of education of coordination abilities which define a level of development of physical quality «dexterity» at mentally retarded teenagers are considered. Authors suggest to apply to increase of efficiency of this operation on the basis of scientifically data retrieveds experimentally the approved trainer occupations on mini-soccer.

**Key words:** *mentally retarded teenagers, coordination abilities, mini-soccer.*

**С.Б. Нарзулаев**, д-р мед. наук, проф., вед. н.с. Томского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Томск, E-mail: batyr-54@mail.ru; **Ю.Т. Ревякин**, канд. пед. наук, проф. каф. физического воспитания Томского гос. педагогического университета; **Н.А. Петухов**, канд. пед. наук, доц., н.с. Томского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования; **Р.И. Юнусов**, аспирант Томского гос. педагогического университета.

## ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ МИНИ-ФУТБОЛОМ НА РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОННЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ПОДРОСТКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

В статье рассматриваются вопросы воспитания координационных способностей, которые определяют уровень развития физического качества «ловкость» у умственно отсталых подростков. Для повышения эффективности этой работы авторы предлагают на основе полученных данных применять экспериментально апробированные учебно-тренировочные занятия по мини-футболу.

**Ключевые слова:** *подростки с умственной отсталостью, координационные способности, мини-футбол.*

Одним из самых распространенных в мире видов инвалидности является умственная отсталость (нарушение интеллекта). Различают легкую, умеренную, большую и глубокую формы умственной отсталости.

Проблемы обучения, воспитания и социализации умственно отсталых детей в коррекционной школе VIII вида взаимосвязаны с вопросами совершенствования процесса их физического воспитания, поиска эффективных методов развития их двигательной сферы, коррекции двигательных действий и повышения уровня развития физических качеств. Особенно это касается категории детей, которые стоят на пороге подготовки к трудовой деятельности. Трудовая деятельность детей этой категории возможна только в физически активных профессиях,

поэтому уровень развития их двигательных умений и навыков, степень развития физических качеств играет важную роль в их социальной адаптации. Исправление нарушений моторики и расширение двигательных возможностей умственно отсталого ребенка являются главными условиями подготовки его к физическому труду и к жизни в целом [1].

В настоящее время увеличивается значение Паралимпийских и Сурдлимпийских игр, соревнований Специальной Олимпиады, повышается роль спорта в физической реабилитации лиц с особыми потребностями. Довольно много учащихся с нарушениями функций центральной нервной системы принимают участие в спортивных соревнованиях, в том числе, по мини-футболу. Его можно использовать в процессе двигательной реабили-

тации детей, направленной на повышение адаптационно-компенсаторных возможностей, развитие координационных, скоростных способностей, сенсорных и психодинамических качеств, формирование активного стремления к общению и социализации. Мини-футбол отличается многосторонностью воздействия на психофизическое состояние детей и способствует ускорению процесса их адаптации. Игровая деятельность позволяет увеличить двигательную активность, способствует снижению эмоционального стресса, активизации внимания, памяти, мышления, формированию навыков общения, в целом социализации личности [2]. Мини-футбол может выступать в качестве функции регулирования взаимоотношений, обеспечивать удовлетворение внутренних потребностей самореализации. В процессе занятий мини-футболом вырабатываются сложные и разнообразные двигательные навыки, возникают и совершенствуются условно-рефлекторные связи между корой головного мозга, двигательным аппаратом и внутренними органами. Игра в мини-футбол на открытых площадках способствует физической закалке, повышению сопротивляемости организма и расширению адаптационных возможностей организма занимающихся [3]. Вместе с тем, педагогическая технология тренировочного процесса в мини-футболе, особенно у подростков с умственной отсталостью нуждается в дальнейшей разработке, большей конкретизации и детализации.

**Объект исследования** – учебно-тренировочный процесс по мини-футболу в коррекционной школе VIII вида.

**Предмет исследования** – методика воспитания физических качеств у школьников с умственной отсталостью на учебно-тренировочных занятиях по мини-футболу.

**Цель исследования:** оценить влияние разработанной методики занятий мини-футболом на развитие координационных способностей, определяющих уровень развития физического качества «ловкость» у подростков с умственной отсталостью.

Для достижения поставленной цели использовались следующие *методы исследования*: анализ и обобщение данных научно-методической литературы, контрольные испытания, педагогический эксперимент, математическая статистика.

*Исследование* проводилось на базе коррекционной школы восьмого вида в поселке Морьяковский Затон Томской области, где обучаются дети от 6 до 16 лет с диагнозом умственная отсталость. Для школьников с умственной отсталостью легкой степени уроки физического воспитания проводятся 2 раза в неделю по 40 минут, основной задачей которых является удовлетворение потребности школьников в двигательной активности. В процессе физического воспитания учащиеся получают элементарные знания о строении и названиях частей тела, названиях и способах применения спортивного инвентаря, пространственной ориентировке. На занятиях используются общеразвивающие упражнения с предметами и без них, прикладные виды упражнений – ходьба, бег, прыжки, перелазание, лазание, метание. В занятиях используется много имитационных упражнений и широко применяется игровой метод. В процессе учебного дня проводятся физкультминутки и организованная подвижная перемена. Кроме этого по назначению врача школьники посещают один раз в неделю занятия лечебной физической культуры. В школе два раза в год проводятся дни здоровья, регулярно пешие прогулки, игры на свежем воздухе, мини-футбол.

Педагогический эксперимент проводился в течение 2011 – 2012 учебного года. Под наблюдением находилось 24 подростка с легкой степенью умственной отсталости в возрасте 13 – 14 лет. Экспериментальная группа состояла из 13 человек, контрольная группа из 11 человек. По основным параметрам отбора контрольная группа не отличалась существенно от экспериментальной группы (таблица 1, 2).

Таблица 1

Динамика показателей контрольной группы за время эксперимента

№ п/п	Вид контрольных испытаний	Показатели		Достоверность сдвига показателей
		До эксперимента	После эксперимента	
1	Бег 20 метров (сек)	4,9±0,84	4,1±0,79	P>0,95
2	Ведение мяча ногами по прямой 15 метров (сек)	6,8±0,94	5,6±0,63	P> 0,95
3	Челночный бег 3х10м (сек)	10,1±0,55	8,6±0,42	P>0,95
4	Бег спиной вперед 15 метров (сек)	7,5±0,39	6,1±0,27	P>0,95
5	10 ударов мячом по мини-воротам (пенальти)	3,9 ±0,44	5,1±0,48	P>0,95
6	Прыжки на месте, по сигналу бег с ускорением 15 метров (сек)	7,0±0,38	5,2±0,37	P<0,95
7	Бег змейкой по кругу 30 метров (сек)	8,3±0,88	6,2±0,90	P<0,95

Все дети занимались 2 раза в неделю во внеучебное время. Объем учебно-тренировочных занятий по времени у обеих групп был одинаковым и составлял 1 час 30 мин. в одной тренировке по понедельникам и четвергам. У детей экспериментальной группы применяли на тренировках игры и занятия мини-футболом, специальные упражнения для освоения предметных действий с мячом:

1. Перекачивание мяча партнеру, напротив, в положении стоя; перекачивание мяча партнеру через ворота из набивных мячей, через коридор из гимнастических палок, между двух параллельно расположенных в длину скакалок, из положения сидя, присев, стоя; прокатывание мяча поочередно ногами вдоль гимнастической скамейки (упражнения направлены на дифференцировку мышечного усилия, развитие глазомера, координации и точности движения).

2. Подбрасывание мяча над собой и прием мяча поочередно ногами. (Упражнения направлены на координацию движений ног и точность направления их усилий).

3. Бросок мяча в стену и прием его с остановкой ногой; то же, но после отскока от пола; то же, но после хлопка в ладони; то же, но после поворотов кругом, приседания (упражнения направлены на координацию движений ног, зрительную дифференцировку направления движения, ориентировку в пространстве).

4. Перебрасывание партнеру мяча по воздуху поочередно ногами и ловля мяча двумя руками (с постепенным увеличением расстояния и высоты полета); то же, но партнер выполняет остановку мяча ногами (упражнения направлены на пространственную ориентировку, дифференцировку усилий).

5. Жонглирование мячом на месте правой, левой ногой; то же в ходьбе (упражнения направлены на дифференцировку усилий и направления движения, координацию движений ног, концентрацию внимания).

6. Ходьба с жонглированием мячами ногами, с регулярным удержанием его на груди; то же, постепенно увеличивая продолжительность удержания мяча на груди (упражнения направлены на удержание вертикального положения тела при дополнительной нагрузке).

7. Удержание мяча на голове; то же с приседанием (упражнения направлены на способность контролировать положение тела и его звеньев в пространстве).

8. Прием мяча головой после набрасывания его партнером; жонглирование мячом головой (упражнения направлены на гибкость в поясничном отделе, способность воспроизводить ритмические усилия, координацию крупной моторики).

9. С расстояния 3 м сбить мячом кеглю; удары мячом по воротам с 7 метров стоя на месте, с трех шагов разбега, с 5 метров (упражнения направлены на дифференцировку пространства и мышечных усилий).

Дети контрольной группы тренировались по программе общефизической подготовки с уклоном на легкую атлетику, применяемой в образовательном учреждении данного вида. В содержание занятий входили: подготовительная часть – строевые упражнения, ходьба и её разновидности, общеразвивающие упражнения без предметов, в движении и на месте, дыхательные упражнения.

В основной части использовались следующие физические упражнения:

- бег на месте с высоким подниманием бедра со сменой темпа (от минимального до максимально возможного), который направлен на стимуляцию дыхательной и сердечнососудистой систем;
- бег «змейкой», не задевая предметов; то же вдвоем, держась за руки;
- бег по прямой по узкому (30-35 см.) коридору (обозначенному мелом, натянутыми резинками и т.п.);
- бег с подскоками, направлен на формирование ритма движений, соразмерности усилий;
- бег с максимальной скоростью на 10, 20, 30 м. наперегонки;
- бег с подпрыгиванием и доставанием предметов (отметка на стене, подвешенный шарик), способствует координации движений, соразмерности усилий, развитию скоростно-силовых качеств;
- бег по ориентирам (линиям, обозначенные мелом, скалками), развивает способность к дифференцировке усилий и длины шага;
- бег медленный в чередовании с ходьбой (5-10 мин.) в условиях пересеченной местности;
- бег по кругу с остановкой (свисток, хлопок) и выполнение заданий: принять красивую осанку, позу «аиста», позу «ласточка», направлен на развитие быстроты двигательной реакции, быстроты переключения, координации движений, устойчивости вестибулярного аппарата;

- эстафеты, игры, упражнения для развития силы, и задания, включающие элементы соревнований.

В заключительной части использовались упражнения на расслабление, дыхательные упражнения, игры на внимание [4].

И в контрольной и в экспериментальной группе до и после проведения эксперимента проводилось контрольные испытания развития координационных способностей. Результаты тестирования были зафиксированы, был проведен анализ полученных результатов и их сравнительная характеристика. Повторное обследование позволило оценить динамику изучаемых показателей и сделать вывод об эффективности экспериментальной методики.

Одной из главных задач, решаемых в процессе адаптивного физического воспитания, является обеспечение оптимального развития физических качеств, присущих человеку [5; 6]. Мы использовали различные контрольные испытания, результаты которых во многом определяются уровнем развития координационных способностей.

Анализируя результаты исследования, можно констатировать, что при использовании в учебно-тренировочном процессе занятий мини-футболом у подростков с умственной отсталостью отмечается выраженная положительная тенденция изменений изучаемых показателей, в основе которых находятся координационные способности. Все изменения показателей были заметны значительно в экспериментальной группе, чем в контрольной, что подтверждает более высокую эффективность разработанной программы по отношению к общепринятой.

Таблица 2

Динамика показателей экспериментальной группы за время эксперимента

№ п/п	Вид контрольных испытаний	Показатели		Достоверность сдвига показателей
		До эксперимента	После эксперимента	
1	Бег 20 метров (сек)	5,1±0,15	3,9±0,43	P<0,95
2	Ведение мяча ногами по прямой 15 метров (сек)	6,9±0,23	5,1±0,48	P<0,95
3	Челночный бег 3х10м (сек)	10,3±0,35	7,9±0,34	P<0,95
4	Бег спиной вперед 15 метров (сек)	7,4±0,27	5,6±0,24	P<0,95
5	10 ударов мячом по мини-воротам (пенальти)	4,0 ±0,30	6,1±0,28	P<0,95
6	Прыжки на месте, по сигналу бег с ускорением 15 метров (сек)	6,9±0,28	5,1±0,27	P<0,95
7	Бег змейкой по кругу 30 метров (сек)	8,2±0,44	5,8 ±0,70	P<0,95

#### Библиографический список

1. Вайзман, Н.П. Психомоторика умственно отсталых. – М., 1997.
2. Ануфриева, А.Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. – М., 1997.
3. Вевцев, С.И. Адаптивный спорт для лиц с нарушениями интеллекта: метод. пособие. – М., 2004.
4. Вайзман, Н.П. Реабилитационная педагогика. – М., 1996.
5. Вевцев, С.И. Оздоровление и коррекция психофизического развития детей с нарушением интеллекта средствами адаптивной физической культуры / С.И. Вевцев, А.А. Дмитриев. – М., 2004.
6. Нарзулаев, С.Б. Формирование модели психолого-педагогического сопровождения коррекционно-развивающего обучения детей как комплексная педагогическая проблема / С.Б. Нарзулаев, Н.А. Петухов, Д.Ф. Гильмутдинов // Мир науки, культуры, образования: международный научный журн. – Горно-Алтайск. – 2010. – № 6(25).

#### Bibliography

1. Vayzman, N.P. Psikhomotorika umstvenno otstalikhkh. – M., 1997.
2. Anufrieva, A.F. Kak preodoletj trudnosti v obuchenii detey. Psikhodiagnosticheskie metodiki. Korrekcionnihe uprazhneniya. – M., 1997.
3. Venevcev, S.I. Adaptivniy sport dlya lic s narusheniyami intellekta: metod. posobie. – M., 2004.
4. Vayzman, N.P. Reabilitacionnaya pedagogika. – M., 1996.
5. Venevcev, S.I. Oздorovlenie i korrekciya psikhofizicheskogo razvitiya detey s narusheniem intellekta sredstvami adaptivnoy fizicheskoy kulturi / S.I. Venevcev, A.A. Dmitriev. – M., 2004.
6. Narzulaev, S.B. Formirovanie modeli psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya korrekcionno-razvivayuthego obucheniya detey kak kompleksnaya pedagogicheskaya problema / S.B. Narzulaev, N.A. Petukhov, D.F. Gilmutdinov // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya: mezhdunarodniy nauchniy zhurn. – Gorno-Altayjsk. – 2010. – № 6(25).

Статья поступила в редакцию 05.02.13



УДК 37.013.77

*Novakovskaya V.S. PROFESSIONAL AND PRACTICAL TRAINING AS A MEANS OF DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCE OF BACHELORS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION.* The article analyses the main principles and directions of professional training of bachelors of psychological and pedagogical education. The system of psycho-pedagogical tasks, contributing to the development of their professional competence is presented.

**Key words:** psychological and pedagogical practice, professional competence, psychological and pedagogical activity, identification.

**В.С. Новаковская**, ст. преп. каф. педагогики и методики начального обучения Технического института (филиала) Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, г. Нерюнгри,  
E-mail: paninovak@yandex.ru

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье раскрываются основные принципы и направления профессионально-практической подготовки бакалавров психолого-педагогического образования. Предложена система психолого-педагогических заданий, способствующих развитию их профессиональных компетенций.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическая практика, профессиональные компетенции, психолого-педагогическая деятельность, идентификация.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» предъявляет ряд требований к выпускникам. Бакалавр психолого-педагогического образования должен уметь решать профессиональные задачи, ориентированные на создание условий для полноценного обучения, воспитания, социализации обучающихся; проведение психологического обследования детей с использованием стандартизированного инструментария; создание благоприятной и психологически комфортной социальной среды с привлечением родителей и членов семьи здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья; выявление потребностей, проблем, конфликтных ситуаций и отклонений в поведении обучающихся, выявление и развитие их интересов; реализацию в учебном процессе образовательных программ дошкольного и начального общего образования с использованием современных психолого-педагогических методов, ориентированных на формирование и развитие учебной деятельности обучающихся и др. [1].

Вступление России в мировое образовательное пространство актуализируется необходимостью изменения образовательной стратегии развития профессионального психолого-педагогического образования, как системы профессионально-практической подготовки, обеспечивающей воспроизводство и совершенствование кадрового потенциала всех сфер общественного материального и духовного производства, способствующих экономическому, политическому, культурному функционированию и развитию общества и личностному становлению выпускника. Данный аспект требует поиска новых подходов к организации профессионально-практической подготовки студентов-бакалавров и нахождение путей ее практической реализации. Несмотря на хороший теоретический уровень психолого-педагогической подготовленности студентов, организация практики бакалавров требует новых подходов, в том числе системный (взаимосвязанный, взаимообусловленный) характер практикам придает их ориентация на реализацию компетентностного подхода.

Проблемы профессионально-практической подготовки студентов в контексте многоуровневой системы образования рассматривались в диссертационных исследованиях З.И. Александровой (2009), Е.Г. Башаевой (2010), И.А. Бочкаревой (2009), С.М. Дзидовой (2009), М.В. Лазаревой (2009), В.С. Пьянина (2010), Л.Е. Солянкиной (2011), В.И. Стеньковой (2007) и др.

Однако рассмотренные нами исследования недостаточно касаются профессионального и личностного развития бакалавров психолого-педагогического образования. В рамках решения данной проблемы нами была разработана модель, которая позволила разрешить противоречия, во-первых, между необходимостью целенаправленного развития профессиональных компетенций бакалавров психолого-педагогического образования в процессе психолого-педагогической практики и недостаточным

опытом ее организации в вузах страны. Во-вторых, между специфическими профессиональными ситуациями в деятельности бакалавра психолого-педагогического образования и недостаточно развитыми личностной готовностью и направленностью к самореализации, рефлексии. Эффективная реализация разработанной модели возможна на основе построения процесса психолого-педагогического сопровождения профессионального и личностного развития студентов в период практики.

Психолого-педагогическая практика является органической частью образовательного процесса и обеспечивает соединение теоретической подготовки бакалавров с практической психолого-педагогической деятельностью в образовательных учреждениях. Степень бакалавра включает в качестве составной части умение студента к собственному самостоятельному обучению, что представляет особую важность при подготовке к психолого-педагогической деятельности. Именно на практике студент может определиться, насколько правильно он выбрал для себя сферу деятельности и соотносит личностные качества с выбранной профессиональной сферой деятельности [2]. На профессионально-прикладном уровне – это деятельность по саморазвитию профессиональных компетенций, приобретению первичного опыта творческой профессиональной деятельности через включение в активную профессиональную деятельность.

Психолого-педагогическое сопровождение развития профессиональных компетенций в условиях психолого-педагогической практики предполагает оказание психологической помощи и педагогической поддержки в решении различных задач по осуществлению идентификации с профессиональной деятельностью. Это предполагает создание условий для самопознания и самоопределения студента-бакалавра в различных профессиональных ролях и формируется мотивы и потребности самосовершенствования и самореализации в профессиональной деятельности [3]. Студент сам становится для себя педагогом-психологом и планирует собственную образовательную траекторию профессионального становления, сознательно овладевая профессиональными компетенциями.

С целью выявления начального уровня личностной готовности к профессиональной деятельности и идентификации с ней, нами проведено исследование с помощью методики исследования самооотношения С.Р. Пантелеева, поскольку профессиональное самооотношение формируется через осознание собственных социально-психологических качеств, выполняет результирующую функцию, представляя собой механизм внутреннего контроля личности. Позитивное отношение к себе позволяет адекватно преодолевать трудности при прохождении психолого-педагогической практики.

В исследовании принимали участие студенты кафедры ПИМНО. Контрольную группу (КГ) составили студенты специальности 050706 – «Педагогика и психология» и 050708 – «Педагогика и методика начального образования» (всего 50 чел.). Экспе-

риментальная группа (ЭГ) – 49 студентов-бакалавров направления подготовки «Психолого-педагогическое образование».

Студенты экспериментальной группы в сравнении с контрольной демонстрируют высокий уровень замкнутости (33%), более низкие показатели по шкале самооверенность (37%), а также более низкими показателями по шкалам «саморуководство» (44%), «самоценность» (27%).

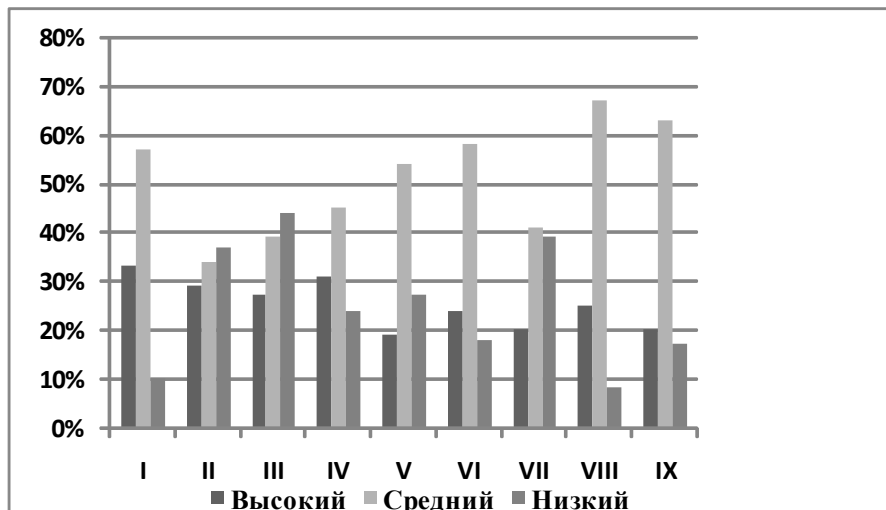


Рис. 1. Диагностика компонентов самоотношения студентов ЭГ: I – закрытость, II – самооверенность, III – саморуководство, IV – отраженное самоотношение, V – самоценность, VI – самопринятие, VII – самопривязанность, VIII – внутренняя конфликтность, IX – самообвинение

По шкале «Самообвинение» в экспериментальной группе преобладает избирательное отношение к себе (63%). Обвинение себя за те или иные поступки и действия сочетается с выражением гнева, досады в адрес окружающих. Внутренняя конфликтность зависит от степени адаптированности студентов в ситуации (67%). В привычных для себя условиях, особенности которых хорошо знакомы и прогнозируемы, наблюдаются положительный фон отношения к себе, признание своих достоинств и высокая оценка своих достижений. Неожиданные трудности, возникающие дополнительные препятствия могут способствовать усилению недооценки собственных успехов.

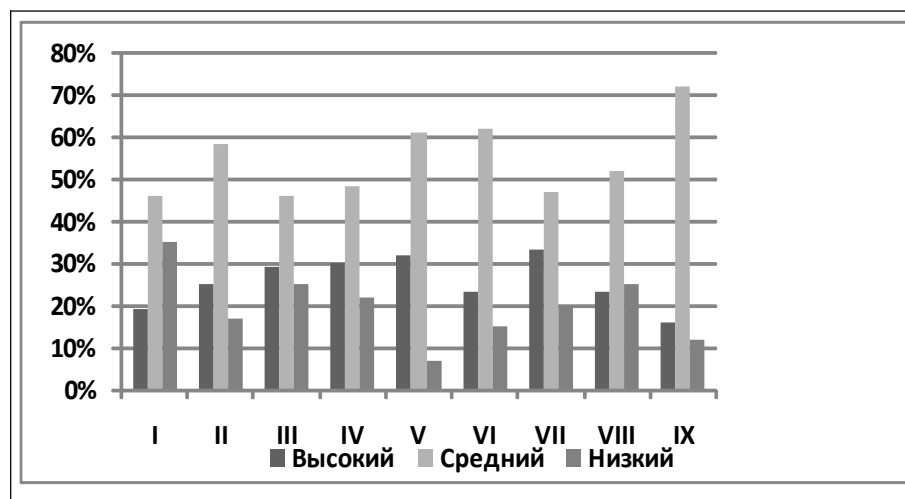


Рис. 2. Диагностика компонентов самоотношения студентов КГ: I – закрытость, II – самооверенность, III – саморуководство, IV – отраженное самоотношение, V – самоценность, VI – самопринятие, VII – самопривязанность, VIII – внутренняя конфликтность, IX – самообвинение.

В результате проведенного статистического анализа с помощью U-Критерия Манна-Уитни можно утверждать, что коли-

чество студентов ЭГ, имеющих средний уровень самоотношения по шкалам самооверенность, отраженное самоотношение, самопринятие, самопривязанность, внутренняя конфликтность, самообвинение не превышает количество респондентов КГ. Статистически значимые различия в количестве респондентов данных выборов было выявлено относительно шкал «закрытость» ( $U=885$  при  $p \leq 0,01$ ), «саморуководство» ( $U=860,5$  при  $p \leq 0,01$ ), «самоценность» ( $U=825,5$  при  $p \leq 0,01$ ). Таким образом, когнитивный компонент самоотношения как самопоследовательность, одобрение самого себя, доверие к себе и самосогласие, самоконтроль и самокоррекция в ЭГ значительно ниже, чем в КГ. В данной группе отмечается повышенная критичность и неуверенность в правильности профессиональных действий, волевого контроля недостаточно для преодоления внешних и внутренних препятствий на пути к достижению цели.

Таким образом, более низкие показатели самоотношения в ЭГ в сравнении с КГ могут определять реакцию личности на включение в ситуацию реальной профессиональной деятельности, которая насыщена значимым проблемно-профессиональным содержанием, определяющим особенности становления личности студента на этапе профессионализации в первые годы обучения. В контрольную группу вошли студенты, уже получившие средне-профессиональное педагогическое образование, и отличающиеся более высоким уровнем профессионального самоотношения.

Следовательно, существует возможность изменения личностного отношения к профессиональной деятельности за счет включения в практическую деятельность, развития позитивного отношения к профессии.

На основе профессионально-функциональных задач профессиональной деятельности бакалавра психолого-педагогического образования мы учитывали возможности развития в процессе прохождения психолого-педагогической практики следующих компонентов:

1. Содержательно-структурный: повышение уровня профессиональной пригодности бакалавров в процессе прохождения практики, развитие их профессиональных возможностей, формирование профессионально-значимых социальных качеств: социально-профессиональной мобильности, профессионально-мыслительной умелости.

2. Личностно-психологический: развитие навыков самопознания, осознания своих способностей при решении профессионально-значимых задач как важнейшего условия собственного личностного и профессионального роста бакалавра. Развитие особого мотивационного состояния готовности проявлять целенаправленную профессиональную активность на основе полученных психолого-педагогических знаний и приобретенных умений, позволяющих успешно справляться с проблемными ситуациями, возникающими на практике.

При подготовке студента к прохождению практики для нас было необходимо, чтобы у каждого был тот же предмет деятельности, что и у педагога-психолога учреждения, а именно: субъекты образовательного процесса (ученик, учитель, администратор школы, родитель...), коллектив учащихся и педагогический коллектив, собственная личность [4].

К началу практики у студента важно сформировать профессиональную позицию к психолого-педагогической деятельности на базовом уровне. Подготовка к практике в рамках содержательно-структурного компонента осуществлялась при изучении дисциплин профессионального цикла в следующих направлениях:

1. Научно-методическое. Подготовка к использованию в своей психолого-педагогической деятельности системно-деятельностного подхода, который позволяет установить уровень цело-

Таблица 1

Эмпирические значения U-Критерия Манна-Уитни относительно развития компонентов самооотношения

Компоненты самооотношения	Средний ранг		U -Критерий Манна-Уитни
	Экспериментальная группа	Контрольная группа	
1. <i>Закрытость</i>	57	43,2	885 при $p \leq 0,01$
2. <i>Самоуверенность</i>	46,7	53,17	1066,5 при $p \leq 0,05$
3. <i>Саморуководство</i>	42,5	57,2	860,5 при $p \leq 0,01$
4. <i>Отраженное самооотношение</i>	50,6	49,38	1194 при $p \leq 0,05$
5. <i>Самоценность</i>	41,8	57,9	825,5 при $p \leq 0,01$
6. <i>Самопринятие</i>	53,8	48,25	1137,5 при $p \leq 0,05$
7. <i>Самопривязанность</i>	49,4	50,5	1199 при $p \leq 0,05$
8. <i>Внутренняя конфликтность</i>	51,5	44,5	1000 при $p \leq 0,05$
9. <i>Самообвинение</i>	49,9	50,03	1223,5 при $p \leq 0,05$

стности образовательной системы, степень взаимосвязи и взаимодействия всех элементов образовательного процесса, ориентация на основные направления психолого-педагогической работы.

2. Учебно-воспитательное. Подготовка к реализации психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса образовательного учреждения (в зависимости от специфики профессиональной деятельности педагога-психолога в образовательных учреждениях). Осуществление планирования психолого-педагогического сопровождения; определение целей, средств, методов сопровождения; осуществление системного анализа психолого-педагогических проблем учебно-воспитательного процесса.

3. Социально-педагогическое. Развитие умений проектировать эффективное взаимодействие между участниками образовательного процесса; умений работать в команде, рефлексии своей профессиональной позиции, выстраивание взаимоотношений со всеми участниками образовательного процесса, учитывать интересы различных субъектов образовательного процесса: социальных, национальных, религиозных.

4. Культурно-просветительское. Развитие у студентов психолого-педагогической культуры, нравственной и профессионально-этической готовности к работе со всеми участниками образовательного процесса усвоение передового психолого-педагогического опыта, осознание себя как носителя психолого-педагогических знаний, стимулятора развития личности участников образовательного процесса. Умение устанавливать контакты с участниками образовательного процесса и представлять результаты психолого-педагогических исследований в педагогической аудитории.

5. Подготовка в области перспективного прогнозирования и текущего планирования. Развитие умений целеполагания и рефлексии профессиональной деятельности, моделирование внутренних и внешних условий выполнения деятельности и до-

стижения запланированных результатов, умений проявлять инициативу и принимать адекватные и ответственные решения в проблемных ситуациях разработка критериев успеха собственной деятельности.

Таким образом, успешность развития профессиональных компетенций в процессе прохождения психолого-педагогической практики зависит от качества создания совокупности психолого-педагогических условий. Важнейшими из условий мы считаем следующие: использование возможностей субъектно-развивающих, интегрированных, профессионально-ориентированных психолого-педагогических заданий, выполняемых в процессе практики; дополнение системы психолого-педагогических заданий индивидуальным подбором развивающих заданий и психолого-педагогическое сопровождение их выполнения; заполнение дневника личностного и профессионального сопровождения, мониторинг уровня сформированности профессионально-значимых качеств личности; сопровождение перехода процесса развития субъекта профессиональной компетентности от состояния внешнего управления в самоуправление.

Психолого-педагогическое сопровождение практики бакалавров направлено на создание социально-психологических условий для эмоционального благополучия, успешного развития и обучения студентов в ситуациях социально-психологических взаимодействий, организуемых во время прохождения практики в образовательных учреждениях, на проектирование и самопроектирование практической деятельности, на психологическое компетентное оказание помощи и поддержки в преодолении трудностей адаптации, идентификации с будущей профессией. Это позволит будущим педагогам-психологам осознать значимость практики, овладеть необходимыми психолого-педагогическими умениями и действиями, способствующими становлению профессионально значимых качеств и позитивному профессиональному самооотношению.

#### Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование» (квалификация (степень) «бакалавр») [Э/р]. – Р/д: [http://www.mgppu.ru/foreign\\_affairs/](http://www.mgppu.ru/foreign_affairs/)
2. Александрова, З.И. Психолого-педагогическая подготовка студентов колледжа как средство развития социально-профессиональной мобильности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2009.
3. Лазарева, М.В. Формирование профессиональной компетентности бакалавров в процессе педагогической практики в условиях вуза: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2009.
4. Силина, Е.А. Психологические задания на период педагогической практики. – М., 2008.

#### Bibliography

1. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart viysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050400 «Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie» (kvalifikatsiya (stepen') «bakalavr») [Eh/r]. – R/d: [http://www.mgppu.ru/foreign\\_affairs/](http://www.mgppu.ru/foreign_affairs/)
2. Aleksandrova, Z.I. Psikhologo-pedagogicheskaya podgotovka studentov kolledzha kak sredstvo razvitiya social'no-professional'noy mobil'nosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – SPb., 2009.
3. Lazareva, M.V. Formirovaniye professional'noy kompetentnosti bakalavrov v processe pedagogicheskoy praktiki v usloviyakh vuza: dis. ... kand. ped. nauk. – M., 2009.
4. Silina, E.A. Psikhologicheskie zadaniya na period pedagogicheskoy praktiki. – M., 2008.

Статья поступила в редакцию 04.02.13

УДК 372.3

**Butenko N.V., Nikitina E.Y. PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF ARTISTIC AND AESTHETIC CHILD DEVELOPMENT DURING CHILDHOOD, REFLECTING THE IDEA OF PRE-SCHOOL EDUCATION.** The paper identified and theoretically grounded pedagogical principles of artistic and aesthetic development of young children, reflecting the idea of pre-school education: the principle of humanization kulturosoobraznosti principle, the principle of developmental education.

**Key words:** artistic and aesthetic development, pre-school children, the principle of humanization, inculturation individual kulturosoobraznosti principle, the principle of developmental education, during childhood.

**Н.В. Бутенко**, канд. пед. наук, доц. каф. теории и методики дошкольного образования Челябинского гос. педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: natali-2058@mail.ru; **Е.Ю. Никитина**, д-р пед. наук, проф. Челябинского гос. педагогического университета, г. Челябинск.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В ПЕРИОД ДЕТСТВА, ОТРАЖАЮЩИЕ ИДЕИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье выявлены и теоретически обоснованы педагогические принципы художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста, отражающие идеи дошкольного образования: принцип гуманизации, принцип культуросообразности, принцип развивающего обучения.

**Ключевые слова:** художественно-эстетическое развитие, дети дошкольного возраста, принцип гуманизации, инкультурация личности, принцип культуросообразности, принцип развивающего обучения, период детства.

Определение педагогических принципов любой концепции – важная составляющая теоретического знания об изучаемом объекте. Принципы целостного педагогического процесса выступают как система исходных принципов, выполнение которых обеспечит достижение поставленных педагогом целей. Термин «принцип» (principium – основа, первоначало) рассматривается в научной литературе как исходное положение, основное требование, идея, вытекающие из закономерностей [1, с. 516]. Современные ученые по-разному классифицируют принципы исследуемых процессов (В.И. Загвязинский [2], В.В. Краевский [3], Е.Ю. Никитина [4], А.М. Новиков [5] и др.). По мнению В.И. Андреева [6, с. 171], принцип выступает в качестве нормативного требования и служит критерием для повышения эффективности педагогической практики. Мы разделяем позицию Е.Ю. Никитиной [4, с. 32], которая рассматривает теоретическое понимание сущности принципа как ориентира, рекомендации о способах движения от достигнутого к перспективному, о способах достижения меры, единства, гармонии, в сочетании каких-то противоположных сторон, начал с тенденцией педагогического процесса. Следуя логике В.И. Загвязинского и его последователей [2], считаем, что основанием каждого принципа должна выступать педагогическая теория в целом, что объясняется взаимосвязью и всеобщим характером принципов, определяющих содержание и ход педагогического процесса. Проектируя концепцию художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста, учитывая особенности содержательного и процессуального построения образовательного процесса в ДОУ, были выделены основные базовые принципы дошкольного образования: культуросообразности, гуманизации, развивающего обучения, реализуемые на всех уровнях образовательного процесса в ДОУ (организационном, содержательном, процессуальном и т.д.).

Современная система образования, начиная с дошкольного возраста, помогает ребенку не только усваивать картину мира, но и погружает его в глубинные категории жизни через общечеловеческие и культурные ценности. В мире детства одновременно соединяются в особую картину ценности и смыслы культуры, личности, прошлого, настоящего и будущего. Внутренний мир ребенка, формирующийся под воздействием усвоенных ценностей истории и культуры, приобретает целостность благодаря развитию ценностных ориентаций, помогающих ребенку ориентироваться в пространстве жизни. Культурные события детства в силу образности и яркости оставляют эмоциональный след в памяти ребенка, к которому он возвращается в процессе художественно-творческой деятельности.

Специфическим качеством дошкольного учреждения является то, что оно занимается вопросами художественно-эстетического развития целенаправленно и систематически, воздействуя на всех детей, предоставляя им равные возможности приобщения к искусству. Художественно-эстетическое развитие детей в ДОУ направлено на то, чтобы открыть личностный мир искусства, и тогда оно станет мощным фактором общего развития личности. Взаимодействие личности с искусством имеет большой психолого-педагогический потенциал, но перед педагогами всегда существует проблема: научить «видеть» и «слышать» искусство, «разбудить» творческий потенциал ребенка. Сформулируем краткое логико-смысловое описание и содержательно-процессуальную функцию используемых принципов применительно к объекту нашего исследования.

**Принцип гуманизации.** На современном этапе развития общества наметилась тенденция перехода на гуманистическую образовательную парадигму, предполагающую переориентацию на личностно ориентированные, гуманные образовательные технологии; реализацию «субъект – субъектных» отношений и сотрудничество между обучающими и обучающимися в педагогическом процессе. Принцип гуманизации базируется на постулатах философии, гуманизма и гуманистической психологии. В философии гуманизм понимается как процесс осознания человеком своей духовности, его взаимоотношений с внешним миром, а гуманизация представляется как понимание взаимоотношений материального и духовного, природы и человека [7]. Идея о необходимости гуманизации воспитания исследовалась в трудах Я.А. Коменского, но наиболее последовательно раскрывалась в трудах Ж.Ж. Руссо и Л.Н. Толстого. Принцип гуманизации предполагает последовательное отношение педагога к воспитаннику как к ответственному и самостоятельному субъекту собственного развития, субъект-субъектных отношений; реализуется в актах социализации и включает в себя собственно воспитание и саморазвитие личности. В настоящее время в области гуманизации образования накоплен значительный опыт отечественных педагогов-исследователей (Ш.А. Амонашвили, Н.Ф. Виноградова, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Н.Б. Истомина, В.В. Краевский и др.). Принцип гуманизации педагогического процесса рассматривается ими как ведущий принцип образования, выражающийся в необходимости сочетания целей общества и личности. Утверждение гуманистических ценностей в современном обществе выдвигает на приоритетные позиции ценность свободного развития самой личности. Как справедливо замечает Д.И. Фельдштейн [8], «...именно педагог призван осуществлять взаимодействие с обучающимися на идеях гуманизма и принятия ребенка как уникальной, значимой, неповторимой личности». В современном образовании гуманизация педагогики рассматривается с точки зрения: изменения взгляда на ребенка (ребенок имеет потенциал для развития); переосмысление сущности процесса воспитания и его назначения (воспитание как процесс развития ребенка, когда педагог создает условия, помогая ребенку выйти за пределы своей ограниченности). Как отмечает Г.Н. Комарова, процессы гуманизации и эстетизации современного социума, поиск новых жизненно важных приоритетов развития личности в социокультурной среде выдвигают на первый план вопрос *инкультурации личности* (процесс становления культурной личности) как один из приоритетных в педагогической науке.

В современной педагогике ценностные ориентации определяются как особое личностное образование, являющееся результатом освоения ребенком социально значимых моделей деятельности, трансформацию этих форм и моделей в свой индивидуальный опыт, помогающий личности занять позицию активного взаимодействия с обществом. Авторы ценностно-нормативной теории регулирования (М.И. Бобнева, Л.И. Божович, В.В. Водзинская, Т.Е. Конникова, А.А. Ручка и др.) обратили особое внимание на механизм интернализации («присвоения») норм-ценностей, связывая их со способами «заполнения» мотивов поведения позитивными образами. Подобна языку, норма навязывается индивидууму окружением, а затем будучи модифицирована, она руководит его восприятием и поведением.

В современной дошкольной педагогике появился термин «личностное знание», введенный автором программы «Детский

сад – дом радости» Н.Б. Крыловой [9], означающий конструирование собственного знания ребенком – познавательную активность ребенка нового качества, предполагающую собственный выбор ситуации и получения знаний, анализа своих проб и ошибок. Введенная новая категория Н. Газман «личностные ценности», указывает на развитие и становление личности дошкольника, ориентацию на духовные и нравственные ценности, где личностные ценности выступают формой функционирования смысловых образований в личностных структурах. С учетом развития и становления личности дошкольника необходимо создать систему ценностей, позволяющую осуществить созидание личности в процессе усвоения социального опыта и его вхождение с помощью взрослых в широкий контекст существования и развития культуры и ее ценностных ориентаций. Так, ценностное отношение ребенка к окружающему миру в большей степени, опосредовано различными видами художественно-творческой (продуктивной) деятельности и неразрывно связано с самоопределением ребенка в мире культуры (Б.П. Юсупов, В.Б. Хозиев и др.). Атмосфера эмоционально-образного познания окружающего предметного мира и произведений искусства побуждает у ребенка активное, субъективно-окрашенное, ценностное и действенное отношение к миру. В разных видах творческой деятельности (изобразительной, игровой и т.п.) ребенок создает собственную пространственную реальность, «открывая» мир по-своему и «нового» себя. В этом процессе возникает осознание своей актуальности, зарождаются начала оценочного, а вслед за ним – ценностное отношение к миру, необходимость включения потенциала способности к творческому труду. Следовательно, в педагогической системе актуализации художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста отношения между субъектами строятся на основе признания ребенка высшей ценностью образования, обеспечения его прав на свободное развитие, создание условий для полного, активного и самостоятельного проявления способностей. Трансформация гуманитарного образования предусматривает изменение точки зрения как на сам процесс художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста, так и на ребенка как субъекта собственной творческой деятельности, который может развиваться результативно и эффективно в самостоятельной свободной деятельности.

**Принцип культуросообразности** характеризует отношение образования к его культурному окружению. Идея о необходимости культуросообразности воспитания впервые появилась в трудах К. Гельвеция, Дж. Локка, И.Г. Песталоцци. Принцип культуросообразности, сформулированный в XIX веке А. Дистервегом, в современном образовании предполагает, что воспитание должно основываться на общечеловеческих ценностях культуры и строиться в соответствии с общечеловеческими ценностями, нормами национальных культур и культурными особенностями регионов.

Современный период развития культуры справедливо называется российским эстетиком В.В. Бычковым *посткультурным*, который характеризуется угасанием традиционной духовности. Глобальной педагогической проблемой является тот факт, что в XXI веке появилось поколение людей, характеризующихся особенностями восприятия, мотивов поведения, масштабами пространственно-временных и скоростных представлений. Ориентация образования на цели, связанные с приобретением личности к ценностям культуры, рассматривается как залог преобладания в нем гуманистических тенденций. В современных словарях и энциклопедиях культура отдельного представителя общества чаще всего определяется терминами «культура личности», «эстетическая культура личности», «индивидуальная культура», и реже «культура человека» [10; 1; 11]. Изучая проблему отношения образования и культуры, Л.П. Печко [12, с. 24] отмечает, что «культуру личности» определяют процессы, происходящие в области культуры с точки зрения деятельности «отдельного человека», и совокупность ценностей, норм, качеств, мировоззренческих и жизненных установок, характеризующих человека как субъекта культуры определенной эпохи. Д.Б. Лихачев [13, с. 275] убеждал в необходимости соединения эстетического и нравственного в воспитании культуры человека, особенно молодого поколения, полагая, что первое повлечет за собой как следствие – второе в сфере культуры и образования. Сегодня российская философия понимает образование (В.В. Зеньковский, Л.П. Красавин, Д.Б. Лихачев, О.П. Флоренский и др.) как базовый процесс в культуре, как процесс формирования образа человека. Особенность миссии русской культуры видится в объединении и сохранении малых этносов, а в сфере образования – на основе культурных народных традиций осуществление синтеза знаний. Д.И. Фельдштейн [8] от-

мечает, что: «... в современных условиях возрастает роль образования и культуры, которые, только находясь в тесной взаимосвязи, способны приобщать личность к социально-культурному опыту человечества». Известный методолог педагогики А.М. Новиков [5, с. 337] определяет необходимость смены ориентиров в сфере образования на новые цели при его интеграции с культурой: «Ориентация образования на формирование «человека культуры» обуславливает необходимость в ином подходе формулирования целей и содержания образования, которые должны раскрывать их в понятиях: «интеллектуальная культура», «информационная культура», «гуманитарная культура». С позиции культурологии образования Н.Б. Крылова [9] рассматривает феномен соединения двух разных пластов культуры – культурологии (теории) и образования (практики), при этом создается «новое смысловое поле, поиски ответов в котором позволяют увидеть с новых позиций: образование как особую сферу содействия культурному развитию и саморазвитию ребенка в заданной социальными целями культурной среде».

Принцип культуросообразности предусматривает построение и корректировку универсального художественно-эстетического содержания с учетом региональных культурных традиций. Реализация этого принципа в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста обеспечивает учет национальных ценностей и традиций в образовании. Сущность образовательного процесса художественно-эстетического развития ребенка заключается в сохранении, передаче и воспроизведении культуры своего отечества. Принцип культуросообразности исследователи (Н.Ю. Перевышина, Л.Н. Пичугина, Н.Г. Тагильцева и др.) рассматривают как создание условий для наиболее полного ознакомления с достижением и развитием культур современного общества и формирование разнообразных познавательных интересов, а также взаимосвязь и взаимодополняемость федерального и регионального компонентов содержания дошкольного образования. Принцип культуросообразности процесса обучения основывается на овладении детьми художественными и техническими приемами изобразительного искусства. В процессе освоения дошкольниками традиционных и нетрадиционных художественных приемов изображения объектов окружающей культурной среды и природы происходит развитие творческого воображения и определяются пути дальнейшего развития творческого потенциала ребенка. Сегодня, как отмечают ученые (В.В. Кандинский, И.А. Лыкова и др.), заметно расширилась художественная сфера современного человека, которая отличается определенной интегративностью художественного мышления. Отдельные виды художественного творчества сегодня уже не существуют изолированно друг от друга и выражаются в появлении новых и синтетических видов и жанров искусства. По отношению к культуре общества индивидуальная культура личности выступает звеном связи, т. к. культурные нормы и ценности перестают быть обезличенными.

Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования (№ 655, 2009 г.) и условиям ее реализации задают принципиально новые стратегические ориентиры к организации образовательной деятельности в работе с детьми. В современном дошкольном образовании, как подчеркивает И.А. Лыкова [14, с. 4], принцип культуросообразности означает то, что содержание всех образовательных областей должно быть приведено в такую же логику, в которой оно находится в культуре. Психолого-педагогической основой процесса социализации и инкультурации дошкольников с учетом индивидуальных особенностей выступают объем, качество и педагогическая интерпретация гуманитарного образования, т.е. гуманитарной культуры, вводимой в процесс обучения, и в особенности художественно-эстетического образования с привлечением не только знаний, но и восприятия, осмысления человеческого и эстетического содержания, и формы искусства. Проектирование содержания процесса художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста на основе принципа культуросообразности рассматривается как моделирование информации и процесса ее творческого освоения детьми в соответствии с культурой (мировой, национальной, региональной) и индивидуальными особенностями каждого ребенка.

**Принцип развивающего обучения.** Для обозначения ограниченного круга явлений В.В. Давыдов (1986) ввел термин «развивающее обучение», который впоследствии рассматривался и интерпретировался в обучении дошкольников Б.Г. Ананьевым (1977), Л.В. Занковым (1990), Д.Б. Элькониним (1989). Развивающее обучение как направление в теории и практике образования ориентировано на развитие нравственных, познавательных и физических способностей детей путем использования их

потенциальных возможностей [15, с. 232]. Согласно Л.С. Выготскому [16], развивающее обучение есть продуктивная реализация принципа опережающего развитие обучения. Проблему развития и обучения с разных позиций изучали Ф. Фребель, А. Дистервег, К.Д. Ушинский, О. Зельц, А. Гезелл и др. Она всегда была одной из центральных в психологии и педагогике, но решалась по-разному, в зависимости от исходных представлений о сущности детского развития. Рассмотрим основные подходы к решению этой проблемы, существовавшие в 30-х годах XX века:

1. Ж. Пиаже понимал психическое развитие как развитие интеллекта в результате созревания когнитивных структур. Если интеллект ребенка недостаточно развит, то обучать его можно, только опираясь на уровни его достижений. Ж. Пиаже и его сторонники отмечали, что развитие не зависит от обучения, а циклы развития всегда предшествуют циклам обучения. Поэтому обучение может быть эффективным только тогда, когда оно следует за развитием, несколько отставая от него.

2. В рамках второго подхода (У. Джеймс, Э. Торндайк и др.) бихевиористы в своих учениях отождествляли процессы развития и обучения. В этом направлении развитие ребенка сводилось к приобретению и накоплению навыков, а обучение и есть процесс приобретения навыков, то есть эти процессы идут параллельно.

3. В третьей теории (К. Коффка и др.) развитие рассматривалось как процесс независимый от обучения, а само обучение, в ходе которого ребенок приобретает новые формы поведения, мыслится тождественным с развитием. Данная теория развела процессы обучения и развития, но установила их взаимосвязь.

Согласно представлениям Л.С. Выготского [16], обучение не должно приспосабливаться к развитию, а должно учитывать достигнутый уровень развития для того, чтобы вести это развитие дальше. Внутреннюю связь обучения и развития, и ведущую роль обучения Л.С. Выготский отразил в понятии «зона ближайшего развития», которая образуется в разнице между тем, что ребенок может вместе со взрослым, и тем, что доступно ему в самостоятельной деятельности. В психолого-педагогической науке «развитие» в большинстве случаев рассматривается как процесс постепенной социализации и адаптации ребенка к миру культуры взрослых. Психика человека с позиции культурно-исторической концепции опосредована достижениями той культуры, в которую ребенок попадает с первых дней своей жизни. Произведения искусства, способы человеческой деятельности, правила социального поведения являются своеобразными средствами, с помощью которых ребенок строит себя, свой внутренний мир, свои способности. Рассматривая роль взрослого в культурно-исторической концепции, Е.О. Смирнова отмечает, что социальный мир и окружающие люди не противостоят ребенку, не перестраивают его природу, а являются органически необходимым условием его человеческого развития. Собственная де-

ятельность ребенка, его способности (интеллектуальные, музыкальные, творческие и др.) и потребности возникают в результате присвоения образов человеческой культуры, носителями которой являются взрослые и только они могут передать их ребенку. Психическое развитие ребенка выступает, прежде всего, как его культурное развитие. Важнейший закон развития вышших психических функций, открытый Л.С. Выготским [16], определяет следующее: всякая функция в культурном развитии ребенка возникает первоначально в процессе взаимодействия со взрослыми и существует не в индивидуальном сознании, а между ребенком и взрослым, в пространстве их взаимоотношений и имеет интерпсихическую форму. Впоследствии она переходит во внутренний мир ребенка, интериоризируется, то есть становится его индивидуальным достоянием.

Итак, реализация принципа развивающего обучения в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста предполагает постоянное наращивание, увеличение имеющегося потенциала ребенка с помощью передачи новым поколениям достижений человеческой культуры в особом процессе художественно-творческого развития. Полноценное художественно-эстетическое развитие личности выступает необходимым компонентом всестороннего, гармоничного развития, при отсутствии которого не может быть полноценного развитого интеллекта и усвоения нравственных принципов, не может быть сформировано целостное отношение к миру. И.А. Лыкова [14, с. 210] определяет ведущую линию развития ребенка в художественной деятельности как его творческое самоопределение в историческом пространстве и времени культуры, а специфика этой деятельности обуславливается тем, что ребенок осваивает общекультурные способы создания образов, выражения мыслей (идей) и свободно переносит их в разные содержательные контексты, наделяя культурными и личностными смыслами.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что при реализации педагогических принципов художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста в дошкольном образовательном учреждении решаются проблемы творческого развития личности, дети сознательно используют выразительные особенности художественных материалов и техник для воплощения своих художественно-творческих замыслов. Выделенные принципы делают возможным не только развитие творческого потенциала личности дошкольника, но и способствуют воспитанию бережного отношения к миру, помогают социализации ребенка, способствуют его адаптации к жизни в современном обществе. Вышеуказанные принципы взаимодополняемы и взаимосвязаны между собой, а их интеграция и сочетание актуальны для модернизации педагогического процесса, реализации идей теории и практики художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста.

#### Библиографический список

1. Лопатин, В.В. Русский толковый словарь / В.В. Лопатин, Л.Е. Лопатина. – М., 1998.
2. Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя. – М., 1987.
3. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для вузов / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М., 2006.
4. Никитина, Е.Ю. Теория и методика формирования речевого этикета младшего школьника / Е.Ю. Никитина, Е.А. Зырянова. – М., 2011.
5. Новиков, А.М. Методология образования. – М., 2006.
6. Андреев, В.Н. Социально-педагогические условия организации художественной среды для развития творческого потенциала младших школьников: дис. ... канд. пед. наук. – Биробиджан, 2003.
7. Новиков, А.М. Методология учебной деятельности. – М., 2005.
8. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избр. труды. – М., 2004.
9. Крылова, Н.Б. Культурология образования // Новые ценности образования. Народное образование. – 2000. – № 10.
10. Всемирная энциклопедия / сост. А.А. Грицанов. – М., 2001.
11. Философский энциклопедический словарь. – М., 2009.
12. Печко, Л.П. Выразительность эстетики природы и культура личности. – Ульяновск, 2008.
13. Лихачев, Б.Т. Педагогика: курс лекций. – М., 1999.
14. Лыкова, И.А. Стратегия формирования эстетического отношения к миру в изобразительной деятельности дошкольников: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2009.
15. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002.
16. Выготский, Л.С. Психология развития как феномен культуры. – М.; Воронеж, 1996.
17. Алексеева, Т.Б. Культурологический подход в современном образовании: научно-методич. пособ. для магистрантов вузов. – СПб., 2008.
18. Диалог в образовании: сб. материалов конф. – СПб. – 2002. – Сер. «Symposium». – Вып. 22.
19. Обухова, Л.А. Современное состояние и перспективы развития гуманизации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных учреждениях России: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2004.

#### Bibliography

1. Lopatin, V.V. Russkiy toloviyj slovarj / V.V. Lopatin, L.E. Lopatina. – M., 1998.
2. Zagvazinskiy, V.I. Pedagogicheskoe tvorchestvo uchitel'ya. – M., 1987.
3. Kraevskiy, V.V. Metodologiya pedagogiki: noviyj etap: ucheb. posobie dlya vuzov / V.V. Kraevskiy, E.V. Berezhnova. – M., 2006.
4. Nikitina, E.Yu. Teoriya i metodika formirovaniya rechevogo etiketa mladshogo shkol'nika / E.Yu. Nikitina, E.A. Zihryanova. – M., 2011.

5. Novikov, A.M. Metodologiya obrazovaniya. – M., 2006.
6. Andreev, V.N. Socialjno-pedagogicheskie usloviya organizacii khudozhestvennoy sredy dlya razvitiya tvorcheskogo potentsiala mladshikh shkolnikov: dis. ... kand. ped. nauk. – Birobidzhan, 2003.
7. Novikov, A.M. Metodologiya uchebnoy deyatel'nosti. – M., 2005.
8. Fejdshteyn, D.I. Psikhologiya vzrosleniya: strukturno-soderzhatel'niye kharakteristiki processa razvitiya lichnosti: izbr. trudih. – M., 2004.
9. Krihlova, N.B. Kul'turologiya obrazovaniya // Novye cennosti obrazovaniya. Narodnoe obrazovanie. – 2000. – № 10.
10. Vsemirnaya ehnciklopediya / sost. A.A. Gricanov. – M., 2001.
11. Filosofskiy ehnciklopedicheskiy slovarj. – M., 2009.
12. Pechko, L.P. Vihrazitel'nost' ehstetiki prirodih i kul'tura lichnosti. – Ul'yanovsk, 2008.
13. Likhachev, B.T. Pedagogika: kurs lekciy. – M., 1999.
14. Likhova, I.A. Strategiya formirovaniya ehsteticheskogo otnosheniya k miru v izobrazitel'noy deyatel'nosti doshkolnikov: dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 2009.
15. Bim-Bad, B.M. Pedagogicheskiy ehnciklopedicheskiy slovarj. – M., 2002.
16. Vihgotskiy, L.S. Psikhologiya razvitiya kak fenomen kul'tur. – M.; Voronezh, 1996.
17. Alekseeva, T.B. Kul'turologicheskiy podkhod v sovremennom obrazovanii: nauchno-metodich. posob. dlya magistrantov vuzov. – SPb., 2008.
18. Dialog v obrazovanii: sb. materialov konf. – SPb. – 2002. – Ser. «Symposium». – Vihp. 22.
19. Obukhova, L.A. Sovremennoe sostoyanie i perspektivih razvitiya gumanizacii uchebno-vospitatel'nogo processa v obtheobrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh Rossii: dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 2004.

Статья поступила в редакцию 25.01.13

УДК 378 (075.8)

**Mamaev I.I., Shibaev V.P. INFORMATION AND LEARNING ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY AS A MEANS OF INCREASING THE EFFICIENCY OF THE EDUCATIONAL PROCESS.** In an article on the example of the Stavropol State Agrarian University – a leading innovative agricultural University, address information and learning environment at the organization of the educational process and make it more effective.

**Key words: information and learning environment, information and communication technologies, universities, educational process.**

**И.И. Мамеев**, доц. каф. математики, Ставропольского гос. аграрного университета, г. Ставрополь  
E-mail: stgau@stgau.ru; **В.П. Шибеев**, доц. каф. математики Ставропольского гос. аграрного университета, г. Ставрополь E-mail: stgau@stgau.ru

## ИНФОРМАЦИОННО-ОБУЧАЮЩАЯ СРЕДА ВУЗА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В статье, на примере Ставропольского государственного аграрного университета – ведущего инновационного сельскохозяйственного вуза страны, рассмотрены возможности информационно-обучающей среды при организации образовательного процесса и повышения его эффективности.

**Ключевые слова:** информационно-обучающая среда, информационно-коммуникационные технологии, вуз, образовательный процесс.

Информационно-коммуникационные технологии являются мощным средством обучения, контроля и управления учебным процессом. При организации учебного процесса информационные технологии позволяют решать следующие задачи: использовать компьютеры с целью индивидуализации учебного процесса и обращения к принципиально новым познавательным средствам; коренным образом изменить организацию процесса обучения студентов, формируя у них системное мышление; построить открытую систему образования, обеспечивающую каждому студенту собственную траекторию обучения; рационально организовать познавательную деятельность студентов в ходе учебно-воспитательного процесса.

Информационные технологии разделяют на три группы: **рационализирующие** – автоматические системы поиска и заказов (системы поиска книг в библиотеках); **сберегающие** – экономят труд, время и материальные ресурсы (принтер, сканер, копир), **созидающие** (творческие) – включают человека в процесс работы с информацией (текстовый редактор).

Интернет-ресурсы – эффективное средство получения необходимой информации, неистощимый источник образовательного процесса. В этой связи, в основе системного подхода к формированию методов обучения в высшей школе с использованием новых информационных технологий лежит концепция информационно-обучающей среды, которая рассматривается в тесной связи с системой развивающего обучения. Информационно-обучающая среда (ИОС) представляет собой совокупность условий, которые не только позволяют формировать и развивать языковые знания, умения и навыки, но и способствуют развитию личности учащегося.

А.В. Дворецкая [1] выделяет следующие виды информационных технологий (таблица 1), образующие информационно-обучающую среду:

Задачи ИОС в образовательном процессе современного вуза: повышение мотивационной насыщенности учебного процесса; интеграция различных форм и стратегий, направленных на развитие самостоятельной познавательной учебной деятель-

Таблица 1  
Информационные технологии, образующие информационно-обучающую среду

Информационно-обучающая среда	
1.	Мультимедийные презентации
2.	Обучающие игры и развивающие программы
3.	Разнообразные дидактические материалы
4.	Программы – тренажеры
5.	Электронные учебники
6.	Электронные энциклопедии и др.

ности студентов в процессе индивидуальной и групповой работы; формирование современной информационной культуры, позволяющей работать в компьютерной и телекоммуникационной среде.

Эффективное функционирование ИОС зависит от реализации следующих условий:

- от уровня развития информационно – телекоммуникационной инфраструктуры образования и взаимодействия данной инфраструктуры с обучаемыми;
- учета индивидуальных особенностей обучаемых;
- от контроля мотивационного фона и его развития;
- от языкового сотворчества всех участников учебного процесса.

Информационно-обучающая среда способствует комплексному формированию общекультурных и профессиональных компетенций будущих специалистов.

Огромные образовательные возможности Информационно-обучающей среды эффективно используются в Ставропольском государственном аграрном университете. Это позволяет повысить эффективность образовательного процесса и качество предоставляемых услуг [2; 3].

Ставропольский государственный аграрный университет является одним из лучших инновационных вузов страны и занимает первую строчку в рейтинге Министерства образования и науки РФ среди сельскохозяйственных высших учебных заведений. Победы в самых престижных международных и всероссийских конкурсах, партнерство с ведущими зарубежными вузами и научными фондами, членство в крупнейших образовательных и научных ассоциациях мирового уровня подтверждают, что деятельность Ставропольского ГАУ отвечает высоким европейским стандартам образования. Эти успехи были бы невозможны без колоссальной работы, проделанной руководством вуза, его основными структурами и профессорско-преподавательским составом по созданию и постоянному наращиванию потенциала вузовской информационно-обучающей среды.

#### Библиографический список

1. Дворецкая, А.В. Основные типы компьютерных средств обучения // Школьные технологии. – 2004. – № 3.
2. Мамаев, И.И. Генезис системы контроля качества профессионального образования в мировой и отечественной образовательной практике / И.И. Мамаев, В.П. Шibaев // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 6(37).
3. Мамаев, И.И. Современные подходы реализации контроля качества высшего профессионального образования / И.И. Мамаев, В.П. Шibaев // Вестник университета (ГУУ). – М., 2012. – № 18.

#### Bibliography

1. Dvoreckaya, A.V. Osnovniye tipy kompyuternikh sredstv obucheniya // Shkolniye tekhnologii. – 2004. – № 3.
2. Mamaev, I.I. Genezis sistem kontrolya kachestva professional'nogo obrazovaniya v mirovoy i otechestvennoy obrazovatel'noy praktike / I.I. Mamaev, V.P. Shibaev // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2012. – № 6(37).
3. Mamaev, I.I. Sovremenniye podkhodiy realizatsiy kontrolya kachestva viysshego professional'nogo obrazovaniya / I.I. Mamaev, V.P. Shibaev // Vestnik universiteta (GUU). – М., 2012. – № 18.

Статья поступила в редакцию 14.02.13

УДК 37.013

*Petrova N.F. MEDICAL TECHNOLOGY IMPLEMENTATION IN BOARDING SCHOOLS. Article consecrated experience of medical technologies in schools are boarding schools.*

**Key words:** health; medical technology; schools are boarding schools.

**Н.Ф. Петрова**, д-р пед. наук, проф. каф. «Клиническая психология» Гуманитарного института, ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: klinpsych@mail.ru

## РЕАЛИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ

В статье освящён опыт реализации здоровьесберегающих технологий в условиях школ-интернатов.

**Ключевые слова:** здоровье, здоровьесберегающие технологии, школы-интернаты.

Известно, что здоровье – один из важнейших компонентов человеческого благополучия, счастья, одно из неотъемлемых прав человека, одно из условий успешного социального и экономического развития любой страны. Вопросы охраны жизни и здоровья учащихся крайне актуальны. Уровень здоровья подрастающего поколения необходимо рассматривать как один из главных показателей развития общества. Вопросы здоровья детей должны быть в центре внимания не только органов здравоохранения и образо-

вания, но и общества в целом. Ухудшение состояния здоровья детей, все большее увеличение учебной нагрузки, неблагоприятные социальные и экологические условия, рост социально зависящих показателей неблагополучия свидетельствуют о необходимости применения доступных основной массе учащихся урочных и внеурочных форм оздоровительной деятельности [1].

Цель современного учебного заведения – подготовка учащихся к жизни. Каждый обучающийся должен получить за вре-

в университете созданы уникальные учебно-производственные центры, в которых обучение максимально приближено к практической деятельности. При этом в центрах создана информационно-обучающая среда, позволяющая осуществлять подготовку с учётом новейших достижений как непосредственно в конкретной области знаний, так и в области информационных технологий.

К примеру, будущие ветеринары обучаются на базе Регионального центра ветеринарной медицины, оснащённого самым современным уникальным оборудованием и в настоящее время не имеющего аналогов в Северо-Кавказском федеральном округе.

Студенты факультета технологического менеджмента приобретают необходимые навыки в новейших мини-цехах по производству молочной, мясной и хлебопекарной продукции, оснащённых новейшим оборудованием.

Студенты экономических специальностей знакомятся с премудростями своей профессии на базе аккредитованного центра профессиональных финансово-аналитических программ «Project Expert» и «Audit Expert», авторизованного центра сертификации фирмы «1С», мирового лидера в области компьютерного обеспечения фирмы «Microsoft» (единственного на Северном Кавказе), учебно-практических центров «Биржа», «Страховой магазин», «Мини-банк» и других. Здесь им доступны многие технологии будущего – например, прогрессивная система 5NT (она позволяет полностью автоматизировать документооборот), применяемая в ведущих кредитных учреждениях мира, в том числе таких крупных российских банках, как Газпромбанк, Импэкс-банк и Внешторгбанк.

Таким образом, использование в вузе возможностей информационно-обучающей среды и реализация комплексных мероприятий по её совершенствованию, позволяет повышать эффективность образовательного процесса вуза и качество профессиональной подготовки современных специалистов.



мя учебы знания, которые будут востребованы им в дальнейшей жизни. Достижение названной цели может быть достигнуто с помощью технологий здоровьесберегающей педагогики, которые рассматриваются как совокупность приемов и методов организации учебно-воспитательного процесса без ущерба для здоровья учащихся и педагогов. Педагог, владея современными педагогическими знаниями, в тесном взаимодействии с учащимися, с медицинскими работниками, с коллегами – планирует свою работу с учетом приоритетов сохранения и укрепления здоровья участников педагогического процесса. Особенно это важно для учащихся, воспитывающихся в школах-интернатах, так как для них школа и педагоги – единственная возможность получить необходимые для дальнейшей жизни знания.

Как показали результаты медицинского мониторинга состояния здоровья, среди детей-сирот практически отсутствуют здоровые дети. Многие имеют предрасположенность к различным болезням. Среди них большой процент детей с дефицитным развитием отдельных психических функций. При этом более половины воспитанников интернатных учреждений страдают серьезными заболеваниями соматической и психической сфер организма: хроническими заболеваниями дыхательных, сердечно-сосудистой, пищеварительной, мочеполовой систем. Почти все дети с признаками невротизации, многие больны неврозом [2]. В этой связи в условиях школ-интернатов особенно актуальна реализация здоровьесберегающих образовательных технологий.

К здоровьесберегающим образовательным технологиям относятся технологии, которые основаны на возрастных особенностях познавательной деятельности детей, обучении на оптимальном уровне трудности (сложности), вариативности методов и форм обучения, оптимальном сочетании двигательных и статических нагрузок, обучении в малых группах, использовании наглядности, сочетании различных форм предоставления информации, создании эмоционально благоприятной атмосферы, формировании положительной мотивации к учебе («педагогика успеха»), на культивировании у учащихся знаний по вопросам здоровья.

Одно из важнейших направлений деятельности образовательных учреждений интернатного типа – это обеспечение необходимых санитарно-гигиенических условий внутришкольной среды. Гигиенические требования к состоянию внутришкольной среды определены в регулярно обновляемых санитарных нормах и правилах. Соблюдение данных норм является обязательным вне зависимости от используемых здоровьесберегающих технологий и должно иметь приоритетное значение.

Как отмечает В.А. Лапшина [3], особое внимание следует обратить на воздушно-тепловой режим школьных помещений и

их освещенность, которые оказывают существенное влияние на состояние здоровья школьников. В качестве дополнительного оборудования, которое позволяет оптимизировать воздушно-тепловую и световую среду, можно использовать различные виды ионизаторов, увлажнителей, очистителей воздуха и воды, ультрафиолетовые лампы, установки с кислородным коктейлем и минеральной водой.

Важным условием создания полноценного здоровьесберегающего пространства в школе является оздоровительная инфраструктура, в которую входят:

- медицинский кабинет;
- кабинет психолога;
- кабинет релаксации;
- спортивный зал;
- школьный стадион;
- зимний сад (по возможности).

Оздоровительную работу необходимо строить по следующим направлениям:

1. Здоровьесберегающие технологии, создающие безопасные условия пребывания, обучения и работы в образовательном учреждении, решающие задачи рациональной организации образовательного процесса, соответствия учебной и физической нагрузок возрастным возможностям ребенка (диспансеризация учащихся, профилактические прививки, обеспечение двигательной активности, витаминизация, мероприятия в период повышенной заболеваемости ОРВИ и т.д.).

2. Оздоровительные технологии, направленные на решение задач укрепления физического здоровья учащихся (физическая подготовка, физиотерапия, ароматерапия, закаливание, гимнастика, массаж).

3. Технологии обучения здоровью, гигиеническое обучение и образование, включение соответствующих тем в предметы общеобразовательного цикла (обучение гигиеническим навыкам, профилактика травматизма, профилактика злоупотребления наркотическими и психоактивными веществами).

4. Воспитание культуры здоровья через факультативные занятия по развитию личности учащегося, внеклассные и внешкольные мероприятия, фестивали, конкурсы (воспитание личностных качеств, способствующих сохранению и укреплению здоровья, формирование мотивации на ведение здорового образа жизни, воспитание ответственности за собственное здоровье, здоровье семьи).

В заключение можно сделать вывод, что работу по сохранению и укреплению здоровья учащихся можно только тогда считать полноценной и эффективной, когда в полной мере, профессионально и в единой системе реализуются здоровьесберегающие и здоровьесформирующие технологии.

#### Библиографический список

1. Крынин, В.И. Здоровьесберегающие технологии в учебно-воспитательном процессе [Э/п]. – Р/д: <http://nsportal.ru/shkola/fizkultura-i-sport/library/zdorovesberegayushchie-tehnologii>
2. Нуреев, Р.Р. Здоровьесберегающие технологии в условиях школы-интерната // Перспектива – VIII: материалы Интернет-конф. – Красноярск, 2012.
3. Лапшина, В.А. Здоровьесберегающие технологии в процессе воспитания младших школьников. – Магнитогорск, 2006.

#### Bibliography

1. Krihnnin, V.I. Zdorovjesberegayuthie tekhnologii v uchebno-vospitatel'nom processe [Eh/r]. – R/d: <http://nsportal.ru/shkola/fizkultura-i-sport/library/zdorovesberegayushchie-tehnologii>
2. Nureev, R.R. Zdorovjesberegayuthie tekhnologii v usloviyakh shkolih-internata // Perspektiva – VIII: materialih Internet-konf. – Krasnoyarsk, 2012.
3. Lapshina, V.A. Zdorovjesberegayuthie tekhnologii v processe vospitaniya mladshikh shkol'nikov. – Magnitogorsk, 2006.

Статья поступила в редакцию 14.02.13

УДК 377.8

**Salavatova A.S. MODELING READINESS BACHELOR PEDAGOGY STUDENTS TO WORK IN COMPREHENSIVE SCHOOLS WITH SIGNIFICANT ETHNOCULTURAL FOCUS.** The author of the article dwells upon ethnocultural component of school education; challenges of building students' professional skills required for careers in ethnoculturally-oriented comprehensive schools. In this connection the author gives consideration to modeling students' professional readiness to perform professional activities in the above described settings.

**Key words:** ethnocultural component of education, ethnoculture, professional activities, training of students, student of a Bachelor in Pedagogy degree program.

**А.М. Салаватова**, ассистент каф. общей и социальной педагогики Нижневартковского гос. гуманитарного университета, г. Нижневартовск, E-mail: [salavatova.asil@rambler.ru](mailto:salavatova.asil@rambler.ru)

## МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛАХ С ЭТНОКУЛЬТУРНЫМ СОДЕРЖАНИЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье автор раскрывает этнокультурное содержание образования и стоящие перед высшим профессиональным образованием задачи по подготовке будущего бакалавра педагогики, способного работать в школах с этнокультурным содержанием образования. В связи с этим рассматривается построение модели формирования готовности бакалавров педагогики к будущей профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** этнокультурное содержание образования, этнокультура, профессиональная деятельность, подготовка студентов, бакалавр педагогики.

В нынешней социокультурной ситуации развития общества прослеживается стремление народов и этносов сохранить самобытность, подчеркнуть уникальность своей этнической культуры. В связи с этим становится актуальной проблема развития толерантных взаимоотношений в многонациональной среде образовательного процесса, этнокультурная компетентность студентов в системе профессиональной подготовки. Образовательный процесс вуза должен способствовать расширению познавательной деятельности студентов, активизации их интеллекта, развитию нравственности, становлению этнокультурной подготовленности будущего педагога.

Подъем этнического самосознания народов, возрождение этнических культур, изменение ценностных идеалов, обращение к этническим ценностям, составляющим культуру любого народа, стремление к возрождению этнической культуры через сохранение родного языка, обычаев и традиций ведет к сохранению собственной этнической индивидуальности.

Вышеизложенное подводит нас к мысли о необходимости подготовки высококвалифицированных педагогов, знающих и уважающих не только свою национальную культуру, но и культуру других народов. Решение данной задачи зависит от уровня подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности и сформированности умений удовлетворять этнокультурные и поликультурные интересы обучающихся.

Возникает необходимость совершенствования профессиональной подготовки, поиска и создания инновационных моделей формирования готовности будущих бакалавров педагогики к профессиональной деятельности в школах с этнокультурным содержанием образования.

Этнокультурная компетентность предполагает готовность студента к взаимопониманию и взаимодействию, основанную на знаниях и опыте, полученных в реальной жизни и на учебных занятиях, ориентированных на участие студентов в учебно-познавательном процессе, а также направленных на его успешную адаптацию в полиэтнической среде [1, с. 337-338]. Этнокультурная компетентность как объектно-субъектное явление заключается в готовности изучать различные культуры с целью комфортного существования в многонациональной среде.

Как отмечает Е.В. Васильев, сегодня в школах с этнокультурным содержанием образования требуется специалист с высоким уровнем педагогической культуры, он должен быть разносторонне развитым, компетентным, подлинным профессионалом, владеющим педагогическими способностями по привитию подрастающего поколения доброты, честности, красоты, что составляют основу этнопедагогики и нравственного здоровья каждого народа [2].

Решение задач исследования мы видим в разработке модели формирования готовности бакалавров педагогики к профессиональной деятельности в школах с этнокультурным содержанием образования.

Модель (рис. 1) формирования готовности студентов к профессиональной деятельности включает в себя, в качестве основных элементов, социальный заказ, цель, компоненты готовности, уровни сформированности и результат.

Основываясь на труды Г.Н. Волкова, А.В. Райцева, М.Г. Харитоновой, мы выделили следующие компоненты готовности к профессиональной деятельности:

- мотивационно-ценностный компонент (ценностное отношение к особенностям этнических культур) – целью которого является формирование системы ценностей, мотивирующих студента на деятельность в школах с этнокультурным содержанием образования и формирующих позитивное отношение к ней;
- интеллектуальный (теоретический) компонент (знания об общении в этнокультурной среде) – направленный на форми-

вание системы необходимых знаний о теоретических и методических основах этнокультурного образования;

- деятельностный (практический) компонент (умения и навыки взаимодействия с представителями этнических культур) – развитие умений студента прогнозировать, планировать, организовывать, контролировать, анализировать и осуществлять рефлексию в будущей деятельности; владение на высоком уровне материалами народной педагогики и умение их применять на практике. Готовность к профессиональной деятельности у будущих бакалавров педагогики мы рассматриваем с помощью следующих критериев: познавательно-гностического, процессуального, рефлексивного и мотивационно-ценностного.

Обоснуем необходимость учета и раскроем сущность выделенных критериев.

**1. Познавательно-гностический критерий.** Важнейшей задачей обучения является освоение системой знаний и овладение соответствующими умениями и навыками. Под знаниями понимается результат познавательной деятельности человека, отраженный в его сознании в виде представлений, фактов, понятий, законов, теорий. Процесс овладения знаниями включает: первичное ознакомление с материалом или его восприятие в широком смысле слова, его осмысление, специальную работу по его закреплению и овладение материалом – в смысле возможности оперировать им в различных условиях, применяя его на практике [3, с. 84].

А.В. Хуторской выделяет следующие ориентиры для оценки знаний:

- знание фактов, их причин, различий;
- знание научных и иных проблем по конкретным областям, наличие представлений о возможных путях их решения;
- знание фундаментальных понятий по теме, их определение, представление об объеме и содержании понятий, знание практических применений понятий;
- знание основных правил, закономерностей и законов, их формулировок, условий и границ проявления, специфики применения;
- знание теорий, опытных фактов, послуживших основой их разработки, основных положений, доказательств, выводов, практических приложений, прогностических возможностей [4].

**2. Процессуальный критерий.** Данный критерий предполагает, что студент использует для достижения своих целей социально приемлемые способы, приемы, технологии, этнопедагогические умения и навыки.

В науке до сих пор нет однозначного толкования понятий «умение» и «навык». Однако наиболее принято трактовать «умение» как возможность осуществить какое-либо действие, операцию. Навык же рассматривается как следующий (автоматический, отработанный) уровень овладения действиями [5, с. 217].

В качестве показателей сформированности навыка служат следующие показатели: правильность и качественность (отсутствие ошибок), скорость выполнения отдельных операций или их последовательности, отсутствие направленности сознания на форму выполнения действия; отсутствие напряжения и быстрой утомляемости [6, с. 325].

**3. Рефлексивный критерий.** Рефлексивные умения, являются одним из эффективных инструментов в профессиональной деятельности будущего бакалавра педагогики, так как они позволяют решать этнопедагогические проблемы различными способами, моделировать возможные результаты решения этнопедагогических задач, находить противоречия, возникающие в ходе выполнения этнопедагогической деятельности, отбирать оптимальные способы и результаты решения профессиональных проблем, своевременно обнаруживать ошибки и корректировать выполнение деятельности, анализировать свои действия [7, с. 101].



Рис. 1. Модель формирования готовности бакалавров педагогики к профессиональной деятельности в школах с этнокультурным содержанием образования

**4. Мотивационно-ценностный критерий.** Это главный, на наш взгляд, критерий сформированности готовности студентов к профессиональной деятельности в школах с этнокультурным содержанием образования.

Проблема ценностей наполняет содержанием любую сферу человеческой деятельности. Ценности, на наш взгляд, это система устремлений личности, представления человека об идеалах, смыслах жизни, внутренний источник поведения человека.

Осознанно или неосознанно, но любой человек имеет представление о жизненных ценностях, и по мере личностного развития у него складывается своя система предпочтений. Выбирая профессию или занятие, он определяет для себя, какие жизненные ценности могут быть реализованы с ее помощью, знает, зачем она нужна, какая польза от нее для людей и для себя.

Выступления на научно-практических конференциях, научные статьи и отдельные работы показывают, насколько широк спектр проблем, связанных с процессом развития нравственной культуры студентов.

С целью проведения оценки сформированности готовности будущих бакалавров педагогики к профессиональной деятельности нами выделены три уровня (по В.А. Сластенину и Л.С. Подымовой): репродуктивный, продуктивный, творческий:

– репродуктивный (низкий) – проявляется в ориентированности студента на предметную сторону профессии, а именно на приобретение этнопедагогических знаний;

– продуктивный (средний) – для данного уровня характерно проявление сформированности профессиональной деятельности, характерно целостное представление об этнокультурной деятельности, ценностное отношение к этнокультурно направленной педагогической деятельности;

– творческий (высокий) – сформированность значимых компонентов проявляется в готовности к реализации этнокультурной позиции в педагогической деятельности, способности к анализу результатов собственной деятельности, ее преобразованию и направленности на этнокультурное содержание образования.

Подготовка бакалавров педагогики к профессиональной деятельности в школах с этнокультурным содержанием образо-

вания в обязательном порядке предполагает развитие духовно-нравственных основ.

Пути развития нравственности у будущих педагогов в основном следующие:

- формирование стремления к нравственному самосовершенствованию как основы нравственной культуры: совершенствование и активизация этого стремления;
- умение реализовывать данное стремление практически во всех видах и аспектах жизнедеятельности личности [8].

В последние годы в Ханты-Мансийском автономном округе наблюдаются все признаки национального возрождения, особенно актуальной становится подготовка педагогических кадров, в частности, бакалавров педагогики, к работе по внедрению идей этнопедагогики [9, с. 99]. Организация такой подготовки приводится через систему высшего педагогического образования, систему повышения квалификации и самообразования [10, с. 25].

Культура будущего бакалавра педагогики складывается из культуры умственного труда, знаний духовной культуры человечества и своего народа.

В национальном образовании Ханты-Мансийского автономного округа накоплен опыт изучения отдельных компонентов коренных малочисленных народов Севера, краеведение, изучения родных языков. Основной задачей подготовки молодых педагогических кадров для национальных образовательных учреждений сейчас является не только восполнение кадрового дефицита, но и знание принципов подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности, а также возрождение исторически сложившихся традиций народной педагогики.

Будущие бакалавры педагогики через формы обучения должны донести идеи приоритетности поликультурной школы, взаимосвязи общечеловеческих и национально-региональных ценностей, этнопедагогизации современной школы как эффективного фактора ее гуманистического и прогрессивного развития, восстановления духовности народа.

Деятельность будущего бакалавра педагогики направлена на овладение источниками научной, общекультурной и профессиональной информации, универсальными способами практической и теоретической образовательной деятельности; способами проектирования и осуществления психолого-педагогической поддержки; способами исследовательской деятельности. Хотя подготовка педагогов для общеобразовательных школ актуальна постоянно, но современная особенность данной актуальности состоит в том, что у школы возрастает потребность в высокой профессиональной готовности работника [11].

Высшая школа должна решать проблему подготовки бакалавров педагогики, способных работать в условиях этнокультурной специфики, особенно в поликультурных регионах России. Тем более что уже созданы и создаются учебные пособия по этнопедагогике, в которых отражены многие нюансы истории, культуры, традиций народов, проживающих на том или ином этническом регионе.

В школах с этнокультурным содержанием изучаются фольклор, история народов, национальный этикет, общественная мысль народа. Однако требуется детальная разработка содержания этих курсов.

Процесс подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в школах с этнокультурным содержанием образования является частью сложной системы общей профессиональной педагогической подготовки и характеризуется определенным временным промежутком и изменением уровней развития каждой составляющей готовности в зависимости от факторов, предпосылок и педагогических условий формирования.

Формирование подготовки студентов к профессиональной деятельности представляет собой динамический процесс адекватной деятельности, который преследует формирование профессиональной направленности и профессионально важных качеств. Действенность формирования подготовки студентов к профессиональной деятельности зависит от следующих условий: психологически обоснованного выбора профессии, профессионального отбора, придания содержанию и технологии профессионально-образовательного процесса в учебном заведении развивающего характера и последовательного освоения профессионалом системы взаимосвязанных видов деятельности [12].

Будущий бакалавр педагогики становится социально активным в национальном возрождении, если он подготовлен к этой работе, т.е. знает содержание этнопедагогики, методику ее преподавания, методику внедрения ее идей в школьную практику. Обучение в этом направлении должно проводиться в вузе в виде интегрированных курсов и должно иметь цикловой характер.

Современное состояние проблемы подготовки будущего бакалавра педагогики характеризуется профессиональной готовностью, профессиональной компетентностью, духовно-нравственной культурой, этнокультурным становлением личности.

Формирование этнопедагогических знаний имеет важное социокультурное значение и рассматривается нами как одна из важных проблем современного высшего образования, решаемая в процессе подготовки студентов вуза к будущей профессиональной деятельности в школах с этнокультурным содержанием образования.

В ходе формирования готовности используется комплекс средств (деловые и учебные игры, дискуссии, лекции, семинары, экскурсии, круглые столы) и учебно-методическое обеспечение (учебно-методический комплекс, методические рекомендации, словарь-справочник, сборники мероприятий и др.).

Подготовка будущих бакалавров педагогики к работе в школах с этнокультурным содержанием образования проходит в особой системе: по целостной программе общей педагогики (за основу берется программа, составленная академиком Г.Н. Волковым). Эта программа интерпретируется с учетом специфики регионально-этнической концепции, этнических особенностей воспитания коренных народов (в частности, ханты и манси), а также с учетом особенностей подготовки бакалавров к этой работе.

Таким образом, предложенная нами модель (рис. 1) будет способствовать: социализации и адаптации студентов к профессиональной деятельности; формированию готовности будущих бакалавров педагогики к профессиональной деятельности в школах с этнокультурным содержанием образования.

#### Библиографический список

1. Большой толковый социологический словарь. – М., 1999.
2. Васильев, Е.В. Традиционная культура воспитания и современная национальная школа // Традиционная культура чувашей и ее использование в учебно-воспитательном процессе: сб. докладов и сообщений участников районной конференции. – Канаш, 1994.
3. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. – М., 1989. – Т. 2.
4. Хуторской, А.В. Современная дидактика. – СПб., 2001.
5. Панькин, А.Б. Проектирование национально-региональных образовательных систем на основе принципа этнокультурной коннотации: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Волгоград, 2002.
6. Зимняя, И.А. Приоритетные направления подготовки социальных работников / И.А. Зимняя, Н.А. Аминов, В.М. Ботов // Проблемы семьи и семейной политики: сб. науч. тр. – М., 1993. – Вып. 3.
7. Садовская, Е.А. Профессионально значимые качества вузовского преподавателя // Перспектива: сб. статей молодых ученых Оренбургского гос. университета. – Оренбург, 2002. – № 1.
8. Радужевич, Л.Я. Особенности творчества преподавателя высшей школы в конструировании учебной информации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1978.
9. Ибрагимова, Л.А. Народная педагогика ханты и манси: традиции и современность. – Екатеринбург, 1998.
10. Ибрагимова, Л.А. Поликультурное образование в многонациональном обществе. – М., 2006.
11. Янгирова, В.М. Формирование исследовательских компетенций у бакалавров педагогики: монография. – Уфа, 2009.
12. Бадасян, А.Ю. Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов // Модернизация образовательного процесса в современной школе: сб. научно-методич. трудов. – Нижневартовск. – 2010. – Вып. 1.

#### Bibliography

1. Bol'shoyj tolkovijj sociologicheskijj slovarj. – M., 1999.
2. Vasiljev, E.V. Tradicionnaya kul'tura vospitaniya i sovremennaya nacional'naya shkola // Tradicionnaya kul'tura chuvashvej i ee ispol'zovanie v uchebno-vospitatel'nom processe: sb. dokladov i soobshhenijj uchastnikov rajonnoj konferencii. – Kanash, 1994.

3. Rubinshteyn, S.L. Osnovnih obthejy psikhologii: v 2 t. – M., 1989. – T. 2.
4. Khutorskoy, A.V. Sovremennaya didaktika. – SPb., 2001.
5. Panjkin, A.B. Proektirovanie nacionalno-regionalnykh obrazovatelnykh sistem na osnove principa ehtnokulturnoy konnotatsii: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – Volgograd, 2002.
6. Zimnyaya, I.A. Prioritetniye napravleniya podgotovki socialnykh rabotnikov / I.A. Zimnyaya, N.A. Aminov, V.M. Botov // Problemih semji i semeynoy politiki: sb. nauch. tr. – M., 1993. – Vihp. 3.
7. Sadvskaya, E.A. Professionalno znachimye kachestva vuzovskogo prepodavatelya // Perspektiva: sb. statej molodikh uchenikh Orenburgskogo gos. universiteta. – Orenburg, 2002. – № 1.
8. Radushkevich, L.Ya. Osobennosti tvorchestva prepodavatelya vihshey shkolih v konstruirovani uchebnoy informatsii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – L., 1978.
9. Ibragimova, L.A. Narodnaya pedagogika khandi i mansi: tradicii i sovremennosti. – Ekaterinburg, 1998.
10. Ibragimova, L.A. Polikulturnoe obrazovanie v mnogonatsionalnom obshchestve. – M., 2006.
11. Yangirova, V.M. Formirovanie issledovatel'skikh kompetentsiy u bakalavrov pedagogiki: monografiya. – Ufa, 2009.
12. Badasyan, A.Yu. Formirovanie professionalnoy kompetentnosti budutshikh spetsialistov // Modernizatsii obrazovatel'nogo processa v sovremennoy shkole: sb. nauchno-metodich. trudov. – Nizhnevartovsk. – 2010. – Vihp. 1.

Статья поступила в редакцию 11.02.13

УДК 370.156+372.22

*Yudencova I.V., Schennicova S.V.* **NEW OPPORTUNITIES OF EDUCATION OF CHILDREN WITH LHO IN THE REALIZATION OF THE FSES OF THE SECOND GENERATION.** In the article we represent new opportunities of education of children with limited health opportunities in the realization of the FSES of primary school. One of these opportunities is a model of inclusive education.

**Key words:** a child with limited health opportunities, federal state educational standard, conception of special federal state standard, an inclusive model of education.

**И.В. Юденкова**, канд. психол. наук, доц. Арзамасского филиала ФГБОУ ВПО «Нижегородский гос. университет им. Н.И. Лобачевского», г. Арзамас, E-mail: [agrinauka@mail.ru](mailto:agrinauka@mail.ru); **С.В. Щенникова**, канд. пед. наук, доц. Арзамасского филиала ФГБОУ ВПО «Нижегородский гос. университет им. Н.И. Лобачевского», г. Арзамас, E-mail: [agrinauka@mail.ru](mailto:agrinauka@mail.ru)

## НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ

В статье рассматриваются новые возможности в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта начальной школы. Одна из таких возможностей – модель инклюзивного образования.

**Ключевые слова:** ребенок с ограниченными возможностями здоровья, федеральный государственный образовательный стандарт, концепция специального федерального государственного образовательного стандарта, модель инклюзивного образования.

В нашем обществе всегда были люди, имеющие ограниченные возможности здоровья (ОВЗ). Отношение к ним в разные времена было не однозначным: от агрессии и нетерпимости до признания их прав на качественное и доступное образование. Большую роль в определении равных возможностей в области начального, среднего и высшего образования для детей, молодежи и взрослых, имеющих инвалидность, сыграли «Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов» (1993). Этот документ предусматривает возможность адекватным образом удовлетворять образовательные потребности всех инвалидов в системе школьного образования, но при этом сохранить имеющиеся достижения в специальном образовании. Также право на образование закреплено в таких нормативных актах, как: Декларация прав ребенка ООН (1959), Конвенция о правах ребенка (1989), Саламанская декларация (1994), Конституция РФ, Федеральный закон «Об образовании» и др.

Долгое время в нашей стране для детей с ОВЗ единственным возможным было получить образование в специальной (коррекционной) школе. Благодаря использованию специальных методов и приемов в обучении этих детей, адекватных их возможностям, а также работе с ними педагогов-дефектологов, шадящему режиму в этих образовательных учреждениях дети, кроме детей с умственной отсталостью, могли получить ценное образование, и дальше его продолжить. С развитием современного общества, появлением новых целеполаганий, стали возникать и новые тенденции в отношении обучения детей с ОВЗ. Так, в 80-е годы 20 века, на базе общеобразовательных школ стали открываться классы коррекционно-развивающего обучения для детей с задержкой психического развития, классы педагогической поддержки (компенсирующего обучения), а также классы для детей с умственной отсталостью, то есть стало внедряться интегрированное обучение.

В системе образования интеграция означает возможность минимально ограничивающей альтернативы, то есть выбора для лиц с особыми образовательными потребностями: получение образования в специальном (коррекционном) образовательном учреждении или, с равными возможностями, в образовательном учреждении общего назначения. Интеграция основывается на концепции «нормализации», в основу которой положена идея о том, что жизнь и быт людей с ОВЗ должны быть как можно более приближенными к условиям и стилю жизни общества, в котором они живут [1].

Одним из первых обосновал идею интегрированного обучения Л.С. Выготский. Он указывал на необходимость создания такой системы обучения, в которой ребенок с ОВЗ не исключался бы из общества детей с нормальным развитием. При всех достоинствах наша специальная школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего воспитанника в узкий круг школьного коллектива, создает замкнутый мир, в котором все приспособлено к дефекту ребенка, все фиксирует его внимание на своем недостатке и не вводит его в настоящую жизнь [1].

По мнению Н.Н. Малофеева, интеграция «проблемных» детей в общеобразовательные учреждения – это закономерный этап развития системы специального образования в любой стране мира, процесс, в который вовлечены все высокоразвитые страны, в том числе и Россия. Такой подход к образованию неординарных детей вызван к жизни причинами различного характера. Совокупно их можно обозначить как социальный заказ достигших определенного уровня экономического, культурного, правового развития общества и государства.

Сегодня ситуация в сфере образования кардинально меняется, происходит модернизация и развитие системы общего образования страны через реализацию национальной образовательной инициативы «Наша новая школа». Одна из задач этого

проекта заключается в обеспечении любой школой успешной социализации детей с ОВЗ, детей-инвалидов, детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в трудной жизненной ситуации. По словам Д. Медведева, «Мы просто обязаны создать нормативную систему образования для инвалидов, чтобы дети могли обучаться среди сверстников в обычных общеобразовательных школах, с раннего возраста не чувствовали себя изолированными от общества». В связи с этим несколько лет назад возникла необходимость в разработке новых образовательных стандартов. Сегодня активно идет апробация стандарта начальной школы.

Федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения несут много нового, перспективного в российское образование, в том числе, они нацелены и на обучение и воспитание детей с ОВЗ.

По определению, имеющемуся в стандарте к детям с ОВЗ относятся дети, состояние здоровья которых препятствует освоению образовательных программ общего образования вне специальных условий обучения и воспитания, то есть это дети-инвалиды либо другие дети в возрасте до 18 лет, не признанные в установленном порядке детьми-инвалидами, но имеющие временные или постоянные отклонения в физическом и (или) психическом развитии в диапазоне от временных и легкоустраняемых трудностей до постоянных отклонений, требующих адаптированной к их возможностям индивидуальной программы обучения или использования специальных образовательных программ [2; 3].

Содержательный раздел основной образовательной программы (ООП) начального общего образования включает программу коррекционной работы, которая должна быть направлена на обеспечение коррекции недостатков в физическом и психическом развитии детей с ОВЗ, оказание им помощи в освоении ООП, создании специальных условий, которые непосредственно зависят от рода нарушений, имеющихся у ребенка. Для составления программы коррекционной работы общеобразовательного учреждения педагогическому коллективу важно определить, на какой именно контингент обучающихся она должна быть ориентирована [2]. В ней обозначены две модели обучения: модель адаптации и модель инклюзивного образования. Модель инклюзивного образования должна реализовываться благодаря наличию в образовательном учреждении специальных педагогов, договорного взаимодействия с центрами психолого-педагогической реабилитации и коррекции, договорного взаимодействия со специальными коррекционными учреждениями. Обе модели должны обеспечить взаимодействие специалистов по сопровождению ребенка с ОВЗ и такой формой является медико-психолого-педагогический консилиум, в состав которого должны входить: педагоги-психологи, учителя-логопеды, педагоги-дефектологи, социальные педагоги, педагоги, медицинские работники.

Также в новых стандартах прописаны основные виды нарушений, которые требуют создания программы коррекционной работы, это: коммуникативные (поведенческие, эмоционально-волевые), сенсорные и двигательные [4]. Такого никогда не было и это можно отметить как большой положительный момент для учителей общеобразовательных школ. Раньше они были вынуждены в одиночку работать с ребенком, имеющим особенности развития, опираясь только на небольшой багаж своих знаний в области специальной педагогики. Сейчас же, исходя из выше сказанного, с ним должна работать целая команда, а это значит, процесс обучения, развитие в целом такого ребенка должно быть более успешным, чем при интегрированном обучении. Инклюзивная модель образования предполагает развитие предельно доступного образования для каждого в доступных школах и образовательных учреждениях, формирование процессов обучения с постановкой адекватных целей всех учеников, процесс ликвидации различных барьеров для наибольшей поддержки каждого учащегося и максимального раскрытия его потенциала.

Новый стандарт начального образования нацелен на обеспечение участия всех детей с ОВЗ, независимо от степени выраженности нарушений их развития, вместе с нормально развивающимися детьми в воспитательных, культурно-развлекательных, спортивно-оздоровительных и иных досуговых мероприятиях. А это значит, что дети с ОВЗ будут жить полноценной жизнью, будут общаться со своими сверстниками и получать радость от этого общения. Но федеральный государственный образовательный стандарт общего образования нельзя рассматривать для детей с ОВЗ без учета специальных федеральных государственных образовательных стандартов, так как такой

подход согласуется с Декларацией ООН о правах ребенка и Конституцией РФ, гарантирующей всем детям право на обязательное и бесплатное среднее образование [2].

На сегодняшний день разработана единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ОВЗ и находится в разработке СФГОСы для разных категорий детей. Благодаря концепции, возможно, дифференцированное обучение различных категорий детей, в том числе и тех, которые раньше считались «необучаемыми». Ее авторы (Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И., Малофеев Н.Н., Никольская О.С.) предлагают 4 варианта обучения детей с ОВЗ: 1 – цензовый, 2 – цензовый, 3 – нецензовый и 4 – индивидуальный уровень обучения [2], остановимся на них подробнее. Каждый вариант включает в себя два взаимодействующих компонента: «академический» и «жизненной компетенции». Содержательная область образовательного процесса включает в себя: язык и речевую практику, математику и применение математических знаний, естествознание как практику взаимодействия с окружающим миром, знания о человеке как практику личного взаимодействия с людьми, знания в области искусств – практика художественного ремесла и художественного творчества, обществознание – практика жизни в социуме.

Так, если ребенку рекомендовано обучение по 1 варианту, то он получает цензовое образование, сопоставимое по уровню его академического компонента с образованием здоровых сверстников, находясь в их среде и в те же календарные сроки. В случае необходимости среда и рабочее место ребенка должны быть специально организованы в соответствии с особенностями его здоровья.

Второй вариант СФГОС предполагает также получение ребенком цензового образования, сопоставимого по уровню его академического компонента с образованием здоровых сверстников, но при этом он находится в среде сверстников со сходными проблемами развития и в более пролонгированные календарные сроки. Среда и рабочее место организуются в соответствии с его особенностями. В этом варианте идет усиление внимания к формированию полноценной жизненной компетенции.

Третий вариант не предполагает освоение ребенком цензового уровня образования, академический компонент редуцирован за счет расширения области развития жизненной компетенции. Обязательным является организация специального обучения и воспитания. Основная работа с этим ребенком направлена на расширение повседневного жизненного опыта и социальных контактов ребенка в доступных для него пределах.

В соответствии с четвертым вариантом ребенок получает образование, уровень которого в наибольшей степени определяется его индивидуальными возможностями, максимальное углубление в область развития жизненной компетенции. Ребенок находится в среде сверстников с выраженными нарушениями развития, при этом их ограничения и проблемы необязательно должны быть однотипны. Среда и рабочее место организуются в соответствии с особенностями развития конкретного ребенка [2].

По ФГОС, главные задачи современной школы заключаются в раскрытии способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патристичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Вопрос о необходимости воспитания ребенка с ОВЗ «порядочным человеком, готовым к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире», стоит еще острее (Н.Н. Малофеев).

По мнению Генри М. Левина, инклюзию не следует рассматривать как простое дополнение к обычным школам. Она должна рассматриваться как неотъемлемая составляющая образовательной парадигмы, имеющая свою миссию, философию, ценность, методы и мероприятия. Полноценная инклюзия должна быть четко включена в организацию школы, в ее цели, в систему установок и повседневные мероприятия, а не являться дополнительным элементом к обычным школам [5].

С. Стаббс считает, что инклюзивное образование должно быть подкреплено системой ценностей, убеждений, принципов и индикаторов успеха. Эта система будет формироваться, и развиваться в процессе реализации инклюзивного образования, и не нужно заранее доводить ее «до совершенства». Однако, если у людей, участвующих в организации инклюзивного образования, абсолютно разные ценности, или если эти ценности четко не определены и не осознаны, то система инклюзивного образования может легко разрушиться. К ценностям, о которых говорится выше, автор относит: взаимное уважение, толерантность, осознание себя частью общества, взаимопомощь, возможность учиться друг у друга [6].

Все новое всегда сначала пугает и внедрение инклюзивного подхода в общеобразовательные школы в массовом порядке многих пока настораживает. Но пройдет какое-то время и это явление, скорее всего, станет привычным для всех.

На наш взгляд, для того, чтобы модель инклюзивного образования работала и любому ребенку, независимо от его особен-

ностей и ограничений, было комфортно в школе необходимо, чтобы все участники образовательного пространства (учителя, нормативные дети, их родители, ребенок с ОВЗ, его семья) были готовы к этому и хотели этого. Но механизм уже запущен, а это значит, что нам нужно учиться взаимодействовать.

#### Библиографический список

1. Специальная педагогика: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. Н.М. Назаровой. – М., 2004.
2. Малофеев, Н.Н. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения / Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская, О.И. Кукушкина, Е.Л. Гончарова // Дефектология. – 2010. – № 1.
3. Примерная основная образовательная программа учреждения. Начальная школа / сост. Е.С. Савинов. – М., 2013.
4. Сабельникова, С.И. Методический конструктор по составлению коррекционной программы как части ООП начального общего образования // Управление начальной школой. – 2012. – № 9.
5. Левин, Г. Делать то, что естественно: полная инклюзия в акселерационных школах // Инклюзия и школьная реформа: трансформация американских классов / под ред. Д.К. Липски, А. Гартнер. – Балтимор, 1997.
6. Стаббс, С. Инклюзивное образование при ограниченных ресурсах [Э/п]. – Р/д: [gcenter.tisbi.ru/MethodBank/InklStrat.pdf](http://gcenter.tisbi.ru/MethodBank/InklStrat.pdf).

#### Bibliography

1. Specialnaya pedagogika: ucheb. posobie dlya studentov viyss. pед. ucheb. avedeniij / pod red. N.M. Nazarovoy. – M., 2004.
2. Malofeev, N.N. Edinaya koncepciya special'nogo federal'nogo gosudarstvennogo standarta dlya detey s ogranichenimi vozmozhnostyami zdorov'ya: osnovniye polozheniya / N.N. Malofeev, O.S. Nikol'skaya, O.I. Kukushkina, E.L. Goncharova // Defektologiya. – 2010. – № 1.
3. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma uchrezhdeniya. Nachalnaya shkola / sost. E.S. Savinov. – M., 2013.
4. Sabelnikova, S.I. Metodicheskij konstruktor po sostavleniyu korrekcionnoj programmi kak chasti OOP nachalnogo obshchego obrazovaniya // Upravlenie nachalnoj shkoly. – 2012. – № 9.
5. Levin, G. Delat' to, chto estestvenno: polnaya inkluziya v akseracionnihkh shkolakh // Inkluziya i shkol'naya reforma: transformaciya amerikanskikh klassov / pod red. D.K. Lipski, A. Gartner. – Baltimor, 1997.
6. Stabbs, S. Inkluzivnoe obrazovanie pri ogranichenihkh resursakh [Eh/r]. – R/d: [gcenter.tisbi.ru/MethodBank/InklStrat.pdf](http://gcenter.tisbi.ru/MethodBank/InklStrat.pdf).

Статья поступила в редакцию 25.01.13

УДК 7.067:316.37

*Vinit'skaya N.V., Shabalina E.P. ETHNO-CULTURAL VALUES AS THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF YOUNG PEOPLE.* The article reveals the content of ethno-cultural values of the Altai region, the Republic of Altai. The authors focus on the analysis of creative works of artists and sculptors of the region, whose work is based on the ethno-cultural values.

**Key words:** ethno-cultural values; folk art; folk traditions; traditional culture.

**Н.В. Винницкая**, канд. искусствоведения, доц. ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: [Natigor007@yandex.ru](mailto:Natigor007@yandex.ru);  
**Е.П. Шабалина**, канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: [shabalinaep@mail.ru](mailto:shabalinaep@mail.ru)

## ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МОЛОДЕЖИ

Статья раскрывает содержание этнокультурных ценностей Алтайского региона, республики Алтай. Авторы акцентируют внимание на анализе творческих работ художников и скульпторов края, чье творчество основано на этнокультурных ценностях.

**Ключевые слова:** этнокультурные ценности, народное творчество, фольклорные традиции, народная культура.

Стратегия формирования гражданской идентичности и этнокультурной компетентности в новом образовательном стандарте РФ выступают в качестве приоритетных установок, направляющих цели, задачи, содержание, технологии воспитания и обучения на развитие личности не только как субъекта этноса, но и общероссийской и мировой культуры.

В современных условиях образование и культура вновь становятся приоритетами в развитии современного общества. Через образовательный процесс осуществляется трансляция этнокультурных ценностей, реализуется принцип социокультурной преемственности. Преемственность дает возможность новым поколениям вобрать в себя и развить все лучшее, что было создано предшествующей историей человечества, обогатить в новых условиях многообразие этнокультурных ценностей общества.

Современные образовательные учреждения должны выявлять и активно реализовывать воспитательный потенциал всех образовательных областей и предметов. Гуманитарные дисциплины позволяют освоить духовный опыт народной культуры, проследить традиции преемственности и взаимосвязи устного народного и профессионального творчества. Формирование интереса молодежи к традициям народного декоративно-прикладного искусства позволит продолжить линию преемственности в народном искусстве, но реализоваться по причине изменения условий существования современного общества, она может уже не в семье, а в образовательной среде.

В соответствии с введением национально-регионального компонента образования, в программы и учебные планы образовательных учреждений различного уровня включены предметы и разделы, изучающие быт, традиции, народное творчество многонациональной России. Исключение не составляет и Алтайский край, сложность изучения культуры, которого объясняется его многонациональным составом, имеющим свои этнокультурные ценности.

Этнокультурные ценности являются совокупностью ценностей материальной и духовной жизни этноса: природа, народный быт, праздничная культура, история, традиции образования и воспитания, искусство, идеалы – все то, что основывается на единстве языка и культуры этноса.

Этнокультурные ценности концентрируют в себе целый комплекс достижений народов в области материальной и духовной культуры. Наше внимание акцентировано на тех ценностях, которые имеют общечеловеческое содержание.

Начиная со второй половины XX века наблюдается пристальный интерес как к фольклору данного региона, так и к формам его переосмысления в профессиональном творчестве. Важными вехами этого процесса стало издание в 1968-1969 гг. пятитомника «История Сибири» – фундаментального труда, выполненного историками страны на базе Сибирского отделения АН СССР, двухтомника «Очерки русской литературы Сибири» (1982-1983 гг.), коллективной монографии «Музыкальная культура

Сибири» под редакцией Б.А. Шиндина, «История алтайской литературы», созданная специалистами Института алтаистики им. С. С. Суразакова (2004 г.).

Появляются интересные исследования, связанные с изучением, как отдельных видов народного творчества (Н.И. Шитова «Традиционная одежда уймонских старообрядцев», Т.П. Алексеева «Динамика конструкции и декора алтайского национального костюма», А.В. Эдоков «Декоративно-прикладное искусство Алтай»), так и стремление к систематическому осмыслению форм и способов воплощения фольклорных традиций в профессиональном творчестве (Е.П. Маточкин «Наследие и новации в изобразительном искусстве горного Алтая», Н.В. Веницкая «Особенности художественной выразительности в трилогии А.В. Анохина «Хан-Алтай» и др.).

Специфика регионального образования, особенно в полиэтнических и поликонфессиональных регионах должна с одной стороны опираться на национальный фактор, а с другой стороны реализовывать стратегию этнокультурной толерантности в различных формах образования, в учебных предметах, в содержании факультативов. При выборе форм повышения эффективности формирования всесторонне развитой личности в условиях многонационального региона, особое значение имеет знакомство с основами народного творчества, отражающее опыт многих поколений. В связи с этим особенный интерес представляет творчество тех художников, «национальный» характер которых проявляется ярко и самобытно» [1, с. 24].

Следует отметить, что именно в XX веке пришло осознание всей сложности фольклора как части духовной жизни общества. Фольклор вбирает в себя различные отрасли народных знаний: философию, религию, искусство, мораль, обряды, литературу, социальную, юридическую, художественную сторону бытия. Он объединяет в себе все существующие формы общественного сознания, является, своего рода синкретической формой общественного сознания, которую сближает с искусством образная форма выражения.

С одной стороны при описании и систематизации русской фольклорной традиции на Алтае можно использовать общепринятое деление на крестьянский и городской фольклор. С другой стороны можно выделить как отдельную группу старообрядчество и казачество, которые, находясь в рамках общей традиции все-таки обнаруживают и свои специфические черты.

Не случайно в музеях региона, экспозиции собранные энтузиастами, в с. Верхний Уймон Республики Алтай, с. Солонцовка и музеи в школе с. Поперечное посвящены истории старообрядчества, а недавно стартовавший новый туристический маршрут носит название «Казачья подкова Алтай». Одним из любимых жанров фольклора казаков были исторические, военные и бытовые, хоровые, плясовые песни. Песенный фольклор несет сильный отпечаток своеобразного казачьего образа жизни. Педагогический потенциал казачьей культуры, особо значимый в современных условиях, заключается в направленности на воспитание свободного человека с чувством собственного достоинства, в приоритете нравственных и моральных установок, ориентации на традиционные семейные ценности [2, с. 34].

Освоение народной художественной культуры как первого типологического образования в истории развития искусства может быть сопоставлена с профессиональным творчеством. Особый интерес в этом плане представляет творчество тех художников, чьи работы основаны на фольклорных мотивах или дают пример сочетания сакрально-мифологических символов и их оригинальной трактовки в рамках современной эстетики.

Особый интерес представляют картины В. Тебекова, Н. Чепокова, З. Ибрагимова, Ю. Бралгина. Тематика работ и круг творческих интересов художников связан со скифской и тюркской культурой Алтая. Важным является ритм и орнаментика, т.е. то, что составляет основу декоративно-прикладного искусства. Изучая орнаментальное по преимуществу творчество народов Сибири, русские художники не знали, как его использовать в той системе искусства. Они не могли использовать орнамент, не впадая в формализм.

Неслучайно алтайцы, буряты, якуты, добившиеся успеха в изобразительном искусстве, сохраняли в своем творчестве не орнаментальность, как таковую, а своеобразные ритмы национального искусства. Еще одной особенностью орнамента кроме ритма является стилизация, т.е. декоративное обобщение всевозможных природных форм путем упрощения их рисунка. Поскольку кочевые народы практически до XX века не владели техникой создания станковой картины или монументальной живописи, то единственно востребованным и хорошо освоенным видом изобразительного искусства для них оставалось декоративно-прикладное творчество. От ритмики и цветового строя

орнамента народов Сибири сибирские художники намеревались начать поиски местной самобытности [3].

Ритм в удачной композиции одновременно расчленяет компоненты произведения (проявляется действие закона контрастов) и объединяет их. Он может нести в картине смысловую нагрузку, служить созданию общего настроения картины. Корни этого явления можно искать в палеолитических петроглифах Сибири, этнографических памятниках Алтая, в скифо-сибирском зверином стиле.

Ярким примером сохранения и переосмысления древних символов в собственном творчестве стали работы современного художника В. Тебекова (Республика Алтай), создавшего свой неповторимый графический стиль. Полифоничность мышления и полиритмический характер композиции прослеживается практически во все его работах. Как энциклопедию символов древних культур Алтая нужно анализировать каждую деталь, каждый изгиб фигуры, каждый изображенный предмет. Ритмичное повторение оленей и козогов своего рода лейтмотив его работ: «На берегу Катуня», «Восточный город Эл-Ойэн», «В гостях у народного мастера». Динамичные анималистические образы скифо-сибирского искусства разбиты А.В. Эдоковым на семь основных икон, составляющих элементную основу звериного стиля. Он выделяет: орнамент, образы травоядных и хищников, фантастических существ, птиц, рыб и фигуры или маски [4].

Фигуры каменных изваяний (Кезер-таш) встречаются на Алтае повсеместно. В картинах В. Тебекова они могут выступать легкой тенью из-за спины главного героя («По дорогам Алтая»), орнаментально появляться на фигуре животного или костюме человека («Войлочный город Эл-Ойэн»), присутствовать в качестве молчаливого зрителя и бесстрастного наблюдателя бытовых и обрядовых сцен («Быстрый танец»). Этот образ может быть трактован как образ далеких предков, величественный и бесстрастный.

Если в произведениях скифского периода преобладают анималистические сюжеты, то в искусстве пришедших на смену скифам тюрков на первое место выступает растительный орнамент, но встречаются орнаменты, которые можно трактовать двояко. Так, рогообразный мотив «кульдя», считающийся характерной чертой тюркского искусства, в природе может быть обнаружен и среди флоры, и среди фауны. А Эдоковым даже предложена схема эволюции этого мотива от сложно изогнутого тела оленя скифского толка до абстрактно геометрического или орнаментального характера этого образа в тюркском искусстве.

Работы В. Тебекова и Н. Чепокова представляют интерес не только с точки зрения анализа семантико-стилистических особенностей использования древних символов и их производных, но и как самостоятельное направление современного искусства («этноархаика»).

Н. Чепок – автор трех изданий графических работ, последнее из которых носит название «Грёзы Таракай». Таракай – это герой из алтайского эпоса «Маадай-Кара». Это нищий, бродяга, весельчак. Не только творческий псевдоним художника, но и каждая из его работ полна символов и персонажей, пришедших в его работы из алтайской мифологии и фольклора.

Неподражаемо изящны женские образы, созданные художником. Живущие одним ритмом с природой, они словно становятся ее воплощением. Замысловатый орнамент, сочетающий сложное плетение растительных и анималистических мотивов не только окружает образы женщин в серии «Времена года», но нередко вплетается и прорастает в их тела («Август. Месяц летней косули»). Эти изображения то с большей силой устремляются к небу («Май. Месяц золотой кукушки», «Сентябрь. Месяц марала»), то врастают телами в землю и дарят ей плодородную силу («Ожидание», «Сентябрь. Месяц марала» 2010 г.), то в сонной истоме взирают на спокойную гладь рек и озер («Июнь. Месяц малой жары»). В творчестве Н. Чепокова нашли отражение различные стороны алтайского мировоззрения: поклонение природе, трепетное отношение к женщине-матери и хранительнице очага, идея соседства в жизни добра и зла.

В начале 2000-х гг. у З. Ибрагимова появилось новое направление в творчестве, связанное с освоением мифопоэтической традиции народов Алтая. Серию его графических работ «Духи Горного Алтая» отличает «бисерное» движение светлых линий на черном глубоком фоне.

Все рисунки серии проникнуты чувством гармонии и покоя. В тонких штрихах и линиях угадываются древние символы далеких культур. Среди них бесстрастные идолы и ожившие горные духи, воспарившие над земной суетой в религиозном экстазе шаманы и антропоморфные духи природы.

От алтайской народной культуры профессионалы перенимают не только сюжеты и образы, но и изысканный орнамен-



тальный стиль, плоскостной характер изображения, своеобразный колорит.

Одним из художников Алтая, которому уже на протяжении многих лет удается в этой манере создавать неповторимые образы, стал Ю.Е. Бралгин. Удивительно гармонична картина «Рождение Катунь». Образ необыкновенной женщины (Хозяйки мира), управляющей природными стихиями, встречается в сказках, эпосе, легендах. Возможно, что широкое распространение этого образа связано с древней памятью о могущественном женском начале. В декоративно-прикладном искусстве земледельческих культур этот образ часто включает знаки солнца, земли и зерна, то символика этой картины связана с водной стихией. Мягкие волнообразные линии создают характер постоянства, статики, уравновешенности, определенности и стабильности [5, с. 49].

Особую страницу в его творчестве занимает работа с природным материалом, преимущественно камнем. Учитывая естественную форму исходного материала, художник создает неповторимые национальные образы.

Удивительны по тонкости и мастерству исполнения работы Бийского скульптора А. Шубы, в которых всегда преобладали флористика, анималистика и национальные мотивы народов севера и Горного Алтая.

Знакомство с творчеством художников и скульпторов края, чье творчество основано на русской фольклорной традиции, не только расширит кругозор личности, но и даст основу воспитания на народных традициях.

Возникший во второй половине XX века интерес к народной культуре и продолженный постперестроечными тенденциями, связанными с возрождением и сохранением национальных культур, дал уникальные примеры фольклорных стилизаций в искусстве, новых исследований в культурологии, авторских программ. Приобщая молодежь к исконным традициям, произведениям народного творчества с его разнообразной символикой, и демонстрируя возможности использования элементов народной культуры в современном искусстве, дизайне может быть реализована одна из важнейших задач педагогики – донести до сознания самобытность культуры каждой национальности, ее отличия и сходства с другими культурами.

Процесс освоения народной культуры есть не что иное, как воспитывающее обучение. Системное включение материала этнокультурного развития Алтайского края, республики Алтай в образовательный процесс не только воспитывает молодое поколение, но и открывает нравственный и эстетический потенциалы.

#### Библиографический список

1. Виницкая, Н.В. Традиции русской смеховой культуры в творчестве А. Потапова // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 3.
2. Shabalina, E.P. Humanist education of pupils on the basis of traditions of the siberian cossacks / E.P. Shabalina, V.G. Vizer // European Journal Of Natural History. – 2012. – № 4.
3. Муратов, П.Д. Изобразительное искусство Сибири [Э/р]. – Р/д: <http://www.pdmuratov.org/>
4. Эдиков, А.В. Декоративно-прикладное искусство Алтая. – Горно-Алтайск, 2006.
5. Виницкая, Н.В. Фольклорные мотивы и образы в творчестве Юрия Бралгина // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 6.

#### Bibliography

1. Vinickaya, N.V. Tradicii russkoy smekhovoy kul'tur v tvorchestve A. Potapova // Mir nauki, kul'tur, obrazovaniya. – 2012. – № 3.
2. Shabalina, E.P. Humanist education of pupils on the basis of traditions of the siberian cossacks / E.P. Shabalina, V.G. Vizer // European Journal Of Natural History. – 2012. – № 4.
3. Muratov, P.D. Izobrazitel'noe iskusstvo Sibiri [Eh/r]. – R/d: <http://www.pdmuratov.org/>
4. Ehdikov, A.V. Dekorativno-prikladnoe iskusstvo Altaya. – Gorno-Altayjsk, 2006.
5. Vinickaya, N.V. Fol'klorniye motivy i obrazih v tvorchestve Yuriya Bralgina // Mir nauki, kul'tur, obrazovaniya. – 2011. – № 6.

Статья поступила в редакцию 26.02.13

УДК 74.262

**Krivykh S.V. RECEPTIONS OF DEVELOPMENT OF REFLEXIVE ABILITIES OF SENIOR SCHOOL STUDENTS WHEN STUDYING CHEMISTRY.** At what stage of knowledge we acquire concrete knowledge? In article authors come to an important conclusion that it is necessary to create action that as a result of its performance the knowledge was acquired. In a reflection is registered not only the content of knowledge, but also processes (procedures) of our self-organization, i.e. we acquire knowledge through knowledge of.

**Key words:** reflection, reflexive abilities of pupils, development tool of reflexive abilities of school students.

**С.В. Кривых**, д-р пед. наук, проф., ректор НОУ ВПО «Институт дизайна, прикладного искусства и гуманитарного образования», г. Санкт-Петербург, E-mail: [krivih71@yandex.ru](mailto:krivih71@yandex.ru)

## ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХИМИИ

В статье предпринята попытка ответить на вопросы: на каком этапе познания мы приобретаем конкретное знание? При каких условиях? Автор приходит к важному выводу о том, что необходимо создать действие, чтобы в результате его выполнения приобреталось знание. Именно в рефлексии регистрируется не только содержание знаний, но и процессы (процедуры) нашей самоорганизации, т.е. мы приобретаем знание через познание себя.

**Ключевые слова:** рефлексия, рефлексивные умения учащихся, средства развития рефлексивных умений школьников.

В рефлексивной позиции строятся знания о том, что происходило в прежней позиции. Для этого заимствуется позиция прежней деятельности и восстанавливается представление о деятельности. Функция рефлексии не оканчивается решением исследовательских задач, а предполагает направленность на снятие затруднения. Для этого рефлексивный ищет причину затруднения и строит проект новой деятельности. Из рефлексии он выходит с коррекцией способа действия, с измененным проектом способа действия по преодолению затруднения.

Если учащийся хорошо знает, что он должен сделать, но не знает как это сделать, т.е. какими приемами пользоваться, вряд ли можно рассчитывать на продуктивное выполнение им учебного задания. Об этом красноречиво свидетельствует вся практика образования. К сожалению, учебный процесс построен так, что учащиеся приобретают знания с установкой, что их применение в деятельности должно происходить как бы «само собой», а рефлексивная функция не внедряется в сознание и действие, отсутствует как особое и важнейшее содержание об-

разования. Но именно это и является ценностью образования и учебной деятельности. Педагог, который игнорирует это, не может вписаться в рамки современных требований к образованию, считает Н.Н. Суртаева [1, с. 47-48].

Рефлексивная функция в познавательной деятельности и в оценке познания, его результата не игнорирует познавательную деятельность, даже неудачную. Деятельность перестраивается, она имеет свою историю и перспективу развития. Чем больше сдвинута рефлексия к началу процесса познания, тем быстрее возможность его перестроить и «улучшить», сделать адекватнее цели.

В более ранней работе [2, с. 90-91] выделены следующие рефлексивные умения:

1. Умение фиксировать затруднения.
2. Умение отделять случайные факторы затруднений от неслучайных.
3. Умение выходить в рефлексивную позицию в процессе осуществления познавательной деятельности.
4. Умение находить причину затруднения, его сущность и становление («знание о незнании»).
5. Умение обращаться к собственному опыту и поиску в нем материала для конструирования гипотезы.
6. Умение видеть причину затруднения в недостаточности собственных способностей (проблематизация).
7. Умение строить заказ на перестройку способа действия, преобразующего индивида.
8. Умение обращаться в «культурный слой» при недостаточности собственного критериального обеспечения (освоение максимально широкого категориального аппарата).
9. Умение находить пути выхода из затруднений с коррекцией способа действия по преодолению этого затруднения.
10. Проектировочные умения по моделированию деятельности.
11. Умение осуществлять альтернативный подход, занимать различные рефлексивные позиции.
12. Умение изменять способы и направленность самоорганизации своей деятельности в соответствии с требованиями ситуации.

Важнейшим фактором формирования и развития рефлексивных умений учащихся является химический эксперимент. В этом процессе эксперимент может быть использован как первичный источник знаний, как основа создания проблемной ситуации, как средство доказательства или опровержения выдвинутых учащимися гипотез. Указанные функции неравноценны, первая более характерна для эмпирического уровня познания, вторая и третья – для теоретического уровня познания, что необходимо учитывать при профильной дифференциации. Методика применения эксперимента в этих случаях тоже различна.

Поскольку экспериментирование – это практическая деятельность, то при его выполнении действуют все органы чувств ученика, следовательно, процесс чувственного познания при экспериментировании значительно глубже и шире, чем при наблюдении, следствием чего является большая полнота и глубина понятий отвлеченных, формирующихся на основе чувственных восприятий и представлений (Макареня А.А., Обухов В.Л. [3]).

Какую бы роль ни играл эксперимент при обучении химии, он неизбежно приводит в действие все познавательные процессы учащихся, причем особенно интенсифицируются рефлексивные умения и отвлеченное, понятийное мышление. Установлено, что формирование понятий органически связано с суждениями, дедуктивными и индуктивными умозаключениями, а также умозаключениями по аналогии. Выполняя учебные эксперименты, школьники формируют в своем сознании те или иные понятия, и их мысли о познаваемом объекте неизбежно выражаются в суждениях, умозаключениях. Иначе говоря, осуществляя заданное исследование, школьники в поиске ответа идут от частного к общему и от общего к частному, приводят аналогии, анализируют полученные результаты, связывают их воедино и классифицируют, ищут причинно-следственные связи, определяют причины затруднения, осуществляют коррекцию способа действия и, наконец, приходят к искомому результату исследования, раскрывающему сущность и главные взаимосвязи познаваемых объектов, процессов и явлений.

Обязательное присутствие в химическом эксперименте элементов исследования стимулирует познавательный интерес учащихся, обостряет процессы чувственного познания и усиливает целеустремленность понятийного мышления. В результате этого учащиеся получают конкретные данные и делают объективные выводы о сущности исследуемого объекта, процесса, явления.

К этому необходимо добавить осознание выбора пути мыслительной деятельности, т.е. выбора логики поиска ответа на вопрос. Это требование связано с поисковой деятельностью, в процессе которой используется метод проб и ошибок. Если ученик вооружен некоторым набором способов решения (например, алгоритмами или умением применять экспериментальные методы), то поиски становятся более целеустремленными и осмысленными: он не просто пробует какой-либо случайный способ решения, а четко обосновывает свой выбор.

Иначе говоря, ученик может четко объяснить как он решил экспериментальную задачу или каким путем пришел к выводу, какие методы научного познания применил, какие мысленные операции использовал, т.е. осознает оперативную сторону не только учения, но и процесса познания. Сложность такой деятельности несомненна: она характеризует высший уровень и полноту понимания учащимися изучаемого, т.е. такой уровень формальных операций, на котором осмысливается уже не только мыслительно отображенная реальность, но и собственная структура и операционный состав процесса познания.

Для реализации задачи формирования и развития рефлексивных умений учащихся в процессе экспериментальной деятельности целесообразно использовать внеурочную научно-исследовательскую деятельность школьников. С целью формирования у ребят потребности к познавательной деятельности, к саморазвитию во многих школах организуются научные общества учащихся (НОУ). Учащиеся старших классов с удовольствием занимаются научно-исследовательской работой под руководством учителя или преподавателей ВУЗов. При организации работы в НОУ необходимо подобрать темы исследования, которые бы уже по звучанию были проблемны, содержали предмет и объект исследования, давали возможность выдвижения ряда гипотез, вариантов решения проблемы. Выполнение научной работы, как и участие в научно-практических конференциях, способствует развитию исследовательских и творческих умений учащихся, развивает рефлексивное мышление.

Таким образом, включение в педагогический процесс развитие рефлексивных умений школьников дает двойной положительный результат. Учащиеся, во-первых, познают экспериментальные методы не только теоретически, но и практически; во-вторых, пользуются этими методами для углубленного усвоения естественнонаучных знаний. Усвоение школьниками различных явлений в результате наблюдений при проведении экспериментов эффективно проходит лишь в процессе самостоятельной познавательной деятельности учащихся. Учителя, регулярно организующие эту работу, убеждаются в ее высокой результативности, поскольку школьники непосредственно сами выясняют сущность и разнообразные взаимные связи познаваемых объектов. Есть полное основание целенаправленную, систематизированную работу учителей по овладению учащимися методами научного познания как средства формирования рефлексивных умений при изучении химии рассматривать как неотъемлемую часть образовательно-развивающего процесса в современной школе.

Успешное овладение учащимися научными знаниями, повышение культуры умственного труда, выработка умений и навыков саморазвития зависят от уровня сформированности у них мыслительных операций, навыка применения методов научного познания (в том числе эксперимента) при самообразовании и, как следствие, уровня развития рефлексивных умений.

В нашем подходе в основу развития рефлексивных умений средствами приобщения учащихся к химическому эксперименту положен поэтапный принцип, при котором весь ход протекания этого процесса расчленяется на этапы, качественно отличающиеся друг от друга и фиксируемые по определенным критериям. Такой подход позволяет направить работу учителя на конкретные методические действия, стимулирующие продвижение ученика к очередному, более высокому уровню развития рефлексивных умений. Существенно и то, что предложенная методика развития рефлексивных умений учащихся средствами химического эксперимента, применяется попутно с усвоением программного материала.

Одним из недостатков предлагаемых обычно методических пособий для учителей по методике организации химического эксперимента – отсутствие указаний на конкретную деятельность педагога: высказываются общие положения, рекомендации, но не предлагаются пути их достижения на практике.

В основе предлагаемого нами подхода лежит система деятельности учителя по развитию рефлексивных умений при изучении химии в современной школе. Мы представляем ее как определенную систему требований к учителю и учащимся, которая состоит из переходящих друг в друга и взаимосвязанных

Таблица 1

Этапы формирования и развития рефлексивных умений учащихся на основе приобщения их к методам научного познания

Название этапа	Характеристика этапа	
	Задачи педагога	Результаты образовательной деятельности
I этап. Обучение особому виду аналитической деятельности - рефлексии	1. Построение представления о ситуации деятельности и «о себе действующем».	1. Ученик должен постоянно отвечать самому себе на вопросы: - Что я делаю? - Как я это делаю? - Зачем (почему) я это делаю?
	2. Формирование у ученика готовности выходить в рефлексивную позицию в процессе осуществления любой деятельности.	2. Ученик должен усвоить главные нормы его деятельности: - активное действие; - «нормальность» затруднений; - изменение себя как способ преодоления затруднений.
	3. Формирование готовности к фиксации «знания о незнании», к проблематизации.	3. Ученик должен уметь видеть: - в очевидном – неочевидное; - в привычном – непривычное; - в известном – неизвестное; - в понятом – непонятое.
	4. Осмысление осуществленного действия, которое становится внешним по отношению к ученику.	4. Ученик должен осознавать действие объектом мысли: описывать, анализировать его пооперационный состав, пытаться объяснить «природу» этого действия (мотив).
	5. Создание условий для «организации» затруднения в действии ученика. Поиск причины затруднения, «оборачивание на себя» и осознание недостаточности своих способностей как причины затруднения.	5. Ученик должен обращаться к собственному опыту и поиску в нем материала для конструирования некоторой гипотезы, позволяющей «заполнить брешь», образованную «знанием о незнании». В случае неудачи – ученик должен осознавать недостаточность своих способностей.
	6. Формирование у ученика установки на саморазвитие, и как следствие на самоорганизацию.	6. Ученик должен иметь представление о «себе желаемом» и процессе приобретения необходимых способностей.
II этап. Формирование альтернативности мышления и плюралистического миро-воззрения	1. Осознание учеником механизмов собственного мышления, оперативной стороны познавательной деятельности.	1. Ученик должен овладеть аналитико-синтетической деятельностью, должен понимать основные мыслительные операции, их взаимосвязь. Выделять мыслительные операции в суждениях, пытаться сконструировать приемы мыслительной деятельности и применять полученные алгоритмы для организации собственных суждений.
	2. Преодоление эгоцентрической установки ученика, убежденности в том, что его способ видения мира является единственно правильным.	2. Ученик должен уметь осуществлять альтернативный подход, занимать различные рефлексивные позиции.
	3. Формирование плюралистического мировоззрения, альтернативности видения и, как следствие, развитие креативных умений, основанных на этой альтернативности.	3. Ученик должен осознавать, что каждое видение имеет право на существование и является результатом тех или иных средств и способов рассмотрения.
III этап. Осознание процесса научного познания, т.е. способа получения знаний, принципов и возможностей применения этих способов на практике	1. Ознакомление с правилами и законами познания, выработка навыков применения их на практике.	1. Ученик должен знать, уметь выделять и вербально выражать основные методы научного познания. Должен обладать навыками самостоятельного применения методов научного познания при изучении предмета.
	2. Формирование у ученика потребности к познавательной деятельности, к самоконтролю, самокритике, саморазвитию.	2. Ученик должен уметь перестраивать методы научного познания по собственной инициативе, находить новые приемы и использовать их в нестандартных ситуациях.
	3. Освоение учеником максимально широкого категориального аппарата, включающего наиболее общие философские, методологические, а также химические категории.	3. Ученик должен обращаться и использовать эти категории в процессе обучения и жизнедеятельности.
IV этап. Обучение находить основания, мотивы и причины действий, осуществляемых в рефлексивной ситуации	1. Формирование готовности выявлять основания, мотивы своих действий.	1. Ученик должен мотивировать выбор тех или иных методов научного познания в конкретной ситуации; уметь объяснить причины различных направлений пути мышления.
	2. Формирование готовности усматривать сущность вещей и явлений, а не действовать по некоторой раз и навсегда установленной норме.	2. Ученик должен находить пути выхода из затруднений с коррекцией способа действия по преодолению этого затруднения.
	3. Приобретение знаний через познание процессов самоорганизации.	3. Ученик должен овладеть рефлексией как одним из средств приобретения знания через познание себя. Изменять способы и направленность самоорганизации своей деятельности в соответствии с требованиями ситуации.

этапов, в названии которых отражается цель педагога. В формировании и развитии рефлексивных умений учащихся нами выделены четыре этапа. Первый этап: обучение особому виду аналитической деятельности – рефлексии, позволяет соотнести «увиденного» себя-действующего с имеющимися в собственном опыте представлениями о себе, о подобных ситуациях, о своих и о чужих действиях в подобных ситуациях, усмотрение смысла своих действий, тех результатов, к которым они приводят или могут привести в конкретной ситуации. Т.е. ученик должен уметь мысленно разотождествлять себя действующего и себя начавшего «рассматривать» свою деятельность со стороны, т.е. рефлексировать. По нашему мнению, это первый шаг в формировании рефлексивных умений учащихся.

Второй этап в нашей иерархии – формирование альтернативности мышления и плюралистического мировоззрения. Второй шаг отличается от первого более высоким уровнем развития рефлексивных умений, что соответствует нашему первому этапу, «видит» себя-действующего, но не видит себя-рефлектирующего. Т.е. ученик, достигший второго уровня, осознает, рефлектирует свою рефлексию, знает, что он рефлектирует, и это требует понимания учеником механизмов собственного мышления (приемов мыслительной деятельности). Овладев вторым уровнем развития рефлексивных умений, соответствующим нашему второму этапу, школьник преодолевает эгоцентрическую установку видения мира и готов к осознанию процесса научного познания, что соответствует нашему третьему этапу.

Следующий, более высокий в нашей иерархии уровень развития рефлексивных умений, соответствующий третьему этапу – осознание процесса научного познания, отличается от предыдущего тем, что ученик осуществляет рефлексию над мыслительностью при помощи категорий. При этом то, что рефлектируется школьником, сначала пропускается через его категориальный аппарат (систему усвоенных знаний), определенным образом категоризуется, получает статус. Ученик, достигший третьего уровня развития рефлексивных умений, одновременно рассматривает, рефлектирует нечто непознанное при помощи имеющихся в его арсенале категорий, языковых средств и речевого аппарата, осуществляя тем самым понимание непознанного, т.е. включение его в систему своего личного опыта. Для этого школьник должен овладеть методами научного познания и получить навыки применения их на практике. Кроме того, третий уровень развития рефлексивных умений учащихся требует от них освоение максимально широкого категориального аппарата (научных теорий, учений, правил, алгоритмов).

Последний четвертый этап – обучение находить основания, мотивы и причины действий, осуществляемых в рефлексируемой ситуации, – в нашем подходе соответствует еще более высокому уровню развития рефлексивных умений школьников и характеризуется сформированностью у них готовности выделять основания, мотивы и причины своих действий. Ученик, рефлектирующий основания и мотивы своих действий, перестает быть зависимым от того, что им движет, он получает возможность оценивать свои мотивы, относиться к ним как к чему-то желательному, или же, наоборот, нежелательному, и тем самым создаются предпосылки для осмысленного, волевого воздействия ученика на основания, мотивы и причины своих конкретных поступков, для их пересмотра и изменения (перенормирования).

Данный уровень развития рефлексивных умений школьника характеризуется следующими личностными и интеллектуальными качествами: готовность осуществлять понимание явлений и событий, а не действовать по некоторой раз и навсегда установленной норме; готовность усматривать сущность вещей и явлений, а не видеть лишь их внешнюю сторону; самостоятельно создавать знания (т.е. тексты, объясняющие или описывающие предметы, явления и события). Ученик на этом этапе овладевает рефлексией как одним из средств приобретения знаний через познание процессов собственной самоорганизации (таблица 1).

Формировать и развивать рефлексивные умения учащихся при изучении химии необходимо начинать с самых первых уроков химии в школе. Причем начинать нужно с рефлексии чужой деятельности, т.к. это легче для рефлектирующего. На уроках нужно постоянно переспрашивать учащихся, что в данный момент делает его товарищ? Почему он это делает? Как он это делает? Большое недоумение и трудность с ответом вызывают эти же вопросы по отношению к действующему, особенно вопрос: как я это делаю?

У школьников формируется установка на самоконтроль и, как следствие, установка на самоорганизацию, причем сама возможность возникновения таких установок в структуре лично-

сти школьника есть результат перевода неосознанного (следовательно, в принципе неконтролируемого) поведения в осознанное (следовательно, уже даже самим этим осознанием контролируемое) осмысленное действие. Ученик перестает «не ведать, что творит», он начинает понимать, что, как, зачем и почему он делает, и следовательно, получает возможность свою деятельность организовывать и контролировать.

С первого года обучения химии следует начинать работу по обращению к собственному опыту, а также к интеллектуальным и духовным критериям и средствам культуры при обнаружении недостаточности своих способностей. Начинать работу по формированию категориального аппарата и организацию опыта использования этих категорий в процессе поиска причины затруднения в действии и проектировании способа действия нужно также на практических работах.

Средством решения проблемы формирования плюралистического мировоззрения и готовности усматривать сущность вещей и явлений, а не действовать по некоторой раз и навсегда установленной норме является, на наш взгляд, уровневое преподавание стержневых тем химии, таких как: «Химия растворов», «Строение атома и периодический закон», «Химическая связь», «Закономерности протекания химических реакций», «Металлы» и «Неметаллы». Указанные темы проходят через весь школьный курс химии, основные понятия этих тем формируются в каждом классе с учетом пройденного материала и уровня развития мышления. Так, в ходе педагогического эксперимента в 11 классе преподавание темы «Строение атома» осуществлялось на более высоком теоретическом уровне квантовомеханических представлений. Понятие «Химическая связь» поэтапно формировалось у школьников с 8 по 11 классы и в курсе «Общей химии» давалось уже на более высоком качественном уровне – с позиций метода МО. Указывание учащимися причины преподавания темы на разном качественном уровне, обоснование соответствующего уровня подачи учителем формирует, на наш взгляд, умение школьников осуществлять альтернативный подход к решению проблемы, занимать различные рефлексивные позиции. Учащиеся осознают, что каждое видение явления имеет право на существование и является результатом тех или иных средств и способов рассмотрения.

В 9-ом классе на уроках и во внеурочной деятельности необходимо приступить к формированию у школьников мировоззренческой установки, согласно которой то, что они видят, понимают, знают касательно ситуации, и то, что в ситуации реально происходит – это вовсе не одно и то же, что одно и то же можно увидеть по-разному и усмотреть в одном и том же абсолютно не сходные или даже противоположные вещи. Особенно это хорошо прослеживается в темах «Теория электролитической диссоциации» и «Основные закономерности химических реакций».

При изучении химических производств открывается прекрасная возможность формировать у девятиклассников искусственно-технического отношения к миру, согласно которому за объектами и событиями окружающего мира стоят те, что эти объекты и события зачем-то или почему-то породили. При этом учащиеся должны научиться осуществлять перефокусировку с объекта на субъект и, прежде чем ответить на вопрос: «Что это?», ответить на вопросы: «Кто это сделал?», «Что он делал и что он сделал?», «Зачем он это сделал, какие цели преследовал?», «Какие причины послужили основанием его действий?», «Как он это сделал, какими средствами пользовался?»

Например, изучение темы «Производство серной кислоты» нами проводилось с использованием модели «Познание через ощущение и переживание». Ученики, выступая в разных качествах: директор химического завода, главный бухгалтер, инженер по ТБ, инженер-конструктор, эколог, врач, – решали весьма важную проблему надвигающейся экологической катастрофы, что актуально для региона, где они живут (Тюменская область). В результате проведения таких уроков у школьников развивается способность понимать, сочувствовать, сопереживать, поскольку данная способность основывается на умении «взглянуть на мир чужими глазами», почувствовать то, что чувствует другой, пережить то, что переживает другой. Как следствие этого, развивается духовность.

В 11 классе в ходе проблемного семинара «Значение периодического закона» мы решали проблему приобретения знаний через познание процессов самоорганизации. Учащимся предлагалось индуктивным и дедуктивным способом познакомиться с законами диалектики на примере периодического закона и системы Д.И. Менделеева, вычленив при этом те мыслительные операции, которыми они пользовались.

Приведем примеры заданий, предлагавшихся учащимся. 1.

Сформулируйте на более абстрактном уровне умозаключение, включающее в себя следующие закономерности периодической системы: а) с ростом числа электронов на последнем слое меняются свойства элементов в периоде от металлических до неметаллических; б) металлические свойства элементов растут сверху вниз по подгруппе в связи с увеличением числа электронных слоев и удалением валентных электронов от ядра.

2. Для абстрактного закона диалектики единства и борьбы противоположностей приведите более конкретные закономерности периодической системы.

3. Какими, на ваш взгляд, мыслительными операциями вы пользовались при этом?

С целью создания условий для изменения способов и направленности самоорганизации своей деятельности в соответствии с требованиями ситуации в выпускном классе нами проводилась организационно-деятельностная игра «Квантовые числа». Учащимся задавались определенные ситуации, например:

1. В вашем мире отсутствуют отрицательные значения магнитного квантового числа.

2. В вашем мире спиновое квантовое число имеет не два, а три значения.

Далее учащимся предлагалось написать электронно-графические формулы их элементов трех первых периодов и ответить на ряд вопросов: а) составьте формулы ваших веществ аналогичные нашей воде, серной кислоте, этиловому спирту; б) какой элемент в вашем мире является элементом жизни и почему; в) приведите примеры проявления «правила перескока», правила Гунда на ваших элементах; г) попробуйте спрогнозировать формы электронных облаков атомов ваших элементов и другие. Поиск ответов на эти вопросы способствует формированию готовности усматривать сущность вещей и явлений, а не действовать по некоторой раз и навсегда установленной норме, т.е. умения перенормирования.

#### Библиографический список

1. Суртаева, Н.Н. Педагогическая рефлексия – необходимый компонент культуры педагога // Педагогическая культурология: методические рекомендации для преподавателей учебных заведений. – Тюмень; Тобольск, 1995.
2. Кривых, С.В. Методика приобщения учащихся к методам научного познания как средства формирования рефлексивных умений при изучении химии в современной школе. – Новокузнецк, 1998.
3. Макареня, А.А. Методология химии: пособ. для учителя / А.А. Макареня, В.Л. Обухов. – М., 1985.

#### Bibliography

1. Surtaeva, N.N. Pedagogicheskaya refleksiya – neobkhodimiy komponent kul'turii pedagoga // Pedagogicheskaya kul'turologiya: metodicheskie rekomendacii dlya prepodavateley uchebnykh zavedeniy. – Tyumenj; Tobol'sk, 1995.
2. Krivikh, S.V. Metodika priobsheniya uchastnikov k metodam nauchnogo poznaniya kak sredstva formirovaniya refleksivnykh umeniy pri izuchenii khimii v sovremennoy shkole. – Novokuznetsk, 1998.
3. Makarenya, A.A. Metodologiya khimii: posob. dlya uchitelya / A.A. Makarenya, V.L. Obukhov. – M., 1985.

Статья поступила в редакцию 21.02.13

УДК 378.12

**Kukharchik E.N., Fedosenko E.V. TO THE QUESTION OF THE EXTERNAL FACTORS OF PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF SPECIALIST EDUCATION.** The article describes the structure of the external factors of professional self-realization of specialist education. Provides diagnostic study of the influence of external factors on professional self-realization of the teacher, in the opinion of the specialists of education.

**Key words:** professional self-realization, productive professional self-realization of specialist education, the factor of external factors of professional self-realization of specialist education.

**Е.Н. Кухарчик**, учитель химии Международная школа Герценовского университета (МШГУ), г. Санкт-Петербург; **Е.В. Федосенко**, канд. психол. наук, ст.н.с. ФГНУ «Институт педагогического образования и образования взрослых» РАО, г. Санкт-Петербург, E-mail: efedosenko@yandex.ru

## К ВОПРОСУ О ВНЕШНИХ ФАКТОРАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СПЕЦИАЛИСТА ОБРАЗОВАНИЯ

В статье описана структура внешних факторов профессиональной самореализации специалиста образования. Приводятся диагностические исследования особенностей влияния внешних факторов на профессиональную самореализацию педагога, по мнению самих специалистов образования.

**Ключевые слова:** профессиональная самореализация, продуктивная профессиональная самореализация специалиста образования, фактор, внешние факторы профессиональной самореализации специалиста образования.

Понятие *продуктивной* профессиональной самореализации специалиста образования в профессиональной деятельности отражает в большей степени социальный внешний характер профессиональной самореализации. Под продуктивной профессиональной самореализацией мы понимаем такую профессиональную самореализацию, которая, говоря обобщенно, вносит ощутимый вклад в развития социума. Так, например, профессиональная самореализация педагога, главной целью которого на пути к карьерным вершинам является стремление к административной власти и личному материальному благополучию, вряд ли можно назвать продуктивной профессиональной самореализацией, хотя, на первый взгляд, человек реализует свои потенциалы, добивается намеченных целей на выбранном жизненном пути. Однако специалиста, для которого одной из основных целей профессиональной самореализации выступает социальная составляющая, потребность в созидательной деятельности, так называемой «за-

боте о человеке» (по Эриксону), можно считать продуктивной в своей профессиональной самореализации.

Далее необходимо рассмотреть факторы, которые способны оказывать влияние на профессиональную самореализацию специалиста образования, и самооценка рейтинговой значимости этих факторов для специалистов.

**Фактор** – движущая сила, причина какого-либо процесса, явления: существенное обстоятельство в существенном процессе, явлении. Теоретические разночтения просматриваются не только в концептуальных вопросах, касающихся природы самореализации и механизмов ее осуществления, но и условий и факторов, оказывающих влияние на ее продуктивность. Так, например, в диссертационном исследовании, посвященном проблеме самореализации личности, Л.А. Коростылева [1] отмечает, что Р.А. Зобов и В.Н. Келасьев выявили две группы факторов, оказывающих влияние на самореализацию:

1) зависящие от человека (ценностные ориентиры, готовность к самостроительству, гибкость мышления, воля и др.);

2) не зависящие от человека (социальная ситуация, уровень жизни, материальная обеспеченность, влияние на человека средств массовой информации, состояние экологической среды).

С точки зрения И.П. Смирнова решающий фактор в реализации человеком самого себя, своего потенциала – не природные задатки человека сами по себе, а сформированные внешней средой личностные качества как продукт образования и воспитания, обучения труду. Е.В. Селезнева подчеркивает, что человек может самореализовываться как уникальная целостная личность только во встрече с другими [3].

По мнению С.Н. Катаева, основным условием самореализации личности является наличие у человека развитого самосознания и рефлексии с актуализированной способностью познавать себя и окружающий мир, реальные и потенциальные способности и возможности, интересы и ценности, перспективы личностного и профессионального роста [2].

В соответствии с задачами нашего исследования был проведен ряд экспериментальных исследований, позволяющих просветить анализ особенностей профессиональной самореализации специалистов образования в соответствии с выделенными критериями самореализации специалиста образования (психологическое здоровье, профессиональная удовлетворенность и научно-методическая компетентность). Эмпирические исследования были разделены на несколько этапов:

*Первый этап* был посвящен выявлению факторов оказывающих влияние на профессиональную самореализацию специалиста образования как компонентов критерия его профессиональной удовлетворенности.

*Второй этап* стал анализом социально-психологического портрета современного специалиста образования по показателям критериев профессиональная удовлетворенность и научно-методическая компетентность.

*Третий этап* был посвящен исследованию психологического здоровья и профессиональной удовлетворенности специалистов образования, и выявил актуальный потенциал профессиональной самореализации будущих специалистов образования.

Таким, образом, мы исследовали внешние факторы, связанные с объективными условиями окружающей среды специалиста.

**Внешние факторы**, оказывающие влияние на профессиональную самореализацию специалиста, рассматриваются нами на двух уровнях взаимодействия человека с социумом как открытой системы (по Б.Г. Ананьеву): макроуровне и микроуровне.

**Макроуровень** включает в себя три группы факторов: *социально-политические, социально-экономические, социальные*. Под *социально-политическими факторами* мы имеем в виду, как общую мировую политику, так и непосредственно политику нашего государства во всех ее проявлениях. На наш взгляд, нельзя недооценивать значимость социально-политического фактора для самореализации личности в целом, и в профессиональной сфере в особенности. Вспомним хотя бы, с какими трудностями и непреодолимыми препятствиями сталкивался человек в нашей стране, встречаясь с жесткой цензурой, «железным занавесом», формализмом, невозможностью высказывать открыто свою позицию. Подобные ограничения препятствовали развитию науки, способствовали искажению научных фактов, затрудняли самореализацию любого гражданина.

Однако и при достаточно благополучной политической ситуации в стране социально-политический фактор не перестает играть немаловажную роль в профессиональной самореализации любого гражданина, деятельность которого, на первый взгляд, может быть очень далекой от политики.

Влияние на профессиональную самореализацию специалиста образования *социально-экономических факторов* представляется еще более очевидным, нежели влияние социально-политических. На данный момент развития нашего государства в условиях финансового кризиса социально-экономические факторы определяют особенности профессиональной самореализации многих специалистов. Недалеки и воспоминания уже пережитого кризиса 1990-х гг., который может быть ярчайшим примером влияния экономических катаклизмов на профессиональную самореализацию человека. Миллионы людей были вынуждены резко сменить свою профессиональную деятельность, не реализовав свой творческий потенциал в выбранной ими профессии. В результате кто-то смог адаптироваться к новым условиям экономического рынка, реализовать себя в другой сфере, задействовав некогда «неактивные» потенциалы своей личности, а кому-то не удалось по ряду объективных и субъективных причин продолжить самореализацию в кардинально изменившихся условиях.

Под *социальными факторами* мы понимаем общую социальную политику государства со всеми ее составляющими. Качественное здравоохранение, адекватные жилищные условия, несомненно, способствуют продуктивной профессиональной самореализации специалиста.

**Микроуровень** представлен двумя группами факторов: *социально-экономические и социальные*.

Под *социально-экономическими факторами* на микроуровне мы понимаем материальное благосостояние субъекта, уровень заработной платы, общий доход семьи. Все эти составляющие являются одними из ведущих факторов, оказывающих непосредственное влияние на продуктивную самореализацию человека в профессиональной деятельности. Ни для кого не секрет, что материальная составляющая – одна из первостепенных для человека в профессиональной деятельности. Безусловно, неадекватная (по мнению специалиста) оплата его труда во многом тормозит реализацию потенциалов специалиста. При этом происходит это чаще всего не из-за сознательного желания субъекта не задействовать в полной мере свои потенциалы, а из-за вынужденного истощения этих потенциалов по причине вынужденной, но не удовлетворяющей человека деятельности. В педагогической деятельности мы часто сталкиваемся с невозможностью в полной мере заниматься любимой профессией, реализовывать свои творческие потенциалы в связи с необходимостью выполнять чрезмерно большой объем работы (часовой нагрузки) или же дополнительно заниматься тем, что не относится к основной профессии, но приносит материальное удовлетворение.

Немаловажную роль в профессиональной самореализации играет и общий доход семьи специалиста (собственной, родительской). На практике мы достаточно часто сталкиваемся с компенсацией в профессиях с низким материальным уровнем достаточно высоким общим доходом семьи специалиста. По сути, семья дает возможность профессиональной самореализации специалиста. Особенно отчетливо это проявляется в профессиях сферы образования, науки, где возможность добиться адекватного материального вознаграждения за свою деятельность, позволяющего в полной мере развивать свои потенциалы (вспомним иерархическую пирамиду потребностей по А. Маслоу), требует длительного времени (большого стажа работы, высокой квалификации и т.п.). В связи с этим в подобных профессиональных сферах остро ощущается нехватка молодых кадров, чем чрезвычайно обеспокоены на сегодняшний момент в нашей стране. Именно в этих сферах нередко встречаются специалисты (особенно молодые специалисты), чьи семьи способствуют их профессиональной самореализации, иными словами, обеспечивают им стабильность социально-экономического фактора, позволяющего в полной мере развивать свои потенциалы в профессиональной деятельности.

Таблица 1

Внешние факторы, влияющие на продуктивную самореализацию в профессиональной деятельности

Внешние факторы		
<b>Очень значимые</b>		
Социальные (взаимоотношения в микросоциуме)	50%	1
Социально-экономические (макроуровень)	44%	2
Социально-экономические (микроуровень)	38%	3
<b>Достаточно значимые</b>		
Социальные (макроуровень)	36%	4
Социально-политические	31%	5

Социальные факторы (микроуровень) представляют собой социальное окружение личности. Характер взаимодействия в семье, в трудовом коллективе, референтной группе оказывают первостепенное влияние на личность специалиста, и, безусловно, во многом определяют особенности его профессиональной самореализации.

С целью выявления самооценки рейтинговой значимости для специалиста группы внешних и внутренних (о них будет сказано позднее) факторов профессиональной самореализации под нашим руководством был проведен ряд исследований. Выборку составили 802 специалисты образования.

По результатам методики Е.В. Федосенко «Факторы продуктивной самореализации педагога» [4], было установлено, что первостепенное влияние на продуктивную самореализацию педагога в профессиональной деятельности (по мнению самих

педагогов) оказывают социальные (взаимоотношения в микро-социуме) факторы, социально-экономические (макроуровень) и социально-экономические (микроуровень). Наименее значимым для профессиональной самореализации педагога оказался социально-политический фактор (таблица 1).

Таким образом, в целом результаты исследования вполне предсказуемы и не требуют дополнительных комментариев. Однако наименьшая значимость социально-политического фактора во многом отражает пассивность гражданской позиции специалистов образования; недооценку первостепенности влияния политики государства на политику образования в стране в целом, и, как следствие, на политику их образовательного учреждения, в частности. Мы склонны объяснять подобные результаты недостаточным развитием системного мышления у респондентов.

#### Библиографический список

1. Коростылева, Л.А. Психология самореализации личности. Основные сферы жизнедеятельности: дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 2001.
2. Кудинов, С.И. Функционально-стилевой подход в исследовании самореализации личности // Наука. Образование. Практика: сб. материалов региональной межвузовской научно-практич. конф. – Уфа, 2007.
3. Селезнева, Е.В. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития. – М., 2006.
4. Профессиональная самореализация личности в современном обществе: монография / под науч. ред. Е.В. Федосенко. – СПб., 2009.

#### Bibliography

1. Korostihleva, L.A. Psikhologiya samorealizatsii lichnosti. Osnovnihe sferih zhiznedeiatelnosti: dis. ... d-ra psikh. nauk. – SPb., 2001.
2. Kudinov, S.I. Funktsionalno-stilevoy podkhod v issledovanii samorealizatsii lichnosti // Nauka. Obrazovanie. Praktika: sb. materialov regionalnoy mezhvuzovskoy nauchno-praktich. konf. – Ufa, 2007.
3. Selezneva, E.V. Akmeologicheskaya kul'tura lichnosti: sodержanie, zakonomernosti, mekhanizmi razvitiya. – M., 2006.
4. Professionalnaya samorealizatsiya lichnosti v sovremenno obshestve: monografiya / pod nauch. red. E.V. Fedosenko. – SPb., 2009.

Статья поступила в редакцию 26.02.13

УДК 378.22

**Machynska N.I. ORGANIZATION OF VOCATIONAL AND EDUCATIONAL TRAINING IN GRADUATE: PRACTICAL ASPECTS.** The article analyzes the forms and methods of teacher education undergraduates, the author offers a description of the individual forms of self-training of students, which includes the formation of practical skills in the organization of various types of academic work.

**Key words:** Individual work, educational technology, individual task, cooperative learning.

**Н.И. Мачинская**, канд. пед. наук, доц., проф. каф. педагогики и социальной работы Львовского гос. университета внутренних дел, г. Львов, E-mail: natalya\_im@ukr.net

## ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В УСЛОВИЯХ МАГИСТРАТУРЫ: ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В работе анализируются отдельные формы и методы педагогической подготовки магистрантов, автор предлагает характеристику самостоятельной индивидуальной формы подготовки студентов, которая предусматривает формирования практических умений и навыков в процессе организации различных видов учебной работы.

**Ключевые слова:** индивидуальная работа, педагогическая технология, индивидуальное задание, кооперативное обучение.

В современных условиях интенсивного социально-экономического развития общества исключительно важное значение приобретает повышение образовательного уровня подготовки высококвалифицированных специалистов для всех отраслей производства, обогащения их интеллектуального и творческого потенциала.

С целью улучшения качества образования студентов высшей школы многие преподаватели применяют в своей деятельности инновационные педагогические технологии организации учебного процесса, надеясь на положительное отношение студенческой молодежи к учебе, развитие у них желание повышать свой умственный потенциал.

Педагогическая технология – это комплексная интегративная система, включающая упорядоченный комплекс операций и действий, его процессуальные аспекты, направленные на усвоение систематизированных знаний, получения профессиональных умений, формирование личностных качеств студентов, определенных целями обучения [1].

Педагогическая технология должна удовлетворять основным методологическим требованиям (критериям технологичности):

- концептуальность (каждая педагогическая технология должна базироваться на определенной научной концепции, кото-

рая включает философское, психологическое, дидактическое и социально-педагогическое обоснование достижения образовательных целей);

- системность (педагогическая технология должна обладать всеми признаками системы: логика процесса, взаимосвязь всех его частей, целостность);

- управляемость предполагает возможность диагностического целеполагания, планирования, проектирования процесса обучения, поэтапной диагностики, использование различных средств и методов с целью коррекции результатов;

- эффективность (современные педагогические технологии существуют в конкурентных условиях и должны быть эффективными с точки зрения полученных результатов и оптимальных затрат, гарантировать достижение определенного стандарта обучения);

- воспроизводимость подразумевает возможность применения (повторения, воспроизведения) педагогической технологии в разных однотипных образовательных учреждениях, другими субъектами.

Любая педагогическая технология должна соответствовать существующей нормативной базе и основным теоретическим концептам организации учебного процесса. Одним из структур-

ных компонентов учебного процесса является самостоятельная работа студентов, которая осуществляется и в условиях вуза, и за его пределами.

Мы считаем, что внеаудиторная самостоятельная работа – это виды индивидуальной и коллективной учебной деятельности студентов, осуществляемые дома по заданию преподавателя, под его руководством, однако без его непосредственного участия. Реализация этих установок требует от студентов активной мыслительной деятельности, самостоятельного выполнения различных познавательных задач, применение ранее полученных знаний [2].

Залогом эффективной организации процесса обучения в высшем учебном заведении является организация научно-исследовательской работы студентов, основанной на принципе индивидуального подхода и которая выступает разновидностью внеаудиторной самостоятельной работы студента. Научно-исследовательская работа определяется наличием следующих факторов:

1. Четко определены стратегия вуза по организации научной работы и место научно-исследовательской работы студентов в процессе их профессиональной подготовки, создания для этого соответствующих условий.

2. Качественный научный уровень кадрового обеспечения кафедр, осуществляющих подготовку будущих специалистов. Научная компетентность преподавателей, признание их авторитета как исследователей формирует соответствующую интеллектуальную среду, в которой студенты получают профессиональное образование.

3. Активная разработка научных проблем на кафедрах, которые обеспечивают подготовку будущих специалистов.

4. Осведомленность студентов о научных достижениях преподавателей, участвующих в учебно-воспитательном процессе и достижениях студентов в научной работе.

5. Учет достижений студентов в научно-исследовательской работе при определении их личного рейтинга успеваемости на протяжении всего периода обучения в вузе.

6. Обеспечение высокого научного уровня преподавания учебных дисциплин.

7. Личная заинтересованность каждого преподавателя в привлечении студентов к творческому научному сотрудничеству в процессе овладения дисциплинами профессиональной подготовки, к участию в работе студенческих научных кружков.

8. Ознакомление студентов с методическими разработками научно-педагогического состава по вопросам подготовки будущих специалистов в высших учебных заведениях [2].

Все мировые стандарты в основу обучения ставят самостоятельную, творческую работу студентов. На этом принципе основаны и новейшие, включая информационные, технологии обучения. В структуре учебной нагрузки студента по системе ECTS индивидуальная работа также рассматривается как один из основных компонентов учебной деятельности и должна занимать значительную часть его учебной нагрузки.

Индивидуальная работа студента является формой организации учебного процесса, которая предусматривает создание условий для наиболее полной реализации творческих возможностей студентов через индивидуально направленное развитие их способностей, научно-исследовательскую работу и творческую деятельность.

Индивидуальная работа связана с учетом индивидуальных различий студентов, таких как характер протекания процессов мышления, уровень знаний и умений, работоспособность, уровень познавательной и практической самостоятельности, уровень волевого развития и т.п.

Индивидуальная работа предусматривает создание условий для раскрытия индивидуальных творческих способностей студентов. Студент может выполнять индивидуальную работу под руководством преподавателя или самостоятельно, во внеаудиторное время, по отдельному графику с учетом личных потребностей и возможностей [3].

Индивидуальные задания являются одной из форм организации обучения в высшей школе, которая имеет целью углубление, обобщение и систематизирование знаний, которые студенты получают в процессе обучения, а также применение этих знаний на практике.

К индивидуальным заданиям относятся рефераты, расчетные, графические, курсовые и дипломные проекты (работы) и т.д.

Индивидуальная работа студентов предусматривает одну из форм – индивидуальные учебно-исследовательские задания. Индивидуальное задание выполняет студент самостоятельно под руководством преподавателя. Как правило, индивидуальные задания выполняются отдельно каждым студентом по соб-

ственному выбору. В тех случаях, когда задания имеют комплексный характер, к их выполнению могут привлекаться несколько студентов, в том числе студенты, которые учатся на разных факультетах и специальностях.

Индивидуальное научно-исследовательское задание является видом внеаудиторной индивидуальной работы студента учебного или учебно-исследовательского характера, которое используется в процессе углубленного изучения программного материала учебного курса на основе полученных знаний, умений и навыков в процессе аудиторных занятий. Оно может охватывать несколько тем или содержание учебного курса в целом. Индивидуальное задание предполагает самостоятельное изучение части программного материала, систематизацию, углубление, обобщение, закрепление, практическое применение знаний студента из учебного курса и развитие навыков самостоятельной работы [4, с. 19].

Переход обучения в самообучения, когда студент попадает в условия, в которых он должен получать знания в основном за счет творческой самостоятельной работы, самостоятельно искать нужную для выполнения учебных задач информацию и творчески ее прорабатывать с тем, чтобы сделать необходимые выводы и получить обусловленные учебным заданием результаты – обеспечивает развитие автономии студента. Усовершенствование такой учебной автономии нуждается в обеспеченности учебными материалами и литературой для самостоятельной работы, возможностями постоянного пользования студентами информационными технологиями, в частности системой Интернет.

Внедрение учебной автономии требует и существенного изменения роли преподавателя в учебном процессе. Роль человека, дающего необходимое количество знаний и проверяет их усвоения студентами, меняется на координатора-организатора работы их самостоятельного поиска, творческого создания и проработки этих знаний. Его главная функция – давать студентам направления и ориентиры, а также необходимую помощь в творческом самообучении. Такая функция предполагает и то, что привлечение преподавателем студентов к выполнению учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы становится прямым служебным долгом, без выполнения которого преподаватель не может считаться полностью отвечающий профессиональным требованиям к нему [5].

Обеспечение учебной автономии студента часто связывают с педагогической техникой научно-педагогических работников, состоящих из большого количества приемов, которые поддерживают друг друга, складываются в несколько целостное, в систему. Педагогическая техника преподавателя основывается на базовых принципах. Попробуем их проанализировать.

1. Принцип свободного выбора (в любой учебной или управленческой деятельности предоставлять студенту право выбора, но с одним важным условием – право выбора всегда уравновешивается осознанной ответственностью за свой выбор).

2. Принцип открытости (не только давать знания, но и ставить перед студентами проблемы, решение которых лежит за пределами изучаемого курса).

3. Принцип деятельности (необходимо организовать усвоение студентами знаний, умений, навыков преимущественно в форме деятельности).

4. Принцип идеальности (высокого КПД): максимально использовать возможности, знания, увлечения самих студентов с целью повышения результативности и уменьшения затрат в процессе обучения; идеальность действия (или ее КПД) тем выше, чем больше пользы и меньше расходов [6, с. 7-10].

Большое значение в определении практических аспектов в организации учебного процесса играет оптимальный выбор методов обучения. Требования, предъявляемые к подготовке специалистов в современном обществе, предусматривают использование интерактивных методов обучения. Один из таких методов – учебная дискуссия. Основная цель дискуссии – не в том, чтобы доказать превосходство своей идеи, а в том, чтобы отбросить ошибочные убеждения, прийти к согласию.

Творческая дискуссия возможна практически при изучении любой темы, но необходимо придерживаться следующих условий: проблемная формулировка вопросов, управление дискуссией с помощью новых вопросов, требующих углубления или продолжения спора; подведение участников дискуссии к обобщению итогов; педагогический такт ведущего (не допускать иронических или скептических замечаний, не давать выступлениям оценки, не навязывать свое мнение, а использовать аргументы).

Чтобы дискуссия увенчалась успехом, необходимо: хорошо знать предмет, позицию и аргументы оппонента; не допускать отступления от темы дискуссии, подмены понятий. Окончания дискуссии должна быть не просто прекращением выступлений



за отсутствием желающих или времени, а логичным подведением разговора к выводу, который пытается сделать ведущий, определит цель, содержание, ход и итоги занятия. Только тогда дискуссия будет способствовать творческому усвоению пройденного материала [7].

Заслуживает внимания метод, в основе которого лежит коммуникативное взаимодействие, метод «мозгового штурма» (мозговой атаки). Его суть – это количество вербальных и записанных идей без какой-либо попытки их оценки. Основная цель – развитие творческой манеры мышления. Имеется в виду, что студенты должны «мыслить громко, не дожидаясь, пока их высказывания сложатся в логическое и последовательное единство». Это дает возможность студентам быстро накопить много конкурентных подходов, и совместно решать сформулированные проблемы. Этот метод относится к дидактическим играм, знакомых также под названиями: фабрика идей, биржа идей, ярмарка идей. Время продолжения «штурма» лимитировано, а все идеи участников записываются на бумаге или пленке. После этого проводится совместная дискуссия.

Необходимо отметить дидактические ценности мозгового штурма:

- это активная форма работы, хорошее дополнение и противовес репродуктивным формам обучения;
- студенты развивают и совершенствуют умения кратко и четко выражать свои мысли;
- участники «штурма» учатся слушать и слышать друг друга, особенно этому способствует преподаватель, поощряя тех, кто стремится к развитию предложений своих одноклассников;
- преподавателям легко поддержать «проблемного» студента, обратив внимание на его идею;
- приобретенные решения часто дают новые подходы к изучению темы;
- мозговой штурм вызывает большой интерес студентов, на его основе легко организовать деловую игру [6].

Успешное проведение мозгового штурма зависит от того, насколько задача имеет большое количество возможных реше-

ний, которые должны предполагать несколько возможных гипотез-объяснений.

К интерактивным методам обучения относят метод кооперативного обучения. Он базируется на совместной работе студентов над учебными заданиями проблемного характера (например, выполнение учебных проектов), когда решение достигается через объединение усилий, т.е. кооперации студентов коллективными усилиями достигают общей цели. Кооперативное обучение способствует объединению знаний и умений студентов, их способностей и возможностей, создает условия для взаимного обучения. Студенты начинают учиться друг у друга, так что потенциалы всех «присваиваются» каждому, в результате чего общий прогресс в обучении значительно ускоряется. Кооперативное обучение требует такой организации учебного процесса как в аудитории, так и за ее пределами, когда студенты постоянно работают в парах и малых группах, отчитываясь о результатах самостоятельной коллективной работы как преподавателю, так и всей академической группе полностью [6].

В целях эффективности обучения, используя метод кооперации, целесообразно менять состав групп, чтобы студенты могли сравнивать собственные учебные и учебно-поисковые достижения с личными результатами своих одноклассников.

Таким образом, проблема организации учебного процесса остается актуальной и требует особенно тщательного подхода в условиях реформирования системы высшего образования, учитывая требования евроинтеграционных процессов. Высшее образование является фундаментом развития человечества и каждого общества в частности. Безусловно, оно также является гарантом индивидуального развития личности, способствует формированию интеллектуального, духовного и производственного потенциала общества. Поэтому развитие образования должен гармонично сочетаться с развитием государства, в котором каждая личность получила бы благоприятные условия для полноценного индивидуального развития, удовлетворению как интеллектуальных, так и материальных потребностей.

#### Библиографический список

1. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для вузов. – М., 2002.
2. Мачинская, Н.И. Методические рекомендации к организации самостоятельной работы студентов в процессе изучения дисциплин общепедагогического цикла. – Киев, 2006.
3. Нагаев, В.М. Методика преподавания в высшей школе: учеб. пособие. – Киев, 2007.
4. Методические рекомендации к организации учебного процесса за кредитно-модульной системой во Львовском государственном университете внутренних дел / сост.: В.К. Гришук, Ю.Ц. Жидецкий, Н.И. Мачинская, С.Б. Романов. – Львов, 2008.
5. Сисоева, С.О. Общепедагогическая подготовка будущего учителя в педагогическом колледже (технологический аспект): учебно-методич. пособ. / С.О. Сисоева, Н.И. Мачинская. – Киев, 2006.
6. Гин, В.И. Приемы педагогической техники. – Харьков, 2007.
7. Цуканова, Т. Создание частной формы собственности. Социально-педагогические и организационно-юридические условия [Э/р]. – Р/д: <http://www.duep.edu/section/uk.html>
8. Подласый, И.П. Продуктивный педагог: настольная книга учителя. – Харьков, 2009.

#### Bibliography

1. Chernilevskiy, D.V. Didakticheskie tekhnologii v vihshey shkole: ucheb. posobie dlya vuzov. – M., 2002.
2. Machinskaya, N.I. Metodicheskie rekomendacii k organizacii samostoyatel'noy raboty studentov v processe izucheniya disciplin obshpepedagogicheskogo cikla. – Kiev, 2006.
3. Nagaev, V.M. Metodika propodavaniya v vihshey shkole: ucheb. posobie. – Kiev, 2007.
4. Metodicheskie rekomendacii k organizacii uchebnogo processa za kreditno-modul'noy sistemoy vo L'vovskom gosudarstvennom universitete vnutrennikh del / sost.: V.K. Grithuk, Yu.C. Zhideckiy, N.I. Machinskaya, S.B. Romanov. – L'vov, 2008.
5. Sisoeva, S.O. Obshpepedagogicheskaya podgotovka buduthego uchitelya v pedagogicheskom kolledzhe (tekhnologicheskij as-pekt): uchebno-metodich. posob. / S.O. Sisoeva, N.I. Machinskaya. – Kiev, 2006.
6. Gin, V.I. Priyomih pedagogicheskoy tekhniki. – Khar'kov, 2007.
7. Cukanova, T. Sozdanie chastnoy formih sobstvennosti. Socialjno-pedagogicheskie i organizacionno-yuridicheskie usloviya [Eh/r]. – R/d: <http://www.duep.edu/section/uk.html>
8. Podlasihy, I.P. Produktivnihy pedagog: nastol'naya kniga uchitelya. – Khar'kov, 2009.

Статья поступила в редакцию 21.02.13

УДК 374.8

**Pavlov A.K. INDIVIDUAL TRAJECTORIES OF DEVELOPMENT: THEORETICAL ANALYSIS.** In article we will address to an important term and category of pedagogics and psychology – «development» who personifies top of innovations of the beginning of the XXI century in student teaching.

**Key words:** ontogenesis, development, individual trajectories of development.

**А.К. Павлов, зам. директора по ОЭР лицея № 265, соискатель ИПООВ РАО, г. Санкт-Петербурга,  
E-mail: [pawlov.aleks@yandex.ru](mailto:pawlov.aleks@yandex.ru)**

## ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ТРАЕКТОРИИ РАЗВИТИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

В статье автор обращается к важному понятию педагогики и психологии – «развитие», которое олицетворяет вершину инноваций начала XXI века в педагогической практике.

**Ключевые слова:** онтогенез, развитие, индивидуальные траектории развития.

Функция развития человека, всех его сфер составляет главную функцию образования. Образование человека – процесс сугубо индивидуальный, поскольку каждый человек неповторим. Но в разумно устроенном обществе, заботящемся о своем процветании и о своем будущем, содействие образованию является обязанностью государства. Являясь условием выживания каждого, образование является условием выживания общества в целом.

Что касается термина «развитие», то хотя и нет явной дискуссии по его определению, положение представляется довольно сложным. Впрочем, в научном мире довольно единодушно считается, что развитие *есть движение от старого к новому, от низшего к высшему, от простого к сложному*. Приведенное понимание развития, построенное по законам формальной логики, представляется на первый взгляд убедительным и очевидным. Внешняя очевидность его приобретает форму аксиомы, и, не ограничиваясь одной философией, оно проникает в другие науки. Можно привести десятки определений развития, в которых, так или иначе, варьируются изложенные три постулата.

А.П. Шептулин понимает развитие «как поступательное движение по восходящей линии, как изменение, в ходе которого совершается переход от низшего к высшему, от простого к сложному, от менее совершенного к более совершенному». И.Н. Смирнов считает, что «объективный характер развития, определяющий методологическое значение этого принципа, заключается именно в наличии момента качественного изменения, изменения от низшего к высшему, от простого к сложному». Т.С. Васильева и В.В. Орлов: «Основой классификации реального многообразия является идея развития, движения от низшего к высшему, от простого к сложному».

Следует отметить, что понятия «новое», «старое», «низшее», «высшее» не являются философскими категориями, и все существующие попытки возвести их в ранг философских – закончились крахом. Отсутствие научного статуса у этих понятий, а, следовательно, строго фиксированного содержания, делает их использование неизбежно путаным и противоречивым. Реальный смысл для науки имеет только такое понимание развития, которое осознается как абстракция, как предельное обобщение множества реально существующих типов изменений, на которое и должно быть обращено внимание.

Слово «развитие» ввел в науку английский ученый Уильям Гарвей (1578 – 1657). Рассматривая вопросы эволюции, он пришел к выводу, что «все живое происходит из яйца». То есть развитие понимается им как распрямление, *раз-витие* уже заложенного в зародыше [1, с. 7].

Невольно возникает вопрос: почему первые 2300 лет своего существования философия и наука обходились без термина «развитие»? Почему философия, уже сделавшая генеральные открытия во всех областях: природе, познании, человеческом бытии, – в то же время игнорировала проблему развития? Успехи науки нового времени, а наука, по справедливому замечанию В.И. Вернадского, есть единственная область, где развитие присутствует безусловно, привели к тому, что развитие знания о мире, о предмете переносилось на движение самого мира, самого исследуемого предмета. Человеку свойственно переносить понятие развития, часто не задумываясь, «по аналогии», на окружающую природу, на весь мир социума и культуры.

В качестве рабочего возьмем определение, данное А.А. Макареней: «Развитие есть развертывание, разворачивание потенциальных возможностей, заложенных в сложнорегулированных системных образованиях» [1, с. 10]. При таком понимании основное отличие развития от неразвития состоит в том, что, если при самоорганизации, присущей всей материи, главным выступают внешние силы и тенденции, то в развитии определяющим является внутренняя predisposition, автономность, «самость» рассматриваемого объекта.

Причина повышенного понимания к развитию заключается в том, что человек – единственный из всех биологических особей ставит жизненно важные цели, имеет ценностные ориентиры изменения своего статуса, что и выражается в категории «развитие», хотя педагоги, психологи и социологи порой затрудняются в подборе четких критериев для измерения «развитости». Если способность к развитию потенциальна и присуща всей

материи, то актуально она проявляется лишь в высших формах ее движения.

Говоря об индивидуальном развитии нельзя обойтись без научного термина «онтогенез». *Онтогенез – индивидуальное развитие человека* – процесс, во многом повторяющий историю вида: в пренатальном периоде своей жизни человек повторяет биологический, а в детстве – социокультурный путь человечества. Разные науки используют разные понятия для описания процесса онтогенеза: созревание, рост, социализация, самоощущение, индивидуализация, развертывание, становление и пр. Многочисленные термины, характеризующие онтогенез человека, являются частными по отношению к наиболее общему – «индивидуальное развитие». Более того, многочисленные составляющие онтогенеза взаимозависимы, взаимно регулируют друг друга.

Поскольку человек – существо целостное и противоречивое, то и онтогенез его – процесс *целостный и противоречивый*, диалектический. В процессе индивидуального развития человек все время меняется и одновременно остается тождественным самому себе. Не только количественные изменения, происходящие в его организме, вызывают определенные качественные изменения его в целом, но и качественный скачок в развитии (бифуркация) провоцирует количественный рост организма. Динамика одной составляющей человека отражается на ходе развития практически всех остальных. Темпы изменения разных структур человека не одинаковы: достижение человеком организменной зрелости не всегда совпадает с сформированностью эмоциональной, волевой, интеллектуальной сфер, с социальной зрелостью. То, что онтогенез происходит не фронтально, особенно наглядно демонстрируют подростки. Но эта *нефронтальность* процесса онтогенеза не разрушает его целостности, традиционно признаваемой всеми науками (Буданов В.Г. [2, с. 43]).

Сегодняшнее состояние антропологического знания, интеграции им негуманитарной информации усиливает нетрадиционные подходы к проблеме онтогенеза, например, меняются представления о результате развития ребенка и человека. Одно из таких представлений связывает развитие с разрушением организма, потерей различных способностей и возможностей, возвращением к беспомощности и т.д. Результат так понимаемого онтогенеза – регресс, начинающийся чуть ли не с момента рождения и продолжающийся в течение всей жизни. Противоположная позиция более распространена и состоит в том, что развитие ребенка – накопление прогрессивных изменений, совершенствование, расцвет всех сторон человека. Он происходит главным образом в детстве и юности и приводит к тому, что ребенок начинает все больше походить на взрослого и анатомически, и физиологически, и психологически, и по уровню знаний, и по социальному положению.

Современная же наука все больше склоняется к тому, что, во-первых, индивидуальное развитие – это диалектическое единство регрессивных и прогрессивных преобразований. Во-вторых, человек в процессе своего индивидуального развития не становится ни хуже, слабее и пр., ни лучше, совершеннее и пр., – он делается принципиально другим. В-третьих, результатом онтогенеза является все возрастающая индивидуализация каждого человека. И, наконец, индивидуальное развитие происходит в течение всей жизни человека, с пренатального периода и до последнего дня.

В онтогенезе наблюдаются критические зоны, и спокойные периоды. И если в спокойный период развитие подчиняется определенным законам и его результаты и особенности можно предсказать, то в зоне бифуркации развитие зависит прежде всего от случайностей и оказывается непредсказуемым. Существенной особенностью онтогенеза является, таким образом, *«рядоположенность», «равнозначность» закономерностей и случайностей* в индивидуальной истории каждого человека (Кривых С.В., Макареня А.А. [3, с. 58–59]).

В научной литературе можно обнаружить различные концепции при объяснении сущности, причин и механизмов онтогенеза: биогенетическая, социогенетическая и персонологическая концепции развития человека страдают определенной односторонностью. Для сегодняшнего человековедения характерны уход

от крайностей, от абсолютизации одной позиции, стремление к интеграции конструктивных идей. Признается некорректным выделение какого-либо одного аспекта развития и трансформация его в главную доминанту и детерминанту онтогенеза. Более продуктивна координация всех аспектов и планов развития: онтологического, культурно-исторического, феноменологического.

В связи с этим представляет интерес **историко-эволюционная концепция** развития человека. Ее сторонники (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.И. Божович и др.) рассматривают онтогенез как процесс преобразования и воспроизводства человеком общественно-исторического опыта, культуры человечества и своих собственных свойств (физических данных, психофизиологических систем, темперамента, задатков, знаний, статусов, ролей и пр.). Такое преобразование и воспроизводство осуществляются человеком начиная с пренатального (внутриутробного) периода своей жизни. Уже тогда у него складывается специфически человеческая психика. Он рождается готовым к усвоению человеческих форм поведения, речи, культуры и опыта человечества. При этом с самого рождения ребенок не только активно усваивает культуру и опыт, но также активно влетает в этот опыт, в присущую только человеку систему социальных связей и изменяет ее и себя.

Для преобразования и воспроизводства ребенком культуры и себя самого важное значение имеют и богатство его жизненного опыта, и генетически заданные ему программы, и его органические особенности. Но влияние тех и других преломляется и осуществляется через образ окружающей жизни. Образ жизни окружающего ребенка социально-предметного мира предоставляет ему потенциальные возможности для развития. Реализуются же эти возможности в той мере, в какой сам ребенок воспринимает ценности, нормы, мотивы, выработанные обществом как субъективно значимые, как цель, ради которой он живет. Свой образ окружающего, своя система отношений и ценностей складываются у ребенка в процессе совместного с другими, прежде всего взрослыми людьми, бытия, через способы осуществления человеческого со-действия.

Таким образом, онтогенез человека рассматривается в историко-эволюционной концепции как процесс, органически связанный с его общественным существованием, но невозможный без собственной активности человека по усвоению как исторически сложившихся видов и форм деятельности, так и идеальных форм бытия, без осознания мира и самоосознания.

Результатом индивидуального развития с этих позиций является усиление человека как субъекта общественной и личной жизни, увеличение его вкладов в социогенез, ясное осознание и четкое формулирование жизненной концепции, целей и принципов жизни (т.е. смысла жизни).

Современное научное и даже обыденное сознание признает, что *развитие человека в онтогенезе – процесс многофакторный*. Касаясь проблем индивидуального развития личности конкретного человека, следует отметить, что с самого рождения он попадает под воздействия различного рода факторов и систем (природных, культурных, социальных, межличностных и т.п.). Однако весь вопрос состоит в том, влияние каких систем (открытых или закрытых) и соответствующих им психолого-воспитательных воздействий (как в широком, так и в узком смысле) преобладает в индивидуальном опыте человека. Изначальное попадание в зону влияния того или иного типа систем с большой долей вероятности будет формировать и соответствующий индивидуально-психологический склад человека, будет определять характер и модели его поведенческих реакций в ответ на внешние воздействия.

Таким образом, *под индивидуальным развитием личности мы понимаем развертывание, разворачивание потенциальных возможностей, заложенных в человеке с учетом его биологических и психологических особенностей, индивидуальное развитие рассматривается нами в единстве соматического, психологического, интеллектуального и социально-профессионального развития ребенка*.

Сформированный в опыте индивидуальный психологический склад личности с некоторого момента начинает влиять на самостоятельные выборы человека в пользу преимущественного включения в ту или иную систему его внешних связей и отношений. В характере реализации этих выборов, возможно, как раз и состоит та драматургическая канва и та диалектическая нравственная основа, которая определяет как общее направление жизненного пути человека, так и его отдельные поступки. Вместе с тем характер выхода из этих кризисов (в сторону принятия и использования «открытых» или «закрытых» способов реагирования на внешние воздействия), как и особенностей процесса саморегулирования системы психической организации

человека и их психологических последствий (конструктивных или деструктивных), обуславливается, в свою очередь, всей системой взаимоотношений человека с миром, отражаемых и ощущаемых этим человеком на данный, конкретный момент индивидуально-исторического времени. Изучать и регулировать эти условия необходимо также комплексно и системно.

**Индивидуальная траектория развития** – это персональный путь реализации личностного потенциала каждого школьника в образовании. Под личностным потенциалом ученика понимается совокупность его организационно-деятельных, познавательных, творческих или иных способностей. Процесс выявления, реализации и развития данных способностей учащихся происходит в ходе их образовательного движения по индивидуальным траекториям развития. Из этого следует, что если мы выделим конкретные личностные способности учащихся в качестве ориентиров для ведения образовательной деятельности по каждому предмету, то путь освоения этих предметов будет определяться совокупностью личностных способностей каждого ученика. Ребенок сможет продвигаться по индивидуальной траектории развития в том случае, если ему будет предоставлена возможность определить индивидуальный смысл изучения учебных дисциплин. Ставить собственные цели в изучении конкретной темы; выбирать оптимальные формы и темы обучения; применять те способы учения, которые способствуют его индивидуальным особенностям; рефлексивно осознавать полученные результаты, осуществлять оценку и корректировку своей деятельности.

При разработке индивидуальной траектории развития школьника мы опираемся на следующие принципы:

- принцип соотношения уровня актуального развития и зоны ближайшего развития ученика. Соблюдение данного принципа предполагает выявление потенциальных способностей к усвоению новых знаний, как базовой характеристики, определяющей проектирование индивидуальной траектории развития ребенка;
- принцип соблюдения интересов школьника;
- принцип тесного взаимодействия и согласованности работы «команды» специалистов, в ходе изучения личности школьника;
- принцип непрерывности, когда ученику гарантировано непрерывное сопровождение на всех этапах помощи в решении проблемы. Специалист сопровождения прекратит поддержку школьнику только тогда, когда проблема будет решена или подход к решению будет очевиден;
- принцип отказа от усредненного нормирования. Реализация данного принципа – это опора предполагает избегание прямого оценочного подхода при диагностическом обследовании уровня развития учащегося, ведущего в своем предельном выражении к стремлению «навешивать ярлыки», понимание того, что есть норма. «Нормы – это не среднее, что есть (или стандартное, что необходимо), а то, что лучше, что возможно в конкретном возрасте для конкретного ребенка при соответствующих условиях. Одна из важнейших задач специалистов, реализующих идеологию психолого-педагогического сопровождения индивидуального развития ребенка, состоит в том, чтобы эти условия определить, а при необходимости и создать» (В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман [4]);
- принцип опоры на детскую субкультуру. Каждый школьник, обогащая себя традициями, нормами и способами, выработанными детским сообществом, проживает полноценный опыт.

Ценность индивидуальной траектории развития состоит в том, что она позволяет каждому, на основе реализуемой самооценки, мотивации, формировать и развивать ценностные ориентации, творческую индивидуальность. Индивидуализация образования и воспитания обеспечивает разностороннее развитие личности школьника, позволяет формировать навыки самообразования и самореализации личности.

Создание условий для реализации индивидуальной траектории развития учащегося дает возможность учителю использовать различные механизмы, адекватные современным условиям, формы и подходы, обеспечивающие развитие личности учащихся и их социализации, учитывающие готовность учащихся к обучению, индивидуально-психологические особенности, состояние здоровья, социальное положение школьников. Создание системы дополнительного образования и внеурочной деятельности позволяет сформировать воспитательную среду, которая будет обеспечивать школьникам творческое развитие и предоставит им свободу для самореализации.

Структура индивидуальной траектории развития включает следующие компоненты:

- 1) целевой (постановка целей);
- 2) содержательный (обоснование структуры и отбор содерж-

жания вариативных учебных программ, программ внеурочной деятельности);

3) технологический (определение используемых педагогических технологий, методов, методик, систем обучения и воспитания);

4) диагностический (определение системы диагностического сопровождения);

5) организационно-педагогический (условия и пути достижения педагогических целей);

6) результативный (формулируются ожидаемые результаты). Этапы проектирования индивидуальной траектории развития могут быть представлены следующим образом:

1) определение потребностей и мотивов;

2) постановка цели;

3) разработка содержания индивидуальной траектории развития;

4) определение технологического инструментария;

5) определение направлений диагностического сопровождения учащегося;

6) определение условий, обеспечивающих достижение цели;

7) обсуждение результатов и корректировка.

Таким образом, *индивидуальная траектория развития* – это целенаправленная дифференциальная программа, обеспечивающая учащемуся выбор в развитии и реализации личностных качеств (самоопределение, самореализацию) при педагогической поддержке.

#### Библиографический список

1. Макареня, А.А. Является ли развитие атрибутом бытия? / Природа и дух: мир философских проблем // под ред. В.Л. Обухова. – СПб., 1995. – Кн. 1.
2. Буданов, В.Г. Эпоха бифуркации и синергетика в образовании // Московский синергетический форум: тезисы. – М., 1996.
3. Кривых, С.В. Педагогическая антропология. Педагогика жизнедеятельности / С.В. Кривых, А.А. Макареня. – СПб., 2003.
4. Слободчиков, В.И. Карта интегральной периодизации / В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1996. – № 5.

#### Bibliography

1. Makarenya, A.A. Yavlyaetsya li razvitie atributom bihtiya? / Priroda i dukh: mir filosofskikh problem // pod red. V.L. Obukhova. – SPb., 1995. – Kn. 1.
2. Budanov, V.G. Ehpokha bifurkacii i sinergetika v obrazovanii // Moskovskiy sinergeticheskij forum: tezisih. – M., 1996.
3. Krivikh, S.V. Pedagogicheskaya antropoehtologiya. Pedagogika zhiznedejatel'nosti / S.V. Krivikh, A.A. Makarenya. – SPb., 2003.
4. Slobodchikov, V.I. Karta integral'noj periodizacii / V.I. Slobodchikov, G.A. Cukerman // Voprosih psikhologii. – 1996. – № 5.

Статья поступила в редакцию 21.02.13

УДК 74.262

*Petronjuk I.S. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL APPROACHES TO A PROBLEM OF EDUCATIONAL KNOWLEDGE.* In article we tried to shine stages of emergence of modern concepts of theories of knowledge of a chronological order.

**Key words:** educational knowledge, the associative and reflex theory, the concept of formation of receptions of assimilation and application of concepts and abilities, the theory of stage-by-stage formation of intellectual actions and concepts, holistic approach to process of teaching and the doctrine, the substantial and genetic concept.

**И.С. Петронюк**, канд. пед. наук, педагог ФГКОУ «Санкт-Петербургский кадетский корпус Министерства обороны РФ», г. Санкт-Петербург, E-mail: pis25@mail.ru

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ УЧЕБНОГО ПОЗНАНИЯ

В статье предпринята попытка в хронологическом порядке осветить этапы возникновения современных концепций теорий познания.

**Ключевые слова:** учебное познание, ассоциативно-рефлекторная теория, концепция формирования приемов усвоения и применения понятий и умений, теория поэтапного формирования умственных действий и понятий, холистический подход к процессу преподавания и учению, содержательно-генетическая концепция.

Философия рассматривает познание как процесс отражения сознанием человека объективной реальности, а понятия – как ступени познания, как основную форму отражения и познания мира. Обучение есть вид познания, а формирование в нем научных понятий у учащихся – одна из форм познавательной деятельности и теоретического мышления. Познание ведет от незнания к знанию, от менее полных знаний к более полным и точным знаниям. Осваивая объект действительности в форме понятий, мышление движется от явления к сущности, от сущности первого к сущности второго и более высоких порядков, последовательно раскрывая их стороны и связи.

В современных школах задача приобщения учащихся к методам научного познания решается попутно с усвоением школьниками программного материала и не выделяется как самостоятельная, считает Кривых С.В. [1, с. 28]. Дидактические основы развития интеллектуальных способностей учащихся – это законы и закономерности процесса обучения, в особенности закон единства обучения и развития и закон активности учащихся в обучении и воспитании.

Все современные концепции теории познания направлены на повышение эффективности этого процесса, но подходят к решению данного вопроса по-разному, а в ряде случаев односторонне.

**Ассоциативно-рефлекторная теория** познания рассматривает механизм этого процесса как последовательное обогащение ассоциаций, а их сущность как образование, усвоение связей. Понятия по этой концепции образуются по схеме: от ощущений и восприятий через анализ и синтез к представлениям, а от них – к понятиям (эмпирический подход). Эта концепция в 60-е годы была широко распространена в предметных методиках естественнонаучного цикла. Ассоциативно-рефлекторная концепция разработана в трудах психологов С.Л. Рубинштейна, П.А. Шварева, Ю.А. Самарина [2].

**Концепция формирования приемов усвоения и применения понятий и умений** Д.Н. Богоявленского, Н.А. Менчинской [3], Е.Н. Кабановой-Меллер [4] реализует основные идеи С.Л. Рубинштейна. Согласно этой концепции внутреннюю структуру процесса познания составляет аналитико-синтетическая деятельность, включающая процессы абстрагирования, обобщения, конкретизации. Простейшим элементом образования понятий считаются ассоциации. Особое значение придается операциям сравнения и варьирования в обобщении существенных и несущественных признаков понятий, обучению учащихся приемам рациональной деятельности, уровню обучаемости учащихся.

**Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий** (П.Я. Гальперин [5], Н.Ф. Талызина [6]) стро-

ится на операциональном подходе, на идее интериоризации. Данная теория находит в настоящее время широкое применение в методике программированного алгоритмического обучения, т.к. исходит из того, что усвоение знаний происходит в процессе выполнения определенной системы действий: психическая деятельность есть результат поэтапного перенесения внешних «материальных» действий во внутренний план, т.е. план восприятий, представлений, понятий (интериоризация). В каждом действии выделяются две основные части – ориентировочная и исполнительская.

Мышление – механизм ориентировки. Операциональную структуру мышления составляют практические действия над предметами, перенесенными в идеальный план. Условием выработки умений является ориентировочная основа деятельности, т.е. система ориентиров в виде алгоритмов, образцов, указаний.

Эта концепция рационализирует выработку умений, в том числе сложных. Она способствует интенсификации обучения.

**Холистический подход к процессу преподавания и учению** – это сбалансированная модель, обращенная к ученику как к целостной личности (Лесли Харт «Как работает мозг», Дж. Хассард «Научные опыты: Кооперированное учение и преподавание науки», Дж. Хопкинс, Барбара Вайтейл, Марсией Марквит, Эллион Виггинтон, С. Каган, С. Шаран и другие американские педагоги-исследователи). Подходы, использованные в холистическом преподавании, опираются на принципы обучения, основанные на целостной работе головного мозга. Ряд исследователей полагают, что правое и левое полушария головного мозга участвуют в разных видах мышления. Они считают, что каждое полушарие мозга специализируется на обработке определенного типа информации. В левом полушарии доминирует восприятие и обработка линейной, последовательно поступающей во времени информации. В правом полушарии преобладает восприятие и обработка целостной, преимущественно образной, скорее изобразительной, а не вербальной информации, отмечает Дж. Хассард [7]. Были выделены несколько типов познания.

Левополушарный тип познавательной деятельности. Учащиеся, имеющие склонность к такому типу познания, обычно собирают, обобщают и анализируют информацию, используя логическое мышление. Часто им приходится делать усилия, чтобы уловить целое, увидеть широкие возможности применения новой информации и выделить общие структуры или циклы.

Правополушарный тип познавательной деятельности. Учащиеся, склонные к такому типу познания, сразу же ищут целую картину, пытаются понять общий смысл явления. Они предпочитают видеть целое до исследования частей. Такие учащиеся склонны к систематизации и целеполаганию.

В целях расширения взгляда на холистическое образование к левополушарному и правополушарному типам познания могут быть добавлены два других типа.

Сенсомоторный тип познавательной деятельности. Учащиеся, имеющие этот тип познания, отдают предпочтение контакту с физическими объектами. Они полагаются на чувство осязания и движения или перемещения для того, чтобы ощущать мир вокруг себя; пользуются обостренным восприятием при помощи органов чувств: зрения, обоняния, осязания, слуха, вкуса.

Эмоциональный тип познавательной деятельности. Такие учащиеся полагаются больше на свои чувства и эмоции. Они склонны подходить к обучению преимущественно с чувственно-эмоциональной, а не рассудочной точки зрения. Эмоциональный тип познания в большей мере активизирует моральные ценности.

Холистический подход опирается на большое количество научных исследований и практических результатов американских педагогов-исследователей. Как и в любой другой модели, здесь тоже существует опасность чрезмерного упрощения. Холистическое обучение – это попытка интегрировать различные формы познавательной деятельности. При таком подходе к преподаванию эмоции, чувства, собственное мнение учащихся так же важны, как научные факты и концепции.

Таким образом, рассматривая в хронологическом порядке этапы возникновения теорий познания, мы выявили, что далеко не все концепции учитывают рефлексивный аспект проблемы. В наиболее явно выраженном виде этот аспект появляется в концепции Эльконина-Давыдова. В этой концепции мы видим общее направление развития проблемы, что требует более детальной конкретизации и адаптации к учебным предметам.

**Содержательно-генетическая концепция** формирования теоретических понятий в обучении (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов и их ученики) опирается и развивает положение Выготского о том, что обучение ведет за собой развитие. Образование

теоретических понятий по этой концепции осуществляется на основе дедуктивно-теоретического подхода и содержательного обобщения. «Принцип содержательного обобщения состоит в выделении всеобщей формы какого-либо многообразия явлений, в выяснении происхождения содержания понятия... Последующее усвоение может осуществляться путем восхождения от абстрактного к конкретному», – отмечает Давыдов В.В. [8, с. 374].

Такой подход направлен на то, чтобы изменить тип мышления ученика с рассудочно-эмпирического на научно-диалектический. Последнее требует такого структурирования учебного материала, которое обеспечит воссоздание теоретических знаний от генетически исходного отношения до развитой системы методом восхождения от абстрактного к конкретному.

Характеристика познавательной функции образования как основной нашла свое наиболее полное выражение в концепции деятельности (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Б.Г. Ананьев, В.В. Давыдов и другие). Учебная деятельность рассматривается как познавательная, а потому и формируется, исходя из закономерностей познания.

Научное познание мира – основная траектория развития ученика как субъекта. Цель образования – познание окружающего мира; средством реализации этой цели является обучение. Возникает вопрос: как должно быть организовано обучение, решающее две основные задачи: обеспечение познания и психического развития. Эту проблему поставил в свое время Л.С. Выготский, определив ее как «соотношение обучения и развития». Однако Л.С. Выготский лишь наметил пути ее решения. Наиболее полно эта проблема разработана в концепции учебной деятельности В.В. Давыдова. Оставаясь в рамках познавательной парадигмы, авторы этой концепции разработали представление об эталонной учебной деятельности как познавательной, построенной по теоретическому типу. Реализация ее достигается через формирование у учащихся теоретического мышления путем специального построения учебного предмета, особой организации познавательной деятельности. Понятие «субъект познания» выступает в этой концепции как способность ученика овладеть научными понятиями, организованными по теоретическому типу, воспроизвести в собственной деятельности логику научного познания, осуществить восхождение от абстрактного к конкретному. Иными словами, учение выступает как деятельность по воспроизводству содержания, пути, метода научного (теоретического) познания.

С нашей точки зрения, в концепции учебной деятельности (в отличие от дидактической концепции) заложены предпосылки для понимания ученика как субъекта познания. Сам образовательный процесс трактуется не как трансляция научных знаний, их усвоение, воспроизводство, а как развитие познавательных способностей как основных психических новообразований. Развивает не само знание, а специальное его конструирование, моделирующее содержание научной области, методы ее познания.

Учебный предмет должен не просто излагать систему знаний, а особым способом (через построение его содержания) организовывать познание ребенком генетически исходных, теоретически существующих свойств и отношений объектов, условий их происхождения и преобразования. Субъектная активность ученика (ее направленность, характер проявления) задается способом организации познавательной деятельности как бы «извне». Основным источником становления и развития познавательной активности является не сам ученик, а организованное обучение. За учеником закрепляется роль познающего мир, но в специально организованных для этого условиях. Чем лучше обучающие условия, тем оптимальнее развивается ученик. Признавая за учеником право быть субъектом познания, авторы этой концепции реализацию этого права по сути дела переносят на организаторов обучения, которые определяют все формы познавательной активности.

Организация обучения, построенного по теоретическому типу, по мнению В.В. Давыдова и его последователей, наиболее благоприятная для умственного развития ребенка, поэтому такое обучение авторы называют *развивающим*. Источник этого развития лежит вне самого ребенка – в обучении, причем специально конструируемом для этих целей. За эталон развития принимаются показатели, характеризующие теоретическое мышление: рефлексивность, целеполагание, планирование; умение действовать во внутреннем плане, обмениваться продуктами познания. Обучение при этом понимается не просто как передача знаний для заучивания, а как формирование личностных качеств ученика. Однако источник их формирования – один, обязательный для всех – это предметное обучение теоретического типа.

В формировании теоретических систем понятий главную роль играет рефлексивное теоретическое мышление, меха-

низм которого заключен в категорийном синтезе, а его критериями является способность к постановке новых проблем, к анализу и коррекции собственных действий, к действиям в уме, к моделированию объектов (В.В. Давыдов, А.З. Рахимов и др.). Символика и знаковые модели материализуют и ускоряют умственные действия, развитие мышления (Л.С. Выготский [9], В.В. Давыдов [8], Л.М. Фридман [10] и др.)

В условиях современного обучения формирование приемов познавательной деятельности является не побочной, а одной из центральных задач. Знания и познавательная деятельность, обеспечивающая их усвоение, находятся в сложных отношениях. «Знания, – как отмечает Н.Ф. Талызина, – всегда продукт тех или иных познавательных действий, и управление процессом усвоения знаний возможно только через управление познавательной деятельностью обучаемых. Своеобразие отношений знаний и деятельности состоит в том, что, с одной стороны, характер познавательной деятельности решающим образом влияет на качество знаний, с другой – необходимая познавательная деятельность в большинстве случаев сама должна строиться или совершенствоваться в ходе усвоения знаний» [6, с. 320].

Таким образом, при определенной организации обучения учебная деятельность осуществляется как собственно исследовательская. Разница лишь в том, что теоретико-научная деятель-

ность приводит, как правило, к открытию объективно нового знания. В ходе же учебной деятельности ученик открывает для себя то, что ему не было ранее известно, но это неизвестное ему стало уже основой, фундаментом науки. Усваивая знания, накопленные человечеством, он тем самым как бы заново открывает для себя уже известное, при этом его мыслительная деятельность осуществляется так же, как и деятельность ученого. Все это сближает учебную и исследовательскую деятельность, в основе которых лежат одни и те же рефлексивные умения.

Подобно тому, как в науке знания добываются в процессе практической деятельности, так и при обучении знания приобретаются учениками в процессе их личной учебной и практической деятельности. Задача преподавателя – создать условия для деятельности учащихся, для их активности и самостоятельности. Познание людей идет через возникновение и развитие противоречий между тем, что познано, и требованиями практики. Оно носит активный творческий характер проникновения ума в сущность вещей. Такой же активный и творческий характер носит и познание учащихся в процессе обучения, а развитие его также происходит через возникновение и развитие противоречий между достигнутым уровнем обучения и требованиями практики, между тем, что познано и что надо еще познать согласно требованиям общества, между тем, как усвоено и как надо было усвоить и т.д.

#### Библиографический список

1. Кривых, С.В. Методика приобщения учащихся к методам научного познания как средства формирования рефлексивных умений при изучении химии в современной школе: спецкурс для учителей и методические рекомендации. – Новокузнецк, 1998.
2. Самарин, Ю.А. Очерки психологии ума. – М., 1962.
3. Менчинская, Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: избранные психологические труды. – М., 1989.
4. Кабанова-Меллер, Е.Ф. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. – М., 1986.
5. Гальперин, П.Я. Психология развития мышления учеников и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии: сб. науч. трудов. – М., 1966.
6. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М., 1975.
7. Хассард, Дж. Уроки естествознания. – М., 1993.
8. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении. – М., 1972.
9. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования. – М., 1956.
10. Фридман, Л.М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач. – М., 1977.

#### Bibliography

1. Krivikh, S.V. Metodika priobtheniya uchastnikov k metodam nauchnogo poznaniya kak sredstva formirovaniya refleksivnykh umeniy pri izuchenii khimii v sovremennoy shkole: speckurs dlya uchiteley i metodicheskie rekomendacii. – Novokuzneck, 1998.
2. Samarin, Yu.A. Ocherki psikhologii uma. – M., 1962.
3. Menchinskaya, N.A. Problemih ucheniya i umstvennogo razvitiya shkolnika: izbranniye psikhologicheskie trudih. – M., 1989.
4. Kabanova-Meller, E.F. Formirovanie priemov umstvennoy deyatel'nosti i umstvennoye razvitiye uchastnikov. – M., 1986.
5. Galperin, P.Ya. Psikhologiya razvitiya mihsleniya uchastnikov i uchenie o poehtapnom formirovanii umstvennykh deystviy // Issledovaniya mihsleniya v sovetskoy psikhologii: sb. nauch. trudov. – M., 1966.
6. Talizina, N.F. Upravlenie processom usvoeniya znaniy. – M., 1975.
7. Khassard, Dzh. Uroki estestvoznaniya. – M., 1993.
8. Davidov, V.V. Vidih obobtheniya v obuchenii. – M., 1972.
9. Vihotskiy, L.S. Izbranniye psikhologicheskie issledovaniya. – M., 1956.
10. Fridman, L.M. Logiko-psikhologicheskiy analiz shkolnykh uchebnykh zadach. – M., 1977.

Статья поступила в редакцию 24.02.13

УДК 378.1

**Stroganova A.N. INDIVIDUAL THE FOCUSED TRAINING IN DESIGN IN THE COURSE OF FGOS VPO REALIZATION (ON THE EXAMPLE OF THE DESIGN DIRECTION 072500.62).** In article approaches and means of the organization individual the focused training in design in the course of FGOS VPO realization are described.

**Key words:** design, individual the focused training, federal state educational standards.

**А.Н. Строганова, канд. пед. наук, зав. каф. дизайна прически ФБГОУ ВПО «Гос. университет сервиса и экономики», г. Санкт-Петербург, E-mail: dizainpru4ecku@mail.ru**

## ИНДИВИДУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ДИЗАЙНУ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО (НА ПРИМЕРЕ НАПРАВЛЕНИЯ 072500.62 ДИЗАЙН)

В статье описаны подходы и средства организации индивидуально-ориентированного обучения дизайну в процессе реализации ФГОС ВПО.

**Ключевые слова:** дизайн, индивидуально-ориентированное обучение, федеральные государственные образовательные стандарты.

Индивидуально-ориентированный образовательный процесс регламентирован федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образова-

ния, основной образовательной программой вуза, нормативно-правовыми документами федерального и вузовского уровня. Индивидуально-ориентированное обучение реализуется с пози-

ций компетентного подхода и на основе индивидуальных учебных планов, модульной системы организации обучения, нелинейного расписания, кредитно-рейтинговой системы оценки достижений студентов.

Индивидуализация обучения является одним из главных условий построения индивидуально-ориентированного образовательного процесса в вузе на современном этапе. Сегодня в высшей школе актуальным является знание и своевременное реагирование на проблемы конкретного студента, перенос акцента с фронтальной работы на самостоятельную, обеспечение возможности выбора каждому обучающемуся. Все это создает предпосылки для выбора и реализации индивидуальных образовательных маршрутов студентов с учетом индивидуальных особенностей и в соответствии с запросами, возможностями и интересами личности. При этом сам студент рассматривается как активный носитель субъектного опыта и играет главную роль в становлении своей индивидуальности и формировании профессионально-значимых качеств личности.

В «Большой советской энциклопедии» под маршрутом понимается «заранее намеченный или установленный путь следования, направление, порядок пути» [1, с. 432]. Применительно к высшей школе мы встречаем понятие «индивидуальный образовательный маршрут» в работах М.Л. Соколовой и В.В. Лоренц. Появление идеи индивидуального образовательного маршрута связано с Петербургской школой. Лоренц В.В. под индивидуальным образовательным маршрутом понимает «целенаправленную проектируемую дифференцированную образовательную программу, обеспечивающую студенту позиции субъекта выбора, разработки, реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки профессионального самоопределения и самореализации будущего учителя» [2, с. 22].

В своем исследовании Соколова М.Л. под индивидуальным образовательным маршрутом понимает «освоение студентом образовательной программы, с опорой на его образовательный опыт, возможности, с ориентацией на решение его образовательных проблем» [3, с. 68].

В обобщенном образовательном маршруте могут быть выделены, по мнению Н.А. Лабунской [4], три основных этапа, отвечающие каждому из них периоды и линии продвижения студента при получении образования, характерные для каждого индивидуально-образовательного маршрута:

- 1) осознание студентами себя в новой для них образовательной среде;
- 2) погружение в образовательную среду;
- 3) освоение образовательной среды.

Осознание студентом себя в новой образовательной среде (1 этап) связано с осознанием необходимости получения образования; познанием себя; самоутверждением, стремлением к самореализации.

При погружении в образовательную среду (2 этап) студент ясно осознает цели, ценности получаемого образования и ориентируется на личностное совершенствование, получение и систематизацию знаний. Не исключено, что период накопления знаний может смениться периодом предметной дифференциации, связанной с формированием у студентов избирательного отношения к изучаемым предметам, появлением желания углубленного их изучения.

Этап освоения образовательной среды (3 этап) выступает как продолжение и развитие предыдущих этапов и включает в себя ориентацию на личностное совершенствование, накопление знаний и размышления о приобретении специальности, работы. Знания начинают «работать» на постепенное осознание студентом себя как будущего специалиста. Ориентация на овладение профессией может сочетаться с ориентацией на научную деятельность. Таким образом, динамика продвижения по обобщенному образовательному маршруту отражается в трех линиях: личностный рост, знания, ориентация на профессиональную деятельность.

Линия личностного роста пронизывает все этапы обобщенного образовательного маршрута. Ей соответствуют периоды, связанные с утверждением себя (1 этап), самосовершенствованием студента (2 этап), стремлением понять свои возможности в плане их соответствия будущей профессии (3 этап). Линия знаний прослеживается на 2 и 3 этапах и включает периоды: количественного накопления знаний, их систематизации; дифференциации изучаемых предметов, стремления к их углубленному освоению. Линия, связанная с ориентацией на профессиональную деятельность, прослеживается на 2 и особенно на 3 этапе. Здесь происходит осознание себя как будущего специалиста, накопление специальных знаний, личностное самосо-

вершенствование, определяемое будущей профессиональной деятельностью.

Рассмотрение периодов обобщенного образовательного маршрута позволяет также сделать вывод о том, что продвижение студента в образовании может быть связано с прохождением студентом не всех указанных периодов. Отсюда можно полагать, что индивидуальный образовательный маршрут отличается от обобщенного образовательного маршрута тем, что включает только часть периодов последнего, но при этом обязательно основывается на трех этапах обобщенного образовательного маршрута («осознание», «погружение» и «освоение» образовательной среды). Не исключено, что индивидуально-образовательный маршрут может характеризоваться не последовательным, а параллельным прохождением этапов, с возможным опережением (отставанием) в развитии тех или других.

Как утверждает Дука Н.А. [5], тип индивидуально-образовательного маршрута определяется рядом факторов: ориентированностью студента при получении образования; знанием (пониманием) себя, своих способностей и возможностей: широтой образовательной среды, на которой строится маршрут: глубиной ее освоения. В связи с этим, можно утверждать, что маршруты могут осуществляться как в узком варианте (отсутствие ориентированности, цели образования), так и в широком (ориентированность на будущую и настоящую профессиональную деятельность), отвечающие более полному освоению образовательной среды.

Дука Н.А. предлагает следующие типы индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ) в вузе:

1. Я – центрированный образовательный маршрут. В основе его – сам студент. Всё сосредоточено на нём, всё ориентированно на него. Маршрут имеет ярко выраженную личностную направленность.
2. ИОМ, ориентированный на получение знаний. Ведущая ориентированность маршрута связана с приобретением знаний.
3. ИОМ, ориентированный на формирование студентом себя как образованного человека.
4. ИОМ, ориентированный на формирование студента себя как будущего специалиста.
5. ИОМ, ориентированный на формирование студента себя как учителя. В основе маршрута этого типа чёткая и определённая цель – стать учителем. Получение образования связывается с приобретением знаний такого уровня и качества, который позволит достойно выполнять свои профессиональные обязанности.
6. ИОМ, связанный с ориентацией студента на научную деятельность. Ведущая линия этого маршрута – линия получения знаний.

Таким образом, индивидуальный образовательный маршрут – это путь индивидуального движения студента в ходе самообразования к «саморазвивающемуся» специалисту. Реализованный индивидуальный образовательный маршрут в нашем понимании является индивидуальной образовательной траекторией.

Хуторской А.В., считает необходимым «индивидуальное образовательное движение каждого ученика» [6, с. 55-76]. «Индивидуальная образовательная траектория – это персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании. Под личностным потенциалом ученика здесь понимается совокупность его способностей: организаторских, познавательных, творческих, коммуникативных и иных. Процесс выявления, реализации и развития данных способностей учащегося происходит в ходе образовательного движения учащихся по индивидуальным траекториям».

Говоря о вариативной структуре учебной деятельности студента в условиях реализации ФГОС ВПО, мы имеем в виду выбор оптимальных форм, средств, методов и темпов обучения, применение тех способов учения, которые в наибольшей степени соответствуют индивидуальным особенностям студентов. При этом результатом совместной работы преподавателя и учащегося является «Индивидуальная технологическая карта» каждого студента, в которой отражается спроектированный индивидуальный образовательный маршрут по изучению учебной дисциплины. Она включает в себя «Индивидуальные карты самодвижения по темам учебной дисциплины», «График индивидуального образовательного маршрута студента», «Индивидуальную карту личностного развития».

Поскольку студенты будут иметь возможность сами участвовать в проектировании индивидуальных образовательных маршрутов, то это будет способствовать формированию индивидуального стиля деятельности, личностной заинтересованности в изучении учебных курсов.

**Индивидуально-ориентированное обучение** в вузе предполагает опору на профессиональное и личностное развитие студентов, что связано с такими особенностями личности, как сфера интересов и предпочтений, образовательные потребности и профессиональные и жизненные планы.

Сегодня перед педагогической наукой, особенно в условиях реализации ФГОС ВПО, стоит проблема совершенствования методов и форм вузовской подготовки. Новые образовательные технологии должны быть направлены на реализацию индивиду-

ально-ориентированного подхода в обучении, сущность которого в гуманизации педагогического процесса, уважительном отношении к личности студента, создании условий для выявления и развития индивидуальных возможностей и способностей. При этом студент должен ощущать потребность стать специалистом и профессионалом своего дела, потребность в самовыражении и развитии своих личностных свойств.

Лебедева В.П., Орлов В.Я., Ясвин В.А. [7, с. 307-312] отмечают, что реализация индивидуальных образовательных марш-

Таблица 1

Дисциплины вариативной части общепрофессионального цикла

Дизайн архитектурной среды	Ландшафтный дизайн
Цветоведение и колористика	Цветоведение и колористика
Информационные технологии в дизайне	Информационные технологии в дизайне
Компьютерные технологии в дизайне среды	Компьютерные технологии в дизайне среды
Инженерно-художественная графика	Инженерно-художественная графика
Начертательная геометрия	Основы композиции в ландшафтном дизайне
Основы композиции в дизайне среды	История садово-паркового искусства
Типология форм архитектурной среды	
Анализ городской среды	

Таблица 2

Дисциплины вариативной части профессионального цикла

Дизайн архитектурной среды	Ландшафтный дизайн
Макетирование	Макетирование
Ландшафтное проектирование среды	Ландшафтное проектирование среды
Конструирование	Дизайн-проектирование загородных участков
Оборудование и благоустройство средовых объектов	Конструирование
Организация архитектурно-дизайнерской деятельности	Материалы и оборудование ландшафтных объектов и систем
Авторский надзор (в том числе практикум)	Декоративные древесные и кустарниковые растения
	Декоративные травянистые растения
	Почвоведение и агрохимия

В таблицах 3 и 4 показана разница между вариативными циклами других близких профилей (дизайн костюма, дизайн аксессуаров и бижутерии, дизайн прически, визаж и нейл-технологии) направления 072500 Дизайн.

Таблица 3

Дисциплины вариативной части общепрофессионального цикла

Дизайн костюма	Дизайн аксессуаров и бижутерии	Дизайн прически, визаж и нейл-технологии
Композиционный рисунок	Композиционный рисунок	Композиционный рисунок
Композиционная живопись	Композиционная живопись	Композиционная живопись
Цветоведение и колористика	Цветоведение и колористика	Цветоведение и колористика
Информационные технологии в дизайне	Информационные технологии в дизайне	Информационные технологии в дизайне
Компьютерное проектирование в ДК	Компьютерное проектирование	Компьютерное проектирование
История костюма	История орнамента	Формообразование
История стилей и образов	История украшений и аксессуаров	Нейл-дизайн
Психология моды		

Таблица 4

Дисциплины вариативной части профессионального цикла

Дизайн костюма	Дизайн аксессуаров и бижутерии	Дизайн прически, визаж и нейл-технологии
Материаловедение	Материаловедение	Материаловедение
Макетирование	Макетирование	Санитария и гигиена парикмахерских услуг
Конструирование	Конструирование	Визаж и декоративная косметика
Технология изготовления костюма	Технологии изготовления бижутерии и аксессуаров	Технологии парикмахерских работ
Основы технологии и методологии дизайна проектирования костюма	Архитектоника	Нейл-технологии
Проектная графика	Ювелирная пластика	Моделирование и художественное оформление прически и визажа
	Проектная графика	Проектная графика



рутов осуществляется на основе **индивидуальных образовательных планов** и являясь индивидуальными образовательными маршрутами осуществляют число профессионального обучения средствами индивидуальных образовательных маршрутов как его вариативного содержания, так и вариативных методов, средств, форм.

Кривых С.В. с соавторами разработали технологию построения индивидуального образовательного маршрута средствами индивидуального учебного плана для старшеклассников в профильной школе. *Под индивидуальным учебным планом* автора понимается совокупность учебных предметов (курсов), выбранных отдельным учеником для освоения из предложенного перечня, составленного на основе Федерального Базисного учебного плана. Основная идея построения индивидуальных учебных планов заключается не в жестком декларировании готового пакета предметов для определенных профилей образования, а в предоставлении каждому обучающемуся возможности разработать свой собственный образовательный маршрут, и уже на основе разработанных маршрутов сформировать профили обучения [8, с. 24].

Индивидуальные образовательные планы разрабатываются в соответствии с персональными образовательными задачами обучающихся, что позволяет создать условия для самореализации каждого студента и стимулирует его к выдвижению жизненных целей (в первую очередь, в плане получения образования) и, в частности, целей профессионального становления и развития. При проектировании и реализации индивидуального образовательного плана у обучающихся формируется ответственность за собственное образование, за реализацию профессиональных и жизненных планов. Понятие индивидуальный образовательный план отражает индивидуальный вариант и способ восхождения студента к образованию.

Традиционное понимание индивидуализации обучения (внутри учебного предмета) находит применение на практике в достаточно многообразных формах, в частности, модульное обучение, которое предполагает реализацию таких принципов современной дидактики как динамичность и вариативность обучения, действенность и оперативность знаний, осознанное достижение целей образования, паритетность отношений между преподавателем и обучающимся.

При реализации индивидуально-ориентированного образования учебный процесс организуется таким образом, чтобы обеспечить каждому студенту максимально благоприятные условия для освоения основной образовательной программы и получения по завершении обучения академической квалификации в полном соответствии с требованиями действующего законодательства, ФГОС ВПО и других нормативных документов.

Коллектив авторов под руководством Тряпицыной А.П. [9], в качестве **стратегий совершенствования процесса индивидуально-ориентированного обучения** рассматривает:

- модульная организация процесса обучения, которая позволяет осуществлять проектирование образовательного процесса как системы освоения учебных модулей;
- составление нелинейного расписания, позволяющего реализовать нелинейный образовательный процесс;
- усиление роли самостоятельной работы студентов;
- проектирование индивидуальных учебных планов студентов, обеспечивающих им возможность самостоятельного выбора части содержания образования и последовательности его освоения;
- введение в образовательный процесс вуза новых ролей преподавателей.

Переход к такому образовательному процессу может основываться на *идее навигации движения в образовательном пространстве (внутривузовском, городском, государственном, мировом)*, которая состоит в следующем: студент осуществляет ревизию своих профессиональных интересов и образовательных потребностей, а также возможностей вуза, и обнаруженные

точки пересечения становятся ориентирами для отбора содержания профессионального образования, заключенного в образовательных программах, учебных дисциплинах, модулях и курсах и определения последовательности их освоения.

В общем смысле, «навигация – процесс управления некоторым объектом (имеющим собственные методы передвижения) в определенном пространстве передвижения. Состоит из двух основных частей:

- теоретическое обоснование и практическое применение методов управления объектом,

- маршрутизация, выбор оптимального пути следования объекта в пространстве» [10]. Другими словами навигация есть технология вычисления оптимального маршрута и последующего ведения по маршруту, в нашем случае – индивидуальному образовательному маршруту студента.

Индивидуально-ориентированное обучение ставит студента в такие условия, в которых у них появляются образовательные потребности и, как следствие, появляется активность и инициатива, стремление овладеть профессиональной культурой, а в идеале – и устремление к самореализации и самоактуализации через профессию. В число таких условий входят:

- создание проблемных учебных ситуаций;
- решение системы межпредметных задач для формирования комплексных профессиональных умений;
- «социально напряженное содержание целей образования» (по М.М. Левиной), то есть этическая, философская, аксиологическая, экологическая интерпретация предметной информации;
- повышение личностной значимости образования как базы дня профессиональной мобильности;
- формирование ответственности за свою жизнь, карьеру и тем самым развитие социальной адаптивности;
- формирование аутопсихологической компетентности, которая позволит мягко и грамотно пройти через профессиональные и жизненные кризисы, позволит увидеть факторы, блокирующие и благоприятствующие конструктивному развитию личности.

В ходе экспериментальной работы по исследованию путей индивидуализации обучения студентов мы разработали несколько профилей обучения в рамках направления 072500 Дизайн. Определены следующие профили: графический дизайн, фотодизайн, коммерческая иллюстрация, коммуникативный дизайн, дизайн и маркетинг, дизайн архитектурной среды, дизайн интерьера зданий, ландшафтный дизайн, дизайн костюма, дизайн аксессуаров и бижутерии, а также профиль дизайн прически, визаж и нейл-технологии.

Учебные планы перечисленных выше профилей разнятся в части вариативных (общепрофессионального и профессионального) циклов, в том числе предметами по выбору студентов. Например, в таблицах 1 и 2 показана разница между вариативными циклами близких профилей (дизайн архитектурной среды и ландшафтный дизайн) направления 072500 Дизайн.

Таким образом, индивидуально-ориентированное обучение обладает огромными возможностями для удовлетворения потребностей обучающегося за счет того, что предоставляет ему возможность выбрать содержание и форму организации образовательного процесса, то есть выбрать профиль обучения, учебные дисциплины, учебные модули, предметы или спецкурсы, а также возможность освоения выбранного содержания образования путем избранных способов и форм деятельности, темпов продвижения в образовании. При этом следует подчеркнуть, что индивидуально-ориентированное обучение предполагает помощь студенту в самоопределении в образовательном процессе. Один из возможных путей осуществления индивидуализации образовательного процесса в вузе мы видим во включении студентов совместно с преподавателями в проектирование и реализацию **собственных индивидуальных образовательных маршрутов**.

#### Библиографический список

1. Большая Советская Энциклопедия / гл. ред. А.М. Прохоров. – М., 1977. – Т. 15.
2. Лоренц, В.В. Проектирование индивидуально-образовательного маршрута как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 2001.
3. Соколова, М.П. Проектирование индивидуальных образовательных маршрутов студентов в ВУЗе: дис. ... канд. пед. наук. – Архангельск, 2001.
4. Психология личности: учеб. пособие / под ред. проф. П.Н. Ермакова, проф. В.А. Лабунской. – М., 2007.
5. Дука, Н.А. Введение в педагогику: уч. пособие. – Омск, 1997.
6. Хуторской, А.В. Технология эвристического обучения // Школьные технологии. – 1998. – № 4.
7. Лебедева, В.П. Индивидуальные траектории образования учащихся профильной школы / В.П. Лебедева, В.Я. Орлов, В.А. Ясвин // Ученик в обновляющейся школе: сб. науч. трудов; под ред. Ю.И. Дика, А.В. Хуторского. – М., 2002.
8. Кривых, С.В. Реализация профильного обучения средствами индивидуальных образовательных маршрутов: учебно-методическое пособие / С.В. Кривых, В.В. Тихомирова, В.В. Семенова, М.Ф. Шевченко / под науч. ред. С.В. Кривых. – СПб., 2008.

9. Организация индивидуально-ориентированного образовательного процесса в РГПУ им. А.И. Герцена / О.В. Акулова, Н.О. Верещагина, О.Б. Даутова, Т.В. Менг, Е.В. Пискунова, Е.В. Попова, П.В. Станкевич, А.П. Тряпицына, Н.Л. Шубина. – СПб., 2007.
10. [Э/р]. – Р/д: <http://en.wikipedia.org/wiki/%d0%9d%d0%b0%d0%b2%d0%b8%d0%b3%d0%b0%d1%86%d0%b8%d1%8f>

## Bibliography

1. Bol'shaya Sovetskaya Ehnciklopediya / gl. red. A.M. Prokhorov. – M., 1977. – T. 15.
2. Lorenc, V.V. Proektirovanie individualno-obrazovatel'nogo marshruta kak uslovie podgotovki buduthego uchitel'ya k professional'noj deyatelnosti: dis. ... kand. ped. nauk. – Omsk, 2001.
3. Sokolova, M.L. Proektirovanie individualnykh obrazovatel'nykh marshrutov studentov v VUZe: dis. ... kand. ped. nauk. – Arkhangel'sk, 2001.
4. Psikhologiya lichnosti: ucheb. posobie / pod red. prof. P.N. Ermakova, prof. V.A. Labunskoy. – M., 2007.
5. Duka, N.A. Vvedenie v pedagogiku: uch. posobie. – Omsk, 1997.
6. Khutorskoy, A.V. Tekhnologiya ehvristicheskogo obucheniya // Shkol'niye tekhnologii. – 1998. – № 4.
7. Lebedeva, V.P. Individual'niye traektorii obrazovaniya uchastnikov profil'noy shkoly / V.P. Lebedeva, V.Ya. Orlov, V.A. Yasvin // Uchenik v obnovyayemykh shkole: sb. nauch. trudov; pod red. Yu.I. Dika, A.V. Khutorskogo. – M., 2002.
8. Krivikh, S.V. Realizatsiya profil'noy obucheniya sredstvami individualnykh obrazovatel'nykh marshrutov: uchebno-metodich. posobie / S.V. Krivikh, V.V. Tikhomirova, V.V. Semenova, M.F. Shevchenko / pod nauch. red. S.V. Krivikh. – SPb., 2008.
9. Organizatsiya individualno-orientirovannogo obrazovatel'nogo processa v RGPU im. A.I. Gercena / O.V. Akulova, N.O. Verethagina, O.B. Dautova, T.V. Meng, E.V. Piskunova, E.V. Popova, P.V. Stankevich, A.P. Tryapichna, N.L. Shubina. – SPb., 2007.
10. [Eh/r]. – Р/д: <http://en.wikipedia.org/wiki/%d0%9d%d0%b0%d0%b2%d0%b8%d0%b3%d0%b0%d1%86%d0%b8%d1%8f>

Статья поступила в редакцию 24.02.13

УДК 378:61:681.3.06

**Abdulgalimov R.M. PROFESSIONAL OUTLOOK OF FUTURE SPECIALIST MEDICAL PROFILE: PROBLEMS OF FORMATION AND STRUCTURE.** The article deals with the uncharted domain of professional education – professional vision doctor, is its structure, criteria for evaluating.

**Key words:** Professional Outlook, professional attitudes, structure evaluation criteria.

**Р.М. Абдулгалимов, канд. пед. наук, ГБОУ ВПО «Дагестанская гос. медицинская академия», г. Махачкала, E-mail: ramazan.abdulgalimov@mail.ru**

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МИРОВОЗЗРЕНИЕ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ: СТРУКТУРА И ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ

В статье рассматривается неисследованная предметная область профессиональной педагогики – профессиональное мировоззрение врача, обосновывается его структура, критерии оценки сформированности.

**Ключевые слова:** профессиональное мировоззрение, структура профессионального мировоззрения, критерии оценки.

Современное состояние системы профессионального образования отражает противоречия между возрастающими требованиями к общественному и индивидуальному интеллекту, сознанию и духовности, способности специалиста к проектированию и прогнозированию, с одной стороны, и фактическим уровнем качества образования, – с другой. Сегодня уровень качества профессионального, в том числе медицинского, образования оказывается ниже требуемого, и решить эту проблему можно лишь путем кардинальных изменений в философских основаниях системы подготовки специалистов медицинского профиля. Изменение философских оснований медицинского образования – его исходных принципов, ценностных ориентиров и императивов – повлечет за собой изменение всех остальных компонентов данного сегмента профессионального образования. Таким философским основанием подготовки специалиста медицинского профиля в вузе может стать ориентация на формирование профессионального мировоззрения будущего врача.

Формирование профессионального мировоззрения будущего врача происходит внутри процессов профессиональной и социально-психологической адаптации, при этом особое значение имеет включение в систему профессиональных медицинских и личностных связей и отношений, освоение новых социальных норм поведения, групповых норм и ценностей, идентификация себя с профессиональной группой [1].

Острота проблемы формирования мировоззрения врача в период первоначальной подготовки связана еще и с тем, что этап первичной подготовки, превращающий школьника в специалиста, является малоизученным процессом. Период обучения врача является сложным, влияющим на все системы организма, он имеет свои специфические особенности, кризисы развития и спады, с точки зрения психологического содержания. В процессе подготовки студентов стоят проблемы выбора предмета деятельности из нескольких областей лечебного дела и проблема выбора первичной специализации по терапии или хирургии. При этом для углубленной специализации необходи-

мо определиться в процессе изучения всего нескольких учебных дисциплин.

В современной литературе по образованию мировоззрению, научной картине мира отводится значительная роль. Анализ этих понятий как особых компонентов научного знания предполагает наличие и взаимодействие ряда подходов. В.С. Степин обращает внимание на существование и взаимодействие двух подходов: с одной стороны, исследование взаимосвязей научной картины мира с мировоззрением и философией, функционирующих в определенном культурном пространстве, с другой – рассмотрение связей научной картины мира с конкретными теориями и опытом [2].

В философской литературе мировоззрение понимается как система принципов, взглядов, ценностей, идеалов и убеждений, определяющих как отношение к действительности, общее понимание мира, так и жизненные позиции, программы деятельности людей. Мировоззрением обладает как общество в целом, так и отдельный индивид. Мировоззрение отдельного индивида формирует общество спонтанно или целенаправленно посредством своих социальных институтов. В нем присутствует личностная компонента, которая отражает специфический жизненный опыт данного индивида. Поэтому мировоззрение содержит качественно различные элементы: знания и убеждения. С мировоззрением связаны такие функционалы, как мироощущение, мировосприятие, миропонимание. Не только мышление, но и другие познавательные способности утверждают человека в окружающем мире. Воздействие на него реальности в форме ощущений, восприятий, представлений, эмоций образуют мироощущение, мировосприятие.

Мироощущение включает только наиболее значимую для субъекта часть знаний, находящуюся в глубинных пластах его познания. Мироощущение определяет эмоциональную сторону мировоззрения. Оно представляет собой понятийный, интеллектуальный аспект мировоззрения. Мировоззрение включает не только интеллектуальное, но и эмоционально-ценностное отно-

шение человека к миру. Для него характерна интеграция знаний, более высокая, чем в картине мира. Миропонимание – это понимание мира, действительности, система взглядов, идей [3, с. 350]. Отсюда следует, что миропонимание относится к миру знаний. А мировоззрение – к миру знаний и миру духа человека (отношение к миру). Обзор литературы с очевидностью демонстрирует неисследованность феномена «профессиональное мировоззрение специалиста медицинского профиля» в педагогике профессионального образования: на сегодняшний день не дано определение данному понятию, не определена его структура, не разработана технология формирования в процессе обучения в медицинском вузе. Процесс формирования профессионального мировоззрения будущего врача в единстве с процессами профессионально-личностного саморазвития, самосовершенствования, профессиональной адаптации до сих пор в педагогической науке остается малоизученным.

В связи с этим возникает необходимость раскрыть данное понятие, определить содержание компонентов структуры профессионального мировоззрения, а, затем, разработать технологию формирования профессионального мировоззрения будущего врача. Тем самым, актуальность проблемы формирования профессионального медицинского мировоззрения студентов в процессе вузовского обучения обусловлена рядом противоречий:

– между потребностью современной медицины в специалисте, решающем профессиональные профилактические, диагностические, лечебные, реабилитационные, психолого-педагогические, организационно-управленческие, научно-исследовательские задачи на основе высокого развитого профессионального мировоззрения как информационно-ценностного компонента профессионализма, обеспечивающего качество и результативность медицинского обеспечения процесса выздоровления пациента, и неисследованностью данного феномена в педагогике профессионального образования;

– между возможностями компетентного подхода в формировании вершин профессионализма у будущих специалистов медицинского профиля и не разработанностью педагогических условий, способствующих формированию профессионального мировоззрения будущего врача в единстве с процессами профессионально-личностного саморазвития, самосовершенствования и профессиональной адаптации.

Как показало проведенное исследование будущих врачей, обучающихся на лечебном и стоматологическом факультетах Дагестанской государственной медицинской академии, имеется ряд сложностей в формировании профессионального мировоззрения специалистов данных областей. Результаты опроса свидетельствуют о том, что у почти половины (46%) студентов к выпускному курсу профессиональные знания не систематизированы, а у 70% студентов профессиональные идеалы и ценности не регулируют профессиональную деятельность и отношения к пациентам. Будущие врачи имеют размытые представления о миссии врачебной профессии, о своем профессионально-личностном потенциале, определяющем достижение вершин врачебного мастерства, они не видят возможности профессионального роста в рамках выбранной профессии, саморазвитие не стало для них профессиональной ценностью.

Таким образом, профессиональное мировоззрение не является приоритетной задачей современного высшего медицинского образования. Возможности, например, Федерального государственного образовательного стандарта по специальности 060101 «Лечебное дело» [4] ограничены учебными дисциплинами «Философия, биоэтика», «Психология, педагогика», в которых для изучения представлены общие вопросы мировоззрения как элемента теории познания, деонтологии и теории личности. Однако профессиональная специфика мировоззрения как компонента профессиональной культуры не отражена на уровне дидактических единиц или отдельных учебных дисциплин. Идея профессионально-личностного саморазвития как ведущая идея акмеологии, науки о человеке в динамике его саморазвития, самосовершенствования, самоопределения в различных жизненных сферах самореализации, не определяет выбор средств формирования профессионального мировоззрения, что не способствует достижению профессиональной культуры бу-

дущим врачом, успешной самореализации в области избранной профессии и медицинской специализации. Следовательно, необходимо специально исследовать возможности целенаправленного формирования профессионального мировоззрения будущего врача в процессе профессиональной подготовки.

Принимая во внимание специфику профессионального мировоззрения врача и то, что профессиональное мировоззрение является основой профессиональной культуры, понятие «профессиональное мировоззрение врача» было определено как обобщенная система предметных и профессиональных знаний, взглядов, убеждений, гуманистических ценностей и идеалов, на основе которых производятся профилактические, диагностические, лечебные, реабилитационные, психолого-педагогические, организационно-управленческие, научно-исследовательские действия по отношению к пациенту. Для последующего отбора адекватных средств формирования профессионального мировоззрения будущих врачей было важно определить структуру данного феномена. С опорой на опыт исследований структуры мировоззрения, была разработана структура профессионального мировоззрения специалиста медицинского профиля, включающая такие компоненты, как познавательный, ценностно-нормативный и практический.

Познавательный компонент включает обобщенную систему профессиональных взглядов (теоретических концепций, служащих ориентирами в поведении, деятельности, отношениях и принятых будущим врачом в качестве достоверных), убеждений (идей, касающихся организации системы лечения, профилактического, реабилитационного, психолого-педагогического сопровождения пациентов, перешедших во внутреннюю позицию личности врача через искреннее и глубокое переживание их истинности и необходимости), предметных и профессиональных знаний (профессиональных знаний-мотивов, побудителей медико-социального поведения, которые приобрели свойства убеждений).

Ценностно-нормативный компонент, объединяющий в себе гуманистические профессиональные ценности (нормы, принципы, регламентирующие деятельность врача, придающие усвоенным знаниям личностный характер и выступающие как познавательно-действующая система) и идеалы (целостный комплекс идей, взглядов о наиболее совершенной организации медико-социального сопровождения пациента, соответствующей социальному заказу, потребностям общества, а также профессиональным интересам и способностям врача).

Практический компонент включает стремление к профессионально-личностному саморазвитию, готовность врача к медико-социальному сопровождению пациента, выбору цели и средств профессиональной медицинской деятельности по таким направлениям, как профилактика, диагностика, лечение, реабилитация, психолого-педагогическая, организационно-управленческая, научно-исследовательская деятельность.

Нами также определены критерии и показатели сформированности профессионального мировоззрения врача: профессиональная обученность, которая устанавливается по уровню теоретического и практического овладения предметными и профессиональными знаниями; профессиональная мотивация, показателем которой выступает уровень мотивационно-ценностного отношения к профессии (миссии) врача; профессионально-личностное саморазвитие, показателем которого выступает представление о профессиональной культуре врача и личностном потенциале, необходимом для ее достижения. В зависимости от степени выраженности показателей названных критериев предложены следующие уровни сформированности профессионального мировоззрения врача: низкий, средний, высокий. Успешное формирование профессионального мировоззрения будущих врачей возможно при соблюдении комплекса педагогических условий, включающих гуманизацию и информатизацию содержания и технологий вузовской подготовки, позволяющих интегрировать разрозненные знания, мотивы, ценности различных учебных дисциплин не только на формировании общекультурных и профессиональных компетенций, а и на формировании их обобщенного результата – профессионального мировоззрения специалиста.

#### Библиографический список

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития. – М., 2006.
2. Степин, В.С. Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации / В.С. Степин, Л.Ф. Кузнецова. – М., 1994.
3. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 1994.
4. Приказ Министерства образования и науки РФ № 1118 от 08.11.2010 г.

## Bibliography

1. Zeer, Eh.F. Psikhologiya professional'nogo razvitiya. – M., 2006.
2. Stepin, V.S. Nauchnaya kartina mira v kul'ture tekhnogennoj civilizacii / V.S. Stepin, L.F. Kuznecova. – M., 1994.
3. Ozhegov, S.I. Tolkovij slovar' russkogo yazhka: 80000 slov i frazeologicheskikh vihraszenij / S.I. Ozhegov, N.Yu. Shvedova. – M., 1994.
4. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF № 1118 ot 08.11.2010 g.

Статья поступила в редакцию 26.02.13

УДК371.31:51

**Dorofeev S.N. PERSON-ORIENTED APPROACH AS THE BASIS FOR BUILDING INDIVIDUAL LEARNING PATHS MATHEMATICS.** In this article problems of realization of the personal focused approach in preparation of future bachelors and experts are investigated. It is shown that the individual educational trajectory is one of effective remedies of realization of this approach.

**Key words:** personally-oriented education, the quality of mathematical education, the trajectories of individual learning.

**С.Н. Дорощев**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. профессиональной педагогики и психологии Пензенского гос. Университета, г. Пенза, E-mail: komrad.dorofeev2010@yandex.ru

## ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

В данной статье исследуются проблемы реализации личностно-ориентированного подхода в подготовке будущих бакалавров и специалистов. Показано, что индивидуальная образовательная траектория является одним из эффективных средств реализации этого подхода.

**Ключевые слова:** личностно ориентированное обучение, качество математического образование, траектории индивидуального обучения.

На современном этапе развития образовательного пространства перед каждым преподавателем неизменно стоит задача не только передать знания будущим специалистам, а заинтересовать их в этих знаниях; суметь построить занятия таким образом, чтобы умело сочетались приемы формирования личностных качеств и приемы формирования общекультурных и специальных знаний. Сочетание таких приемов необходимо при преподавании любых дисциплин, в том числе и математических. Формировать истинно гуманные качества у обучаемых на занятиях по математике можно не только достаточно полным освещением культурно-исторического аспекта, но и выбором оптимальных форм и методов подачи математического материала с учетом личностных качеств каждого обучаемого.

Основу личностно ориентированного обучения составляет его направленность на овладение обучающимися основами современного миропонимания; воспитание активной личности, освоившей культурный опыт человечества; личности способной стать субъектом профессиональной творческой деятельности, умело сочетающей в себе как истинно гуманные, так и высоко профессиональные качества. На современном этапе развития общества личностно ориентированное обучение предполагает, прежде всего, обращение его к личности обучаемого, с учетом ее ценностных ориентаций, сформировавшихся установок, преобладающих мотивов деятельности. В этой связи необходимо ориентировать обучаемых на приоритет общечеловеческих качеств, на усвоение народных традиций и опыта. Особую актуальность эта проблема приобретает в вузах, осуществляющих подготовку бакалавров педагогического образования. Ведь от учителя во многом зависит будущее человечества. Чем больше истинно гуманных качеств приобретет будущий учитель, тем более человечными будут его ученики [1].

Важно на конкретных примерах в процессе преподавания математических дисциплин показывать обучаемым, как на самом деле можно реализовывать те или иные приемы формирования личностных качеств. Будущий специалист приобретет определенные гуманные качества и будет их проявлять в обществе, если они будут привиты ему гуманным образом, если процесс его обучения будет связан только с положительными эмоциями. Чувством истинного гуманизма к слушателям были пронизаны лекции известного математика, доктора физико-математических наук, профессора Петра Константиновича Рашевского и его ученика доктора физико-математических наук, профессора Олега Васильевича Мантурова, которые нам посчастливилось слушать в МГУ и МОПИ им. Н.К. Крупской. Как правило, свои лекции каждый из них начинал с повторения тех понятий, без которых невозможно восприятие нового материала. Органи-

зуя процесс повторения, каждый профессор включал в него различные подходы к введению понятия, формулировке теорем, которые позволяли освещать существенные признаки с разных позиций. Такой подход к организации повторения становился не утомительным и интересным для слушателей; способствовал повышению уровня сформированности содержательно-операционного и мотивационного компонента слушателей. После лекций этих замечательных профессоров всегда оставалось чувство удовлетворенности и желания поиска новых знаний. Каждый из них использовал свои приемы организации учебного процесса так, что слушатели невольно осознавали необходимость расширения своего кругозора; становились участниками процесса творческого созидания.

К сожалению, мы вынуждены констатировать тот факт, что в связи с переходом на компетентностную основу подготовки бакалавров педагогического образования и сокращением числа часов, отводимых на изучение дисциплин естественно-научного цикла, возникла проблема поиска путей, средств и методов интенсификации математической подготовки бакалавров, проблема дифференциации учебного материала: что важно изложить на лекции, что дать в качестве самостоятельной работы, как на практическом занятии проконтролировать уровень усвоения материала, изложенного на лекции и усвоенного в процессе самостоятельной работы. Основная цель преподавателя вуза заключается в реализации государственного стандарта, в формировании у обучающихся компетенций, которые определяют программу. Индивидуальные возможности обучающихся, как правило, не учитываются должным образом и, порою, не признаются, рассматриваются как некоторое препятствие на пути реализации программы. Поэтому вузовский преподаватель в целях формирования общекультурных и профессиональных компетенций, формируемых в процессе изучения дисциплин естественно-научного цикла, вынужден либо игнорировать индивидуальные способности обучающихся или «насиловать» преодолеть их. Более того, он вынужден выступать в качестве главного инициатора естественно-научной деятельности обучающихся, постоянно принимать за каждого обучающегося определенные решения, важные на данном этапе его обучения. В действительности большая часть преподавателей при всем своем таланте не имеет возможности принимать по несколько различных решений за каждого обучающегося. В результате неизбежно появляется такая категория обучающихся, которая имеет усредненные интересы и потребности [2].

Практика показывает, что вузовские преподаватели, как правило, осуществляют индивидуальный подход лишь по отношению к небольшой группе обучающихся, которые, по их мнению,

в силу своих способностей выходят за рамки «среднего студента». Чаще всего в эту группу попадают особо одаренные, «продвинутые» студенты, которые в силу своего интеллекта требуют индивидуального подхода. Основная же часть обучающихся, укладывающаяся в стандарты «среднего студента», незаслуженно оказывается лишенной индивидуального подхода со стороны преподавателя, вынуждена довольствоваться фронтальным общением с преподавателем. В ходе этого общения преподаватель не ставит целью выявить индивидуальные особенности усвоения учебного материала конкретным студентом, не ищет индивидуальных путей, способствующих интенсификации усвоения знаний каждым студентом. Он лишь многократно, иногда в более или менее упрощенном виде, повторяет для средне успевающих студентов математические факты, не обременяя себя их доказательством. На лекционных и практических занятиях преподаватель чаще замечает отсутствие интереса, быструю утомляемость студентов, недостаточно высокую мотивацию. И редко интересуется, почему тот или иной студент проявляет слабый интерес, например, к математике, не хочет ею заниматься. Проблема учета индивидуальных возможностей в учебном процессе, к сожалению, вообще остается за пределами внимания преподавателя. Крайне неудовлетворительно используются и способности обучающихся к учебной деятельности, поскольку не разработана методика диагностирования возможностей студентов к овладению учебным материалом.

Эффективным способом реализации индивидуального подхода, обуславливающим обучение на основе индивидуальной избирательности и личной активности каждого обучающегося, может служить свободный самостоятельный выбор. Признание за будущим бакалавром права свободного самостоятельного выбора дисциплин специализации, проявление самостоятельности в изучении этих дисциплин, основанное на стремлении студента реализовать индивидуальные интересы и потребности, ставит перед вузовскими преподавателями чрезвычайно важную проблему: как использовать интересы и потребности студента на благо его развития. Управление учебной деятельностью студента становится косвенным, через создание соответствующей образовательной среды, через построение целой системы условий, позволяющих каждому студенту учиться самостоятельно, самому принимать осознанные решения, делать ответственный выбор. Для этого необходимо организовать и структурировать образовательное пространство каждого студента; вводить новые условия, обновлять учебные средства и материалы и т.п. При этом преподаватель исходит не только из требований учебной программы, но и, что самое важное, учитывает изменяющиеся со временем интересы, потребности и возможности обучающихся. А это, в свою очередь, требует от него вести систематические наблюдения за личностным ростом и развитием студентов.

Формируя образовательное пространство по каждому предмету, преподаватель тем самым создает для каждого студента реальную возможность двигаться по своей собственной, индивидуальной траектории обучения, которая представляет собой целенаправленную образовательную систему, обеспечивающую каждому обучающемуся субъективные возможности выбора, разработки, реализации Федерального государственного образовательного стандарта при непосредственном руководстве со стороны преподавателя.

Потенциал индивидуальной траектории обучения предполагает, что студент при изучении темы может, например, выбрать один из следующих подходов: наглядно-образное или логическое познание, углубленное изучение или изучение на уровне понятий и фактов, ознакомительное, выборочное или расширенное усвоение темы. Сохранение логики предмета, его структуры и содержательных основ будет достигаться с помощью фиксированного объема фундаментальных образовательных объектов и связанных с ними проблем, которые наряду с индивидуальной траекторией обучения обеспечат достижение студентами нормативного образовательного уровня.

При обучении студентов математическим методам необходимо предлагать им задания, способствующие овладению различными видами деятельности, для развития аналитического, наглядно-образного, абстрактного и логического мышления. Однако, учитывая приоритетные виды деятельности, индивидуально присущие каждому студенту, следует допускать выбор ими этих видов при изучении одних и тех же образовательных объектов. Например, при решении задачи: Доказать, что точки пересечения боковых сторон трапеции, ее диагоналей и середины оснований лежат на одной прямой – каждый обучающийся может выбрать свой способ решения. Наши наблюдения показывают, что чаще всего при решении задач подобного типа студен-

ты с развитым аналитическим мышлением отдают предпочтение векторному или координатному способу решения, студенты с развитым наглядно-образным мышлением предпочитают использовать в процессе решения этой задачи свойства аффинных преобразований, а студенты с достаточно высоким уровнем развития логического мышления решают эту задачу на основе свойств полного четырехвершинника [3]. Особую значимость при обучении студентов математическим методам посредством индивидуальных траекторий обучения приобретают задания, связанные с изучением одного и того же математического объекта или объединенных единой целью, в которых находят свое отражение основные личностные особенности каждого обучающегося [4]. Примерами таких траекторий могут служить системы математических заданий вида:

I. Тетраэдр  $SABC$  задан координатами своих вершин  $S(3,1,3)$ ,  $A(3,-4,2)$ ,  $B(-2,1,3)$ ,  $C(4,1,-3)$ .

1. Найдите уравнения плоскостей, содержащих его грани.
2. Найдите объем тетраэдра.
3. Найдите площади всех его граней.
4. Найдите длины высот тетраэдра.
5. Составьте уравнения прямых, содержащих его ребра.
6. Составьте уравнения высот тетраэдра.
7. Найдите величины углов при вершине  $S$ .
8. Составьте уравнения прямых, содержащих средние линии тетраэдра.
9. Составьте уравнения прямых, содержащих медианы тетраэдра.
10. Найдите координаты центра тяжести тетраэдра.
11. Найдите координаты центра сферы, описанной около тетраэдра.
12. Найдите радиус сферы, описанной около тетраэдра.
13. Составьте уравнение сферы описанной около тетраэдра.
14. Найдите объем сферы, описанной около тетраэдра.
15. Во сколько раз объем тетраэдра больше объема сферы описанной около него.

II. Прямая призма  $ABCD A_1 B_1 C_1 D_1$ , в основании которой лежит квадрат, задана относительно прямоугольной декартовой системы координат координатами вершин  $A(3;0;0)$ ,  $B(0;4;0)$ ,  $B_1(0;4;6)$ .

1. Найдите координаты остальных вершин призмы.
2. Найдите площадь полной поверхности призмы.
3. Вычислите её объем.
4. В данную призму вписан цилиндр. Найдите радиус его основания.
5. Найдите площадь полной поверхности цилиндра.
6. Найдите объем цилиндра.
7. Найдите отношение объема призмы к объему цилиндра.
8. Найдите координаты центра сферы, описанной около призмы.
9. Найдите радиус сферы.
10. Найдите площадь поверхности сферы.
11. Во сколько раз площадь поверхности цилиндра больше площади поверхности призмы и меньше площади поверхности сферы.

III. Тетраэдр  $SABC$  задан уравнениями плоскостей, содержащих его грани:

$$3x - 4y + 1 = 0, \quad 3y - 4z + 1 = 0, \quad 4x - 3z + 1 = 0, \quad z - 2 = 0$$

1. Найдите координаты вершин тетраэдра.
2. Найдите объем тетраэдра.
3. Найдите площади всех его граней.
4. Найдите длины высот тетраэдра.
5. Составьте уравнения прямых, содержащих его ребра.
6. Составьте уравнения высот тетраэдра.
7. Найдите величины углов при вершине  $S$ .
8. Найдите координаты центра сферы, вписанной в тетраэдр.
9. Найдите радиус сферы, вписанной в тетраэдр.
10. Найдите объем сферы, вписанной в тетраэдр.
11. Во сколько раз объем тетраэдра больше объема сферы вписанной в тетраэдр.

Разнообразие заданий, связанных единой целью стимулирует обучающихся самостоятельно и осознанно выбрать себе работу, чтобы затем приступить к ее выполнению, самим отобрать свои собственные, индивидуальные способы учебно-познавательной деятельности. В ситуации самостоятельного свободного выбора наиболее ярко проявляется индивидуальность каждого студента, его индивидуальная траектория обучения.

Использование заданий, объединенных единой целью требует от преподавателя перехода от привычной роли наставника и контролера к позиции наблюдательного помощника, который меньше учит и воспитывает, а в основном помогает студентам учиться самостоятельно, мотивирует их к активной учебно-познавательной деятельности. Как известно знание приобретает глубокий смысл, если оно выражает пристрастное отношение обучающегося к тому, что содержится в этом знании, эмоционально переживается личностью. Такая объективизация смысла усвоения знаний обуславливает «сближение» обучающегося с целью, выражающееся в подчинении мотивов логике задач и получении обучающимися удовлетворения от результативности собственной поисковой деятельности.

Таким образом, значимость индивидуальной траектории обучения, нацеленной на формирование личностных качеств каждого обучающегося состоит в том, что в процессе ее реализации каждый обучающийся не только вовлекается в определенный вид учебно-познавательной деятельности, но и при выполнении каждого задания он развивает в себе такие личностные качества как уверенность в своих возможностях, целеустремленность, настойчивость, потребность в обоснованной доказательности используемых фактов, предвосхищение способов решения каждой задачи, ответственности за самостоятельно выбранное решение той или иной задачи, поскольку каждое свое задание он «прогоняет» через призму структурных компонент своей личной деятельности.

#### Библиографический список

1. Дорофеев, С.Н. О роли гуманитаризации математического образования в подготовке инженерных кадров // Информация и образование: границы коммуникаций INFO 12: материалы IY Международной научно-практич. конф. – Горно-Алтайск, 2012.
2. Дорофеев, С.Н. Координатный метод в обучении старшеклассников приемам распознавания геометрических образов / С.Н. Дорофеев, Н.В. Наземнова // Психодидактика высшего и среднего образования: материалы IX Международной научно-практич. конф. – Барнаул, 2012.
3. Дорофеев, С.Н. Преобразования в примерах и задачах. – Пенза, 2002.
4. Дорофеев, С.Н. Высшая математика: курс лекций. – М., 2011.

#### Bibliography

1. Dorofeev, S.N. O roli gumanitarizacii matematicheskogo obrazovaniya v podgotovke inzhenernihkh kadrov // Informaciya i obrazovanie: granicah kommunikacij INFO 12: materialih IY Mezhdunarodnoj nauchno-praktich. konf. – Gorno-Altajsk, 2012.
2. Dorofeev, S.N. Koordinatniy metod v obuchenii starsheklassnikov priemam raspoznavaniya geometricheskikh obrazov / S.N. Dorofeev, N.V. Nazemnova // Psikhodidaktika viysshego i srednego obrazovaniya: materialih IX Mezhdunarodnoj nauchno-praktich. konf. – Barnaul, 2012.
3. Dorofeev, S.N. Preobrazovaniya v primerakh i zadachakh. – Penza, 2002.
4. Dorofeev, S.N. Vihsshaya matematika: kurs lekciy. – M., 2011.

Статья поступила в редакцию 20.02.13

УДК 378 (075.8)

#### *Ziyudinova O.M., Vezirov T.G. PREPARATION OF THE FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL TRAINING TO THE USE OF ELECTRONIC THE EDUCATIONAL-METHODICAL COMPLEXES IN THE EDUCATIONAL PROCESS.*

The article is dedicated to the development and justification of the model special training future teachers to use electronic teaching methods in the educational process. To improve the quality of information and methodological training of future teachers are encouraged to use the special course «Electronic educational-methodical complexes in the methodical preparation of future teachers of vocational training».

**Key words:** information and methodical preparation of future teachers, new information technologies, electronic educational-methodical complexes.

*О.М. Зияудинова, ассистент, ГОУ ВПО «Дагестанский гос. педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: Rika01-01@yandex.ru; Т.Г. Везилов, д-р пед. наук, проф. ГОУ ВПО «Дагестанский гос. педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: timur.60@mail.ru*

## **ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

Статья посвящена разработке и обоснованию модели специальной подготовки будущего педагога к использованию электронных учебно-методических комплексов в образовательном процессе. Чтобы повысить качество информационно-методической подготовки будущих педагогов, предлагается использование спецкурса «Электронные учебно-методические комплексы в методической подготовке будущих педагогов профессионального обучения».

**Ключевые слова:** информационно-методическая подготовка будущего педагога, новые информационные технологии, электронные учебно-методические комплексы.

Важной частью компетентности будущего педагога профессионального обучения является творческий характер его деятельности, проявляющийся в гибком подходе к управлению всеми компонентами учебного процесса. На современном этапе в условиях информатизации высшего профессионального образования предъявляются новые требования к профессиональным качествам и уровню подготовки педагогов, требуется существенная перестройка в их работе. Изменяется роль педагога, основная задача которого – поддерживать и направлять развитие личности учащихся, их творческий поиск, организовывать их совместную работу. Это обусловлено развитием методов и организационных форм обучения на основе новых информационных технологий (НИТ). Отсюда ясно, что подготовка педа-

гогических кадров является приоритетным направлением решения задач информатизации образования. Повышается и значимость развития информационно-методической подготовки, направленной на обеспечение профессионального уровня деятельности будущего педагога профессионального обучения.

Существенным средством информационно-методической подготовки выступают электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК). Эффективность использования ЭУМК зависит от знаний и навыков педагога, касающихся применения этих технологий в учебном процессе. К сожалению, многие педагоги не умеют грамотно разрабатывать и использовать электронные дидактические средства в процессе подготовки и проведения занятий. Вопросы по проектированию образовательных элект-

ронных изданий, в частности, интерактивных и мультимедийных электронных учебников, ЭУМК [1] по сей день остаются нерешенными. Одной из причин, является отсутствие универсальной технологии разработки необходимых образовательных материалов для ЭУМК, в том числе и отсутствие соответствующих стандартов [2], другая причина — это проблема качества дидактических материалов для электронных учебников и пособий. От качества разрабатываемых учебных, учебно-методических и информационно-справочных материалов для электронных пособий и ЭУМК зависит эффективность обучения на этапе их применения, поэтому в процессе информационно-методической подготовки необходимо сформировать у будущих педагогов профессионального обучения представление об основных подходах, концепциях и этапах подготовки учебно-методических материалов для создания электронных учебных изданий.

Для решения вышеперечисленных задач процесс информационно-методической подготовки предусматривает организацию специальной подготовки, основу которой составляет спецкурс. Спецкурс обеспечивает целенаправленную подготовку студентов, позволяет реализовать весь комплекс межпредметных связей и придать обучению профессионально-педагогическую направленность. Содержание спецкурса должно отражать его качественное отличие от профильного или базового курса. Отбор содержания спецкурса зависит от задач этого курса: это может быть углубление профильного курса, осуществление междисциплинарной интеграции, реализация прикладной направленности обучения в рамках профиля. Нами был разработан спецкурс «Электронные учебные комплексы в методической подготовке педагогов профессионального обучения». Для его реализации мы разработали модель специальной подготовки будущего педагога профессионального обучения к использованию ЭУМК в образовательном процессе (рис. 1).

В основании сконструированной модели располагаются базовые дисциплины, в ходе изучения которых у студентов формируются знания и умения, которые следует использовать как опорные при усвоении содержания спецкурса. Так, при изучении социально-гуманитарных дисциплин у будущих педагогов складываются представления о социокультурной и экономической обусловленности информатизации и компьютеризации всех сфер деятельности человека, в том числе и профессионально-педагогической. В ходе изучения студентами дисциплины «Методика профессионального обучения» у них формируется представление о методике, как науке и учебном предмете, задачах курса и его роли в профессиональном образовании педагога профессионального обучения. Знания и умения, получаемые будущим педагогом при изучении специальных дисциплин, позволяют выявлять и эффективно использовать их педагогический потенциал. При изучении психолого-педагогических дисциплин студенты усваивают научные основы организации педагогического процесса в современных условиях.

Спецкурс представляет собой системное образование, включающее следующие компоненты: целевой; содержательный; процессуальный; результативный.

*Целевой компонент* является системообразующим. Он объединяет состав и содержание всех остальных компонентов в единое целое. Особенности целевого компонента обусловлены комплексом социально-экономических и профессионально-педагогических требований к педагогу профессионального обучения. Цель спецкурса: подготовить будущего педагога к проектированию и применению электронных изданий и ЭУМК в своей профессиональной деятельности.

*Содержательный компонент* — поставленная цель может быть достигнута при условии усвоения студентами следующих блоков учебной информации: актуализации проблемы подготовки будущего педагога; психологический; педагогический. Материал

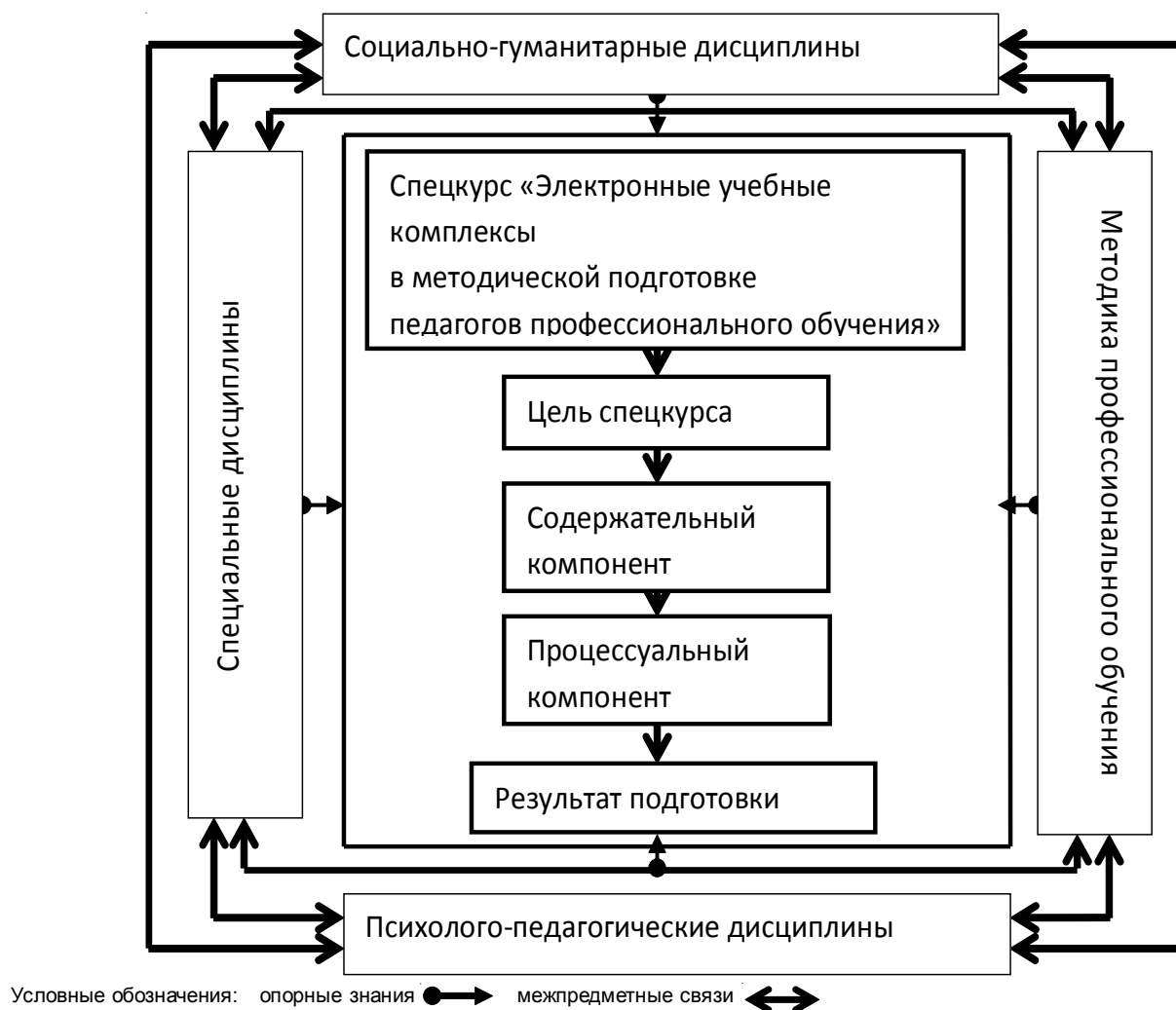


Рис. 1. Модель специальной подготовки будущего педагога профессионального обучения к использованию ЭУМК в образовательном процессе

блока актуализации направлен на создание у будущих педагогов положительной установки на изучение материала спецкурса; формирование у них убеждений о педагогических преимуществах ЭУМК и того, что подготовленность педагога к осуществлению компьютеризированного учебного процесса является неотъемлемой частью его профессиональной компетентности. Учебный материал психологического блока, направлен на формирование у будущего педагога знаний психологических основ использования ЭУМК в процессе его осуществления. В педагогическом блоке раскрывается сущность ЭУМК как дидактического средства, методы и формы организации педагогического процесса с использованием ЭУМК.

**Процессуальный компонент** – особенности деятельности субъектов педагогического процесса в вузе обуславливаются переходом деятельности студентов от учения под руководством к самообучению и самоконтролю. Деятельность преподавателя при этом направлена на оказание студенту помощи по организации учебно-познавательной деятельности. В задачу преподавателя входит: отбор содержания, методов, средств и форм организации процесса, направленного на формирование у студентов системы знаний и умений, обеспечивающей эффективность осуществления педагогической деятельности; создание у будущих педагогов положительной мотивации деятельности, осуществляемой на спецкурсе; управление процессом усвоения сту-

дентами содержания спецкурса и осуществление контроля качества получаемых образовательных продуктов; организация рефлексивной деятельности студентов; оказание помощи в процессе самокоррекции.

Студенты в процессе освоения содержания спецкурса включаются в следующие виды деятельности: восприятие, осмысление и запоминание нового учебного материала; работа с литературными источниками; разработка учебно-методических материалов для создания электронных учебных изданий; составление методических рекомендаций по использованию ЭУМК в процессе обучения; планирование и проектирование уроков с применением ЭУМК; разработка ЭУМК в среде программы Frontpage; использование шаблонов программы «Конструктор сайтов» в проектировании ЭУМК. Результат подготовки будущего педагога – оценочная категория, представляющая собой сумму показателей, сформированность которых свидетельствует о готовности будущих педагогов проектировать и использовать ЭУМК в учебном процессе. Диагностика наличия этих показателей осуществляется в ходе анкетирования, компьютеризированного мини-тестирования, проверки конспектов изученных студентами работ, отчетов, анализа и самоанализа продемонстрированных фрагментов уроков, оценки качества выполненных исследовательских заданий.

#### Библиографический список

1. Везилов, Т.Г. Информационные и коммуникационные технологии в формировании проектной компетенции магистров педагогического образования // Вестник университета. – 2012. – № 10.
2. Демкин, В.П. Принципы и технологии создания электронных учебников / В.П. Демкин, В.М. Вымятин. – Томск, 2002.

#### Bibliography

1. Vezirov, T.G. Informacionnihe i kommunikacionnihe tehnologii v formirovanii proektnoy kompetencii magistriv pedagogicheskogo obrazovaniya // Vestnik universiteta. – 2012. – № 10.
2. Demkin, V.P. Principi i tehnologii sozdaniya ehlektronnihk uchebnikov / V.P. Demkin, V.M. Vihmyatin. – Tomsk, 2002.

*Статья поступила в редакцию 03.03.13*

УДК 376.6

**Kazayeva E.A. MODELING OF SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITY OF BOARDING SCHOOLS AS AN INSTRUMENT OF PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR OF ORPHAN CHILDREN.** Problems of prevention of deviant behavior of orphan children are considered in the article. The author proposes working out and realization of model of social and cultural activity of boarding schools as one of ways of solutions of this problem. The structure and staging of realization of model is described.

**Key words:** deviant behavior, prevention, orphan children, model.

**Е.А. Казаева**, д-р пед. наук, проф. каф. социальной педагогики и социальной работы ФГБОУ ВПО «Шадринский гос. педагогический институт», г. Шадринск, E-mail: [sinderella@glstar.ru](mailto:sinderella@glstar.ru)

## МОДЕЛИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ

В статье рассматриваются проблемы профилактики девиантного поведения детей-сирот. Автор предлагает разработку и реализацию модели социально-культурной деятельности интернатных учреждений в качестве одного из способов решения обозначенной проблемы. Описывается структура и этапность реализации предложенной модели.

**Ключевые слова:** девиантное поведение, профилактика, дети-сироты, модель.

Изменения, происходящие сегодня в современной России в различных сферах жизни, экологическое и экономическое неблагополучие, социальная нестабильность, усиление влияния псевдокультуры, неблагоприятные семейно-бытовые отношения, чрезмерная занятость родителей и т.п. особенно болезненно отразились на преобладающей части подростков, обусловив деформацию институтов социализации. В этих условиях возникают серьезные предпосылки для зарождения у подростков девиантного поведения, причинами возникновения которого, являются разнообразные факторы: от психобиологических до социальных. Формы проявления девиантного поведения также разнообразны: от незначительных проступков до общественно опасных деяний.

Актуальность данной проблемы обусловлена резким увеличением и продолжающимся ростом подросткового нигилизма,

жесткости, агрессивности, преступности, тенденцией к увеличению безнадзорности и беспризорности, ранней алкоголизации, табакокурения, токсикомании, наркомании среди подростков. Особое беспокойство вызывает снижение «возрастных границ» детской преступности в сторону омоложения. Практически для всех регионов России характерны тенденции к возрастанию детской преступности, а также снижению среднего возраста несовершеннолетних правонарушителей до 11 лет. В этой связи отмечается необходимость организации целенаправленной работы с подростками девиантного поведения. Особенно остро эта проблема встает перед обществом в отношении детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Выявленная специфика проявлений девиантного поведения детей-сирот стала основой разработки структурно-функциональной модели социально-культурной деятельности интернатных



учреждений как инструмента профилактики девиантного поведения детей-сирот.

В основу разработки модели социально-культурной деятельности интернатных учреждений как инструмента профилактики девиантного поведения детей-сирот были положены системный, личностно-ориентированный, деятельностный, культурологический подходы, т.е. в модели воспроизводится система связей и отношений, обеспечивающая ее реализацию в профилактике девиантного поведения детей-сирот «при условии отвлечения от других его сторон» [1].

Системный подход в разработке структурно-функциональной модели предполагает ее рассмотрение как комплекса взаимосвязанных элементов. Элементы модели образуют целостную систему, т.к. будучи взяты по отдельности, они способны обеспечить только решение ряда частных задач [2, с. 263]. И только их совокупность дает возможность достигнуть цели – воспитание позитивной направленности детей-сирот в процессе профилактики девиантного поведения средствами социально-культурной деятельности. Также системный подход предполагает осуществление целевого анализа как системы в целом, так и отдельных ее компонентов. Тот или иной компонент может быть отнесен к системе в меру его участия в достижении цели.

Целевая целостность предполагает раскрытие компонентного состава системы и взаимосвязи отдельных компонентов, образующих данную систему, что дает представление о структуре системы, о ее внутренней организации. Предлагаемая структурно-функциональная модель включает в себя ряд взаимосвязанных взаимообусловленных блоков.

В разработке структурно-функциональной модели социально-культурной деятельности интернатных учреждений как инструмента профилактики девиантного поведения детей-сирот цель выступает системообразующим фактором, определяет содержание других элементов и проектирует результат функционирования данной системы.

Системный подход предполагает четкую постановку проблемы, определения средств ее решения, способствует улучшению организации исследования и анализа систем и подсистем, направленных на решение исследуемой проблемы.

Личностно-ориентированный подход при решении выше обозначенной проблемы предусматривает организацию целенаправленного взаимодействия педагогов и воспитанников, направленного на воспитание позитивной направленности в процессе профилактики девиантного поведения.

Анализ исследований показывает, что лишь личностно-ориентированная модель взаимодействия, построенная на субъект-субъектных отношениях, создает благоприятные условия для полноценного развития ребенка, т.к. обеспечивает чувство психологической защищенности и доверия к миру [3, с. 29-32]. Данное положение (проявление самостоятельности, инициативности, позитивная направленность личности), по нашему мнению, будет учитываться в том случае, когда в достаточной степени дети-сироты владеют коммуникативными навыками, знаниями о последствиях девиантных форм поведения, здоровом образе жизни, правилах культуры поведения, а также способностью продуктивно использовать свободное время и участвовать в мероприятиях культурно-досуговой деятельности.

В целом личностно-ориентированный подход предполагает ориентацию на развитие творческого потенциала личности и позволяет учесть индивидуальные особенности каждого воспитанника посредством включения в рефлексивно-творческую деятельность, способствует самореализации и личностному росту детей-сирот.

Для построения структурно-функциональной модели мы опираемся на определение субъект-субъектного взаимодействия, данное В.Г. Мараловым [4, с. 30] суть, которого заключается в том, что модель, в которой и педагог, и ребенок в равной мере признаются в качестве субъектов педагогического процесса, обладают определенной свободой в построении своей деятельности, характерными признаками которой являются возможность осуществлять свой выбор, строить через это свою личность.

В основе деятельностного подхода лежит представление о том, что разносторонне развитая личность формируется в разнообразных видах деятельности, только в деятельности происходит развитие личности. Организация разнообразной, творческой и эмоционально насыщенной деятельности способствует познанию себя и окружающего мира, способов и правил взаимодействия с другими, приобретению жизненного опыта и формированию нравственных ценностей. Процесс воспитания при этом рассматривается с позиции личностной обусловленности всех его участников. Концептуальные общенаучные основы дан-

ного подхода представили в своих исследованиях учёные: Л.С. Выготский [5], А.Н. Леонтьев [6, с. 94–231], С.Л. Рубинштейн [7] и др.

Деятельность является реальной движущей силой общественного прогресса и условием самого существования общества. Именно в деятельности, когда возникают, актуализируются, удовлетворяются потребности человека, рождаются мотивы, интересы, эмоции, формируются ценностные ориентации, в деятельности человек усваивает законы жизни, приобретает и изменяет ценности.

Значение деятельностного подхода в нашем исследовании состоит в том, что он позволяет:

- рассмотреть особенности деятельности детей-сирот и педагогов в процессе профилактики девиантного поведения посредством технологий социально-культурной деятельности в их взаимодействии;

- определить, что деятельность детей-сирот и педагогов в организации профилактики девиантного поведения посредством технологий социально-культурной деятельности носит системный, целенаправленный характер и определяется их индивидуальными особенностями, мотивами и условиями воспитательного процесса интернатных учреждений;

- утверждать, что деятельность педагогического состава по профилактике девиантного поведения направлена на максимально полное раскрытие личностного потенциала несовершеннолетних.

Культурологический подход предполагает развитие социальной активности детей-сирот как меры саморазвития человека в образовательном пространстве, учет в процессе воспитания позитивной направленности: культурных ценностей, исторических и этнических традиций, их единство с общечеловеческой культурой, выработку педагогической культуры, самореализацию всех субъектов воспитательно-профилактического процесса. Именно такой подход позволяет в нашем исследовании ориентироваться не столько на знания, сколько на воспитание позитивной направленности с ориентацией на духовно-нравственные ценности, на активную преобразующую деятельность, на воспитание культуры отношений.

Значение культурологического подхода в процессе профилактики девиантного поведения состоит в том, что он позволяет детям-сиротам продуктивно использовать свободное время:

- принять участие в творческой деятельности (реализация творческих задач, содружества, обязанностей), в развлекательных мероприятиях и игровых соревнованиях;

- проявить себя в качестве субъекта социально значимой деятельности, ощутить себя творцом, получить непосредственное признание своей деятельности;

- развивать в себе способности оценивать, воспринимать и утверждать прекрасное в жизни и в искусстве.

Рассмотрев методологическую основу структурно-функциональной модели социально-культурной деятельности интернатных учреждений как инструмента профилактики девиантного поведения детей-сирот, необходимо рассмотреть ее принципы.

Так, структурно-функциональная модель социально-культурной деятельности интернатных учреждений как инструмент профилактики девиантного поведения детей-подростков основывается на следующих принципах.

- Принцип социализации – предполагает усвоение и воспроизводство индивидом социального опыта. Социализация происходит в процессе совместной деятельности и общения в определенной социально-культурной среде. Ее продуктами выступают личностные смыслы, определяющие отношение индивида к миру, ценностно-смысловое ядро мировоззрения и т.п.

- Принцип культурологический – требует организации разнообразной, творческой и эмоционально насыщенной деятельности, способствует познанию себя и окружающего мира, правил взаимодействия с социальной средой, приобретения жизненного опыта и формированию нравственных ценностей.

- Принцип антропологический – представляет комплекс наук о человеке, обществе и культуре, который предполагает развитие личности, формирование личности как субъекта культуры, создание условий для развития личности и конструктивного удовлетворения потребности в самутверждении, приобщение личности к культуре. Это процесс становления и развития человека в физическом, духовном, душевном, социальном измерениях.

- Принцип профилактической направленности – этот принцип предполагает включение воспитанников интернатных учреждений в социально-культурную деятельность, которая требует социальной активности, а именно расковать инициативу, творчество, самостоятельность, а также волевого усилия для преодоления негативного воздействия окружающей среды, для вы-

работки определённых способов этого преодоления, адекватных индивидуальным особенностям личности.

– Принцип парциальности – этот принцип даёт представление о воспитании антинаркотической, антиалкогольной устойчивости как о части общего воспитательного процесса, который направлен на формирование психогигиенической основы поведения и обеспечение устойчивости в отношении всех факторов девиантных форм поведения.

– Деятельностный принцип – знания о последствиях девиантного поведения, здоровом образе жизни, продуктивном использовании свободного времени, которые должны стать основой для формирования мотивации участия в различных видах социально-культурной деятельности с целью предотвращения девиаций различного рода. С одной стороны, такая деятельность – своеобразный результат сформировавшейся мотивации и потребности участия в социально-культурной деятельности, с другой – в процессе самой деятельности происходит становление и формирование отношения «подросток – окружающий мир».

Целевой блок представлен целью и раскрывающими его задачами. В своем исследовании мы опираемся на определение цели как идеального мысленного превосхождения результатов деятельности. Целью предложенной нами структурно-функциональной модели является воспитание позитивной направленности детей-сирот, уверенности в своей способности влиять на собственную жизнь, посредством активного включения в социально-культурную деятельность, направленную на раскрытие творческих способностей, профилактику девиантного поведения.

Реализация поставленных далее задач позволяет достичь поставленной цели, так как выполнение каждой из задач несет с собой определенный вклад в формирование критериев воспитания позитивной направленности детей-сирот в процессе профилактики девиантного поведения посредством социально-культурной деятельности интернатных учреждений.

Для реализации предлагаемого содержания необходимо наличие методического блока, который включает в себя методы, формы, средства реализации выделенных направлений социально-культурной деятельности интернатных учреждений по профилактике девиантного поведения детей-сирот.

Работа по профилактике девиантного поведения детей-сирот строилась по следующим направлениям.

– Познавательное-образовательное направление заключается в оказании содействия в приобретении навыков культуры быта и культуры поведения, знаний о последствиях девиантного поведения, коммуникативных навыков, профессиональной ориентации детей-сирот, наличии жизненных и профессиональных планов (важное значение имеют тренинги, диспуты, дискуссии, лекции, беседы, конкурсы, просмотры видеосюжетов и т.д.).

– Социально-значимое направление заключается в развитии способности считаться с нормами коллективной жизни, общественными интересами, продуктивном использовании свободного времени, что предупреждает формирование отклоняющегося поведения. Нравственность, или мораль – совокупность исторически сложившихся принципов, норм, правил и предписаний, регулирующих поведение личности в различных областях её деятельности. Принцип нравственного воспитания – это принцип воспитания на положительных примерах. Нравственное воспитание в интернатных учреждениях должно осуществляться, по нашему мнению, в сфере общения с педагогическим коллективом, сверстниками, ближайшим окружением через систему нравственного просвещения (посещение театра, музеев, выставок, этические беседы, диспуты, встречи с интересными людьми и т.д.).

В процессе развития личности важно учитывать ее способность к восприятию и пониманию прекрасного во всем многообразии его проявлений. В этой связи одним из важных направлений является культурно-эстетическое направление. Его цель – раскрытие творческих способностей, развитие эстетического вкуса, способности к эмпатии, толерантности, способности оценивать, воспринимать и утверждать прекрасное в искусстве и жизни. Педагогическая задача коллективов интернатных учреждений состоит в том, чтобы вовлечь детей-сирот в разнообразную социально-культурную деятельность, которая способствует развитию коммуникативных навыков, инициативности и самостоятельности. Данное направление представлено следующими досуговыми мероприятиями: шоу-дискоотеки, шоу-представления, викторины, вечера отдыха, творческие конкурсы «У самоуара», «Звездочка на погоны», встречи с музыкантами, поэтами, посещение театра, выставок, организация кружков по интересам, коллективов самодеятельного творчества и т.д.

– Спортивно-оздоровительное направление обуславливает обеспечение и сохранение жизнеспособности, развитие и ук-

репление здоровья, физических способностей человека, связано с воспитанием у детей-сирот ценностного отношения к здоровью, воспитание воли и характера, моральных качеств, эстетических и нравственных представлений о здоровом образе жизни. Таким образом, осуществляется связь физического, нравственного и эстетического воспитания. Развитию данного направления способствует организация кружков, спортивных секций, спортивно-игровых программ, спортивных праздников, встреч с людьми, которые имеют непосредственное отношение к спорту (тренеры, мастера спорта).

Реализация данных направлений, значимых в плане профилактики девиантного поведения, воспитания позитивной направленности детей-сирот опосредованы организацией разнообразных форм социально-культурной деятельности. Следует отметить взаимосвязанность, взаимозависимость данных направлений и форм, что позволяет рассматривать профилактику девиантного поведения с использованием разнообразного содержания социально-культурной деятельности в качестве специальной профилактики, системы мер, ориентированных на воспитание положительных качеств личности способной к позитивному преобразованию себя, своих отношений с окружающим миром.

На основе самостоятельности, достижения определенных успехов при участии в различных мероприятиях социально-культурной деятельности, формируется инициатива в действиях воспитанников, появляется потребность в общении, участия в общественной жизни. Это позволяет получить от этого позитивные эмоции, побуждающие к дальнейшей творческой деятельности.

Данные направления обеспечивают формирование правильного поведения, профилактику вредных привычек, воспитание здорового образа жизни, развитие творческих усилий и способностей, ценностей, и установок, интеллектуальное и духовное обновление, определяющее позитивную направленность детей-сирот.

Для обеспечения успешного функционирования разработанной модели в методическом блоке определены педагогические условия, которые взаимосвязывают целевой блок с методическим, определяя его особенности и представляет этапы деятельности педагога-организатора.

Так, первым этапом в работе педагога является выявление уровня адаптации и включения детей-сирот в социально-культурную среду интернатного учреждения. Адаптация и включение в социально-культурную среду проводится в рамках спортивно-оздоровительного направления, также используются игровые методики социально-культурной деятельности. Первый этап состоит из наблюдений, индивидуальных бесед, тестирования, анкетирования, проведения спортивно-игровых программ, ролевых игр, тренингов и т.д.

На втором этапе задача педагога-организатора состоит в необходимости создания и функционирования благоприятной досуговой микросреды и психологического климата, способствующих социализации личности детей-сирот, ее развитию и самосовершенствованию.

На третьем этапе активизируется познавательное-образовательное направление. Использование образовательных методик социально-культурной деятельности способствует противостоянию роста асоциального поведения детей-сирот, формированию социально значимых качеств, культурных норм и ценностей, культуры поведения и общения. Социально-культурные методики вовлечения детей-сирот в плодотворную и осознанную культурно-досуговую деятельность, раскрытие творческих способностей, развитие духовных качеств, организация развивающей жизнедеятельности детей-сирот при включении в социально-культурную среду интернатного учреждения. Так, создаются условия, в которых воспитанники смогут в максимальной мере проявить досуговую инициативу, творческие возможности, коммуникативные навыки, самостоятельность, активность и ответственность. Второй этап состоит из подготовки и организации социально-культурных мероприятий (бесед, классных часов, диспутов, тренингов, дискуссий, конкурсов, концертов, вечеров, выставок, игровых, танцевальных, спортивных программ и т.д.).

Третий этап направлен на работу с социальным окружением. Организационно-педагогическая работа проводится в рамках общественно-значимого направления, способствующего повышению самостоятельности в выборе и реализации досуговых потребностей, способности контролировать свое свободное время, формированию ответственного поведения, профилактики вредных привычек и т.д. Педагогом-организатором организуется работа с органами опеки, встречи с представителями ПДН (комиссия по делам несовершеннолетних), прокуратуры, нарко-

логической службы, правоохранительными органами, представителями рабочих профессий, ветеранами войны и труда, со специалистами образовательных, социальных, психологических, медицинских и иных учреждений.

Конкретным результатом работы педагога-организатора является установление благоприятного психологического климата в интернатном учреждении, так как он отражает качественную сторону межличностных отношений, способствует развертыванию творческого потенциала личности детей-сирот, предупреждению и профилактике девиантного поведения, воспитанию позитивной направленности.

Следующим блоком является оценочно-результативный, выстроенный в соответствие со структурой профилактики девиантного поведения, который отражает предполагаемый итог работы по данной модели – это воспитание позитивной направленности детей-сирот.

Компоненты процесса воспитания позитивной направленности детей-сирот, каждый из которых имеет свое наполнение, выступают следующие:

- когнитивный компонент – вооружение воспитанников знаниями о здоровом образе жизни, правилах культуры поведения, последствиях девиантного поведения;

- эмоционально-мотивационный компонент – формирование у детей-сирот мотивов продуктивного использования свободного времени, культуры поведения, участия в социально-культурной деятельности, удовлетворение от процесса и результатов деятельности, самостоятельность, активность, способность к эмпатии;

- деятельностный компонент – формирование социально значимых действий, отношение к учебной и трудовой деятельности, наличие коммуникативных навыков, участие в развивающих формах социально-культурной деятельности (в том числе в самодеятельном творчестве), включение воспитанников во взаимодействие с социальной средой в процессе социально-культурной деятельности, на основе устойчивого поведения к различным формам девиаций.

В блоке представлены критерии: жизненные и профессиональные планы, знания о сущности здорового образа жизни, последствиях девиантного поведения, культуре поведения, способность к эмпатии, способность считаться с нормами коллективной жизни, инициативность, самостоятельность, ответственность. Наличие коммуникативных навыков, сформированность социально одобряемой общественной активности, продуктивное использование свободного времени. Уровни низкий (допустимый), средний (исполнительский), высокий (инициативный) и показатели эффективности осуществляемой деятельности.

Любая система может успешно функционировать и развиваться при соблюдении определенных условий.

Применительно к данной работе под педагогическими условиями мы понимаем совокупность необходимых мер, способствующих успешности профилактики девиантного поведения детей-сирот в интернатных учреждениях.

Отдельные, случайно выбранные условия не могут существенно повлиять на эффективность того или иного педагогического явления, поэтому необходим гибкий, динамично развивающийся комплекс условий, учитывающий развертывание основных педагогических процессов [8].

Комплекс педагогических условий мы рассматриваем как совокупность взаимосвязанных педагогических условий, реализация которых будет способствовать повышению эффективности профилактики девиантного поведения детей-сирот посредством технологий социально-культурной деятельности.

Таким образом, на основании вышеизложенного, мы считаем, что комплекс педагогических условий профилактики девиантного поведения посредством технологий социально-культурной деятельности включает следующие:

Первое педагогическое условие – организация социально-культурной воспитательной среды интернатного учреждения.

Под социально-культурной средой мы понимаем воспитательную среду сферы действия малых групп и входящих в нее личностей. В число составных элементов микросреды включается пространство деятельности и общения. Социально-культурная среда интернатного учреждения особая воспитательная система, в которую включен каждый несовершеннолетний. Она дает детям-сиротам возможность осваивать определенную систему знаний, норм и ценностей, благодаря которым они становятся полноправными членами общества, то есть усваивают исторически сложившиеся формы культуры.

Важным моментом в организации воспитательной среды является установление благоприятного психологического климата, в интернатном учреждении, так как он отражает качествен-

ную сторону межличностных отношений, способствует развертыванию творческого потенциала личности детей-сирот, предупреждению и профилактике девиантного поведения, воспитанию позитивной направленности.

Построение социально-культурной воспитательной среды в интернатном учреждении предполагает организацию единого творческого педагогического пространства, социальной защищенности и комфортности с целью обеспечения свободной творческой деятельностью в соответствии с желаниями и склонностями детей-сирот. Социально-культурная среда интернатного учреждения, особая воспитательная среда, которую можно определить как взаимодействие педагогического коллектива и воспитанников, в результате которого возникают различные социальные связи, эмоциональные отношения (симпатии, антипатии), познавательные интересы (взаимная оценка друг друга), поведенческие отношения (конкретные действия по отношению друг к другу). Помощь воспитателя в осознании своей ценности дает воспитаннику эмоциональное удовлетворение, ощущение своей значимости для окружающих, что способствует более активному принятию им предлагаемых правил поведения, новых для него принципов и нравственных ценностей. Осознание своей человеческой ценности, так необходимое детям-сиротам, приходит тогда, когда педагог-воспитатель начинает замечать сам и обращать внимание окружающих на его позитивные качества и свойства.

Второе педагогическое условие – создание согласованного взаимодействия педагогов интернатного учреждения в процессе профилактики девиантного поведения детей-сирот.

Согласованное взаимодействие педагогов интернатного учреждения нами условно дифференцировано на внутреннее и внешнее. Внутреннее взаимодействие объединяет специалистов интернатного учреждения – воспитателей, педагогов, в том числе и социальных работников, психологов. Условие ориентировано на проведение обучающей работы с персоналом, а именно: презентацию разработанного комплекса мер, методов исследования, обучающих семинаров, тренингов, групповых занятий, использование инновационных методов: «мозгового штурма», «записной книжки»; а также выработку плана совместных действий по реализации программы и проведению мероприятий досугового характера.

Внешнее взаимодействие предполагает тесное взаимодействие с социальными партнерами, (представителями наркоконтроля, инспекцией по делам несовершеннолетних, службой психологической и медицинской помощи, правоохранительными органами, службой занятости населения, волонтерским клубом «Факел», детско-юношеской спортивной школой). Взаимодействие с социальными партнерами предполагает: проведение мероприятий профилактической направленности, проведение лекций, диспутов о вреде алкогольных и наркотических веществ, организация эстафет, турниров, спортивных конкурсов, участие в дискуссионном кино-клубе «Дилемма», с последующим обсуждением увиденного. Помощь в трудоустройстве детей-сирот в летний период, организация отдыха в летних загородных оздоровительных лагерях.

Проведенные мероприятия способствуют получению необходимой информации по проблеме профилактики отклоняющегося поведения специалистами интернатного учреждения, предупреждению и профилактике девиантного поведения детей-сирот в процессе социально-культурной деятельности.

Третье педагогическое условие – использование индивидуальных и групповых форм рефлексивной деятельности, направленных на формирование позитивной направленности детей-сирот.

Данное педагогическое условие представлено нами как формирование направленности детей-сирот на осуществление своих позитивных возможностей, раскрытие задатков и способностей. Это предполагает активное участие в социально-культурной деятельности, способствует: изменению поведения, умению брать ответственность на себя, анализировать и находить правильные выходы из сложившейся ситуации, умению отстоять свою точку зрения, отказаться от предложений, ведущих к различным девиациям. В связи с этим проводились информационно-познавательные занятия, которые проходили в интерактивной форме, в сочетании различных методов и форм, стимулирующих познавательную деятельность детей-сирот.

В целом реализация данного условия предусматривает тренинговые формы обучения, развития и воспитания. Не случайно под тренингом понимают активные формы усвоения знаний, познание себя и окружающего мира (культурной, образовательной, психологической и социально-экономической сферы), фор-

мирование отдельных умений и навыков, раскрытие позитивных возможностей и творческих способностей. Все эти педагогические условия содействует развитию самокритичности, самоанализа, самооценки, то есть свойств личности, которые помогут детям-сиротам при самостоятельном выборе своего жизненного пути, жизненной позиции.

Таким образом, деятельность по разработке и реализации структурно-функциональной модели социально-культурной деятельности интернатных учреждений как средства профилактики девиантного поведения детей-сирот является чрезвычайно актуальной в условиях современного общества. Представленная работа является небольшим шагом к достижению поставленной цели.

#### Библиографический список

1. Штофф, В.А. Проблемы методологии научного познания. – М., 1978.
2. Аксенова, Г.И. Формирование субъектной позиции: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1998.
3. Библер, В.С. Школа диалога культур: введение в программу // Прогнозное социальное проектирование: теоретико-методологические и методические проблемы. – М., 1994.
4. Маралов, В.Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособие для студентов сред. пед. заведений. – М., 2002.
5. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М., 1981.
6. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. – М., 1983. – Т. 2.
7. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1976.
8. Яковлева, Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 1992.

#### Bibliography

1. Shtoff, V.A. Problemih metodologii nauchnogo poznaniya. – M., 1978.
2. Aksenova, G.I. Formirovanie subjektnoy pozicii: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 1998.
3. Bibler, V.S. Shkola dialoga kul'tur: vvedenie v programmu // Prognoznoe social'noe proektirovanie: teoretiko-metodologicheskie i metodicheskie problemih. – M., 1994.
4. Maralov, V.G. Osnovih samopoznaniya i samorazvitiya: ucheb. posobie dlya studentov sred. ped. zavedeniy. – M., 2002.
5. Vihgotskiy, L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya / pod red. V.V. Davihdova. – M., 1981.
6. Leont'ev, A.N. Izbranniye psikhologicheskie proizvedeniya: v 2 t. – M., 1983. – T. 2.
7. Rubinshteyn, S.L. Problemih obthej psikhologii. – M., 1976.
8. Yakovleva, N.M. Teoriya i praktika podgotovki buduthego uchitelya k tvorcheskemu resheniyu vospitatel'nykh zadach: dis. ... d-ra ped. nauk. – Chelyabinsk, 1992.

Статья поступила в редакцию 20.02.13

УДК 796:338.28 77.03.15

**Lakhtin A.Yu. FORMATION OF HEALTHY LIFE-STYLE AND SOME MODERN APPROACHES TO ITS PRESERVATION.** Some attempts to consider techniques to preserve health as the base of education and life-style quality have been made in the article; to determine the conditions of healthy life-style formation.

**Key words:** healthy life-style, life quality, value, physical health, formation of a personality.

**А.Ю. Лактин**, канд. пед. наук, доц. каф. ФВС, Бийский технологический институт (филиал АлтГТУ), г. Бийск, E-mail: skbpgu@mail.ru

## ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ И СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ЕГО СОХРАНЕНИЮ

В статье сделана попытка рассмотреть здоровьесберегающие технологии как основу качества образования и качества жизни; раскрыть условия формирования здорового образа жизни.

**Ключевые слова:** здоровый образ жизни, качество жизни, ценность, физическое здоровье, формирование личности.

«Забота о здоровье – это важнейший труд воспитателя. От жизнедеятельности детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность знаний, вера в свои силы...»

(В.А. Сухомлинский)

Основой современной цивилизации является здоровый и духовно развитый человек. Здоровье – величайшая человеческая ценность. Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ) дано определение понятия «здоровье» как «состояние полного физического, умственного и социального благополучия, а не только отсутствия болезни».

Здоровый образ жизни (ЗОЖ) является предпосылкой для развития всех сторон жизнедеятельности человека, достижения им активного долголетия и полноценного выполнения социальных функций. Актуальность здорового образа жизни вызвана возрастанием и изменением характера нагрузок на организм человека в связи с усложнением общественной жизни, увеличением рисков техногенного, психологического, экологического, политического характера, провоцирующих негативные сдвиги в состоянии здоровья.

Проблемы сохранения и укрепления здоровья учащихся всегда актуальны в образовании, поэтому в последние годы педагоги страны стали больше акцентировать свое внимание на

вопросах обеспечения здоровья учащихся. Здоровье и умственное развитие учащегося должны быть взаимодополняющими в системе формирования личности.

Можно говорить о трех видах здоровья: о здоровье физическом, психическом, нравственном (социальном).

Физическое здоровье – естественное состояние организма, обусловленное нормальным функционированием всех его органов и систем.

Психическое здоровье зависит от состояния головного мозга; оно характеризуется уровнем и качеством мышления, развитием внимания и памяти, развитием волевых качеств.

Нравственное здоровье определяется теми моральными принципами, которые являются основой социальной жизни человека, то есть жизни в определенном человеческом обществе. Самым важным в нравственном здоровье человека являются сознательное отношение к труду, овладение сокровищами культуры, нормальный образ жизни.

Здоровье – это бесценное достояние не только каждого человека, но и всего общества, это важная потребность человека, определяющая способность его к труду и обеспечивающая гармоничное развитие личности.

Здоровый образ жизни – это образ жизни рационально организованный, активный, трудовой и в то же время защищающий от неблагоприятных воздействий окружающей среды, позволяющий до старости сохранять нравственное, психическое и физическое здоровье.

Рассмотрим некоторые элементы, составляющие здоровый образ жизни студентов.

1. Режим труда и отдыха – необходимый элемент здорового образа жизни любого человека. Студент должен планировать свой рабочий день, должен правильно чередовать труд и отдых, ему необходимо избегать переутомления и однообразного труда, а нам, педагогам, важно ему в этом помочь.

2. Профилактика вредных привычек. Искоренение вредных привычек также является звеном здорового образа жизни (курение, наркотики, алкоголь). Эти нарушители здоровья являются причиной многих заболеваний, сокращают продолжительность жизни, снижают работоспособность, пагубно отражаются на здоровье подрастающего поколения и его будущих детей.

3. Режим питания. Промежутки между приемами пищи не должны быть слишком большими (не более 5-6 часов). Во время еды вредно читать, решать задачи и т.д.

4. Двигательная активность. Оптимальный двигательный режим – важнейшее условие здорового образа жизни. Средняя норма объема двигательной активности студента должна составлять за неделю 10-14 часов.

5. Закаливание. Это мощное оздоровительное средство, которое позволяет избежать многих болезней, продлить жизнь, сохранить высокую работоспособность. Закаливание повышает тонус нервной системы, улучшает кровообращение, нормализует обмен веществ.

6. Здоровье и окружающая среда. Немаловажное влияние оказывает на здоровье и окружающая среда.

7. Наследственность. Данный фактор важно учитывать. Это свойство повторять в ряду поколений одинаковые признаки и особенности развития, способность передавать от одного поколения к другому материальные структуры клетки, содержащие программы развития из них новых особей [1].

Учеными накоплен достаточно обширный теоретический и практический опыт по обеспечению здоровья школьников, студентов в образовательном пространстве. Именно в период обучения формируется здоровье человека на всю последующую жизнь.

Исследователи-медики считают необходимым для решения проблемы сохранения здоровья улучшение диагностики заболеваний, повышение качества лечебных и профилактических мероприятий. Конечно, очень важным в данном вопросе является обеспечение оптимальных условий питания, режима дня, освещения помещений и т.д. (В.Ф. Базарный, И.В. Пляскина, Ю.А. Ямпольская и др.). Но самым важным среди основных причин ухудшения здоровья медики называют методические причины. Они отмечают, что учебная деятельность учащихся не соответствует особенностям их развития и состояния здоровья, обучение по настоящим программам оказывает некоторое негативное влияние на здоровье молодого человека (особенно в первый год обучения).

В связи с этим особое внимание в настоящее время уделяется здоровьесберегающим технологиям обучения, цель которых – обеспечить учащемуся возможность сохранения здоровья за период обучения, сформировать у него необходимые знания, умения и навыки по здоровому образу жизни.

К психолого-педагогическим технологиям здоровьесбережения относятся следующие:

1. Использование игровых технологий, игровых обучающих программ, оригинальных задач, введение в урок исторических экскурсов позволяют снять эмоциональное напряжение. Этот прием позволяет решить несколько разных задач: обеспечить психологическую разгрузку учащихся, дать им сведения развивающего плана, показать практическую значимость изучаемой темы, побудить к активизации познавательной деятельности и т.п.

В.А. Сухомлинский отмечал, что «истинной заботой о здоровье детей является не просто комплекс санитарно-гигиенических норм, но, прежде всего, забота о гармоничной полноте всех физических и духовных сил и венцом этой гармонии явля-

ется радость творчества». А источником любых знаний являются сравнения, наблюдения, опыты. Поэтому на уроках геометрии, например, проводятся лабораторные работы, которые используются как средство открытия, проверки, как средство развития творческих способностей учащихся.

Хороший эффект для этого дает использование интерактивных обучающих программ, которые вызывают интерес у обучаемых, снимая у них элементы стресса и напряжения.

2. Создание благоприятного психологического климата на занятиях: спокойная беседа, доброжелательная обстановка, поощрение к самостоятельной деятельности, уместный юмор – вот далеко не весь перечень методов, которые использует педагог, стремящийся к раскрытию способностей каждого учащегося, студента. В обстановке психологического комфорта работоспособность группы заметно повышается, что приводит к качественному усвоению знаний.

3. Охрана здоровья и пропаганда здорового образа жизни предполагает не только создание необходимых гигиенических и психологических условий для организации учебной деятельности, но и профилактику различных заболеваний. Наиболее опасным фактором для здоровья человека является его образ жизни. На сегодня очень важно вводить вопросы здоровья в рамки учебных предметов. Это позволит показать учащимся, как соотносится изучаемый материал с повседневной жизнью, приучить его постоянно заботиться о своем здоровье.

В современных условиях необходимо осуществлять разъяснительную работу по формированию ценностного отношения к здоровью. В образовательном процессе вузов с целью формирования ценностного отношения студентов к здоровью важно соблюдать три условия:

- обеспечение сознательного усвоения студентами необходимого объема теоретических знаний, связанных с осуществлением здорового образа жизни и укреплением здоровья;

- актуализация эмоционального отношения к формированию здорового образа жизни средствами физической культуры и спорта как индивидуально-личностной ценности;

- включение студентов в деятельность по построению и реализации программ здорового образа жизни [2].

Обобщая сказанное, можно утверждать, что здоровьесберегающая образовательная деятельность опирается на три методологических принципа: сохранение, укрепление и формирование здоровья. Это находит отражение в различных мероприятиях вузов. Студенты посещают спортивные секции, регулярно проводятся «Дни здоровья», соревнования по различным видам спорта, в студенческих общежитиях целесообразно проводить утренние оздоровительные зарядки (к сожалению, не везде это заведено). Особое внимание в вузах уделяется организации здорового питания студентов.

Важно создавать максимальные условия для профилактики и лечения многих заболеваний студентов (медпункты, базы отдыха, профилактории). Необходимо использовать такие формы работы, как выпуски стенных газет, круглые столы, беседы и лекции о профилактике вредных привычек. Традиционным во многих вузах становится проведение «Недели здоровья», содержание которой можно менять. Вот некоторые мероприятия, в качестве примера: конкурс плакатов «Курение и здоровье», «Здоровье – главная ценность», оформление уголка здоровья, встречи с медработниками, весенний кросс, кураторские часы на природе и др. При этом только совместная работа медиков, педагогов, психологов по профилактике, укреплению здоровья студентов и преподавателей, воспитанию и пропаганде здорового образа жизни позволяет создавать и внедрять полноценный комплекс мероприятий, способствующих сохранению и укреплению физического и психического здоровья студентов. Только правильно организованный педагогический процесс поможет сформировать ценности, идеалы здоровья и понимание определенных способов его достижения.

#### Библиографический список

1. Вишневский, В.А. Здоровьесбережение в школе (педагогические стратегии и технологии). – М., 2002.
2. Куинджи, Н.Н. Пути формирования здоровья школьников: метод. пособие. – М., 2001.

#### Bibliography

1. Vishnevskiy, V.A. Zdorovjesberezhenie v shkole (pedagogicheskie strategii i tekhnologii). – M., 2002.
2. Kuindzhi, N.N. Puti formirovaniya zdoroviya shkolnikov: metod. posobie. – M., 2001.

Статья поступила в редакцию 26.02.13

УДК 378.9

*Levin V.N. FORMATION OF SKILLS OF INDEPENDENT STUDYING BY SCHOOL STUDENTS OF PIECES OF MUSIC.* In article development of skills of independent work of pupils on musical occupations and in out-of-class work is considered. Some methods and the exercises stimulating mastering with elements of musical language, development of performing abilities, expansion of a musical outlook are offered.

**Key words:** independent work of pupils, methods: modeling of art and creative process, expansion of the musical and acoustical representations, special exercises.

*В.Н. Левин, преп. детской школы искусств № 6, соискатель каф. теории, истории музыки и музыкальных инструментов Воронежского гос. педагогического университета, г. Воронеж, E-mail: bygakovay@mail.ru*

## ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКАМИ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

В статье рассматривается развитие навыков самостоятельной работы учащихся на музыкальных занятиях и во внеклассной работе. Предлагаются некоторые методы и упражнения, стимулирующие овладение элементами музыкального языка, развитие исполнительских умений, расширение музыкального кругозора.

**Ключевые слова:** самостоятельная работа учащихся, методы: моделирования художественно-творческого процесса, расширения музыкально-слуховых представлений, специальных упражнений.

В современном образовательном процессе уделяется существенное внимание формированию навыков самостоятельной работы учащихся на уроках, во внеклассных занятиях, в домашних условиях. Самостоятельное изучение музыкальных произведений помогает закрепить ранее приобретённые знания и умения, стимулирует творческое решение возникающих, сопутствующих проблем, способствует расширению музыкального кругозора, овладению различными элементами музыкального языка, развивает умения музыкального исполнительства, формирует представление о логике развития музыкального образа в сочинении.

Каждому ученику при совместном выборе музыкального произведения для самостоятельного изучения необходимо кратко рассказать о произведении и его авторе, прослушать его (в записи или исполнении педагогом) и, главное, выдать задание и рекомендации. Задания, исходя из музыкального произведения, могут быть самыми разными: аппликатурные, штриховые, динамические, темповые, фактурные. Рекомендации педагога, как правило, направлены на преодоление технических трудностей, логики развёртывания музыкального образа, жанровых и стилистических особенностей музыкального образа.

Для самостоятельного изучения учащимися музыкального произведения рекомендуется использовать пьесы с ярко выраженным музыкальным содержанием: В. Калинин «Маленький испанец», русская народная песня «Ой полным, полна коробушка» в обработке И. Крамского; пьесы кантиленного характера, вариации: русская народная песня «То не ветер ветку клонит» в обработке В. Калинина, русская народная песня «Зимушка» в обработке О. Крохи, русская народная песня «Ах, вы сени, мои сени!» в обработке И. Крамского, «Мелодия» Н. Кошкина.

В ходе самостоятельного изучения произведений у учеников постепенно вырабатываются, формируются внутренние представления музыкального материала в единстве с их внутренними ощущениями, помогающими воплотить нужное звучание на музыкальном инструменте.

Для стимулирования мотивации самостоятельной работы учащихся нами предлагается несколько методов, способствующих выработке ценностного отношения к самостоятельным занятиям на музыкальном инструменте.

**Метод моделирования художественно-творческого процесса** (Е. Критская, Л. Школяр, Б. Яворский) предполагает использование творческих заданий, заключающихся в сочинении учащимися произведений на заданный стиль [1]. Этот метод необходим, так как на его основе идёт закрепление у юных гитаристов музыкально-теоретических знаний и музыкально-исполнительских умений.

Важнейшая задача, решаемая в процессе моделирования, состоит в том, чтобы научить учащегося сочинять музыкальные темы, мелодии. С самого начала необходимо объяснить ученикам на примере лучших образцов народной и профессиональной музыки, что все истинно прекрасные мелодии своеобразны, не похожи одна на другую, но при этом наблюдаются определённые закономерности: подъёмы и спады развития мелодий; поступенные и арпеджированные, плавные и скачкообразные

движения. Мелодия имеет начало, развивается, достигает кульминации и заканчивается (заключение). Например: И. Петер «Модерато», Ш. Рак «Старинная песня», Д. Биттинг «Кукушка», белорусская народная песня «Сел комарик на дубочек», русская народная песня «Ах, Настасья», В. Антонийчук «Грустное настроение», И. Литман «Походка хомячка», К. Шиндлер «Элегантный вальс», В. Калинин «Лирическая хороводная», В. Козлов «Полька топ, топ, топ».

Первоначальные задания на сочинение мелодий можно давать на определённые, предлагаемые педагогом стихотворные тексты, ведь форма стихотворения диктует и форму музыкального построения. Очень увлекательным и полезным является сочинение мелодий на один текст, но с разной мелодической и образной интерпретацией, например, слова народной детской считалочки «Андрей, воробей, не гоняй голубей, гоняй галочек из-под палочек». При этом дети придают словам самые разные смысловые оттенки, шутки, жалобы, угрозы, просьбы, приказа и т.д. Затем работаем над характером мелодии: от весёлых плясовых мелодий, до печальных, жалобных, нежных.

Задача на этом этапе состоит не в том, чтобы найти один единственный адекватный литературному тексту музыкальный образ, а в том, чтобы использовать стихи как средства для метариторической и структурной организации музыкального материала, дать как можно больше вариантов разнохарактерных по эмоциональному строю мелодий на один текст.

Очень полезно коллективное сочинение на уроке. Каждый ученик может совершенно свободно высказывать своё мнение.

**Метод расширения музыкально-слуховых представлений юных музыкантов** (Н. Гродзенская, Ю. Исаева) предполагает прослушивание произведений в классе, на концертах, в фонотеках с последующим совместным обсуждением исполнителями, учащимися, педагогом [2]. В диалогической беседе анализируются исполняемые музыкальные сочинения, сравниваются разные интерпретации одного и того же произведения. Для расширения музыкального кругозора предполагается посещение учащимися открытых уроков, мастер-классов выдающихся педагогов-музыкантов. При этом использование рассмотренного метода способствует развитию творческого потенциала учащихся, совершенствованию исполнительского мастерства юных музыкантов, развитию музыкальной индивидуальности.

**Метод специальных упражнений** (А.С. Петелин, Б.П. Левченко и др.), направленный на усовершенствование различных психофизических факторов определяющих музыкально-творческую деятельность [3]. Сюда относятся упражнения по развитию памяти, внимания, мышечной координации. Все упражнения проводятся под самоконтролем и полной сосредоточенности.

**Упражнения на развитие внимания** должны использоваться в целях навыков формирования музыкально-исполнительской техники. Например, тренировать произвольное внимание учащегося можно следующим образом: разжав пальцы рук с лёгким напряжением, очень медленно сгибают большой палец к основанию мизинца и затем так же медленно его разгибают и приводят в прежнее положение. Затем так же медленно сгибают к ладони и разгибают поочерёдно указательный, средний,

безымянный пальцы и мизинец. Это упражнение выполняется сначала одной кистью руки, затем другой.

**Развитие памяти.** Предлагается ученику небольшая пьеса, вполне преодолимая технически и незнакомая. Пьеса разделяется по фразам. Ученик играет по нотам первую фразу, очень внимательно прислушивается к сыгранному. После паузы учащийся пытается сыграть ту же фразу на память. Если не получилось, то вновь ученик играет фразу по нотам, стараясь запомнить те места, которые не запомнились. Упражнение используют до тех пор, пока ученик не сможет сыграть на память всю фразу. После работают над следующими фразами, пока не сыграют всю пьесу целиком [4].

**Развитие координации пальцев рук** позволяет серьезно усовершенствовать исполнительскую технику учащихся [3]. Наиболее простым является следующее упражнение: пальцы левой руки (второй и четвертый) синхронно поднимаются и опускаются на крышку стола, далее пальцы (первый и третий) совершают те же самые действия. Упражнение начинается в мед-

ленном темпе и постепенно ускоряется. Очень большую роль в формировании правильной координации пальцев рук выполняют этюды М. Джулиани, М. Каркаси, Ф. Сора (игра гамм терциями, секстами, октавами). В работе над этюдами и гаммами совмещаются два вида работы: работа по координации пальцев обеих кистей рук и подготовка к исполнению музыкальных пьес. Этюд или гамма сначала исполняются очень медленно и внимательно, наблюдая за ощущением правильных движений. Когда гамма или этюд в медленном темпе усвоены, тогда приступают к увеличению темпа. Для ускорения работы берут не весь этюд или не всю гамму сразу, а только части. Отрывок начинают играть сначала очень медленно с постепенным ускорением темпа и доводят до возможной в данный момент скорости, затем постепенно возвращаются опять к медленному темпу.

Таким образом, использование различных методов обучения музыке будут способствовать формированию навыков самостоятельной работы, стимулировать развитие личностных и музыкально-творческих новообразований у школьников.

#### Библиографический список

1. Теория и методика музыкального образования детей / Л.В. Школяр, М.Г. Красильников, Е.Д. Критская [и др.]. – М., 1999.
2. Ермакова, В.Н. Организация творческой деятельности обучающихся на уроках // Теория и практика профессиональной подготовки учителя музыки. – Воронеж, 2010. – Вып. 29.
3. Петелин, А.С. Современные педагогические технологии музыкального образования: монография / А.С. Петелин, Е.А. Петелина. – Воронеж, 2011.
4. Левченко, Б.П. Педагогические условия развития творческого потенциала музыкально-одаренной личности подростка: дис. ... канд. пед. наук. – Воронеж, 2006.

#### Bibliography

1. Teoriya i metodika muzikal'nogo obrazovaniya detey / L.V. Shkolyar, M.G. Krasil'nikov, E.D. Kritskaya [i dr.]. – M., 1999.
2. Ermakova, V.N. Organizatsiya tvorcheskoy deyatel'nosti obuchayutikhhsya na urokakh // Teoriya i praktika professional'noy podgotovki uchitelya muziki. – Voronezh, 2010. – Vihp. 29.
3. Petelin, A.S. Sovremennye pedagogicheskie tekhnologii muzikal'nogo obrazovaniya: monografiya / A.S. Petelin, E.A. Petelina. – Voronezh, 2011.
4. Levchenko, B.P. Pedagogicheskie usloviya razvitiya tvorcheskogo potentsiala muzikal'no-odarennoy lichnosti podrostka: dis. ... kand. ped. nauk. – Voronezh, 2006.

Статья поступила в редакцию 26.02.13

УДК 371 «73»

**Legenchuk D.V. PITHY ESSENCE OF THE PRINCIPLE OF CONTINUITY IN PEDAGOGY TODAY.** The paper describes the current approaches to understanding the principle of continuity in multi-level professional education. Estimates are given for the analysis of the principle of continuity as a category of modern education system by a number of our scientists and the author developed within them a «multi-level concept of continuity of vocational education».

**Key words:** educational activities, vocational training, the principle, the education system, education, process, educational environment.

**Д.В. Легенчук**, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики Курганского гос. университета, г. Курган,  
E-mail: doc600@rambler

## СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ СУЩНОСТЬ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

В работе описаны современные подходы к пониманию принципа преемственности в сфере многоуровневого профессионального образования. Даны оценки анализа принципа преемственности как категории современной системы образования с позиции ряда отечественных ученых и самого автора в рамках разработанной им «Концепции преемственности многоуровневого профессионального образования».

**Ключевые слова:** образовательная деятельность, профессиональное образование, принцип, система образования, образование, процесс, образовательная среда.

Сегодня особую значимость приобретают ресурсные характеристики существующей системы образования для организации ее реформирования на основе совершенствования и дополнения традиционных принципов и методов образования. Не остается в стороне и система профессионального образования, методологические ресурсы которой способны быть основой качественного перехода на новые формы многоуровневого образования. Особенно актуальным, на наш взгляд, становится изучение с этой точки зрения всех аспектов преемственности, во всех ее проявлениях и свойствах.

Преемственность в теории обучения и воспитания трактуется по-разному. В педагогических исследованиях обнаруживаются

разные подходы к определению этого понятия. Однако до сих пор определение преемственности нельзя считать окончательно сформулированным. Наиболее типичной является следующая дефиниция: «Преемственность в обучении – последовательность и систематичность в расположении учебного материала, связь и согласование ступеней и этапов учебно-воспитательной работы» [1, с. 774], которой мы придерживаемся в рамках разработанной «Концепции преемственности многоуровневого профессионального образования». Отсюда важным является характеристика преемственности с принципиальной и категориальной стороны, также с объективной и субъективной позиции исследователей образования в целом и преемственности в частности.

Преемственность характеризуется осмыслением пройденного на новом, более высоком уровне, подкреплением имеющихся знаний новыми, раскрытием иных связей, благодаря которым качество знаний, умений и навыков повышается. Действительно, не может быть одностороннего подхода к понятию преемственности в обучении, ибо она не исчерпывается лишь взаимосвязью, данных в учебниках, и системой работы педагога. Преемственность предполагает также деятельность обучающего, то есть процессы преподавания в единстве. Рассматривая осуществление преемственности как многообразный, многоаспектный процесс, можно говорить о преемственности в процессе обучения, то есть в деятельности педагогов, а также о преемственности в процессе учения, то есть в деятельности обучающего [2].

В качестве методологического основания для выявления специфики преемственности в образовании выступает соотношение между философскими категориями «единичное», «особенное» и «всеобщее». Это соотношение имеет место при установлении особенностей образования и системы, в которой оно происходит. В качестве всеобщего выступают постулаты, характеризующие преемственность в целом. Единичные проявления принципа наблюдаются в разработках моделей образовательной системы. Анализ родовых признаков в общем и извлечение существенных и общих признаков в единичном позволяет определиться с особенным в преемственности образования. Этому же способствует изучение уже достигнутого в науке уровня представления о принципе преемственности в образовании. Наш опыт выявления особенного принципа преемственности в образовании не является первым. В настоящее время этот принцип начинает свою жизнь в образовании, и в педагогической литературе появились его научные описания. Если ранее в работах педагогов мы наблюдали лишь отдельные элементы отражения этого принципа, то в настоящее время он описывается как методологическое основание, в частности, и в теории управления образованием [3, с. 211].

Принцип преемственности реализуется нами в рамках системного подхода и обеспечивает системность самого управления системой образования. При этом возникает необходимость дать его содержательные характеристики.

Образование – особая сфера, которой присущи свои особенности, отмеченные многими отечественными исследователями, к ним мы относим:

1. Специфическая цель – освоение обучающимися человеческого опыта и самореализация внутреннего потенциала каждого обучающегося.
2. Антропоцентрический характер – образование направлено на человека, при его отсутствии, не реализуется.
3. Взаимодействие, сотрудничество, без которых невозможно обучение.
4. Отличие от других видов социальной деятельности.
5. Стадийность развития – диалектическая взаимосвязь между режимами функционирования и развития.

Рассмотрим более подробно каждую особенность.

Понятие цели обычно связывают с признаком «ожидаемый результат». Но, как справедливо отмечено М.М. Поташником, «цель не просто образ желаемого результата, а образ результата, во-первых, с фиксированным временем его получения, во-вторых, соотношенного с возможностями его получения к требуемому сроку (реалистичного), в-третьих, мотивирующего субъект действовать в направлении его достижения, в-четвертых, -операционально определенного, т.е. заданного так, что всегда можно сравнить фактически полученный результат с ожидаемым» [4, с. 164].

Системе образования присуща специфическая цель – освоение обучающимися человеческого опыта и самореализация их внутреннего потенциала.

Эти цели разворачиваются, образуя «дерево целей» для каждой образовательной системы. К тому же образовательные системы имеют и внутренние цели. Например, цели развития тесно связаны с социально значимыми и непосредственно касающимися субъектов образования целями. Этот перечень целей может быть дополнен: рост квалификации педагогов, помощь в самореализации их сущностных свойств, развитие педагогической науки, совершенствование практики образования [5].

Основное назначение образования в передаче социального опыта следующему поколению, что и определяет базовые цели и задачи при реализации принципа преемственности. Процесс формирования цели неоднозначен и сложен. Общество влияет на образование посредством социального заказа, формулируемого в слишком обобщенной форме. Для постановки целей учитываются также и многочисленные особенности управляемой

образовательной системы. Среди таких особенностей: специфика региона, ориентация, тенденции развития, материальная база, кадровый потенциал и проч. Общество использует образование для роста своего культурного потенциала. Другими словами, оно влияет на целеполагание в сфере образования с тем, чтобы получить социально значимые результаты. Образовательная функция является главной, определяющей все остальные в образовательных системах. Поскольку в образовании цели обычно выступают в качестве системообразующего признака, то их специфика определяет и все другие аспекты, в том числе, и функционирование системы. Так и в системе образования определяющим, системообразующим признаком выступает цель. По цели формируется система образования и создаются условия для их реализации. Цель образовательной системы и цель управления образовательной системой находятся в определенном соответствии между собой, но они не тождественны друг другу [6]. Между ними имеется отношение взаимного обуславливания. Так, одной из целей управления является ориентация образовательной системы на социально значимые цели и задачи. Однако же такое целеполагание осуществляется не строго административно. Оно опирается и на основание, которое обычно характеризуют как «состояние образовательной системы». Поэтому целеполагание в управлении принимает характер цикла: общая ориентация на социально значимые цели – обратная связь, сведения о состоянии образовательной системы (по результатам диагностирования) – тенденции и цели развития образовательной системы – приведение целей образовательной системы в соответствие с социально значимыми целями, координация, взаимосоогласование целей субъектов групп, коллективов – целеполагание – постановка целей развития и функционирования образовательной системы.

Второй особенностью образования является его антропоцентрический характер. Образование и невозможно без деятельности людей, и в целом направлено на человека. В частности, и цели образования напрямую связаны с человеком: приращение образованности, квалификации, самореализация сущностных свойств и др. От людей – участников образования во многом зависят его результаты. В образовательной системе чрезвычайно сильно влияние субъективного фактора. Эффективность и результативность функционирования всей системы зависит от способностей субъектов, от их готовности к выполнению прогнозируемых функций. Для обучающегося это выражается в исходном состоянии образованности. Для обучающего – готовность к функционированию – характеристика его профессионально-педагогической квалификации [4, с. 117].

У участников образования разные цели, которые в разной степени осознаются участниками образования. Создание программ развития является прерогативой педагогов, работников органов управления образованием. Следовательно, ведущими субъектами сознательной реализации принципа преемственности в образовании являются педагоги образовательных учреждений и работники органов управления образованием.

Третья специфическая особенность образования – взаимодействие его участников. Помимо исходных состояний играет роль и готовность к взаимодействию, где важна психологическая совместимость. Поэтому при реализации принципа преемственности необходим учет психологических теорий общения, психологической совместимости, преемственности этапов развития людей, их целей, содержания, форм и методов образования, типологии личности и т.п.

Человек в центре образования придает образовательной системе еще один признак – чрезвычайную сложность. Образовательные системы являются сверхсложными системами. Следовательно, при реализации принципа преемственности мы учитываем, что речь идет об управлении сверхсложной образовательной системой. Сложность определяется значительным числом элементов образовательных систем, многообразием форм связи между ними, функционированием каждой из них и их совокупностью, мало предсказуемым характером видоизменений в элементах, механизмами развития образовательных систем как целостностей.

Все люди, так или иначе, в своей жизни взаимодействуют с образовательными системами. Особенность образования состоит как раз в том, что оно включает воздействия практически на всех людей в обществе. Заданный в системе образования импульс имеет достаточно весомые отсроченные последствия для всей социальной сферы, для жизнедеятельности общества в целом.

В частности, такая сложная и опосредованная связь образования с социумом затрудняет оценку эффективности воздействий. На практике она осуществляется по явно проявляющимся



ся критериям, заметным в обозримом будущем. Отсроченные результаты с учетом хаотичного многообразия всяческих воздействий на людей в течение их жизнедеятельности проследить вряд ли возможно.

Культурная среда образовательного пространства оказывает непосредственное влияние на образование. Тем не менее, равноправную роль играет и самоуправление человека, и внутренне управление в образовательных коллективах. Так, в частности, Г.Н. Сериков называет три присущие образованию структурные схемы управления и, соответственно, три компонента управленческих взаимоотношений: распорядительно-организующий компонент, взаимно согласовывающий компонент и исполнительно регулирующий компонент [4].

Следующая особенность образования – стадийность. Всякая система имеет развивающийся характер. Системе образования присуща стадийность развития, которая проявляется в диалектической взаимосвязи между режимами функционирования и развития и несколько отличается от непрерывного развития других социальных систем, когда официально приняты перерывы в функционировании систем образования – каникулы (в реальности, происходит переключение на функционирование других систем) [7].

Особенности современной образовательной сферы охарактеризованы нами относительно предмета – принципа преемственности. В плане его реализации целесообразно говорить о перспективах и тенденциях развития образования.

#### Библиографический список

1. Педагогический словарь: в 2 т. / гл. ред. И.А. Каиров, Н.К. Гончаров, Н.Д. Кузьмин [и др.]. – М., 1960. – Т. 1.
2. Педагогика: учеб. пособие для вузов / ред. П.И. Пидкасистый. – М., 2007.
3. Ломизов, А.Ф. Психологические толкования принципа преемственности // 21 Герценовские чтения (философские науки). – Л., 1993.
4. Легенчук, Д.В. Преемственность в системе многоуровневого профессионального образования: монография. – Курган, 2011.
5. Легенчук, Д.В. Методологические основы преемственности среднего и высшего профессионального образования // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2010. – № 8.
6. Огородников, Н.И. Педагогика. – М., 1985.
7. Репин, С.А. Программно-целевой принцип в теории и практике управления областной образовательной системой: дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 1999.

#### Bibliography

1. Pedagogicheskiy slovarj: v 2 t. / gl. red. I.A. Kairov, N.K. Goncharov, N.D. Kuzjmin [i dr.]. – M., 1960. – T. 1.
2. Pedagogika: ucheb. posobie dlya vuzov / red. P.I. Pidkasihtij. – M., 2007.
3. Lomizov, A.F. Psichologicheskie tolkovaniya principa preemstvennosti // 21 Gercenovskie chteniya (filosofskie nauki). – L., 1993.
4. Legenchuk, D.V. Preemstvennostj v sisteme mnogourovnevnogo professionaljnogo obrazovaniya: monografiya. – Kurgan, 2011.
5. Legenchuk, D.V. Metodologicheskie osnovih preemstvennosti srednego i vihsshego professionaljnogo obrazovaniya // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. – 2010. – № 8.
6. Ogorodnikov, N.I. Pedagogika. – M., 1985.
7. Repin, S.A. Programmno-celevoy princip v teorii i praktike upravleniya oblastnoy obrazovateljnoy sistemoy: dis. ... d-ra ped. nauk. – Chelyabinsk, 1999.

Статья поступила в редакцию 05.01.13

УДК 37.018.46

**Sergeeva G.P. POLY-FUNCTIONALITY OF THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION FOR TEACHERS-MUSICIANS.** The article substantiates the necessity of development and approbation of such a significant properties of artistic and educational system of postgraduate education for teachers-musicians as its numerous functions, the author described the main functions of this system in their interrelation and interaction, the issues of designing the content of the programs of additional professional education, the ways of their implementation.

**Key words:** post-graduate education of teachers-musicians, art-pedagogical system, numerous functions of the system, the functions of the system is flexible, adaptive, developing, leading, innovative, socially-communicative, process, function of inclusion in the unified information space, the function of the decomposition of the system.

**Г.П. Сергеева**, канд. пед. наук, проф., зав. каф. методики преподавания дисциплин художественно-эстетического цикла ГБОУ ВПО Московской области «Академия социального управления», г. Москва,  
E-mail: gsergeeva@list.ru

## ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ СИСТЕМЫ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ

В статье обосновывается необходимость разработки и апробации такого значимого свойства художественно-педагогической системы последипломного образования педагогов-музыкантов как ее полифункциональность, раскрываются основные функции данной системы в их взаимосвязи и взаимодействии, рассматриваются вопросы проектирования содержания программ дополнительного профессионального образования, пути их реализации.

**Ключевые слова:** последипломное образование педагогов-музыкантов, художественно-педагогическая система, полифункциональность системы, функции системы – компенсирующая, адаптационная, развивающая, опережающая, инновационная, социально-коммуникативная, технологическая, функция включенности в единое информационное пространство, функция декомпозиции системы.

Подготовку педагогов-музыкантов в процессе последипломного образования мы рассматриваем как целостную художественно-педагогическую систему. Система (от греч. – *целое, составленное из частей, соединение*) – это совокупность элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которая образует определенную целостность, единство. Предложенная

в конце 40-х гг. XX в. австрийским биологом-теоретиком, натурфилософом К.Л. фон Берталанфи (1901–1972) программа построения «общей теории систем», явилась одной из попыток обобщенного анализа системной проблематики.

Педагогическая система рассматривается в дидактике как единство системы целей образования и всех факторов педаго-

гического процесса, способствующих достижению этих целей (Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, В.П. Симонов, Л.С. Спирин, М.Л. Фрумкин и др.).

Понятие «художественная система» трактуется исследователями в исторической последовательности их возникновения и в их взаимосвязи, в их преемственности или противопоставленности друг другу. Понятие «художественной системы» в его широком значении можно определить как «специфически художественную разновидность исторически складывающегося типа общественного сознания и деятельности, обладающую своими содержательными компонентами и самыми общими особенностями художественного воплощения содержания» [1, с. 4].

В процессе исследования художественно-педагогической системы последипломного образования педагогов-музыкантов нами был определен комплекс задач: рассмотреть трактовки понятия «система» в разных областях знаний, определить методологическую основу системы, принципы ее реализации, основные компоненты, полифункциональность, педагогические технологии, адекватные природе музыкального искусства, возрасту обучаемых, требованиям государственной политики в области образования.

При разработке данной системы мы руководствовались идеями уникальной концепции композитора, педагога, ученого Д.Б. Кабалевского (1904–1987) и последователей его научной школы (Э.Б. Абдуллин, Т.Е. Вендрова, Л.В. Горюнова, М.С. Красильникова, Е.Д. Критская, И.В. Пигарева, Г.С. Тарасов, Л.В. Школяр и др.), которые в своих исследованиях обосновывают приоритеты духовно-нравственных ценностей, выявляют профессиональную специфику деятельности учителей музыки.

Результаты мониторинга базового уровня образования учителей музыки (2000–2012 гг.) показывают, что в системе последипломного образования обучаются слушатели, имеющие разный уровень музыкально-педагогической подготовки: высшее музыкальное образование (3%), высшее музыкально-педагогическое образование (40%), среднее музыкальное и высшее педагогическое образование (26%), среднее специальное музыкально-педагогическое образование (28%), начальное музыкальное и высшее непедагогическое образование (3%). Исходя из неоднородности состава обучающихся, возникает необходимость таким образом разрабатывать содержание их последипломного образования, чтобы оно отвечало требованиям полифункциональности системы.

Полифункциональность позволяет формулировать цели для достижения стратегических результатов становления профессионального мастерства учителей музыки, контролировать процесс их формирования, оперативно реагировать на ситуации, выходящие за рамки нормативных, путем принятия соответствующих решений (коррекция учебных программ, изменение технологий преподавания отдельных разделов курсов, усиление роли самообразования и др.).

Полифункциональность художественно-педагогической системы предполагает взаимодействие, органическое сочетание и взаимодополнение следующих ее функций: компенсирующая, адаптационная, развивающая, опережающая, инновационная, социально-коммуникативная, технологическая, функция включенности в единое информационное пространство, функция декомпозиции системы. Остановимся на характеристике обозначенных выше функций.

*Компенсирующая функция* направлена, главным образом, на восполнение недостатков и пробелов базового образования педагогов-музыкантов. Поскольку по составу специальностей базового образования на курсах проходит подготовку слушатели, имеющие различную специализацию – дирижерско-хоровую, вокальную, инструментальную (фортепиано, баян, аккордеон, скрипка, режа – альт, виолончель, духовые и народные инструменты), а также музыкальные руководители дошкольных учреждений и специалисты культурно-просветительного направления (например, организаторы массовых представлений, руководители народных вокальных и инструментальных ансамблей и пр.), то в процессе реализации компенсирующей функции возникает необходимость расширять представления всех категорий слушателей курсов о специфике музыкально-педагогической деятельности школьного учителя музыки.

В процессе изучения содержания курсов, адресованных педагогам-музыкантам, ставится задача, приведения к «общему знаменателю» базовых знаний по истории и теории музыки в процессе изучения музыкального материала действующих программ и учебников по музыке. В этой связи возникает необходимость освоения основных понятий и категорий музыковедения – интонационная природа музыки, жанры музыки, стили – исторический, национальный, индивидуальный, музыкальный язык,

форма-композиция музыкальных сочинений, особенностей музыкального фольклора, специфики музыки разных религиозных конфессий, форм бытования популярной музыки в социокультурном пространстве современной массовой культуры и др. Кроме того, в процессе освоения технологий общего музыкального образования формируется методический аппарат педагога-музыканта, в результате чего происходит восполнение недостающих элементов его практико-ориентированной деятельности.

*Адаптационная функция* последипломного образования педагогов-музыкантов предполагает оперативное «приспособление» к новым требованиям, предъявляемым обществом к системе образования подрастающего поколения в условиях глобализации мирового сообщества, что требует от системы непрерывного педагогического образования новых векторов, направленных на приобретение конкурентных способностей обучающихся.

Внедрение в России с 2009 г. Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования «второго поколения» (далее – ФГОС) диктует необходимость включения в содержание повышения квалификации учителей музыки вопросов, связанных с актуализацией в их сознании такой базовой категории данного документа как «фундаментальное ядро содержания» музыкального образования. Эта категория аккумулирует: *базовые национальные ценности*, хранимые в религиозных, культурных, социально-исторических, семейных традициях народов России, передаваемые от поколения к поколению и обеспечивающие эффективное развитие страны в современных условиях; *основные элементы научного знания* методологического, системообразующего и мировоззренческого характера, как универсального свойства, так и относящиеся к отдельным отраслям знания и культуры (ключевые теории, идеи, понятия, факты, методы); *универсальные учебные действия*, на формирование которых направлен процесс обучения школьников [2, с. 4].

Слушатели курсов повышения квалификации рассматривают базовые национальные ценности в контексте содержания вариативных программ по предмету «Музыка» и учебно-методических комплектов разных авторских коллективов. Важным этапом в освоении базовых национальных ценностей является осознание того, что они направлены на *формирование ценностных ориентаций личности*, ее духовного багажа, так как изучаемые на уроках музыки сочинения представляют, прежде всего, «золотой фонд» мирового музыкального наследия прошлого и настоящего времени, а проблемы человеческого бытия, «вечные» темы искусства и жизни, художественная картина мира раскрываются в них языком музыкальных образов.

К основным элементам научного знания, которые осознано педагогами-музыкантами в процессе курсовой подготовки и самостоятельной музыкально-практической деятельности, следует отнести, как уже было сказано выше, теорию интонационной природы музыки, музыковедческие теории, раскрывающие специфику таких понятий, как образ, жанр, стиль, язык в музыке, а также особенности деятельности композитора, исполнителя и слушателя; исследования в области взаимодействия народной и профессиональной музыки; социальные функции музыки и др., персонализированный опыт представителей музыкальной педагогики (Б.В. Асафьев, В.В. Медушевский, Д.Б. Кабалевский, Б.Л. Яворский и др.).

Понятие «универсальные учебные действия» (далее – УУД) в широком значении означает умение учиться, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В более узком значении УУД определяются как совокупность способов действия учащегося, а также связанных с ними навыков учебной работы, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, то есть «умения учиться», включая организацию этого процесса.

В процессе курсовой подготовки педагогов-музыкантов участвуя «переклассификации» УУД, рекомендуемых в стандартах, применительно к урокам музыки на *личностные* (осознание жизненного смысла музыкальных образов, триединства деятельности композитора – исполнителя – слушателя, выявление нравственных норм, этических и эстетических принципов их творчества, усвоение социальных функций музыки в жизни человека, общества); *познавательные* (понимание музыки как «искусства интонируемого смысла» по Б.В. Асафьеву, усвоение особенностей музыкального жанра, стилей, языка как средств создания музыкального образа, структурирование и обобщение знаний о различных явлениях музыкального искусства, умение осознанно строить речевое высказывание-размышление о музыке в форме монолога и диалога, оценка восприятия и исполнения

музыкального произведения и др.); *регулятивные* (опора в процессе познания музыки на имеющий жизненно-музыкальный опыт, работа над исполнением сочинения на основе исполнительского плана, оценка воздействия музыкального сочинения на мысли и чувства людей, собственные переживания и др.); *коммуникативные* (учет позиций одноклассников, умение вступать в диалог со сверстниками, учителями, родителями, создателями музыкальных сочинений, сотрудничество в процессе выполнения учебных заданий, разработки и защиты исследовательских проектов и др.); *информационные* (умение работы с компьютером, музыкальным центром, проектором, интерактивной доской, умение извлекать необходимую для уроков музыки, проектно-исследовательской, внеурочной деятельности информации из поисковых сетей Интернета, создавать компьютерные презентации и др.).

Адаптационная функция подразумевает также становление регионального менталитета слушателей курсов, что может найти конкретное воплощение в разработке сценариев уроков музыки, программ внеурочной деятельности региональной направленности. Определенную помощь в проектировании данных программ может оказать изучение слушателями курса «Культура и искусство Подмосковья» (вариативный модуль, 72 час.), разработанного под руководством автора данной статьи.

*Развивающая функция* последипломного образования учителей музыки направлена на удовлетворение их профессиональных потребностей. Развитию профессиональных компетенций способствует изучение и систематизация в последипломном образовании наиболее значимых технологий музыкального образования: технология восприятия музыки, технология развития певческой культуры, технология музицирования, технология развития ассоциативно-образного мышления на основе синтеза искусств, технология арттерапии и здоровьесбережения, технология использования учебно-методических методических комплектов по предмету «Музыка», технология проектно-исследовательской деятельности, информационно-коммуникационные технологии, технология диагностики уровня развития музыкальной культуры школьников. На лекционных, практических занятиях и в самостоятельной внеаудиторной работе (при очно-заочном обучении) происходит пополнение арсенала методических приемов и средств реализации указанных выше технологий.

Апробация предлагаемых технологий осуществляется в последипломном образовании педагогов-музыкантов на основе действия разработанного нами *принципа параллельного действия*, при котором качество освоения педагогических технологий учителем напрямую связывается с их использованием в учебно-воспитательном процессе. Тем самым достигаются значительные «приращения» в области профессиональных компетенций слушателей курсов [3, с. 94–105].

Развивающая функция последипломного образования, способствующая совершенствованию профессиональных компетенций педагогов-музыкантов, актуализируется в процессе проектирования рабочих программ, составления календарно-тематического планирования с выделением функций УУД (в соответствии с требованиями ФГОС), моделирование сценариев уроков с применением изученных технологий, разработка программ внеурочной деятельности школьников музыкально-эстетического направления, создания элективных курсов по музыке для предпрофильной подготовки и профильного обучения учащихся.

*Опережающая функция* последипломного образования педагогов-музыкантов подразумевает непрерывное обогащение творческого потенциала личности учителя с учетом перспективных направлений образовательной политики государства. Так, ориентируясь на основные направления *Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»*, для педагогов-музыкантов приобретают значимость такие вопросы, как: выстраивание индивидуальной стратегии повышения квалификации, подготовка к прохождению аттестации; освоение перспективных технологий преподавания предмета; определение направлений деятельности, связанных с выявлением и поддержкой одаренных детей в области художественно-творческой деятельности; совершенствование системы воспитательной работы (взаимодействие с родителями, расширение возможностей сотрудничества школы с учреждениями дополнительного образования и культуры – музеи, концертные залы, филармонии, творческие союзы и ассоциации и пр.) [4].

В настоящее время особую значимость приобретает освоение педагогом-музыкантом информационно-коммуникационных технологий, использование которых в учебно-воспитательном процессе предоставляет ему возможность расширения образовательного пространства урока, творческих проявлений, включая создание собственных мультимедийных продуктов (электронных пособий, тестовых тренажеров, электронных образова-

тельных ресурсов, персональных сайтов), направленных как на совершенствование музыкальной культуры школьников, так и на укрепление профессионального статуса учителей.

Выявление и поддержка одаренных детей в системе музыкального образования требует сегодня пристального внимания, как со стороны родителей, так и со стороны педагогов. Педагогу-музыканту рекомендуется вести планомерное наблюдение за учащимися, мотивированными на творческую музыкально-эстетическую деятельность, стимулировать их успешное продвижение при участии в фестивалях, конкурсах, олимпиадах, марафонах, а также проводить планомерную работу с родителями по оказанию им методической помощи в организации занятий искусством их детей.

*Инновационная функция* последипломного образования позволяет вскрыть противоречие между индивидуализацией и стандартизацией этого процесса. Необходимо ориентировать послевузовскую подготовку учителей музыки на развитие креативности как системообразующей профессионального роста педагога-музыканта. Важно в процессе курсовой подготовки и межкурсовой периода деятельности развивать «оригинальность, гибкость, чувствительность к проблемам, самостоятельность, независимость, открытость, спонтанность» [5, с. 150].

Для этого необходимо стимулировать учителей к моделированию личностного развития для актуализации их творческой сущности, чтобы процесс развития его музыкально-педагогической культуры воспринимался ими не как «достижение некоего уровня компетентности, а состояние самообновления собственной культуросообразности и культурной идентичности в постоянно меняющемся образовании», не просто как «умение найти наилучшую культурную норму, а скорее стремление испытывать все новые и новые культурные образцы», включая педагогические инновации [6, с. 205].

Индивидуальная стратегия дополнительного профессионального образования находит свое воплощение в возможности каждого учителя музыки осуществлять выбор тематики курсов, их продолжительности, а также проходить стажировку, обучаться в аспирантуре, работать над диссертационным исследованием в качестве соискателя, участвовать в профессиональных конкурсах, мероприятиях межкурсового периода (работа в предметных методических объединениях).

Инновационная деятельность педагога-музыканта в системе последипломного образования может находить свое отражение в процессе подготовки и защиты слушателями курсов повышения квалификации итоговых исследовательских проектов, в которых они не только раскрывают свой творческий потенциал, актуализируют профессиональные компетентности, но и осваивают модель проектно-исследовательской деятельности, которая сегодня становится неотъемлемым атрибутом образовательного процесса.

Система воспитательной работы образовательных учреждений нуждается сегодня в приливе новых идей, нестандартных решений, интерактивных форм и методов организации, сетевого взаимодействия. Роль педагога-музыканта (в содружестве с коллегами – преподавателями литературы, истории, иностранных языков, изобразительного искусства, мировой художественной культуры) в этом процессе может быть связана с созданием насыщенной эстетической среды, в которой нашли бы отражение просветительская направленность, взаимодействие семьи и школы, интерес к возрождению и упрочению общенациональных, региональных, мировых культурных традиций.

*Социально-коммуникативная функция* направлена на учет специфики деятельности учителя музыки в контексте изучаемой ими художественной картины мира. Ориентация последипломного образования на особенности культуры XX-XXI вв. «...с одной стороны, дискретность, разорванность коммуникационных процессов и явлений, людское отчуждения, а с другой стороны, парадокс вселенской связи телекоммуникаций Интернета и состояния Мира как «глобальной деревни»» [7, с. 31], дает основания для усиления аксиологического, духовно-нравственного компонента содержания программ дополнительного профессионального образования на основе изучения таких пластов музыкальной культуры, как: фольклор (традиционная музыкальная культура), музыка религиозной традиции, шедевры русских и зарубежных композиторов-классиков, современная музыка (академическая и популярная). Основанием для выделения данной функции служат также положения искусствознания о полифункциональности искусства (А.Н. Сохор), в котором выделяются преобразовательный, познавательный, коммуникативный и оценочный типы деятельности.

*Технологическая функция* реализуется в системе последипломного образования при изучении педагогами-музыкантами современных технологий и интерактивных методик преподавания предмета «Музыка», направленных на развитие способов проектирования содержания музыкального образования школьников разных возрастов (создание рабочих программ учебной и внеурочной деятельности), конструирования воспитательных систем культурологической направленности, совершенствование проектно-исследовательской деятельности в контексте интеграции искусств.

*Функция включенности в единое информационное пространство* обеспечивает возможность системы использовать разнообразные формы последипломного образования, включая дистанционное обучение, использование региональных Интернет-ресурсов, телекоммуникационных сетей (включая территориальные), персональных сайтов педагогов-музыкантов с целью представления их опыта работы широкой общественности.

*Функция декомпозиции системы* подразумевает возможность выделения основных составных частей разрабатываемого программного содержания, детализацию любой из выше названных функций на более простые функции в зависимости от социального заказа, потребностей слушателей курсов, появления новых объектов в структуре образования и культуры. Понимание процесса декомпозиции в рамках синтеза сложных систем позволяет, с одной стороны, упростить разработку программных модулей в системе последипломного образования,

с другой стороны, расширять диапазон их действия на различных этапах становления профессиональных компетентностей педагога-музыканта.

Таким образом, функции последипломного образования педагогов-музыкантов рассматриваются в нашем исследовании как «подвижная», полифункциональная структура, обладающая свойствами полифоничности. В зависимости от требований времени в данной структуре могут видоизменяться, дополняться, варьироваться ее элементы. Главное то, каким образом эти функции будут раскрывать смысл дополнительного профессионального образования учителей музыки, влиять на совершенствование их профессионального мастерства.

Апробация эффективности действия сформулированных выше функций последипломного образования учителей музыки осуществляется в процессе проведения курсов повышения квалификации в Академии социального управления Московской области, Московского института открытого образования, а также при проведении авторских вебинаров в издательстве «Просвещение», деятельности кафедральных базовых образовательных учреждений, семинаров в различных регионах России (гг. Санкт-Петербург, Екатеринбург, Пермь, Нижний Новгород, Смоленск, Ульяновск, Рязань, Калуга, Нарьян-Мар др.), при представлении результатов исследования на международных, всероссийских, региональных научно-практических конференциях, форумах.

#### Библиографический список

1. Волков, И.Ф. Творческие методы и художественные системы. – М., 1978.
2. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. – М., 2012.
3. Сергеева, Г.П. Актуальные проблемы преподавания музыки в образовательных учреждениях: учеб. пособие. – М., 2010.
4. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Э/р]. – Р/д: [www.educom.ru/ru/nasha\\_novaya\\_shkola/](http://www.educom.ru/ru/nasha_novaya_shkola/)
5. Сластенин, В.А. Человек творческий как цель воспитания / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова // Ученые записки Курского государственного университета. – 2004. – № 1.
6. Крылова, Н.Б. Культурология образования. – М. – 2000 – № 4.
7. Грачев, В.И. Феномен социокультурной коммуникации в современной художественной культуре: автореф. дис. ... д-ра культурологии. – СПб., 2008.

#### Bibliography

1. Volkov, I.F. Tvorcheskie metodih i khudozhestvennihe sistemih. – M., 1978.
2. Fundamentalnoe yadro sodержaniya obshchego obrazovaniya / pod red. V.V. Kozlova, A.M. Kondakova. – M., 2012.
3. Sergeeva, G.P. Aktualniye problemih predpavaniya muziki v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh: ucheb. posobie. – M., 2010.
4. Nacionalnaya obrazovatel'naya iniciativa «Nasha novaya shkola» [Eh/r]. – R/d: [www.educom.ru/ru/nasha\\_novaya\\_shkola/](http://www.educom.ru/ru/nasha_novaya_shkola/)
5. Slastenin, V.A. Chelovek tvorcheskij kak celj vospitaniya / V.A. Slastenin, L.S. Podihmova // Ucheniye zapiski Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2004. – № 1.
6. Krihlova, N.B. Kul'turologiya obrazovaniya. – M. – 2000 – № 4.
7. Grachev, V.I. Fenomen sociokul'turnoy kommunikacii v sovremennoy khudozhestvennoy kul'ture: avtoref. dis. ... d-ra kul'turologii. – SPb., 2008.

Статья поступила в редакцию 14.02.13

УДК 378

*Shipulina Zh. INDIVIDUALIZED MODEL OF TEACHER TRAINING PROGRAM IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION.* Author's approach to planning the individualized programs of teachers' training in the system of postgraduate education program is substantiated; the structure of the program and training modules is proposed.

**Key words:** model, modeling, teacher modeling, individualized training program of teachers, postgraduate education.

**Ж.С. Шипулина, методист. ФГКОУ «Ставропольское президентское училище», г. Ставрополь,  
E-mail: [janne613@yandex.ru](mailto:janne613@yandex.ru)**

## МОДЕЛЬ ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННОЙ ПРОГРАММЫ ОБУЧЕНИЯ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Обосновываются авторские подходы к разработке модели индивидуализированной программы обучения учителя в системе постдипломного образования; предложена структура программы и учебного модуля программы.

**Ключевые слова:** модель, моделирование, педагогическое моделирование, индивидуализированная программа обучения учителя, постдипломное образование.

Потребность в разработке модели индивидуализированной программы обучения учителя выросла из теоретического анализа современных требований к организации обучения в систе-

ме постдипломного образования и рефлексии собственного научно-педагогического опыта. Обратившись к этимологии понятия «модель», мы выяснили, что это искусственно созданный

объект в виде схемы, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и обобщенном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта [1, с. 443].

Практическая ценность модели в педагогическом исследовании заключается в ее адекватности изучаемым сторонам проблемы, а также тем, что на этапах построения модели в ней учтены основные принципы ее построения – наглядность, определенность, объективность, эффективность и др., которые во многом определяют как возможности и тип модели, так и ее функции в педагогическом исследовании. Создание модели имеет не только познавательную, но и неразрывно связанную с ней формирующую функцию, поскольку модель является не только инструментом познания, но и прообразом новых состояний моделируемого объекта, несет в себе структуру того, чего еще нет в объективной реальности. Способ создания моделей называется моделированием [2, с. 179-180]. В исследовании мы опирались на понятие «педагогическое моделирование» [3, с. 107-116].

В ходе проводимого исследования, нами было разработано две модели: индивидуализированной программы обучения (таблица 1) и учебного модуля названной программы (таблица 2).

Процесс разработки экспериментальных моделей позволяет выявить такие закономерности развития инновационной системы постдипломного образования, как переход количественного накопления управленческих, структурных, содержательных инноваций в качественно новое состояние – инновационную систему постдипломного образования; становление инновационной системы постдипломного образования как результата личностно-профессионального развития учителя под влиянием разнообразных объективных и субъективных факторов; социальная и социально-экономическая обусловленность развития систе-

мы постдипломного образования (как самообучающейся организации) общемировыми, общероссийскими, региональными тенденциями, которая приобретает характер самодетерминации; интеграция (взаимопроникновение и взаимовлияние) традиционных и инновационных подходов к обучению учителей, определяющая векторы развития системы постдипломного образования; взаимообусловленность диады «готовность к деятельности ! эффективность деятельности» как предпосылка подготовки учителя к новым видам деятельности.

При разработке названных моделей обучения, нами был использован не только компетентностный, но также и профессиографический подход, нацеливающий на формирование значимых профессиональных и личностных качеств, знаний, умений и навыков педагогов в изучаемой области.

Обобщенная структура модели индивидуализированной программы обучения учителя в системе постдипломного образования, приведенная в таблице 1, включает пять учебных блоков (теоретико-методологический, психолого-педагогический, методический, научно-исследовательский, предметный), каждый из которых наполнялся не менее чем 5-6-тью учебными модулями. При этом часть модулей разрабатывалась и предлагалась преподавателями системы постдипломного образования (номера 1, 2, 3, n в таблице), а другая часть в виде проблемных модулей предлагалась самими учителями (номер n + в таблице).

Учителями также выбирались и форма обучения (очная, заочная, дистанционная) в рамках того или иного блока (или модуля).

Примерная структура учебного модуля индивидуализированной программы обучения учителя, показанная в таблице 2, предполагает различные (индивидуализированные) временные затраты и формы занятий на освоение учебного модуля в зависимости от стартового (исходного) уровня подготовки учителя,

Таблица 1

Обобщенная структура модели индивидуализированной программы обучения учителя в системе постдипломного образования

№ блока	Наименование учебного блока	№ модуля	Наименование модуля	Форма обучения		
				очно	заочно	дистант
I.	Теоретико-методологический	1.				
		2.				
		n.				
		n. +				
II.	Психолого-педагогический	1.				
		2.				
		n.				
		n. +				
III.	Методический	1.				
		2.				
		n.				
		n. +				
IV.	Научно-исследовательский	1.				
		2.				
		n.				
		n. +				
V.	Предметный	1.				
		2.				
		n.				
		n. +				

Таблица 2

Примерная структура учебного модуля индивидуализированной программы обучения учителя

Стартовый (исходный) уровень подготовки	Формы учебных занятий				Временные затраты, акад. час	Форма отчетности	Кол-во зачетных единиц
	теоретические		практические				
	лекция	семинар	тренинг	самостоятельная работа			
5		2	2	2	6	Отчет по модулю	2
4		2	4	2	8	Отчет по модулю	2
3	2	2	4	2	10	Отчет по модулю	2
2	2	2	4	4	12	Отчет по модулю	2
1	2	2	6	4	14	Отчет по модулю	2

который определяется специальным тестированием. Опыт внедрения индивидуализированных программ обучения учителей в систему постдипломного образования, позволил выявить тот факт, что для организации обучения на основе индивидуализации достаточно определять пять уровней подготовки учителей.

В рамках предложенных моделей, помещенный в позицию рефлексивности, учитель вынужден устанавливать связи между разными моментами, факторами, но именно образовательные потребности обнаруживаются, когда обусловленность достижений и затруднений учителя сопоставляется с его актуальными качествами. Когда это делает сам учитель для себя – это и есть элемент самообразования, самоуправления, самоорганизации. Процесс рефлексии специально организовывается. Ее организатор совместно с учителем направляет процесс рефлексии на объективацию образовательных потребностей, постановку образовательных задач, оформление индивидуализированной программы обучения. В данном случае целенаправленно реализуются стратегии субъект-субъектного взаимодействия участников образовательного процесса, стимулирующие самостоятельную педагогическую деятельность, формирующие позитивную индивидуальную позицию относительно педагогической профессии.

Индивидуализированная программа обучения учителя включает содержание (в широком смысле этого понятия: информация, знания, способы работы, технологии) и деятельность по его реализации. Содержание в индивидуализированной программе складывается из того содержания, которое учителю необходимо освоить исходя из деятельности ближайшего периода (инвариантная часть); содержания, оформленного в программе обучения учителя того или иного образовательного учреждения (инвариантная часть); образовательных задач, поставленных в связи с проблемами реальной практики учителя (вариативная часть); личных потребностей учителя (вариативная часть) и возможности обучать других учителей (вариативная часть).

Таким образом, индивидуализированная программа обучения дает возможность каждому учителю формировать индивидуальный образовательный маршрут и ставит перед организаторами постдипломного образования задачу разработки методик, технологий, приемов и инструментария организации индивидуализированной образовательной деятельности учителей. Процесс индивидуализации, в данном случае, служит гарантией позитивных изменений постдипломного образования учителей, поскольку в его основе лежат вариативный и рефлексивный подходы.

#### Библиографический список

1. Булыко, А.Н. Современный словарь иностранных слов. – М., 2004.
2. Краткий словарь системы психологических понятий / под ред. К.К. Платонова. – М., 1984.
3. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика. – Екатеринбург, 1996.

#### Bibliography

1. Bulihko, A.N. Sovremenniy slovar' inostrannikh slov. – M., 2004.
2. Kratkij slovar' sistemih psikhologicheskikh ponyatij / pod red. K.K. Platonova. – M., 1984.
3. Bezrukova, V.S. Pedagogika. Proektivnaya pedagogika. – Ekaterinburg, 1996.

Статья поступила в редакцию 01.03.13

УДК 159.9

**Goryachev V.V. BRIEF HISTORICAL ANALYSIS OF CONCEPTS OF IMAGE IN RUSSIAN PSYCHOLOGY.** The article analyses the literature devoted to researches on the image in Russian psychology. It reveals contradictions between the topicality of studying the human imaginative sphere and the current state of knowledge in this field. It has been revealed that Russian scientists established a close correlation and interdependence between the image and activity. This is a fundamental proposition in researches on the image in Russian psychology.

**Key words:** anticipation, perception, image, human imaginative sphere, perceptive processes.

**В.В. Горячев**, канд. психол. наук, доц. каф. психологии и социальной работы, Рязанский филиал Московского психолого-социального университета, г. Рязань, E-mail: d-vadi@yande.ru

## КРАТКИЙ ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНИМАНИЯ ОБРАЗА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

В статье представлен анализ литературы по проблеме изучения образа в отечественной психологии. Отображены противоречия между актуальностью изучения образной сферы человека и состоянием освоения проблемы. Выявлено, что отечественные психологи в изучении образа установили тесную взаимосвязь и взаимообусловленность между образом и деятельностью. Это положение является основополагающим в изучении образа в отечественной психологии.

**Ключевые слова:** антиципация, восприятие, образ, образная сфера человека, перцептивные процессы.

История изучения образной сферы человека в отечественной психологии имеет долгую историю. Вместе с тем и сегодня можно говорить о противоречии между актуальностью изучения образной сферы человека и состоянием освоения проблемы. Несмотря на растущее внимание к данной проблематике в самых разных отраслях психологии и смежных наук, приходится констатировать отставание в изучении образной сферы человека по сравнению с другими психическими процессами. Следует отметить, что это во многом связано с игнорированием в советской психологии индивидуально-неповторимого внутреннего мира человека. Образы, не контролируемые обществом, как бы не допускались в отечественной науке. Тем не менее, ряд советских и российских исследователей активно занимались данной проблемой. Отсюда, цель нашей статьи рассмотреть модели, пытающиеся описывать индивидуальные особенности пси-

хического отражения, преломленные в категории образа в отечественной психологии.

Так, И.М. Сеченов вскрывает рефлекторную природу образа и со стороны его жизненного значения в общей приспособительной деятельности организма, и со стороны механизмов его формирования как предметного отражения действительности. Жизненное значение образа в приспособительной деятельности заключается в его регулирующей роли по отношению к исполнительным рефлекторным эффектам. «Все отраженные движения, – пишет И.М. Сеченов, – целесообразны, с точки зрения сохранения целостности существования» [1, с. 45]. Таким образом, действия приобретают соответственно приспособительный характер. Это общее положение об образе как регуляторном компоненте рефлексов И.М. Сеченов конкретизирует и по отношению к осознательному образу, который выступает как контролёр и регулятор исполнительных, рабочих рефлекторных эффекто-

ров руки. Но будучи регуляторным компонентом рефлексов по отношению к их исполнительным «практическим» эффектам, чувственный образ, с точки зрения учёного, является вместе с тем по механизму своего формирования и продуктом последовательных рефлексов «во всех сферах и чувствах». Однако в концепции И.М. Сеченова остаётся открытым вопрос: с каким из звеньев рефлекторной дуги всего рефлекторного процесса связан образ?

Положение И.М. Сеченова о чувственных образах как регуляторов движения находит своё продолжение во взглядах И.П. Павлова на ощущения, восприятие и представления как на первые сигналы действительности. Все виды чувствительности, по мысли исследователя, несут свои сигнальные функции по отношению к исполнительным рефлекторным эффектам, то есть направляют и регулируют их. Это положение особо значимо, с точки зрения учёного, по отношению к кожным ощущениям. И.П. Павлов считает, что чувствительные образы, являющиеся продуктами работы анализатора, несут сигнальную, регулирующую функцию по отношению к исполнительным эффектам рефлексов [2]. Так, Л.М. Веккер, обсуждая проблему образа в работах И.П. Павлова, подчёркивает, что «регуляторным компонентом рефлексов по отношению к их исполнительным эффектам, чувственный образ сам является эффектом соответствующих анализаторных рефлекторных актов, осуществляющих чувственное отражение» [3, с. 108].

В контексте затрагиваемых нами проблем особый интерес представляет разработанная Л.С. Выготским теория участия эйдетического образа памяти в зрительном восприятии. Он отмечает в своей работе «История развития высших психических функций», что: «Эйдетическое представление – такая степень развития памяти, которая в генетическом отношении занимает среднее место между восприятием, с одной стороны, и представлением в собственном смысле слова – с другой» [4, с. 109]. Это теория является частным случаем реализации общего принципа, согласно которому развитие любой психической функции заключается в изменении её связей с другими функциями. Системность строения высших психических функций обеспечивается тем, что одни функции используются в виде средств для повышения эффективности работы других функций и управления ими. Из системного строения Л.С. Выготский выводит такие характеристики этих функций, как произвольность и осознанность. В свою очередь все характеристики высших функций являются, по мнению учёного, производными от характеристик активной преобразующей деятельности, опосредованной орудиями и общением с другими людьми. Однако Л.С. Выготский не успел вернуть основные принципы своей теории применительно к участию различных функций в построении психического образа. Причина этого, возможно, связана с тем, что проблема знака с его условным конвенциональным по своей природе отношением к действительности заслонила для учёного проблему образного отражения.

В фундаментальном труде «Бытие и сознание» С.Л. Рубинштейн даёт развёрнутое изложение новых представлений о роли деятельности в возникновении образов: «Психическая деятельность есть отражение, означает вместе с тем, что отражение есть деятельность, процесс» [5, с. 71]. Автор обращает внимание на роль движений в возникновении образов, считая, что на их развитие особо оказывает влияние визуальная модальность.

Благодаря работам Б.Г. Ананьева и Б.М. Теплова по изучению формирования различных перцептивных процессов в различных видах деятельности воспринимаемый предмет выступил не только как объект созерцания, но и как объект материального, практического воздействия. Тем самым проблема отнесения перцептивного образа к реальному предмету приобрела конкретную осязаемую форму, позволяющую подвергнуть её объективному экспериментальному изучению [6; 7].

Исходя из этих положений, Л.М. Веккер предпринял исследование специфических качеств образа восприятия и нахождения его места в иерархической системе информационных процессов. При этом основное значение он придавал двум подгруппам психологического образа. В первую из них входят первичные, основные свойства образа, «составляющие его ткань – пространственно-временные и модально-интенсивные характеристики». Во вторую подгруппу он относил специфические особенности первичных свойств, и поэтому обозначил их как свойства «второго порядка». Сюда им отнесены константность, предметность, целостность, обобщённость, каждая из которых проявляется во всех «первичных характеристиках» (пространственно-временных и модально-интенсивных) [3, с. 157-158].

Отечественный психолог А.Н. Леонтьев, исследуя проблему возникновения психического отражения действительности

в филогенезе, выдвинул предположение, согласно которому решающую роль в рассматриваемом процессе сыграли своеобразные изменения в условиях существования живых организмов и связанное с этим усложнение их поведения. Объективные предметные условия существования приводят к возникновению и предметных форм отражения среды, к моделированию не только стимулов, но и предметов, на которые должно быть ориентировано поведение. Из исследований А.Н. Леонтьева можно сделать вывод, что движение является условием возникновения чувствительности, в свою очередь ощущения определяют дальнейшее развитие действий, трансформируя их из произвольных в произвольные. В контексте изучаемого нами явления, представляется интересной идея А.Н. Леонтьева об «образе мира». Это образование не является с точки зрения учёного простым суммированием перцептивных данных, то есть образ мира есть относительно стабильная организация, являющаяся результатом обработки данных восприятия. С данным пониманием образ мира связан и тот факт, что всякая текущая информация встраивается в некоторую имеющуюся у субъекта структуру, результатом чего является способность индивида учитывать в своём поведении присутствие в окружающей обстановке тех объектов, которых нет в актуальном поле восприятия [8].

В своих работах Б.Ф. Ломов различает «понятийный» и «чувственный» образ, определяет представление как «вторичный чувственный образ» рассматривая его новую своеобразную ступень чувственного познания, на которой сохраняются наиболее «конструктивные» точки объекта, определяющие его формы. Существенной особенностью психического отражения, по его мнению, состоит в том, что оно является опережающим. Образное отражение всегда включает момент антиципации. Но для разных уровней дальность предвосхищения различна. Возможности антиципации сенсорно-перцептивного уровня ограничены рамками актуального действия, выполняемого человеком в данный момент. Образы представления обеспечивают упреждающее воздействие, как в актуальных, так и потенциальных действиях. Деятельность предвидения на уровне речемыслительных процессов, с точки зрения Б.Ф. Ломова, практически не ограничена. В реальной жизни человека уровни образного отражения не изолированы друг от друга. Как подчёркивает, Б.Ф. Ломов: «Отношения между уровнями весьма динамичны, и это обеспечивает регуляцию действий человека адекватно целям и условиям деятельности» [9, с. 72].

Особый вклад в развитие теории отражения внёс Д.А. Ошанин, предложивший понятие оперативного образа, под содержанием которого понимал «функциональную психологическую систему (модель), перерабатывающую информацию о последовательных состояниях объекта в целесообразные воздействия на объект» [10, с. 88]. Особенностью данного феномена заключается в том, что он является отражением не столько стабильных, сколько изменяющихся условий объективной действительности. Образ, с точки зрения Д.А. Ошанина, обеспечивает адекватность и успешность действий, производимых не просто воспринимающим, а действующим субъектом. По мнению исследователя в образе отражается потенциальная динамика объекта, множество его возможных значений отдельных параметров, а также взаимосвязанных комплексов их значений, откуда неизбежна «размытость объекта в образе» [10, с. 415].

Принимая в качестве принципиального направления деятельности подход, С.Д. Смирнов развивает представление об образной сфере личности в следующем направлении. По мнению автора, «процесс восприятия, активность субъекта в ходе построения образа в значительной степени зависят от контекста всей ситуации, целей и задач деятельности, степени осмысленности материала, личностных установок субъекта» [11, с. 169]. Такая роль целостного восприятия мира во всех его системных связях состоит в том, что зная эти связи, зная законы взаимодействия и преобразований объектов, субъект может предсказывать эволюцию воспринимаемого объекта, его образ представлен в восприятии и мышлении. Точность и достоверность такой экстраполяции может существенно варьироваться, но именно на её основе субъект ориентирует своё взаимодействие с реальностью.

Проблеме перевода движения в образ уделено внимание в работе В.П. Зинченко «Образ и деятельность». Действия одушевлённого тела, воспроизводящие форму других тел, внутренне связаны с поиском, включающим в себя ориентацию на будущее. Такие движения В.П. Зинченко называл «живыми движениями» [12, с. 329], которые представляют собой не столько перемещение тела в пространстве и времени, сколько овладение и преодоление пространства и времени. Как указывает учёный «живое движение – это активный хронотоп» [9, с. 329].

А.А. Гостев изучая вторичные образы установил, что они обладают прогрессивной степенью чувственного познания, а также активно влияют на двигательное представление. «Образ движения (на основе актуализации закреплённых связей в функциональной системе) порождает состояние готовности к её осуществлению» [13, с. 182]. Им установлено, что при выполнении моторных задач кинестетическая обратная связь вызывает в сознании проецируемый зрительный образ. Кроме этого, А.А. Гостевым раскрыт механизм идеомоторики, который появляется на различных уровнях, от влияния психики на физиологические процессы, до «общей создающей силы образов воображения» [13, с. 182].

С.Э. Поляков считает, что отражение окружающей действительности в образах и понятиях, в непосредственно чувственном переживании и вербальном знании есть субъективная познавательная деятельность. Учёный подчёркивает, что визуальные и слуховые впечатления от объекта ассоциируются с изменениями проприоцептивных и кинестетических ощущений тела порождая возникновение эмоций и желаний. Таким образом, ощущения и образы участвуют в создании сложных психических конструкций, моделирующих конкретный объект, изменение которого возможно в результате действия с ним, а также в одновременно преобразовании других окружающих объектов. С.Э. Поляков пишет: «Чувственное значение ощущения или образа – это ассоциированное с ним и представляющее собой устойчивую психическую конструкцию множество других чувственных репрезентаций, эквивалентных ему с точки зрения адаптации к окружающему миру, то есть способных заменить собой в сознании субъекта в процессе его взаимодействия с определённым объектом означаемое ощущение или образ» [14, с. 344].

Осуществлённый анализ литературы позволяет установить, что, одним из важнейших положений психологической теории образа является утверждение об общности строения деятельности внешней, материальной и деятельности внутренней, психической, осуществляемой в идеальном плане. Это вытекает из представления о формировании внутренней деятельности из внешней. Теория такого перехода разрабатывалась в учениях А.В. Брушлинского, П.Я. Гальперина, В.А. Сониной, Н.Ф. Талызиной, Д.И. Фельдштейна, Д.Б. Эльконина и др. При этом внешнее, материальное действие, прежде чем стать умственным, проходит ряд этапов, на каждом из которых претерпевает существенные изменения и приобретает новые свойства. Принципиально важно, что исходные формы внешнего, материального действия требуют участия других людей, которые дают образцы этого действия, побуждают к совместному его использованию и осуществляют контроль за правильным его протеканием. Позже и функция контроля интериоризируется, превращаясь в особую деятельность внимания [15-20].

Внутренняя психическая деятельность имеет такой же орудийный, инструментальный характер, как и деятельность внешняя. В качестве орудий выступает система знаков, которые усваиваются индивидом. Они имеют культурно-историческое происхождение и могут передаваться только в процессе совместной деятельности. В результате возникает особая форма психического отражения «сознание», которое не сводится к последовательности внутренних действий и действий. Хотелось бы отметить, что и во внешней, и во внутренней деятельности наряду с сукцессивным планом, в котором представлена последовательность актов, существует и симультанный план, который придаёт единство и целостность любой деятельности. Это план образа – одномоментного отражения исходных условий, хода деятельности и её ожидаемого результата. Поэтому, с нашей точки зрения существуют два плана сознания – сознание как внутренняя деятельность и сознание как образ, которые в определённом смысле противопоставляются друг другу.

Всякая деятельность имеет выраженный процессуальный характер и временную организацию. Как подчёркивает Т.В. Корнилова: «Образ представляет собой симультанный конструкт, обеспечивающий преемственность, единство и целостность разворачивающейся во времени деятельности» [21, с. 308]. Можно сказать, что сознание-образ и сознание-деятельность есть две формы бытия психики, два аспекта её существования, которые будучи взаимосвязаны, в то же время качественно не сводимы друг к другу. В деятельности осуществляется их взаимопереходы и развитие.

Субъективность образа представляет собой, прежде всего, его субъектность, что предполагает указание на его активность и пристрастность. В то же время стоит отметить, что образ принадлежит только субъекту, он наделяется содержанием, принадлежащим предметному миру. Сама возможность возникновения образного представления определяется особым свойством предмета, его способностью полагать себя в человеческой субъективности. Отсюда, мы считаем, что образ – это явление объекта субъекту, проявление свойств того и другого, и возможность принадлежать им обоим.

В заключение статьи хотелось бы отметить, что отечественные психологи в изучении образа отображали тесную взаимосвязь, взаимообусловленность между образом и деятельностью. Образ не субстоционален и не представляет собой некоторой вещи, он неотделим от деятельности, поэтому нет «набора» образов в долговременной памяти индивида. Не будучи включённым в деятельность, образ не может существовать как психологическое явление. Это утверждение выступает центральным положением в изучении образа в отечественной психологии.

#### Библиографический список

1. Сеченов, И.М. Элементы мысли. – СПб., 2001.
2. Павлов, И.П. Рефлекс свободы. – СПб., 2001.
3. Веккер, Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. – М., 2000.
4. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. – М., 1983-1984.
5. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб., 2003.
6. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания. – СПб., 2001.
7. Теплов, Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: избранные психологические труды. – М.; Воронеж, 2003.
8. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические труды: в 2 т. – М., 1983. – Т. 2.
9. Ломов, Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. – М., 1991.
10. Ошанин, Д.А. Предметное действие и оперативный образ. – М.; Воронеж, 1999.
11. Смирнов, С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. – М., 1985.
12. Зинченко, В.П. Образ и деятельность. – М., Воронеж, 1997.
13. Гостев, А.А. Психология вторичного образа. – М., 2007.
14. Поляков, С.Э. Феноменология психических репрезентаций. – СПб., 2011.
15. Брушлинский, А.В. Психология субъекта / под ред. В.В. Знакова. – М.; СПб., 2003.
16. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии: учеб. издание. – М., 2007.
17. Сонин, В.А. Учитель как социальный тип личности. – СПб., 2007.
18. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология. – М., 2006.
19. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. – М., 2004.
20. Эльконин, Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М., 2007.
21. Корнилова, Т.В. Методологические основы психологии. – М., 2011.

#### Bibliography

1. Sechenov, I.M. Elementy mihsli. – SPb., 2001.
2. Pavlov, I.P. Refleks svobodih. – SPb., 2001.
3. Vekker, L.M. Psikhika i realnostj: edinaya teoriya psikhicheskikh processov. – M., 2000.
4. Vihgotskiy, L.S. Sbranie srchinney: v 6 t. – M., 1983-1984.
5. Rubinshteyn, S.L. Bihtie i soznanie. Chelovek i mir. – SPb., 2003.
6. Ananjev, B.G. O problemakh sovremennogo chelovekoznanija. – SPb., 2001.
7. Teplov, B.M. Psikhologiya i psikhofiziologiya individualnihkh razlichij: izbrannihe psikhologicheskie trudi. – M.; Voronezh, 2003.



8. Leontjev, A.N. Izbranniye psikhologicheskie trudi: v 2 t. – M., 1983. – T. 2.
9. Lomov, B.F. Voprosih obtheyj, pedagogicheskoy i inzhenernoj psikhologii. – M., 1991.
10. Oshanin, D.A. Predmetnoye deystvie i operativniy obraz. – M.; Voronezh, 1999.
11. Smirnov, S.D. Psikhologiya obraza: problema aktivnosti psikhicheskogo otrazheniya. – M., 1985.
12. Zinchenko, V.P. Obraz i deyatelnostj. – M., Voronezh, 1997.
13. Gostev, A.A. Psikhologiya vtorichnogo obraza. – M., 2007.
14. Polyakov, S.Eh. Fenomenologiya psikhicheskikh reprezentacij. – SPb., 2011.
15. Brushlinskiy, A.V. Psikhologiya subjekta / pod red. V.V. Znakova. – M.; SPb., 2003.
16. Galjperin, P.Ya. Lekcii po psikhologii: ucheb. izdanie. – M., 2007.
17. Sonin, V.A. Uchitelj kak socialniy tip lichnosti. – SPb., 2007.
18. Talizhina, N.F. Pedagogicheskaya psikhologiya. – M., 2006.
19. Feljdshteyn, D.I. Psikhologiya vzrosleniya: strukturno-soderzhatelnye kharakteristiki processa razvitiya lichnosti. – M., 2004.
20. Ehlikonin, D.B. Detskaya psikhologiya: ucheb. posobie dlya stud. vihsch. ucheb. zavedenij. – M., 2007.
21. Kornilova, T.V. Metodologicheskie osnovy psikhologii. – M., 2011.

Статья поступила в редакцию 04.03.13

УДК 37

**Kalkova O.K. ON QUESTION OF FORMATION ABILITY TO CONCEPTUALIZATION IN RUSSIAN STUDIES (IN CASE OF CHINESE DESIGN STUDENTS).** The article focuses on the formation of the conceptualization of the Chinese design students as a basic ability in a changing educational paradigm. We give a generalized description of the concept of conceptualization, discusses the main features associated with the development of the conceptualization of the foreign students.

**Key words:** designer, Russian as a foreign language, conceptualization, language space, cognitive activity.

**О.К. Калькова**, ассистент каф. русского языка Владивостокского гос. университета экономики и сервиса, г. Владивосток, E-mail: Olga.Kalkova@mail.ru

## К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ СПОСОБНОСТИ К КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ)

Статья посвящена вопросу формирования концептуализации у китайских студентов-дизайнеров как базовой способности в условиях смены образовательной парадигмы. Дается обобщенная характеристика понятия концептуализации, рассматриваются основные особенности, связанные с развитием концептуализации у иностранных студентов.

**Ключевые слова:** дизайнер, русский язык как иностранный, концептуализация, языковое пространство, когнитивная деятельность.

Новые образовательные стандарты существенно влияют на формулировки результатов образовательной деятельности. Меняется проектируемый образ студента. Компетентностный формат требований заставляет преподавателя вуза анализировать, а часто и переосмысливать механизмы получения этих результатов. Развитие высокой способности к концептуализации как особого рода познавательной деятельности позволяет сформировать основу для ключевых навыков с точки зрения компетентного подхода.

Реализация вузами международных образовательных программ, ориентация на увеличение количества иностранных студентов, делают актуальным исследование развития способности к концептуализации у данного типа обучающихся.

В течение нескольких последних лет мониторинг выпусков китайских студентов, будущих дизайнеров, показывает, что концептуализация на высоком и достаточном уровне формируется лишь у 30% студентов. Это является прямым следствием того, что обучение в вузе в основном направлено на сообщение знаний, их закрепление и проверку, господствует предметно-содержательный принцип, мало уделяется внимания развитию способности понимать текст (в широком значении). Практика показывает, что студенты вузов внутренне не готовы соответствовать требованиям, предъявляемым к ним обществом, испытывают трудности в плане оперирования большими объемами информации, сочетания различных способов ее организации, понимания и оценивания сложных текстов, перекодирования информации с языка одной культуры на язык другой. Очевидно, что обозначенные выше проблемы могут найти свое решение в рамках компетентного подхода, обеспечивающего формирование компетентностей у студента как интегральных личностных качеств [1].

В содержании новых федеральных образовательных стандартов высшего профессионального образования по направлению подготовки 070600 62 Дизайн в разделе «Общекультурные компетенции» – представлен следующий их перечень: владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее

достижения. В рамках требований к структуре основных образовательных программ: владение русским языком и культурой мышления, навыками решения коммуникативных задач, на наш взгляд, напрямую связано со способностью студента к концептуализации, как к высшему уровню понимания [2]. Именно понимание является фундаментальной составляющей для таких качеств, как обучаемость (поиск, анализ и интерпретация новой информации, создание концептуализованной системы знаний), социализация, самоактуализация, формирование которых является приоритетной целью образования с точки зрения компетентного подхода.

Помимо сформулированных в стандарте требований к формированию концептуализации в рамках общекультурных компетенций, их реализация невозможна без развитых профессиональных навыков. Поэтому категория «концептуальность» представлена в стандарте бакалавра дизайнера в качестве основной задачи профессиональной деятельности: «выдвижение и разработка концептуальных, экспериментальных и инновационных идей в дизайне» [2].

Дизайнер в любой конкретный момент всегда являет собой определенное отношение – отношение к жизни конкретных людей, к жизни культуры, к миру, взятым в том или ином преломлении. Даже в случае крайне выраженной профессионально-инструментальной ориентации творческой установки в дизайне (конструктивизм, функционализм) главенствующую роль играет стоящее за ней и одновременно утверждаемое ею представление о жизни.

О.И. Генисаретский обосновывает категорию концептуализации в дизайне в общем контексте схематизации сознания. Ученый пишет: «Когда схемы воображения используются для выявления содержания, продуцируемого способностями суждения или понимания, для представления содержанию имеющихся понятий или смыслов» [3, с. 301].

Понятие «концептуализация» в современной науке трактуется по-разному, что связано со сложностью самого явления и многоуровневой структурой процесса. Исследованием сущности процесса концептуализации и проблем ее формирования за-

нимались И.А. Стернин, З.Д. Попова, Разумовский О.С., Карасик В.И. и др. В данной статье мы придерживаемся принципов рассмотрения концептуализации как «процесса познавательной деятельности человека, ориентированного на осмысление поступающей к нему информации и приводящего к образованию концептов, концептуальных структур и всей концептуальной системы в мозгу (психике) человека» [4, с. 93].

З.Д. Попова, И.А. Стернин рассматривают концептуализацию как процесс, при котором сознание человека, вычленив в объективной или субъективной (мысленной) действительности некоторую отдельную область, сферу, осмысляет ее, выделяя отличительные признаки и подводя ее под определенный класс явлений. Результатом концептуализации является концепт, мысленное отражение выделенных признаков данной области, выступающей его денотатом, то есть той реальной сферой, которая нашла в концепте мыслительное отражение [5].

Под языковой концептуализацией в данном случае понимается структурирование накапливаемых смыслов, ассоциаций, образов, символов, вербально оформленных.

«Образуюсь в процессе мысленного конструирования (концептуализации) предметов и явлений окружающего мира, именно концепты отвечают представлению о тех смыслах, которыми оперирует человек в процессах мышления и которые отражают содержание опыта и знания, содержание результатов всей человеческой деятельности и процессов познания мира в виде «квантов» знания» [4, с. 90].

Для Д.С. Лихачева концепт является мыслительной единицей, которая отражает и интерпретирует явления действительности в зависимости от образования, личного опыта, профессионального и социального опыта носителя языка и, являясь своего рода обобщением различных значений слова в индивидуальных сознаниях носителей языка, позволяет общающимся преодолевать существующие между ними индивидуальные различия в понимании слов. Концепт не возникает из значений слов, а является результатом столкновения усвоенного значения с личным жизненным опытом говорящего [6, с. 281].

С опорой на вышеперечисленные определения нам представляется возможным выделить основные признаки концептуализации как когнитивного процесса. Концептуализация представляется как определенная операция, формирование которой происходит в результате сенсорного опыта, получения новой информации, на данном этапе в сознании выделяются отличительные признаки объекта из общего потока. Далее, полученная информация классифицируется и интерпретируется в соответствии с системой понятий индивида. Эти процессы приводят к образованию концептов и концептуальных систем посредством языковых единиц разных системных уровней. В целом можно говорить о том, что концептуализация имеет характер процессуальности, это постоянно продолжающееся действие, как в обществе, так и в индивидуальном сознании, так как некоторые компоненты концепта, результата концептуализации, могут изменяться с течением времени. Это связано с получением нового жизненного опыта, расширением знаний о каких-либо объектах действительности.

При условии рассмотрения концептуализации как когнитивного процесса можно говорить о ее двусторонности: с одной стороны, способы концептуализации в каждом языке сугубо национальны, но с другой – отчасти и универсальны. В связи с этим возможно создание базовой методики формирования концептуализации для иностранных студентов, учитывая при этом лингвокультурные особенности.

Традиционно мы говорим о языковом пространстве образования концептуализации, но не стоит забывать, что «язык... выступает лишь одним из способов формирования концептов в сознании человека. Для эффективного формирования концепта в сознании, для полноты его формирования только одного языка мало – необходимо обязательное привлечение чувственного опыта, необходима наглядность (что отчетливо проявляется в процессе обучения), необходима предметная деятельность с той или иной вещью. Только в таком сочетании разных видов восприятия в сознании человека формируется полноценный концепт в единстве образного компонента, информационного содержания и интерпретационного поля» [5].

Процесс концептуализации – сложно организованная многоуровневая система формирования знаний. Основанием для такого утверждения служат особенности когнитивной деятельности (деление на уровни, их иерархическая организация и обусловленность каждого уровня ведущей когнитивной функцией).

Под когнитивной деятельностью понимается деятельность, в результате которой человек приходит к определенному решению и/или знанию, т.е. мыслительная деятельность, приводя-

щая к пониманию (интерпретации) чего-либо... Результаты когнитивной деятельности могут связываться с образованием системы смыслов (концептов), относящихся к информации относительно актуального или возможного положения вещей в мире – т.е. к тому, что индивид знает, предполагает, думает и/или воображает об объектах действительного и возможных миров и что входит в концептуальную систему человека [4, с. 51].

На основании утверждения многоуровневой структуры концептуализации и в результате проведенного анализа процесса познания О.В. Магировской выделяются следующие этапы концептуализации (соответствующие определенным уровням когнитивной деятельности): 1. *Первичная концептуализация*. Эмпирическое познание – восприятие (получение информации и формирование первичных концептов). 2. *Базовая концептуализация*. Понятийное осмысление – обобщение (осмысление имеющейся информации и создание общей классификационной системы знаний). 3. *Производная концептуализация*. Субъективное осмысление – интерпретация и оценка (формирование индивидуального знания) [7, с. 96]. В рамках рассмотрения концептуализации как базового процесса, участвующего в создании развитой языковой компетенции иностранных бакалавров, мы считаем возможным выделить 4 уровня – «культурной» концептуализации. Под ней понимается высший уровень абстрагирования (предельный, всеохватывающий уровень, поглощающий все предыдущие). В условиях образовательного процесса, при получении информации на неродном языке (а язык является инструментом познания и интерпретации образа мира и хранит в себе культурную информацию определенной общности), на данном уровне происходит интеграция процессов восприятия, классифицирования, оценки и интерпретации результата когнитивной деятельности в виде создания нового концепта, далее формирование новой (индивидуальной) картины мира, обогащенной концептуализованными знаниями обеих лингвокультур: родной и изучаемой. Мыслительная деятельность разворачивается на базе уже сложившейся структуры лингвистического сознания и в определенном культурном контексте, который складывается из текстов родной культуры, этических норм, государственных установок, традиций, религии и, на описанном уровне, синтезируется с новым опытом другой культуры. В результате прохождения всех этапов сложившийся в сознании индивида концепт (как продукт процесса концептуализации) будет носить индивидуально-перцептивный характер и способствовать формированию способности понимать другую культуру, другую систему жизни, а значит, другой способ восприятия и осмысления информации. Следует также учитывать, что особенностью развития способности к концептуализации у китайских студентов является их «правополушарное» видение мира, характеризующееся высокой образностью, субъективной окрашенностью восприятия и переработки информации, движением от целого к частному.

А.А. Леонтьев говорит о том, что образ мира задает ориентировочную основу для эффективной деятельности, и «усвоение нового языка есть переход на новый образ мира» [8, с. 225]. Другими словами, новый опыт, получаемый в процессе формирования знаний на иностранном языке, создает возможность постигать мир одновременно с двух различных точек зрения. В процессе освоения языка обучающийся получает не только новые знания о мире, но и представление о способах построения этих знаний.

Формирование основ концептуализации у иностранных бакалавров-дизайнеров должно носить синтезированный и интегративный характер и строиться с учетом предыдущего языкового и культурного опыта, поскольку оно (формирование) является не столько результатом готовых знаний и умений, сколько продуктом собственного творчества [9].

Творческий аспект образования, помимо условия формирования профессиональной деятельности, выступает как процесс межкультурной коммуникации и как интегрирующий элемент в системе социокультурной адаптации иностранного студента. В образовательном процессе творчество выступает как оптимизирующий способ получения нового опыта и форма коммуникации и межкультурного диалога.

Из сказанного выше вытекает, что формирование способности к концептуализации должно рассматриваться с позиции когнитивной деятельности. Этот процесс должен иметь многоуровневый, синтезирующий и интегрирующий характер. Развитие у иностранных студентов способности к концептуализации приводит к созданию принципиально иной картины мира, включающей знания и опыт обеих культур, обуславливает иной способ осмысления действительности; учит критически мыслить,

развивает у студента умение ориентироваться в условиях быстрой смены научной информации, формирует способности, с одной стороны, к обобщению полученных знаний, а с другой – к умению творчески использовать их в новой конкретной обстановке, прогнозировать возможные варианты развития решений поставленных задач, использовать такие качества, как оригинальность, гибкость мысли, воображение и учит находить нестандартные пути в получении знаний и применении их на практике. Развитие данной способности может быть осуществлено посредством языка, но для поэтапного и стабильного формирования концептуализации в этот процесс должны включаться также раз-

личные виды восприятия: чувственный опыт, предметно-практическая деятельность на основе мыслительной, вербально-невербальное общение.

Практико-ориентированное образование, основывающееся на деятельностно-компетентностном подходе и направленное на формирование, кроме всего прочего, общекультурных компетенций, развитие которых строится на способности к концептуализации, как базового когнитивного процесса, должно предусматривать: гибкость системы преподавания; применение творческих заданий, связанных с учебными темами и включающих артпедагогические элементы.

#### Библиографический список

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М., 2004.
2. Федеральные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлению подготовки 072500 Дизайн (квалификация (степень) «бакалавр») / Министерство образования и науки Российской Федерации [Э/п]. – Р/д: <http://минобрнауки.рф>
3. Генисаретский, О.И. Навигатор: методические расширения и продолжения. – М., 2001.
4. Краткий словарь когнитивных терминов. – М., 1997.
5. Попова, З.Д. Когнитивная лингвистика / З.Д. Попова, И.А. Стернин [Э/п]. – Р/д: <http://zinki.ru/book/kognitivnaya-lingvistika/>
6. Лихачев, Д.С. Концептосфера русского языка // Известия Академии наук СССР. – 1993. – Т. 52. – № 1. – Сер. литературы и языка.
7. Магировская, О.В. Уровни концептуализации в языке // Когнитивные исследования языка. – 2009. – № 4.
8. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики. – М., 1997.
9. Сериков, В.В. Обучение как вид педагогической деятельности. – М., 2008.

#### Bibliography

1. Zimnyaya, I.A. Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii. – M., 2004.
2. Federal'nyye obrazovatel'nyye standarty viysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 072500 Dizayn (kvalifikatsiya (stepen')) «bachelor» / Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii [Eh/r]. – R/d: <http://minobrnauki.rf>
3. Genisaretskiy, O.I. Navigator: metodicheskie rasshireniya i prodolzheniya. – M., 2001.
4. Kratkiy slovar' kognitivnykh terminov. – M., 1997.
5. Popova, Z.D. Kognitivnaya lingvistika / Z.D. Popova, I.A. Sternin [Eh/r]. – R/d: <http://zinki.ru/book/kognitivnaya-lingvistika/>
6. Likhachev, D.S. Konceptosfera russkogo yazhka // Izvestiya Akademii nauk SSSR. – 1993. – T. 52. – № 1. – Ser. literatury i yazhka.
7. Magirovskaya, O.V. Urovni konceptualizatsii v yazhke // Kognitivnye issledovaniya yazhka. – 2009. – № 4.
8. Leont'ev, A.A. Osnovnykh psikholingvistiki. – M., 1997.
9. Serikov, V.V. Obuchenie kak vid pedagogicheskoy deyatelnosti. – M., 2008.

Статья поступила в редакцию 04.03.13

УДК 372.878

**Ravcheeva N.A. CONCERT PRESENTATION METHOD DEVELOPMENT OF INVENTIVELY SKILL OF STUDENTS-ACCOMPANIER ANNOTATION.** The eternal actual goal of executants is a stage excitement negotiation. Although a significant number of works was devoted to this topic, there was nothing devoted to the problem of children's appearance in the role of concertmaster. There was an attempt in this article to reveal some aspects of this phenomenon, associated with the peculiarities of the child's mind and upbringing and also with absence of experience of chamber concert practice. In the spotlight is identifying ways of upbringing for young concertmasters, their introduction to the performances on the stage.

**Key words:** concert, stage excitement, young concertmaster, pedagogy.

**Н.А. Равчеева**, соискатель Санкт-Петербургского гос. университета культуры и искусств,  
г. Санкт-Петербург, E-mail: [nika7535@yandex.ru](mailto:nika7535@yandex.ru)

## ЭСТРАДНОЕ ВЫСТУПЛЕНИЕ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ-КОНЦЕРТМЕЙСТЕРОВ

Преодоление эстрадного волнения – вечная актуальная задача, встающая перед исполнителями. Хотя ей посвящено значительное число работ, не отмечается трудов, посвященных проблеме выступлений детей в качестве концертмейстеров. В данной статье предпринята попытка раскрыть некоторые стороны этого феномена, связанного с особенностями детской психики и воспитания, а также с отсутствием опыта камерной концертной практики. В центре внимания – определение путей воспитания юных концертмейстеров, приобщение их к выступлениям на эстраде.

**Ключевые слова:** концерт, эстрадное волнение, юный концертмейстер, педагогика.

С проблемой концертного волнения сталкивается каждый человек, имеющий отношение к музыке, будь то музыкант-исполнитель, практикующий педагог или ученик. Выступления на эстраде занимают и зрителя, который рассматривает исполнительское искусство не только в слуховом, но и в зрелищном аспекте. Феномен эстрадного исполнения и сопутствующего ему волнения находится в зоне пристального внимания ученых – нейрофизиологов, психиатров, психологов, музыковедов.

Однако, насколько нам известно, проблема выступлений учащихся детских музыкальных школ в качестве концертмейстера в научной и методической литературе не освещалась. Этот

вопрос требует специального исследования, так как имеет свои особенности, касающиеся вопросов исполнения и поведения на эстраде в детском возрасте.

О пользе концертных выступлений для детей размышлял К. Черни: «...Педагог должен заботиться о том, чтобы его ученики имели возможность почаще исполнять хорошо выученные ими произведения перед родными или знакомыми, а позже и в большом обществе. Кроме того, это наилучшее средство отучиться и исцелиться от так часто встречающейся робости и неуверенности» [1, с. 101]

Выступая в роли концертмейстера, ученик демонстрирует, в первую очередь, приобретенные ансамблевые умения, степень взаимопонимания с солистом, исполнительскую мысль, что позволяет создать убедительный совместный образ.

Безусловно, отсутствие опыта выступлений в камерном ансамбле придает особое волнение, мешая ребенку сразу показать свои творческие достоинства. Чаще при первом выступлении рельефнее очерчены уязвимые места. Необходимо умение «взять себя в руки», проявив волю. В данной ситуации может помочь чувство ответственности за ансамбль. Я. Хейфец справедливо замечал, что для концертанта нужны «сердце матадора и выдержка йога» [2, с. 11]. Ф. Шаляпин подчеркивал: «Не волнуются только покойники и полные болваны» [2]. Б. Рейнгольд указывала: «Эстрада правдива, потому и жестока. Она открывает талант, но и беспощадно обнажает бесталанность» [3, с. 158]. Действительно, при подготовке к ответственным выступлениям педагог пытается отшлифовать все исполнительские детали. Однако сценическое волнение снимает наведенный «поскок» и открывает истинное «нутро» исполнителя-учащегося.

Последнее высказывание имеет непосредственное отношение к вопросу музыкальной одаренности ребенка, так как специфика деятельности концертмейстера предполагает наличие музыкальных данных и определенной предрасположенности к профессии.

С сожалением констатируем, что в настоящее время конкурсный отбор в музыкальные школы невелик. Часто дети занимаются музыкой в «медицинских» целях, исправляя недостатки здоровья (мелкая моторика, заикание, астматические явления и др.). А концертмейстеру, кроме специальных данных, необходима слуховая, музыкальная чуткость. Деятельность концертмейстера – «сложная функция человеческой души» (К.А. Мартинсен), требующая гармоничного единения музыкальных способностей, фортепианной оснащенности, человеческой и музыкальной чуткости.

Эстрада – это целый мир, обладающий своими законами. М. Цветаева так определяла эти законы: «У эстрады свой масштаб: беспощадный. Место, где нет полумер. Один против всех (первый Скрябин, например) или один за всех (последний Блок, например), в этих двух формулах – формула эстрады. С остальными нужно сидеть дома и увеселять знакомых» [4, с. 76].

Каждое следующее выступление отличается от предшествующего. Меняются исполнительские ощущения, меняется степень и качество волнения. А, как известно, психологическое состояние во время выступления оказывает влияние не только на эмоциональные проявления, но и на физические действия. Г.Г. Нейгауз замечал: «Концертное исполнение больше, чем любой вид художественной деятельности, подвержено власти мгновения, потому-то он – самый ответственный, самый, может быть, «опасный»» [5, с. 99].

На интерпретацию во время концерта опосредованно влияет присутствие публики. А на ученика-концертмейстера, кроме огромного количества исполнительских и художественных задач, которые при выступлении должны выполнить ансамблисты, ложится дополнительная ответственность, связанная с игрой в ансамбле с музыкантом-профессионалом, поскольку в роли солистов выступают педагоги-инструменталисты. Поэтому сомнительно звучит тезис о большей свободе на сцене при исполнении в качестве концертмейстера. Свобода появляется вместе с обретенными умениями.

Более уверенно юные концертмейстеры чувствуют себя при выступлении со сверстниками, достигшими равного с ними исполнительского уровня. К сожалению, достаточно трудно найти подходящих друг другу участников камерного дуэта среди учащихся. Если ученик-инструменталист оказывается сильнее по уровню исполнения, пианист, ощущая свою несостоятельность, может приобрести определенные исполнительские и психологические комплексы. Если же инструменталист слабее, ученик-концертмейстер теряет интерес к работе, скучает, как бы «засыхает».

На сцене у детей, как правило, происходит деформация соотношения мысленного представления и реального воспроизведения музыкального материала. Зачастую во время концерта ускоряется темп, меняется динамика и пр. Порой ученик (да и взрослый музыкант) не в состоянии объективно оценить свое выступление, причем иногда, находясь в прострации, оценивает результат с точностью до «наоборот». К тому же юные пианисты на начальном этапе освоения концертмейстерских умений заняты, в первую очередь, своей партией, не обращая должного внимания на солиста. Поэтому нюансы трактовки и ансамблевые детали необходимо скрупулезно отработать с иллюстратором. К примеру, Д.Ф. Ойстрах считал, что при работе над про-

изведением «надо переиграть все возможные смыслы, надо изучить все варианты, испытать все пути, тогда только на эстраде можно отдаться процессу интерпретации и получить необходимую свободу. Ведь на эстраде я из-за волнения буду шататься, мне нужен широкий протоптанный путь, а не узкая тропинка, на которой я могу упасть» [6, с. 23].

Поскольку исполнительские ощущения во время концерта меняются, то «процесс звукового развертывания» для концертмейстера в большой мере основывается на музыкальной интуиции, которая, по нашему мнению, является качеством врожденным. Стопроцентного результата в развитии антиципации добиться невозможно, однако положительная динамика имеет место, развиваясь вместе с практикой камерного исполнения и концертных выступлений в ансамбле.

Совместное музицирование с взрослым музыкантом воспитывает артистизм и сценичность. Уверенное исполнение инициирует желание новых выступлений. Ощущение творческого подъема, ожидание «праздника» ведет учащегося от концерта к концерту. Отметим, что порой удачное выступление в ансамбле подвигает к композиторской деятельности. Так, один из учеников класса автора статьи после успешного выступления в качестве концертмейстера на городском конкурсе написал ряд пьес для скрипки и фортепиано и принял участие уже в конкурсе композиторов, выступая в двух ролях – автора и аккомпаниатора.

Отсутствие творческого контакта с солистом, неудачное выступление не способствует желанию концерттировать. Однако отрицательный результат – тоже опыт. А для детей с устойчивой психикой неудачное выступление может стать стимулом для совершенствования собственных умений. Чтобы потери стали минимальными, необходимо заранее позаботиться о максимальном удобстве во время выступления. Досадные мелочи: неудобный стул, свет, попадающий в глаза или, наоборот, недостаточное освещение, масса, на первый взгляд, незначительных деталей, которые мешают и отвлекают от исполнения, – могут доставить неприятности и повлиять на результат. Профессиональные артисты уделяют пристальное внимание предконцертному режиму. Так, Н. К. Метнер настраивал себя психологически, разумно распределял время для работы и отдыха и даже продумывал рацион питания. Детям часто достаточно выспаться, чтобы комфортно чувствовать себя на сцене. В остальном режиме, как правило, остается таким же, как в обычные дни. В отдельных случаях, изменение привычного распорядка может иметь негативные последствия.

Известно: чем больше «обыгрываешь» программу, тем увереннее чувствуешь себя на сцене. Особенно это актуально в детском возрасте. Лишь единицы учащихся могут выходить на ответственное выступление, не обыграв программу несколько раз. Поэтому необходимо устраивать пробные прослушивания, приглашая доброжелательно настроенных педагогов, чтобы создать иллюзию концерта и при этом не навредить ребенку резкими критическими замечаниями. В целях моделирования концертной ситуации полезно проводить совместные репетиции нескольких учащихся класса «Аккомпанемента» с последующим обсуждением.

На репетициях желательно отработать все действия, «вплоть до улыбки» (В.Ю. Григорьев), ибо из мелочей складывается общее впечатление об исполнении. Этика и эстетика эстрадного выступления, (иными словами – концертный этикет) являются составными частями сценического образа. Часто отрицательную реакцию вызывает неумение вести себя на эстраде, нелепые движения, неопрятная одежда или прическа. Визуальный образ накладывается на слуховое впечатление и создается единая, не всегда благоприятная картина. Экспериментально доказано, что можно получить информацию об исполнительском почерке музыканта лишь с помощью наблюдения. Все же, внешняя сторона выступления не должна заслонять художественной составляющей сценического процесса.

Репетиции необходимы и в целях обретения акустического удобства. Ведь контакт партнеров должен быть постоянным и непосредственным, а если ребенок плохо слышит солиста, то это становится дополнительным раздражающим фактором. Репетиции помогут и в домашней работе. Ребенок, готовясь к концерту, может представлять само выступление в зале.

Важно определить, где будет стоять солист, чтобы участники ансамбля хорошо слышали друг друга, а звуковая картина для слушателей была наиболее полной. И на занятиях, и в условиях домашней работы в предконцертный период ученик-концертмейстер должен представлять звуковую картину во время выступления, ориентируясь на более сочное звучание солирующего инструмента, создание оптимального звукового баланса. Еще К.Ф.Э. Бах указывал, что аккомпаниатор должен «постро-

ить свое исполнение в соответствии с содержанием пьесы, с характером ее звучности, с составом исполнителей, особенно с трактовкой главной партии, с характером инструментов или голосов, с размерами помещения, с составом аудитории и т.д.» [7, с. 70-71]. Основополагающим в ансамбле является создание творческого контакта, базирующегося на чутком вслушивании и сопереживании, а это – путь к воспитанию слухового контроля.

Важным моментом при концертном исполнении является адекватная реакция учащихся на возможные недоразумения во время выступления. Не только техническое несовершенство, случайные огрехи, но и замена инструмента или звуковая «яма», в которой по неосмотрительности оказывается рояль, выбивает исполнителя из творческой колеи. Особенно важно «держаться в руках» при ансамблевом исполнении, где ошибка может дорого стоить двоим. Здесь проявляется характер и воля исполнителей. Внимание концертмейстера постоянно сосредоточено на солисте. Собранность, стремление к созданию целостного образа, выступление «на одном дыхании» без повторений и исправлений, ответственность не только за себя, но за ансамбль в целом – эти качества нужно воспитывать в юном концертмейстере.

На концертное исполнение влияют и свойства характера ребенка, и особенности воспитания. Порой менее способные учащиеся выглядят гораздо лучше своих одаренных ровесников. Это происходит по нескольким причинам: 1. Равнодушное отношение к результату. 2. Ученик во время работы над сочинением не рассматривает возможные варианты интерпретации, а придерживается единственного, по его мнению, верного решения. 3. Неожиданно проснувшийся артистизм.

На исполнение одаренных детей могут повлиять следующие факторы:

- ожидание высокой оценки (как правило, на высокую оценку детей ориентируют родители);
- творческое отношение, когда ребенок не уверен, что в массе опробованных вариантов выбран единственно верный;
- излишняя самонадеянность или, наоборот, неуверенность в себе. Заметим, что все эти факторы сказываются на качестве ансамбля и влияют на результат.

Безусловно, и родители, и педагоги должны воспитывать в ребенке уверенность, инициативу, формировать позитивную жизненную установку. Однако подросткам (напомним, что «Акомпанементом» дети начинают заниматься в возрасте 12-14 лет) свойственны колебания, комплексы. Несомненно, проведенная домашняя и репетиционная работа вселяет в ученика определенную уверенность, но, к сожалению, не становится залогом успешности сценического выступления. «Муза» может явиться, а может оставить исполнителей без поддержки.

Принято проводить аналогии с другими видами искусства и даже со спортом. В данном случае обратимся к риторике. Ора-

торское искусство непосредственно адресовано слушателям, причем ориентировано на конечный результат, предвидение нужной реакции публики, т.е. на успех. В музыкально-исполнительской практике ориентация на успех может сыграть злую шутку. Ожидание положительной реакции публики, мысленная концентрация на производимом сиюминутном впечатлении или результате зачастую приводит к провалам. Великий педагог Н.И. Голубовская учила: «Забудь обо всем, нет ни публики, ни эстрады. Помни, что ты имеешь счастье играть хорошую музыку и должна сыграть ее как можно лучше. Обращайся к слушателю мысленно: какая чудесная музыка, – а не так: как хорошо я играю» [8, с. 82].

Создать благоприятные психологические условия для выступления помогает мотивация. С помощью верной мотивации можно снять излишнее психологическое напряжение, что поможет освободиться от ограничений исполнительских. Ибо, как известно, большая часть технических несовершенств имеет психологическую подоплеку.

В формировании верной мотивации могут помочь увлеченность ансамблевым творчеством, стремление к выполнению совместных задач, сосредоточение на творческом слиянии с солистом. В отдельных случаях существенным мотивационным моментом может стать привязанность к педагогу и желание порадовать его. Преодоленные в концертных условиях страхи, физическая и психологическая скованность, технические и ансамблевые трудности – это лучшая мотивация для дальнейших успешных выступлений.

Подчеркивая важность концертного опыта для становления музыканта, И. Гофман резюмировал: «Публичная игра не только хороший стимул к дальнейшим успехам; она дает нам весьма точную оценку наших способностей и недостатков и тем самым *указывает путь к совершенствованию* (курсив мой. – Н.Р.)» [9, с. 152-153].

Нам представляется, что не только для занятий, но и для концертного выступления применимо замечание Н. Метнера, одного из выдающихся концертмейстеров своего времени: «Рука должна во время работы испытывать физическое удовольствие, так же как слух должен испытывать все время эстетическое наслаждение» [10, с. 14].

Справляться с концертным волнением помогает эстрадный опыт (так называемая сценическая «закалка»). Успешное выступление становится для учащихся лучшим «анализатором творческой активности» (Г. Цыпин). Ансамблевые формы деятельности наиболее полно раскрывают художественный потенциал детей, а концертные выступления в камерном ансамбле развивают творческие возможности юных концертмейстеров, помогают детям обретать внутреннюю свободу, открывая новые перспективы.

#### Библиографический список

1. Алексеев, А.Д. Из истории фортепианной педагогики. Руководства по игре на клавишно-струнных инструментах (от эпохи Возрождения до середины XIX века): хрестоматия. – Киев, 1974.
2. Григорьев, В.Ю. Исполнитель и эстрада. – М., 2006.
3. Выдающиеся пианисты-педагоги о фортепианном искусстве / вст. ст., сост., общ. ред. С. М. Хентовой. – М.; Л., 1966.
4. Зайцева, Т.А. Творческие уроки М.А. Балакирева. Пианизм, дирижирование, педагогика: исследовательские очерки. – СПб., 2012.
5. Нейгауз, Г.Г. Размышления, воспоминания, дневники. Избранные статьи. Письма к родителям. – М., 1983.
6. Григорьев, В. Некоторые черты педагогической системы Д.Ф. Ойстраха // Музыкальное исполнительство и педагогика: сб. ст. / сост. Т. Гайдамович. – М., 1991.
7. Крючков, Н. Искусство аккомпанемента как предмет обучения. – Л., 1961.
8. Приношение Надежде Голубовской / ред.-сост. Т.А. Зайцева, С.С. Закарян-Рутстайн, В.В. Смирнов. – СПб., 2007.
9. Гофман, И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. – М., 2002.
10. Метнер, Н.К. Повседневная работа пианиста и композитора. Страницы из записных книжек. – М., 1979.

#### Bibliography

1. Alekseev, A.D. Iz istorii fortepiannoy pedagogiki. Rukovodstva po igre na klavishno-strunnikh instrumentakh (ot ehpokhi Vozrozhdeniya do serezhnih XIX veka): khrestomatiya. – Kiev, 1974.
2. Grigorjev, V.Yu. Ispolnitelj i ehstrada. – M., 2006.
3. Vihdayuthiesya pianistih-pedagogi o fortepiannom iskusstve / vst. st., sost., obth. red. S. M. Khentovoy. – M.; L., 1966.
4. Zayceva, T.A. Tvorcheskije uroki M.A. Balakireva. Pianizm, dirizhirovanie, pedagogika: issledovateljskie ocherki. – SPb., 2012.
5. Neyjgauz, G.G. Razmishleniya, vospominaniya, dnevniki. Izbranniye statji. Pisma k roditeljam. – M., 1983.
6. Grigorjev, V. Nekotoriye chertih pedagogicheskoy sistemih D.F. Ojstrakha // Muzikhkaljnoe ispolnitelstvo i pedagogika: sb. st. / sost. T. Gaydamovich. – M., 1991.
7. Kryuchkov, N. Iskusstvo akkompanementa kak predmet obucheniya. – L., 1961.
8. Prinoshenie Nadezhde Golubovskoy / red.-sost. T.A. Zayceva, S.S. Zakaryan-Rutstajyn, V.V. Smimov. – SPb., 2007.
9. Gofman, I. Fortepiannaya igra. Otvetih na voprosih o fortepiannoy igre. – M., 2002.
10. Metner, N.K. Povsednevnaya rabota pianista i kompozitora. Stranich iz zapisnih knizhek. – M., 1979.

Статья поступила в редакцию 10.03.13

УДК 378.147

*Sugina N.L., Slugin O.V. PROBLEM OF PROFESSIONAL REFLEXES DURING UNIVERSITY STUDIES AN EXAMPLE OF STUDENTS DIRECTION «MANAGEMENT».* The article reflects the results of a study of students' professional reflection direction «Management». The problems associated with the development of professional reflection, using standard methods. To address the identified problems, an approach based on the use of cross-learning technologies.

**Key words:** professional reflection, reflection, manager, cross-technology.

**Н.Л. Слугина**, ст. преп. каф. информационных систем и прикладной информатики Владивостокского гос. университета экономики и сервиса, г. Владивосток, E-mail: nina.eberzina@vvsu.ru; **О.В. Слугин**, канд. экон. наук, доц. каф. менеджмента Владивостокского гос. университета экономики и сервиса, г. Владивосток, E-mail: Oleg.Slugin@vvsu.ru

## ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ ВО ВРЕМЯ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «МЕНЕДЖМЕНТ»)

Статья отражает результаты исследования развития профессиональной рефлексии студентов направления «Менеджмент». Обозначены проблемы, связанные с развитием профессиональной рефлексии при использовании стандартных методов обучения. Для решения выявленных проблем предложен подход, основанный на применении кросс-технологий.

**Ключевые слова:** профессиональная рефлексия, рефлексия, менеджер, кросс-технологии.

Одним из критериев успешности деятельности образовательных учреждений профессионального образования является востребованность выпускников на рынке труда. Под востребованностью понимается комплекс факторов, обеспечивающих трудоустройство по специальности, а также соответствие личностно-профессионального потенциала требованиям внешней среды [1].

Основу личностно-профессионального потенциала составляет уровень развития профессиональной рефлексии. Под профессиональной рефлексией понимается определение своего способа применения полученного материала в профессиональной деятельности, осознание себя как субъекта профессиональной деятельности, осознание целей и выработка своих способов осуществления профессиональной деятельности. Профессиональная рефлексия является когнитивным механизмом профессионального развития и основой для ее формирования является развитие рефлексии как когнитивного механизма саморазвития.

На базе Владивостокского государственного университета экономики и сервиса в 2012 учебном году проводилось исследование уровня развития профессиональной рефлексии студентов направления «Менеджмент». В исследовании приняли участие студенты пятого курса.

Для анализа и оценки уровня развития профессиональной рефлексии в начале и в конце обучения на пятом курсе студентам было предложено написать эссе о том, как они представляют себя в профессиональной деятельности по своей специальности.

Анализ эссе студентов выявил низкий уровень развития профессиональной рефлексии, как в начале, так и в конце пятого курса. Развернутое и детальное описание своей профессиональной деятельности, соответствующее направлению «менеджмент» присутствовало в начале пятого курса у трех человек, в конце курса – у двух человек. Время выполнения задания в начале пятого курса варьировалось от 2 до 20 минут, среднее время выполнения составило 10 минут. Время выполнения задания в конце пятого курса варьировалось от 1 до 35 минут, среднее время выполнения составило 10 минут.

В результате анализа ответов студентов были выявлены ряд проблем, связанных с развитием профессиональной рефлексии (таблица 1).

Из представленных в таблице 1 данных, видно, что и в начале и в конце пятого курса в представлениях студентов о своей профессии и в осознании себя в профессиональной деятельности присутствует ряд проблем:

Таблица 1  
Проблемы, связанные с развитием профессиональной рефлексии, выявленные в результате анализа эссе студентов

Проблема	Процент ответов в начале обучения на пятом курсе (количество студентов=33)	Процент ответов в конце обучения на пятом курсе (количество студентов=40)
Описание профессиональной деятельности с «внешней» стороны (какой коллектив, какое здание, место, обстановка).	40%	41%
Общее описание продвижения по карьерной лестнице.	27%	27%
Описание профессиональной деятельности менеджера (он делает ...) не пересекается с описанием своей профессиональной деятельности (я буду делать...).	3%	5%
Нежелание работать по своей специальности.	7%	11%
Видение специальности очень узко (решение узких специализированных задач).	7%	14%
Невозможность начать работу без наставника (куратора).	17%	8%
«Идеалистическое» представление о трудоустройстве и начале работы.	37%	27%
«Расплывчатое» представление о своей деятельности в профессии	50%	40%
Отказ выполнять задание	9%	8%

1) Описание профессиональной деятельности только с «внешней» стороны: описание коллектива, здания, места работы, обстановки в офисе, без упоминания целей, задач и особенностей профессии.

2) Описание продвижения по карьерной лестнице без учета специфики профессии. Восприятие продвижения как естественного процесса, который будет происходить без приложения каких-либо усилий со стороны студента.

3) Описание профессиональной деятельности менеджера не воспринимается как описание своей будущей профессиональной деятельности.

4) Нежелание работать по своей специальности.

5) Описание профессиональной деятельности как решение узких специализированных задач.

6) Отсутствие восприятия себя как специалиста, готового приступить к профессиональной деятельности: обязательное условие начала работы по специальности – наличие куратора (наставника), который сопровождает и поддерживает в начале профессиональной деятельности.

7) «Идеалистическое» представление о трудоустройстве и начале работы: быстрое трудоустройство на высокооплачиваемую должность; выполнение нестандартных, интересных задач; описание начала своей профессиональной деятельности как выполнение задач руководителя предприятия.

8) «Расплывчатое» представление о своей деятельности в профессии: описание своей профессиональной деятельности как выполнение стандартных действий, без учета специфики профессии: «я буду решать задачи, составлять отчеты, общаться с клиентами» и т.п.

Для диагностики уровня развития рефлексивности использовалась методика А.В. Карпова «Диагностика уровня развития рефлексивности» [2]. Результаты анализа уровня развития рефлексивности представлены на рис. 1.

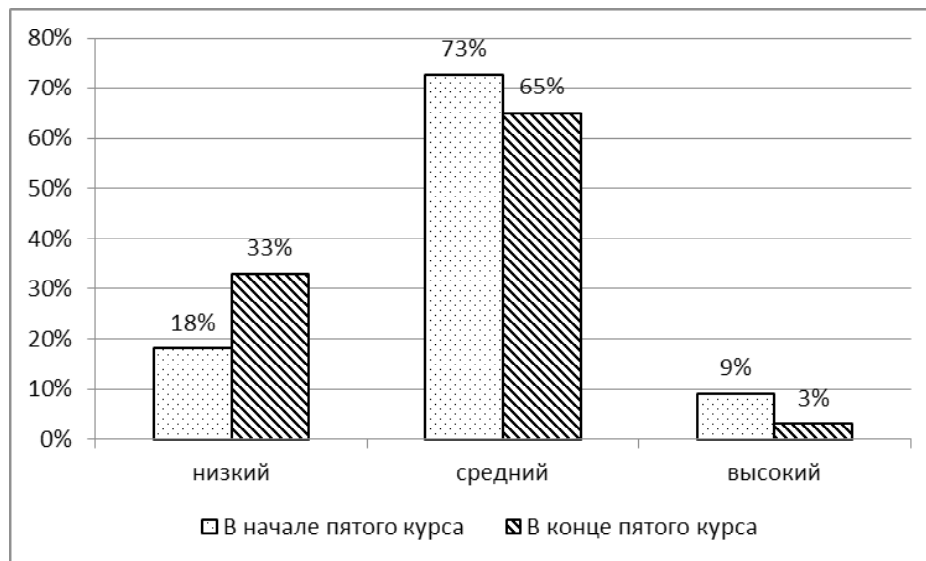


Рис. 1. Диагностика уровня развития рефлексивности

Анализ результатов в начале и в конце пятого курса показал тенденцию к снижению уровня развития рефлексивности к концу пятого курса. Низкий уровень рефлексивности в начале пятого курса диагностировался у 18% студентов, в конце пятого курса – у 33%, количество студентов со средним уровнем рефлексивности снизилось с 73% до 65%, с высоким уровнем развития рефлексивности снизилось с 9% до 3%.

Таким образом, анализ результатов исследования показал, что традиционные формы обучения не способствуют развитию профессиональной рефлексии.

Для решения задачи развития профессиональной рефлексии можно предложить подход, базирующийся на использовании в обучении кросс-технологий. Опыт применения кросс-технологий в обучении студентов направления «Прикладная информатика» показал устойчивую тенденцию роста уровня развития рефлексивности, а также развитие профессиональной рефлексивности [1; 3].

Кросс-технологии являются синонимом и следующей версией «гуманитарных технологий ситуационного центра», разработа-

ваемых межрегиональным и международным научным коллективом под руководством д.т.н., проф. В.А. Филимонова (г. Омск). Ключевыми особенностями кросс-технологий являются [4]:

1) Использование всех сенсорных возможностей человека (видео, аудио, кинестетика и т.п. в лево- и правополушарном исполнении).

2) Использование специальных рефлексивных процессов (формальный анализ В.А. Лефевра).

3) Использование обратной связи.

4) Режим работы «здесь и сейчас», он-лайн, использование архивов (память).

5) Использование эффектов группового взаимодействия.

6) Сопровождение работы группы особой сервисной командой (минимум: планшетист, методолог, игротехник), которые осуществляют работу с образами разного типа (соответственно: полисенсорное представление информации, отражение и сопоставление процесса решения задач, обеспечение групповой динамики).

Применение кросс-технологий может включать четыре фазы [5]:

1. *Подготовительная фаза.* Студенты получают задание самостоятельно изучить тему из рекомендованных источников, выделить основные понятия, определить связи между выделенными понятиями, продумать варианты использования выделенных понятий в будущей профессиональной деятельности, записать появившиеся вопросы.

2. *Работа с материалом по теме на занятии.* В начале занятия происходит выяснение позиции студента и его образовательного запроса. Определяется задача исследования. Далее в процессе коллективной работы формируется система определений, формируются схемы, модели решения задачи. Функции методолога, планшетиста и игротехника попеременно выполняют преподаватель и студенты.

3. *Работа с темой с использованием методики «рефлексивный театр»* [6]. На данном этапе преподаватель разрабатывает вместе со студентами несколько вариантов схемы или модели, связанной с рассматриваемой тематикой. Далее осуществляется инсценировка разработанных вариантов. В качестве вариантов инсценировки выступают притчи, сказки, истории из практики, а также различные варианты применения рассматриваемого метода в профессиональной деятельности. После инсценировки проводится рефлексивный анализ для уточнения того, в какой позиции находится студент на данный момент и уточнения его образовательного запроса с целью внесения необходимых корректировок.

Считается, что процесс обучения завершён успешно, если студенты в состоянии реконструировать схему, являющуюся инвариантом представленных ситуаций и реализовать свой вариант ситуации, соответствующий

данной схеме. Хорошим результатом является также обоснование других схем, адекватных представленным ситуациям [6].

4. *Контрольно-оценочная фаза.* Студенты самостоятельно готовят и презентуют собственное представление материала по теме. Такое представление может быть индивидуальным или групповым.

В конце каждого занятия организуется обратная связь, в процессе которой студентам предлагается письменно ответить на вопросы: «Каковы ваши итоги работы на занятии?», «Что у вас получилось на занятии, что не получилось?», «Каким образом изученный материал может быть применен в вашей профессиональной деятельности?».

В результате исследования развития профессиональной рефлексии студентов направления «Менеджмент» были выявлено, что у студентов пятого курса низкий уровень развития профессиональной рефлексии. После обучения в течение семестра с применением стандартных форм обучения уровень профессиональной рефлексии практически не изменился. Так же было выявлено снижение показателей уровня развития рефлексивности к концу семестра. Для решения выявленных проблем предлагается использование в обучении подхода, связанного с применением кросс-технологий.

## Библиографический список

1. Слугина, Н.Л. Кросс-технологии в развитии профессиональной рефлексии на примере студентов направления «Прикладная информатика» / Н.Л. Слугина, В.С. Чернявская // Мир науки, культуры, образования. – № 6. – 2012.
2. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – 2003. – № 5. – Т. 24.
3. Слугина, Н.Л. Применение технологий ситуационного центра для формирования профессиональной рефлексии студентов специальности «Прикладная информатика» // Интеллектуальный потенциал ВУЗов – на развитие Дальневосточного региона России и стран АТР: материалы международной научно-практич. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых. – Владивосток, 2012. – Кн. 1.
4. Чернявская, В.С. Кросс-технологии в профессиональном образовании // В.С. Чернявская, В.А. Филимонов // Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса. – 2011. – № 3.
5. Слугина, Н.Л. Технологии ситуационного центра: опыт применения в процессе обучения дисциплине «Теория систем и системный анализ» // Рефлексивный театр ситуационного центра-2011: материалы 5-ой Всероссийской конф. с международным участием РТСЦ-2011 / под науч. ред. В.А. Филимонова. – Омск, 2012.
6. Филимонов, В.А. Рефлексивный театр ситуационного центра: пейзаж после премьеры // Рефлексивные процессы и управление. – 2008. – № 2.

## Bibliography

1. Slugin, N.L. Kross-tehnologii v razvitii professional'noy refleksii na primere studentov napravleniya «Prikladnaya informatika» / N.L. Slugin, V.S. Chernyavskaya // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – № 6. – 2012.
2. Karpov, A.V. Refleksivnost' kak psikhicheskoe svoystvo i metodika ee diagnostiki // Psikhologicheskii zhurnal. – 2003. – № 5. – Т. 24.
3. Slugin, N.L. Primenenie tekhnologiy situatsionnogo centra dlya formirovaniya professional'noy refleksii studentov special'nosti «Prikladnaya informatika» // Intel'ktual'nyiye potentsial VUZov – na razvitie Dal'nevostochnogo regiona Rossii i stran ATR: materialih mezhdunarodnoy nauchno-praktich. konf. studentov, aspirantov i molodikh uchениkh. – Vladivostok, 2012. – Kn. 1.
4. Chernyavskaya, V.S. Kross-tehnologii v professional'nom obrazovanii // V.S. Chernyavskaya, V.A. Filimonov // Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta ekonomiki i servisa. – 2011. – № 3.
5. Slugin, N.L. Tekhnologii situatsionnogo centra: opyt primeneniya v processe obucheniya discipline «Teoriya sistem i sistemnykh analiz» // Refleksivnyiye teatr situatsionnogo centra-2011: materialih 5-oy Vserossiyskoy konf. s mezhdunarodnymi uchastiem RTSC-2011 / pod nauch. red. V.A. Filimonova. – Omsk, 2012.
6. Filimonov, V.A. Refleksivnyiye teatr situatsionnogo centra: peyzazh posle prem'erih // Refleksivnye processii i upravlenie. – 2008. – № 2.

Статья поступила в редакцию 04.03.13

УДК 372.878

**Smotrova E.V. FORMING OF INTEGRAL COMPREHENSION OF ART BY PRIMARY SCHOOL STUDENTS.** The article spotlights integral comprehension of art and its images as a dialectic way of cognition, which assures understanding of universal moral laws that form the content of art. Specific examples reveal the meaning of integral comprehension of art which not only assist in understanding of its content and form but ensure children's self-actualization and development of their inner life. This article's target audience are the art teachers who strive for the advanced understanding of the subject by the students, as well as for boosting their artistic imagination and creative thinking.

**Key words:** integral comprehension of art, artistic thinking, dual nature of art, the content and form, polyphony of opinion, understanding of meaning.

**Е.В. Смотровая, Почётный работник общего образования Российской Федерации, учитель музыки и искусства, ГОУ Центр Образования № 1811 «Измайлово», г. Москва, E-mail: school-1811@mail.ru**

## ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЦЕЛОСТНОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ИСКУССТВЕ

В центре внимания автора – целостное представление об искусстве, его художественных образах как диалектический способ познания, обеспечивающий понимание общечеловеческих нравственных идей, составляющих содержание искусства. На конкретных примерах раскрывается сущность целостного представления об искусстве, способствующего не только пониманию его содержания и формы, но и самопознанию ребенка, углублению его в собственный внутренний мир. Статья адресована учителям искусства, стремящимся к активизации художественного воображения и творческого мышления детей.

**Ключевые слова:** целостное представление об искусстве, художественное мышление, двойственная природа искусства, содержание и форма, полифония суждений, постижение смысла.

Сегодня целью художественного образования является создание у ребёнка целостного образа мира. Для достижения этой цели очень важным видится переход от экстенсивного обучения к развивающему. В рамках экстенсивного обучения воспроизведение приобретённых ЗУНов, или, как сейчас принято называть – образовательных компетенций, вовсе не является проявлением творческого начала у учащихся. Перспектива видится в развивающем обучении. Здесь теоретическое мышление способно распознать внутренние соотношения явлений и предметов и сформировать истинное творчество, понимаемое, как создание оригинального и преобразование существующего. Отметим, что детям присуще наглядно-образное мышление, которое позволяет воспринимать объект целостно. Однако как сохранить эту целостность в восприятии произведений искусства – на этот вопрос должна ответить педагогика искусства.

В основании этой проблемы находится понимание учащимися содержания произведений искусства: воплощение обще-

человеческих ценностей, масштаб которых требует целостного восприятия. Даже когда мы говорим с детьми о самом, казалось бы, простом в анализе произведении искусства – настроении, следует удерживать в сложившейся дискуссии саму суть понятия: настроение – это целостная форма жизнеощущения человека, общее состояние его переживаний. Тут не обойтись без исследования: в какой логике они (переживания) переходят друг в друга, образуя особое настроение.

Когда мы прослеживаем художественную идею, следует помнить, что она отражает содержательно-смысловую целостность художественного произведения, его главную мысль. Отсюда – можно сделать вывод, что исследование произведения искусства требует единственного от нем представления – целостного.

Мы говорим о целостности как принципе восприятия и организации учебно-воспитательного процесса, как уникальности работы нашего мозга, как наиболее существенной характерис-



тике процесса познания мира, о выразительно-смысловой целостности интонации как фундаментального явления культуры и т.д. Само понимание искусства как формы общественного сознания и способа духовно-практического освоения мира, как целостности созидания, познания, оценки и общения не предусматривает никакого иного подхода к его пониманию, кроме как целостного.

Целостное представление об искусстве в широком понимании – это вскрытие двойственной природы бытия как объекта искусства, гармонии целого как синтеза противоположных начал, это «способ социализации личности» [1, с. 316-317].

Проблема видится даже не в серьезности и масштабности цели – дать адекватное природе искусства представление о нём, а в том, что путь к достижению этой цели не обеспечен адекватным способом познания. А это – диалектика, являющаяся универсальной методологией, основанной на дуализме мышления. Только она позволяет снять основное противоречие между содержанием искусства и способом его познания, ибо диалектика как теория развития и есть логика творчества.

Урок искусства (в понимании автора) сам по себе является художественным выражением или формой, которая, по А.Ф. Лосеву, «...выражает данную предметность целиком и в абсолютной адекватности, так что в выраженном не больше и не меньше смысла, чем в выражаемом» [2, с. 45].

«Данной предметностью» является искусство (как содержание урока), которое очень часто не находится в адекватном равновесии со своим выражением (уроком как формой, обладающей всеми признаками художественного произведения), а оно, в свою очередь, обнаруживает меньше смысла «чем в выражаемом». Имея содержанием искусство, противоречия логике, изображается и навязывается чисто педагогическая форма. В этом смысле урок искусства ничем не отличается от математики или любого другого.

Для учителей, считающих понятие «диалектика» в педагогике начальной школы не соответствующим психолого-возрастным особенностям, следует напомнить слова А.Ф. Лосева, который говорил, что «...диалектика не есть никакая теория. Диалектика есть просто глаза, которыми философ может видеть жизнь» [3, с. 625]. Так же можно вспомнить другую формулировку (из даосской философии): «Мудрый (философ) видит все связи между собой и другими в единстве, сам не ведая почему, – таков его характер» [4, с. 152]. В таком контексте понятие «философ» принимает на себя всю глубину процесса. Возможно, так проще представить себе масштаб понятия «теоретическое мышление». Однако суть не меняется: в результате исследования произведения искусства мы должны получить не «атомизированный» объект, а прослеживание причин его данности и выявление его внутренних связей.

На начальном этапе освоения искусства проблема целостного его понимания трактуется нами как технология познания произведений искусства. Помимо этого, на любом уровне познания искусства – от простого восприятия до сложных научно-исследовательских процессов – мы сталкиваемся с понятиями содержания и формы. Их единство в искусстве и является отражением явлений жизни, существующих в единстве формы и содержания. «Будучи категориями диалектической логики, они находят в искусстве своё специфическое преломление (при сохранении всех общих закономерностей), относясь к самой его сущности» [5, с. 44]. Познание явлений искусства, особенно на начальной ступени образования, необходимо проводить, акцентируя проблему единства формы и содержания. Такой технологический принцип, без сомнения, имеет свои преимущества и может стать ведущим при решении исследовательских задач на других школьных дисциплинах.

Ещё одним технологическим принципом целостного понимания искусства на начальном этапе обучения является усвоение того, что познать предмет возможно, лишь сравнивая его с другим. Приём сравнения содержит два взаимосвязанных качества: универсальность и творческое начало (когнитивность и специфичность), а также способность интегрировать различные стилистические приёмы. В процессе сравнения выявляются и формируется способность человека проводить аналогии, определять объём сравниваемых элементов, степень их трансформации и встраиваемость. «Посредством сравнения мир постигается как "связное разнообразие"» [6, с. 623].

Необходимым технологическим принципом педагогики искусства является также самостоятельная интеллектуально-творческая деятельность учащихся, когда учитель, отталкиваясь от их исследовательского поиска, организует и направляет его в нужное русло: высокое нравственно-эстетическое понимание любого факта искусства. Не дотягивая детей до возвышенного

уровня нравственного понимания произведения, мы оставляем их на констатирующем уровне мышления, поскольку, «внутренняя форма» (по Г.Ф. Гегелю) «как рефлексированная внутрь себя» и являющаяся подлинным содержанием остаётся непознанной. Такой идейно-смысловой анализ не соответствует стратегии целостного представления об искусстве.

При поверхностном считывании содержания произведений искусства у детей формируются ложные установки на восприятие ценностей искусства и, как следствие, уничтожается потребность в духовном общении с музыкой, живописью и другими видами искусства, а также потребность в духовном совершенствовании и стремление к нравственным жизненным ориентирам. НЕдоразвитие познавательных способностей, формирование НЕнравственных установок, НЕкультура общения, социальная НЕактивность и пр.

Предпосылки к целостному представлению об искусстве в начальной школе заложены в программе Д.Б. Кабалевского. В его работах есть несколько примеров собственных педагогических «промашек», как называет их автор. Одна из них произошла на уроке в 4 классе, где Кабалевский читал ребятам рассказ К. Паустовского «Старый повар» и исполнял фрагмент из симфонии Моцарта «Юпитер». «Дети были не просто взволнованы – вдохновлены великой силой искусства, к которому прикоснулись. По плану урока мы должны были дальше разучивать песню, но я понял, что этого делать нельзя... Я думаю, что это был урок не музыки, не литературы, а нравственности» [7, с. 201]. Один из «промахов» произошел в том же 4 классе, когда некоторые задачи урока опять остались невыполненными. И все потому, что выяснение ребятами на слух авторства фрагментов из последней Фантазии и сонаты Моцарта стало неожиданно увлекательным и проблемным: «Так интересно было на "живо" звучащей музыке услышать, как "В Моцарте уже звучал Бетховен", а "в Бетховене еще звучит Моцарт"...». Д.Б. называет такие ситуации благодатными, и упускать их справедливо считает непростительным [7, с. 58-59]. Дело в том, что подобного рода педагогические оплошности неизбежны и более того, обусловлены, когда исследуемые проблемы выходят за рамки одного вида искусства либо исследуются одним видом искусства, но несут характер обобщенности, проекции на всеобщность.

Проблема целостного представления об искусстве у детей младшего школьного возраста – это и есть проблема педагогических «промашек» и «потерь», которые на следующих ступенях школьного образования оказываются невосполнимыми.

Определение музыки как «искусства интонируемого смысла» Б.В. Асафьева положило начало интонационному подходу не только в музыковедении, но и во всём искусствоведении. Музыка определила подход к любому произведению искусства как особой интонационной системе.

Из вышесказанного и собственного опыта преподавания интегрированного курса «Искусство» в начальной школе исходит убежденность, что сама природа музыкального искусства задаёт необходимый уровень подхода к явлениям искусства – целостный. В качестве примера приведу один из уроков по теме «Портрет в музыке» в третьем классе.

Детям, как правило, не сложно понять характер героя, изображённого художником на портрете, даже если подобную задачу они не решали с учителем рисования. Даже не имея самого малого опыта анализа картины, от них не ускользает, собственно, его методика: дети, подкрепляя своё видение героя или «рассеивая сомнения» учителя, зачастую используют формулировку «Ведь не случайно же...» и выводятся части, детали картины как доказательство своего ощущения и того, из чего складывается общее – образ. Оказывается: и цвет, и размер, и окружающие предметы, освещение, поза и т.д. – все детали портрета существуют не случайно. Так раскрывается смысл анализа – обнаружение отдельных деталей, составляющих уникальность целого. В живописи внешний портрет посредством «видимых» неслучайных деталей, является выражением внутреннего портрета. И чем пристальнее будет организован процесс исследования детьми «живописных составляющих», тем очевиднее становится задача художника в данном произведении – за внешностью стоит главное – духовный мир человека, сложность и противоречивость чувств, их индивидуальность в конкретной ситуации. Поясним.

Урок начинается с демонстрации портрета П. Пикассо «Портрет Амбруаза Воллара». Традиционный способ анализа не даёт ответа на главный вопрос. Необычность этого портрета в *самом* изображении человека, в странном способе показать его людям. Наметили противоречие, обнаружили проблему. Далее ищем логическое соотношение формы и содержания данного художественного произведения. Следует напомнить, что карти-

на художника – это результат его замысла, решение задачи, которую он перед собой ставил. Так какую проблему решал художник, получив ТАКОЙ результат?

Следующий этап в исследовании темы «Портрет» – анализ музыкального портрета. Предлагаю послушать произведение М. Мусоргского «Гном», разумеется, не называя и не раскрывая содержания. Дети предполагают, что содержанием музыки является внутренний мир человека, его переживания, страдания, смена настроений, но образ в целом мрачный, тревожный.

Неожиданным становится название музыки. Обнаруживается несоответствие ее содержания детскому представлению о сказочном гноме (карлике). Карлику тяжело живётся в мире «больших» людей. Его обижают, с ним не считаются. Его душа изранена нашей жестокостью. Каждый прожитый день – это неравная борьба за существование, за своё право на человеческие радости и счастье, это новая боль. Очевидно, поэтому в музыке мы слышим страдание, озлобленность и протест. Таким образом, мы нашли причину, которая вызвала к жизни эту музыку. Такое понимание содержания музыкального произведения уже не является поверхностным, так как призывает детей задуматься над ключевыми понятиями человеческой жизни: милосердие, гуманность, сострадание.

Теперь снова вернёмся к портрету Воллара: чем же обусловлен ТАКОЙ результат? Теперь дети готовы ответить на этот вопрос: художник изображает ДУШУ человека, его ВНУТРЕННИЙ МИР.

Дети рассуждают о внутреннем мире человека на портрете – он суровый, мрачный, злобный, закрытый для людей и радости. Вероятно, человек этот необщительный, его душа колючая и сердитая, она напоминает разбитое зеркало. Возможно, его кто-нибудь оскорбил, и он ненавидит весь мир; в его душе трагедия, безысходность и непоправимость. Так кто же он, этот человек?

#### Библиографический список

1. Выготский, Л.С. Психология искусства. – М., 1995.
2. Лосев, А.Ф. Форма, стиль, выражение. – М., 1995.
3. Лосев, А.Ф. Философия имени. Бытие. Имя. Космос. – М., 1993.
4. Антология гуманной педагогики. Лао-Цзы. – М., 2001.
5. Ванслов, В.В. К методологии анализа содержания и формы в искусстве // Философия искусства в прошлом и настоящем. – М., 1981.
6. Философский Энциклопедический Словарь. – М., 1989.
7. Кабалецкий, Д.Б. Воспитание ума и сердца. – М., 1984.
8. Школяр, В.А. Восприятие музыкальной классики как психолого-педагогическая проблема. – М., 2011.

#### Bibliography

1. Vihgotskiy, L.S. Psikhologiya iskusstva. – M., 1995.
2. Losev, A.F. Forma, stilj, vihraszenie. – M., 1995.
3. Losev, A.F. Filosofiya imeni. Bihtie. Imya. Kosmos. – M., 1993.
4. Antologiya gumannoy pedagogiki. Lao-Czih. – M., 2001.
5. Vanslov, V.V. K metodologii analiza sodержaniya i formih v iskusstve // Filosofiya iskusstva v proshlom i nastoyathem. – M., 1981.
6. Filosofskiy Ehnciklopedicheskiy Slovarj. – M., 1989.
7. Kabalevskiy, D.B. Vospitanie uma i serdca. – M., 1984.
8. Shkolyar, V.A. Vospriyatie muzihkajnoj klassiki kak psikhologo-pedagogicheskaya problema. – M., 2011.

Статья поступила в редакцию 04.03.13

УДК 37.01; 37.04

*Sultanbaeva K.I. THE NATIONAL IDEAS IN N.F. KATANOV'S SCIENTIFIC LEGASY.* The article reviews the national ideas of N.F. Katanov, the first Khakass scientist, famous Russian Orientalist, in the context of the development of public education in Russia on the border of the XIX – XX cc.

**Key words:** scientific legacy, nationality, native peoples' enlightenment, education on native language, N.F. Katanov – a teacher, an educator.

*К.И. Султанбаева, канд. пед. наук, доц. ФГБОУ ВПО «Хакасский гос. университет им. Н.Ф. Катанова», г. Абакан, E-mail: ski57@ya.ru*

## ИДЕИ НАРОДНОСТИ В НАУЧНО-ТВОРЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ Н.Ф. КАТАНОВА

В статье раскрыты идеи народности Н.Ф. Катанова, первого хакасского ученого, российского востоковеда, в контексте развития идей народности в истории отечественного образования на рубеже XIX – XX вв.

**Ключевые слова:** научно-творческое наследие, народность, просвещение коренных народов, обучение на родном языке, Н.Ф. Катанов – просветитель, преподаватель.

В связи с 150-летним юбилеем Николая Федоровича Катанова (19.05.1862 – 10.03.1922), выдающегося российского уче-

Амбруаз Воллар – один из самых значительных торговцев произведениями искусства в Париже в XIX – нач. XX вв. У неизвестных ещё художников он выкупал за гроши картины и этим сколотил себе состояние. С одной стороны – он благодетель для молодых художников, но, с другой стороны – цель его деятельности – корысть, стремление разбогатеть.

Подводим итог: живопись посредством внешности раскрывает внутреннее содержание человека и отношение автора к нему. Музыка же напрямую является отражением внутреннего мира. Выведение и формирование этого знания в процессе мыслительной деятельности на уроке очень значимо, оно закрепляет за содержанием музыки как искусства философские понятия, абстрактно-всеобщие ценности.

Педагогической задачей урока является стремление учителя организовать мышление детей на теоретическом уровне – от «общего» двигаться к «частному», исследуя причинно-следственные связи, поскольку «...задачей теоретического (постигающего) мышления является проникновение в природу изучаемого объекта, вскрытие глубинных связей между его явлениями и фактами» [8, с. 32].

Подведём итог: что же даёт нам формирование целостного представления об искусстве в начальной школе? Главное – формирование общих способов восприятия и анализа произведений искусства, что в совокупности послужит основой метода овладения художественным наследием человечества. Этот метод представляет собой не что иное, как художественное мышление (пока его предпосылки), и его ядром является исследовательский подход к явлениям культуры. Мы убеждены, что именно это обеспечит органическое вхождение детей в систему познания искусства не на констатирующем уровне, а по принципу прослеживания общечеловеческих нравственных принципов в их историко-культурном становлении.

ного – востоковеда, тюрколога, педагога, просветителя, общественного деятеля и музееведа, трудившегося на рубеже XIX –

XX столетий в Казани, обращаемся к его обширному творческому наследию, представленному изданными и рукописными трудами, вещами и предметами, сохраняющимися в музеях Казани, Красноярска, Минусинска, Тобольска, Санкт-Петербурга и в Стамбульском университете. Среди известных сегодня 382 печатных работ Николая Федоровича львиную долю составляют труды по востоковедению и тюркологии, что закономерно, поскольку профессиональные интересы ученого связаны с ориенталистикой. Кроме того, по сведениям А. Каримуллина, в приложении «Инородческое обозрение» журнала «Деятель» Общества трезвости г. Казани им напечатано 301 аннотация-реферат, которые заслуживают специального изучения [1].

Научный интерес представляют его многочисленные критические заметки, сообщения, рецензии в адрес разных людей, сохранившиеся в «Ученых записках», «Протоколах заседаний Общества археологии, истории и этнографии» Казанского университета. Как ученый-просветитель Казанского края и Поволжья в конце XIX-начале XX столетия Н.Ф. Катанов внес огромный вклад в развитие востоковедческой науки, просвещение и практику подготовки национальной интеллигенции тюркских народов России. Больше всего народный характер его научно-просветительского, педагогического творчества нашел отражение в эпистолярном наследи, насчитывающем несколько десятков известных писем. Идеи народности пронизаны не только произведениями, но и вся плодотворная творческая жизнедеятельность ученого, оставившего в памяти современников многочисленные примеры гражданско-нравственного поведения и проявления научного подвига и личного мужества в трудных жизненных ситуациях. Для того чтобы показать идеи народности Н.Ф. Катанова, рассмотрим известные в истории отечественного образования теории и фактические события в контексте его исторической эпохи.

Говоря о народности как духовно-нравственном явлении и образе жизни, отражающем народные чаяния, ценностные смыслы и представления, особенности народно-национальной культуры и психологии, вспомним выдающихся отечественных мыслителей, просветителей: М.В. Ломоносова, А.Н. Радищева, К.Д. Ушинского, В.Г. Белинского, А.И. Герцена, Н.Г. Добролюбова, В.И. Водовозова, Л.Н. Толстого, Н.Ф. Бунакова, Н.К. Крупской и других. Именно они внесли весомый вклад в научное обоснование идеи народности. Наиболее полное раскрытие и логическую завершенность идеи народности в образовании осуществлены в педагогических исследованиях К.Д. Ушинского, Н.И. Ильминского, И.Я. Яковлева. Не случайно вторая половина XIX века в отечественной истории педагогики и образования названа периодом общественно-педагогического движения, характерной особенностью которого являлось всеобщее «заражение» народническими идеями и энтузиазмом в приобщении трудовых масс к просвещению и светскому образованию. В советский период идеи народности разрабатывались в методологии национального образования и народной педагогики Г.С. Виноголадовым, Г.Н. Волковым, В.А. Сухомлинским, М.Н. Кузьминым, Е.Л. Христовой, А.Э. Измайловым и их многочисленными последователями.

Народность как философская категория осмысливается как некий аксиологически значимый социальный идеал, предопределяющий ход прогрессивного исторического социокультурного развития общества. Идеи народности пронизаны практически все труды К.Д. Ушинского. В его понимании вся система национального образования должна преследовать цель – нравственное воспитание человека сообразно «истории нашего народа, степени его развития, его характеру, его религии», так как «истинное народное образование сохраняет, открывает и поддерживает именно те источники, из которых льется народное богатство...» [2, с. 18]. Сущность идеи народности ученым объясняется как свойство человеческой природы, данное свыше: «Есть одна только общая для всех прирожденная наклонность, на которую всегда может рассчитывать воспитание: это то, что мы называем народностью». Народность осознается как прирожденная любовь к своей земле, родине, родному дому. Благодаря воспитанию чувство народности становится осознанным, что является единственным источником жизни народа в истории. «Народ без народности – тело без души», отсюда, «особенность идеи (народности – курсив авт.) есть принцип жизни» [2, с. 37]. Далее Ушинский утверждает, что каждый человек черпает силы для общественной деятельности из этого источника. Таким образом, именно Ушинский дал полное обоснованное раскрытие актуальной для своего времени идеи народности во взаимосвязи с всеобщим воспитанием и обучением.

Идеи К.Д. Ушинского были подхвачены и развиты передовыми российскими педагогами и общественными деятелями. Привлекательность идеи о самобытности народного языка

и националист культуры как фундамента начального образования нерусских народов многонациональной России во второй половине XIX в. позволила Н.И. Ильминскому (1822-1891), выдающемуся педагогу, просветителю, создать свою национальную педагогическую систему, направленную на обучение детей инородческого населения Поволжья. Идея К.Д. Ушинского об обучении детей начальной школы на родном языке с постепенным переводом на русский язык нашла подтверждение в практике «ильминовцев», понимавших народную школу как доступную для простых трудящихся и воспитывающую благонаправленного, преданного государству и церкви гражданина. Для нас это чрезвычайно значимый исторический момент, поскольку Н.И. Ильминский определенным образом повлиял на становление просветительских и научно-педагогических взглядов начинающего востоковеда Н.Ф. Катанова.

По нашим исследованиям, Николай Катанов, будучи учащимся Красноярской мужской гимназии (1876-1884), состоял в переписке с Н.И. Ильминским, вероятно, получив рекомендацию от известного сибирского миссионера В.И. Вербицкого. В одном интересном архивном документе «Представление в Совет Императорской Казанской духовной академии», возникшем в связи с участием Н.Ф. Катанова в конкурсе на звание ординарного профессора по миссионерскому отделению в 1915 г., имеется следующая запись: «...Духовно-идеальная связь ученика гимназии Н. Катанова с церковным миром поддерживалась его перепиской с приснопамятным великим учителем восточных инородцев Н.И. Ильминским. С 1881 года по 1888 год как сам Н. Катанов, так и его брат, священник-миссионер, состояли в переписке с Николаем Ивановичем Ильминским. Под руководством последнего по просьбе Преосвященного Исаакия (Положенского), епископа Томского, в 1894г. они перевели на сагайско-татарское (совр. – хакасское) наречие начальные молитвы, Символ веры и десять заповедей.

По окончании курса гимназии в 1884 году с золотой медалью, гимназист Катанов приехал в Казань, чтобы поступить в миссионерское отделение Казанской духовной академии для совершенного изучения восточных языков. Однако по советам Н.И. Ильминского и ориенталиста В.В. Радлова поступил на факультет восточных языков при Петроградском университете, где окончил курс в 1888 году со степенью кандидата турецко-татарской словесности» [3, л. 269]. Как видно из документа, Н.И. Ильминский способствовал профессиональному самоопределению Николая Катанова, предвидя его научный потенциал и направляя страстное желание «инородца» познавать востоковедческие науки, быть полезным своему народу, отечеству.

В условиях неслучайной национальной политики царского правительства в конце XIX в. наибольшей поддержкой пользовалась миссионерская образовательная система Н.И. Ильминского, преследующая цель постепенного обращения всех нерусских представителей в православных подданных через обучение и воспитание в миссионерских школах, где обязательно преподавался закон божий, и вся атмосфера школьного воспитания была пронизана духом преданности царю, правительству и церкви. При этом изучение основ грамоты и счета на родном языке для детей «инородцев» рассматривалось как важное условие привлечения народных масс в миссионерские школы.

Н.Ф. Катанов, выходец из трудовой «инородческой» среды, не мог оставаться равнодушным к идеям миссионеров: они отвечали его внутреннему духу – готовности служить своему народу, для чего следовало направить всю жизненную энергию, полученные научные знания на народное образование и просвещение, используя все доступные пути и способы. Одним из путей ученый считал подготовку как можно больше специалистов востоковедения, тюркологов, разносторонних лингвистов и просто грамотных людей из национальных представителей в российских учебных заведениях. Научно-педагогическая и обширная просветительная деятельность Катанова в казанский жизненный период, ярко проявленная в музейном деле, редактировании и библиографировании, переводе многих древних текстов на современные тюркские и русский языки, свидетельствует о том, какие огромные усилия были приложены им для сохранения потомкам важных историко-лингвистических, этнографических сведений из прошлого [4].

По данным И.Ф. Коковой, написавшей документально-публицистическую книгу «Н.Ф. Катанов», основанной на архивных и мемуарных источниках, где приведены многочисленные факты из жизнедеятельности ученого, в одном из писем Э.К. Пекарскому от 30.11.1901 г. из Казани он писал: «Мне в качестве преподавателя приходится вести упорную борьбу с общепринятым здесь мнением, что «инородцы обречены на вымирание, а потому (!) не следует ими заниматься» [5, с. 63]. Его длительная пе-

реписки с представителями инородцев или начинающих исследователей (Э.К. Пекарский, А.В. Васильев, А.А. Ярилов), занимающихся изучением тюркских языков, их историй и этнографией, всегда находили в лице Катанова бескорыстную поддержку в виде консультаций, корректуры и продвижении в печать «в наилучшем виде». В частности, благодаря его лекциям и наставничеству выдающиеся отечественные востоковеды С.Е. Малов, Н.И. Ашмарин, Э.К. Пекарский, А.А. Ярилов, А.Н. Самойлович и другие получили существенную поддержку в научной практике, не говоря о том, что полученные теоретические востоковедные знания непосредственно из рук самого ученого позволили сохранить преемственные традиции в отечественной ориенталистике на рубеже XIX – XX столетий.

По мысли Катанова, зрелого ученого-востоковеда с мировым именем и получившего официальное признание у властей и общественных деятелей Казанского округа, народное просвещение инородцев Поволжья следовало осуществлять не только способами миссионерской педагогики, но и применяя передовую европейски ориентированную педагогику с учетом современных для своего времени методов и содержания. В частности, в газетной статье «Несколько слов о волнениях в мусульманских школах» («С-Петербургские ведомости», СПб, 1906, № 175 от 11 (24) авг.) Н.Ф. Катанов выразил свое отношение к национальному образованию мусульманских татар. Ссылаясь на уже опубликованные в казанских газетах статьи, он дает собственное аналитическое видение проблем мусульманских школ. Речь шла о так называемой петиции учащихся (шакирдов) 10 мусульманских школ (медресе) с требованиями в восьми пунктах о новой организации жизни и содержания обучения. Шакирды не дожидались выполнения своих требований, кроме обещаний.

Рассуждая о справедливости требований учащихся, Николай Федорович указывает на проблему глубже: правительство могло бы решить все вопросы, создав мужские и женские гимназии для татар по европейскому типу, однако пока не будет решен вопрос языка обучения, проблема останется. Он писал следующее: «За последнее время ученые мусульмане поговаривают о том, что с осени можно ввести в курс преподаваемых предметов геометрию, географию, логику и некоторые отделы естественных наук; но местная русская интеллигенция думает двояко: часть думает, что с представлением мусульманам учреждения заведений на европейский лад, хотя бы с преподаванием на одном татарском языке, мусульмане перестанут чуждаться европейской науки и впоследствии, может быть, даже совсем перестанут быть азиатами; между тем, другая часть интеллигенции вовсе не разделяет таких радужных надежд и полагает, что мусульмане, удалившись от правительственного контроля, благодаря исламу, сопутствующему европейской наукой, станут для европейских христиан еще худшими врагами, чем были до сих пор» [6, Л. 59 об.]. Далее, ученый изложил свое понимание вопроса: «Было бы вообще интересно знать из уст самих мусульман, какого рода предметы европейской науки им первее всего нужно было бы изучать в медресах и как можно бы ввести преподавание их на первых порах, когда мало и людей и книг. Очень жаль только того, что молодые люди из мусульман, оканчивающих курс в университете, ветеринарных институтах и других заведениях, поступают на службу в русских же

учреждениях, а не идут к своим сородичам в аулы, чтобы пропагандировать им европейскую науку. Пока не будут в медресах преподавателями лица с высшим европейским образованием и пока преподаватели будут вербоваться только из мусульманских высших и средних конфессиональных школ Турции, Бухары и Казани, до тех пор медресы останутся на прежнем же положении... Чтобы заслужить доверие мусульман, правительству для перевода книг на их языки, следовало бы воспользоваться содействием и помощью тех мусульман-авторов, которые уже стяжали себе известность по части переводов: такие лица в Казани имеются, хотя их и немного» [6, л. 60].

Как видно из сказанного, Н.Ф. Катанов делает реально выполнимые предложения о реформировании преподавания в мусульманских школах, связав его с подготовкой педагогических кадров на научной основе, свободной от религиозных пристрастий. В его идеях о народном образовании на первый план ставится вопрос о языке обучения. Поддерживая систему национального образования Н.И. Ильминского, он призывал к тесному сотрудничеству с русской культурой в процессе обучения детей посредством переводов лучших классических произведений А.С. Пушкина, И.А. Крылова и др. Являясь всесторонним переводчиком с разных языков на русский и наоборот, Н.Ф. Катанов отдавал предпочтение принципу начального обучения детей на родном языке с постепенным их переводом на русский язык, продлив срок обучения инородческих детей еще на один год. Неоднократно по приказу Министерства народного просвещения принимал участие как специалист в области тюркологии в совещаниях учителей инородческих школ (23.08.-30.09.1906 г.) Оренбургского учебного округа, С-Петербурга (4.05-12.06.1905 г.), Уфимской губернии, внутри Империи в 1911 г. [7, л. 18].

Как просветитель и преподаватель Казанского университета и Казанской духовной академии в дореволюционной России (1894-1922) он придерживался передовых взглядов о развитии народной национальной школы и просвещения коренных этносов, суть которых можно обобщить следующим образом: начальное образование и обучение детей необходимо строить на родном языке, преподавателями в национальных школах желательно иметь учителей из своей среды или людей, свободно знающих языки коренных народов, имеющих европейское научное образование и лишенных националистических предрассудков. Прогрессивное развитие коренных тюркских народов в масштабах единой империи возможно только в союзе со всеми на основе русского языка и русской культуры. Эти и связанные с ними идеи ученого впоследствии нашли отражение в национальной образовательной политике Советской власти, вероятно, поэтому Н.Ф. Катанов в самые сложные времена остался на родине и продолжил сотрудничество с новой властью, хотя и недолгое, но очень плодотворное. Богатое наследие ученого является сегодня источником изучения хакасского, алтайского, тувинского, казахского, узбекского, калмыцкого, башкирского, татарского языков, тюркской фольклористики, этнографии, истории, музееведения. Его вклад в развитие отечественного востоковедения был признан выдающимся, трагичная судьба ученого-инородца служит потомкам примером преданности науке, гуманного отношения к народу, любимому делу и показателем высших достижений человеческой мысли при самоотверженном творческом труде.

#### Библиографический список

1. Каримуллин, А. Н.Ф. Катанов – библиограф и книговед // Восточная библиография. – Казань, 2004.
2. Ушинский, К.Д. Ушинский. – М., 2002.
3. Национальный архив Республики Татарстан. Ф.10. «Казанская Духовная академия». Оп.1.Д.11352.ЛЛ.280. «Представление в Совет Императорской Казанской духовной академии».
4. Султанбаева, К.И. Педагогическая система Николая Федоровича Катанова. – Казань, 2006.
5. Кокова, И.Ф. Н.Ф. Катанов. – Абакан, 1993.
6. Национальный архив Республики Татарстан. Ф.420.Оп.1. «Казанский Временный комитет по делам печати». Д.151.ЛЛ.105. «Протоколы заседаний Комитета по делам печати за 1909 и 1910 гг.».
7. Национальный архив Республики Татарстан. Ф.10.Оп.1.Д.11482.ЛЛ.18. «Послужной список ордин. проф. Импер. Казанской Духовной академии по кафедре этнографии татар, киргизов, башкир, чуваш, черемис, вотяков и мордвы, истории распространения христианства между означенными инородческими племенами и татарского языка доктора сравнительного языкознания Статского советника Н.Ф. Катанова».

#### Bibliography

1. Karimullin, A. N.F. Katanov – bibliograf i knigoved // Vostochnaya bibliografiya. – Kazanj, 2004.
2. Ushinskiy, K.D. Ushinskiy. – M., 2002.
3. Nacionaljniy arkhiv Respubliki Tatarstan. F.10. «Kazanskaya Dukhovnaya akademiya». Op.1.D.11352.LL.280. «Predstavlenie v Sovet Imperatorskoy Kazanskoy dukhovnoy akademii».
4. Sultanbaeva, K.I. Pedagogicheskaya sistema Nikolaya Fedorovicha Katanova. – Kazanj, 2006.
5. Kokova, I.F. N.F. Katanov. – Abakan, 1993.
6. Nacionaljniy arkhiv Respubliki Tatarstan. F.420.Op.1. «Kazanskiy Vremenniy komitet po delam pechati». D.151.LL.105. «Protokoliy zasedaniy Komiteta po delam pechati za 1909 i 1910 gg.».

7. Nacionaljnijy arkhiv Respubliki Tatarstan. F.10.Op.1.D.11482.LL.18. «Posluzhnoy spisok ordin. prof. Imper. Kazanskoy Dukhovnoy akademii po kafedre ehtnografii tatar, kirgizov, bashkir, chuvash, cheremis, votyakov i mordvih, istorii rasprostraneniya khristianstva mezhdru oznachennihmi inorodcheskimi plemenami i tatarskogo yazihka doktora sravnitel'nogo yazihkoznaniya Statskogo sovetnika N.F. Katanova».

Статья поступила в редакцию 26.02.13

УДК 37(372.8)

**Tomilov A.V. FEATURES OF THE STRUCTURE AND CONTENT OF PHYSICS OF THE NATURAL SCIENCE PROFILE.** The features of the orientation of students and the labor market of the Tyumen region are considered. Levels of learning physics in specialized school and learning profiles corresponding to the levels are considered. Questions on the specifics of the organization of natural science profile in the schools of the Tyumen region are discussed. The content of each section of the profile is considered in detail in accordance with the provided structure.

**Key words:** Profile school, tier learning physics, the physics of natural science profile.

**А.В. Томилов, ст. преп. каф. физики, технологии, ТуМП, Тобольской социально-педагогической академии им. Д.И. Менделеева, г. Тобольск, E-mail: And-Tom.1983@yandex.ru**

## ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ КУРСА ФИЗИКИ В ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ (ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫЙ ПРОФИЛЬ)

Рассматриваются уровни изучения физики в профильной школе и соответствующие данным уровням профили обучения. Обсуждаются вопросы по особенностям организации естественнонаучного профиля в школах Тюменской области. Предлагается структура курса физики в наибольшей степени удовлетворяющая особенностям естественнонаучного профиля. Согласно представленной структуре детально рассматривается содержание каждого из разделов данного профиля.

**Ключевые слова:** профильная школа, уровневое обучение физике, физика естественнонаучного профиля.

В связи с всеобщим переходом средних общеобразовательных школ на профильное обучение наиболее острой стала проблема определения содержания и структуры школьных дисциплин. Физика также не стала исключением, ошибочно физику профильного уровня отождествляют с физикой углублённого уровня [1]. Данная проблема опасна прежде всего тем, что цели изучения физики, и, соответственно, содержание, зависят от профиля и для каждого из них они свои. Следовательно, не зная особенностей профиля невозможно преподавать предмет в соответствии с теми целями, которые ставятся в том или ином профиле, а именно подготовить учащихся в зависимости от их профессиональной ориентации, интересов и склонностей.

По данным департамента образования и науки Тюменской области, наиболее востребованными являются работники тех-

нических профессий: инженеры, конструкторы, энергетики, технологи. Данные профессии являются высокооплачиваемыми в Тюменской области [2]. Следовательно, на рынке труда образуется дефицит квалифицированных высокооплачиваемых специалистов, требующих подготовки по естественно-математическим и техническим направлениям.

Для того чтобы выяснить, какие профессии наиболее предпочтительны среди абитуриентов, нами был проведён опрос учащихся 10-11 классов города Тобольска, Тобольского и Вагайского районов Тюменской области. В результате чего получили следующие данные, отражённые в диаграмме (рис. 1).

Согласно полученным данным, с учётом того, что из педагогических специальностей более одного процента планируют поступление на естественно-математические специальности,

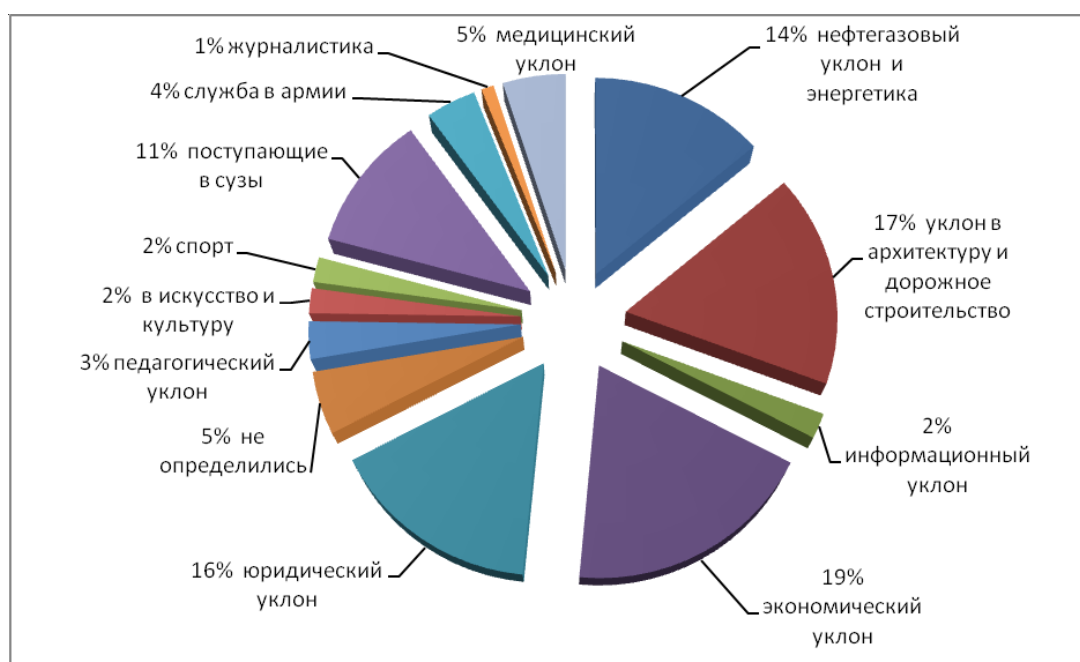


Рис. 1. Результаты опроса учащихся в их профессиональном самоопределении

получаем: около 35% опрошенных учащихся планируют продолжить своё дальнейшее обучение в вузах с естественно-математическим и техническим уклоном.

Согласно данным опроса учащихся старших классов, 33% старшеклассников планируют сдачу ЕГЭ по физике, 12% – по химии, 15% – по биологии, по математике сдача ЕГЭ обязательна. Как видно, физика необходима наибольшему количеству выпускников, вероятность успешной сдачи ЕГЭ по физике выше у учащихся, изучающих физику на профильном уровне. Проанализируем уровни изучения физики в различных профилях.

Анализ ФГОС и учебных планов показывает, что изучение физики предусматривается:

- на профильном уровне – для физико-математического, физико-химического и индустриально-технологического (по направлению электротехника/радиоэлектроника; материаловедение), естественнонаучного профилей обучения;
- на базовом уровне – для химико-биологического, биолого-географического и агротехнологического профилей, информационно-технологическом, а также в тех случаях, когда учащиеся не определились с профилем (т.е. в случае непрофильного обучения);
- в составе учебного предмета «Естествознание» – для социально-экономического, социально-гуманитарного, филологического, художественно-эстетического и оборонно-спортивного профилей [3].

Учитывая специфику рынка труда Тюменской области и данные опроса учащихся, определяем, что большому количеству учащихся необходима усиленная подготовка по физике, химии и биологии. Какие профили необходимо реализовывать в школе, чтобы удовлетворить потребности учащихся с естественно-математическим уклоном? Из анализа ФГОС и учебных планов видно, что данные потребности удовлетворяются физико-математическим, физико-химическим и биолого-химическим профилем. Не каждая школа может организовывать такое количество профилей естественно-математического направления. На практике видно, что подготовка по математике к ЕГЭ ведётся достаточно серьёзная, следовательно, уровень её изучения на всех профилях очень высок, исключение составляют те специальности, где математика является основополагающим предметом, например, учитель математики или классическое математическое образование. Кроме того, ряд специальностей требует профильной подготовки трёх дисциплин: физика, химия, биология – это профессии нефтегазовой отрасли и многие медицинские специальности. Следовательно, более эффективным, в Тюменском регионе, будет организация естественнонаучного профиля, который, являясь наиболее универсальным, удовлет-



Рис. 2. Структура курса физики естественнонаучного профиля

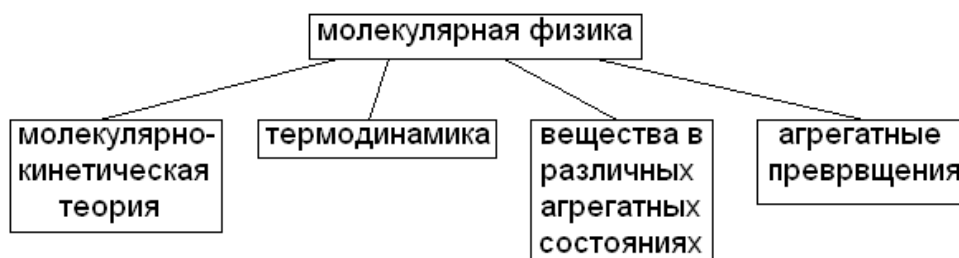


Рис. 3. Структура раздела «Молекулярная физика» естественнонаучного профиля

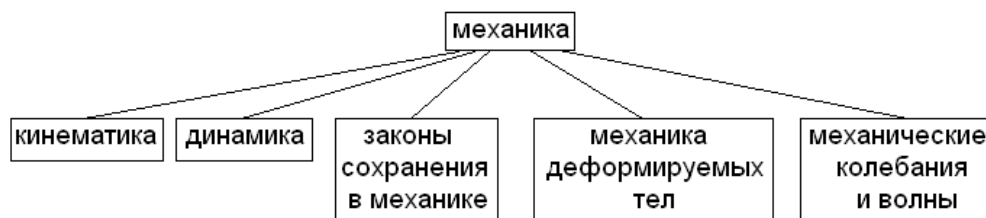


Рис. 4. Структура раздела «Механика» естественнонаучного профиля



Рис. 5. Структура раздела «Электродинамика» естественнонаучного профиля

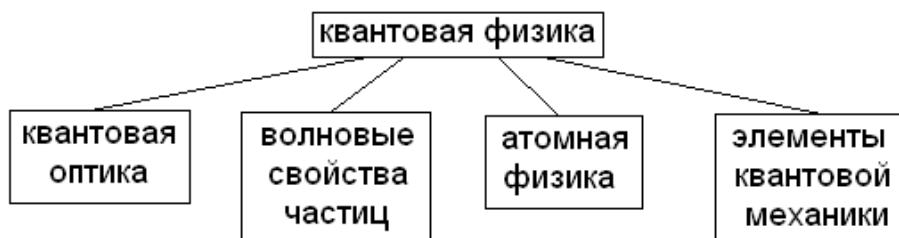


Рис. 6. Структура раздела «Квантовая физика» естественнонаучного профиля

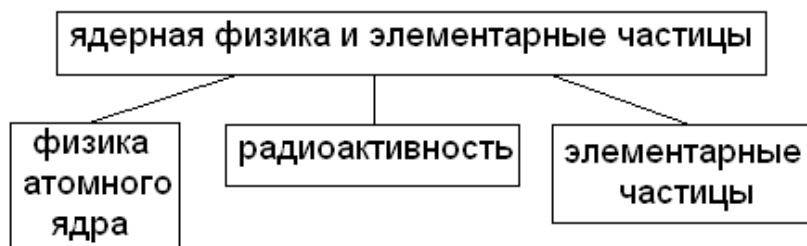


Рис. 7. Структура раздела «Ядерная физика и элементарные частицы» естественнонаучного профиля



Рис. 8. Структура раздела «Строение Вселенной» в естественнонаучном профиле

воряет потребности наибольшего количества учащихся, а совместно с физико-математическим профилем полностью обеспечивает профилями, учащиеся выбравших естественно-математическое направление.

Как уже отмечалось, естественнонаучный профиль наиболее универсальный, область профильных дисциплин позволяет готовить учащихся к поступлению в ссузы и вузы, связанные с обучением физики, химии и биологии, также технические вузы, медицинские учебные заведения и др. При таком обучении формируются знания о том, что законы физики лежат в основе химических и биологических явлений, раскрывается их взаимосвязь, формируются знания о физических методах в химии и биологии, формируются экспериментальные умения, формируются поисково-исследовательские умения, раскрывается естественнонаучная картина мира. Исходя из того, что математика является обязательным предметом для сдачи ЕГЭ, в любом профиле ведётся специализированная работа по «натаскиванию» к данному экзамену, особенно в естественно-математических профилях.

В естественнонаучном профиле дисциплинами, изучаемыми на профильном уровне, являются физика, химия и биология. Кроме перечисленных предметов, важное значение имеют астрономия, география (особенно физическая), некоторые разделы данных дисциплин возможно изучать на профильном уровне, либо в качестве элективных курсов, например, курс «Основы геологии». Все современные естественные науки, так или иначе, используют математический аппарат для описания рассматриваемых явлений – точное формульное представление закономерностей, описывающих рассматриваемые природные явления. Поэтому многие исследователи и практики стремятся в естественнонаучный профиль ввести алгебру в качестве профильной дисциплины, данный профиль называют – «естественно-математический». Конечно, математика необходима при изучении естественных наук, но большой объём содержания профильных дисциплин приведёт к значительной перегрузке учащихся, поэтому целесообразней изучать математику в данном направлении на базовом уровне, но с углублённым и расширен-

ным изучением некоторых её разделов, либо с введением элективных курсов математического содержания.

Естественнонаучный профиль, так же как и физико-химический, не подразумевает слишком сложного математического аппарата и такого же глубокого изучения всех разделов, как в физико-математическом профиле [4]. Данный профиль занимает промежуточное значение между физико-химическим и биолого-химическим профилями. Здесь при обучении физике необходимо учитывать межпредметные связи физики с химией и биологией, а также биологии с химией. Прежде чем определять структуру и содержание физики естественнонаучного профиля, необходимо ознакомиться с программами биологии и химии базового и профильного уровней.

На основе анализа программ по химии и биологии [5; 6] мы предлагаем следующую структуру физики для естественнонаучного профиля, с учётом особенностей профиля и определим её содержание.

Структура и содержание физики естественнонаучного профиля будет зависеть от специфических целей физики данного профиля, а также от согласованности структуры содержания курса химии и биологии.

Перечислим специфические цели физики естественнонаучного профиля:

- формирование знаний о том, что законы физики лежат в основе химических и биологических явлений;
- формирование знаний о взаимосвязи физических, химических и биологических явлений и процессов;
- формирование знаний о физических методах, применяемых в химии и биологии;
- формирование исследовательских умений [7; 8].

Исходя из анализа структуры и содержания химии и биологии базового и профильного уровней, мы предлагаем структуру физики естественнонаучного профиля (рис. 2).

Выделим особенности содержания каждого раздела физики данного профиля.

Во введении мы предлагаем рассматривать вопросы зарождения и развития научного взгляда на мир, методы научного

познания природы, особенности физического метода исследования в естествознании, связь физики, химии и биологии. Также во введении необходимо изучить некоторые вопросы механики, необходимые для изучения молекулярной физики: однородность, изотропность и симметрия пространства; однородность времени; пространственные и временные промежутки и др.

Для реализации межпредметных связей физики, химии и биологии молекулярная физика должна изучаться раньше механики. Этому способствует освоенный в основной школе курс механики и молекулярной физики, а также раздел атомно-молекулярной теории строения вещества в курсе химии основной школы. Раздел «Молекулярная физика» будет иметь следующую структуру (рис. 3).

Мы предлагаем в раздел «Молекулярная физика» добавить такие темы, как «Строение и свойства вещества», «Вещества с различными физико-химическими свойствами», «Элементы молекулярной биофизики», «Элементы фотохимии», «Физические методы изучения атомов и молекул», «Элементы биофизики клетки», «Диффузия в живой природе».

Структура раздела «Механика» представлена на рис. 4. Наиболее значимым является раздел «Законы сохранения в механике». В механике рассматриваются такие темы, как «Механические явления и законы в живой природе», «Симметрия в живой природе», «Функции и структура опорно-двигательного аппарата», «Физические движения биологических систем». «Ухо как акустическая система», «Использование акустики животными».

Структура раздела «Электродинамика» представлена на рис. 5. В данном разделе нами предлагается изучать такие темы, как «Электричество и человек», «Электрофизиология клетки», «Глаз как оптическая система», «Электрический ток в электролитах», «Химические источники электрического тока».

Наиболее логичная структура квантовой физики рассматриваемого профиля представлена на рис. 6.

С квантовыми представлениями учащиеся начинают знакомство уже в основной школе на уроках химии. В данном разделе необходимо рассмотреть такие темы, как «Строение атома», «Периодическая система химических элементов Д.И. Менделеева», «Электронные строения и свойства химических со-

единений», «Люминесценция (хемилюминесценция; биохемилюминесценция)».

Раздел «Ядерная физика и элементарные частицы» нами был выделен отдельно от квантовой физики и представлен следующей структурой на рис. 7.

Данный раздел имеет наибольшую межпредметную связь с биологией, нежели предыдущий. По нашему мнению, в разделе «Ядерная физика и элементарные частицы» необходимо рассмотреть следующие темы: «Химические последствия ядерных процессов», «Химия трансуранных элементов», «Действие радиации на живые организмы», «Применение радиации в медицине», «Способы защиты от радиации».

Раздел «Строение Вселенной» (рис. 8) представляет для естественнонаучного профиля большое значение. Мы считаем, что в поддержку данному разделу необходимо ввести элективный курс, посвященный астрономии, т.к. она, являясь естественной наукой наряду с разделом физики «Строение Вселенной», будет способствовать формированию наиболее полной естественнонаучной картины мира. В данном разделе необходимо рассмотреть следующие темы: «Космическая биология», «Значение солнечной энергии в жизни человека», «Химическая эволюция Вселенной», «Распространенность и распределение химических элементов во Вселенной».

При проведении обобщающих занятий необходимо повторить материал за 10-11 классы, акцентируется внимание на межпредметных связях физики с другими естественными науками, на физических методах исследования в естествознании и формируется обобщенная естественнонаучная картина мира.

Предложенные нами структура и содержание физики естественнонаучного профиля наиболее согласованы со структурой и содержанием профильного уровня химии и биологии и учитывает межпредметные связи с данными дисциплинами. Учебников физики по естественнонаучному профилю, соответствующих особенностям данного профиля, мы не смогли найти. Учителя, обучающие физике естественнонаучного профиля, могут использовать как вспомогательный материал учебники для углубленного изучения физики, журналы «Вестник естествознания», «Химическая физика», «Биофизика» и др.

#### Библиографический список

- Осмоловская, И.М. Дифференциация процесса обучения в современной школе: учеб. пособие. – М.: Воронеж, 2004.
- Официальный сайт департамента образования и науки Тюменской области [Э/р]. – Р/д: [http://admtyumen.ru/ogv\\_ru/society/edu\\_science/edu\\_new.htm](http://admtyumen.ru/ogv_ru/society/edu_science/edu_new.htm)
- Базисный учебный план для среднего (полного) общего образования // Профильная школа. – М. – 2004. – № 1.
- Пуршшева, Н.С. Методические основы дифференцированного обучения физике в средней школе: дис. ... д-ра. пед. наук. – М., 1995.
- Чернобелская, Г.М. Методика обучения химии в средней школе: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М., – 2000.
- Общая методика обучения биологии : учеб. пособие для студентов пед. вузов / И.Н. Пономарева, В.П. Соломин, Г.Д. Сидельникова; под ред. И.Н. Пономаревой. – М., 2003.
- Концепция модернизации Российского образования на период до 2010 года // Вестник образования. – М. – 2002. – № 6.
- Концепция профильного обучения на старшей ступени общего Образования // Профильная школа. – М. – 2003. – № 1.

#### Bibliography

- Osmolovskaya, I.M. Differenciaciya processa obucheniya v sovremennoy shkole: ucheb. posobie. – M.; Voronezh, 2004.
- Ofitsial'niy sayt departamenta obrazovaniya i nauki Tyumenskoy oblasti [Eh/r]. – R/d: [http://admtyumen.ru/ogv\\_ru/society/edu\\_science/edu\\_new.htm](http://admtyumen.ru/ogv_ru/society/edu_science/edu_new.htm)
- Bazisniy uchebniy plan dlya srednego (polnogo) obthego obrazovaniya // Profil'naya shkola. – M. – 2004. – № 1.
- Purshsheva, N.S. Metodicheskie osnovy differencirovannogo obucheniya fizike v sredney shkole: dis. ... d-ra. ped. nauk. – M., 1995.
- Chernobel'skaya, G.M. Metodika obucheniya khimii v sredney shkole: ucheb. dlya stud. vihshe. ucheb. zavedeniy. – M., – 2000.
- Obthaya metodika obucheniya biologii : ucheb. posobie dlya studentov ped. vuzov / I.N. Ponomareva, V.P. Solomin, G.D. Sidel'nikova; pod red. I.N. Ponomarevoj. – M., 2003.
- Koncepciya modernizatsii Rossiyskogo obrazovaniya na period do 2010 goda // Vestnik obrazovaniya. – M. – 2002. – № 6.
- Koncepciya profil'nogo obucheniya na starshey stupeni obthego Obrazovaniya // Profil'naya shkola. – M. – 2003. – № 1.

Статья поступила в редакцию 10.03.13

УДК 378 (075.8)

**Babich M.V., Kharchenko L.N. THE PROBLEM OF ASSESSING THE QUALITY OF EDUCATIONAL SERVICES PROVIDED REGIONAL COLLEGE.** This article presents the characteristics of educational services, the issue of quality assessment, offered the option of assessing the quality of educational services provided by the regional educational institution of vocational education.

**Key words:** educational services, quality of educational services, assessment of the quality of educational services.

**М.В. Бабич, директор ГБОУ СПО «Региональный политехнический колледж», г. Буденновск, Е-mail: [rp49@mail.ru](mailto:rp49@mail.ru); Л.Н. Харченко, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, Е-mail: [rp49@mail.ru](mailto:rp49@mail.ru)**



## К ПРОБЛЕМЕ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ, ОКАЗЫВАЕМЫХ В РЕГИОНАЛЬНОМ КОЛЛЕДЖЕ

В статье предложен вариант оценки качества образовательных услуг, оказываемых в региональном образовательном учреждении среднего профессионального образования.

**Ключевые слова:** образовательная услуга, качество образовательной услуги, оценка качества образовательных услуг.

Осуществление государственной политики перехода страны на инновационный путь, которая определена в Стратегии развития России до 2020 года, предполагает существенные изменения в системе профессионального образования, необходимость подготовки кадров, способных и готовых к деятельности в условиях инновационной экономики [1], которая характеризуется рядом отличительных черт, в частности: сфера услуг выходит на лидирующие позиции; сфера профессионального образования позиционируется как отрасль экономики; информация и знания становятся производственным ресурсом; специалист становится главной движущей силой экономики; качества «нового» работника – профессионализм, креативность [2]. Изменения в экономике обусловили необходимость постоянного обновления содержания профессионального образования, что, в частности, потребовало принятия Федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения для всех уровней профессионального образования» [3, с. 5]. В этой связи, важнейшей задачей современного регионального колледжа является создание эффективной, отвечающей требованиям постиндустриальной экономики, системы оказания образовательных услуг и участие в формировании регионального сектора рынка образовательных услуг. Проведенный анализ позволил выявить, что образовательные услуги обладают пятью основными характеристиками: неосвязаемостью, неотделимостью, непостоянством качества, недолговечностью (несохраняемостью), отсутствием владения [4, с. 79-85].

*Неосвязаемость* услуги означает, что ее нельзя продемонстрировать, то есть до ее приобретения ее невозможно увидеть, попробовать на вкус, потрогать, услышать или ощутить ее запах. Ввиду отсутствия осязаемых характеристик услуги, до ее покупки, степень неопределенности приобретения увеличивается, чтобы ее сократить покупатели ищут «сигналы» качества услуги. В образовании это: образовательные стандарты, учебные планы и программы, информация о методах, формах и условиях оказания услуг, документы об образовании, сертификаты, лицензии, дипломы. *Неотделимость* услуги означает, что ее нельзя отделить от источника независимо от того предоставляется услуга человеком или машиной. Преподаватель не может предоставить услугу, если в аудитории нет студентов. Вследствие того, что при производстве услуги всегда присутствует ее потребитель, взаимодействие с поставщиком (преподавателем) является обязательным. Способность преподавателя достичь взаимопонимания со студентами влияет на показатели их успеваемости. Второй характерной особенностью неотделимости услуг является присутствие и участие в процессе их предоставления других потребителей. Студенты в аудитории присутствуют при потреблении услуги каждым отдельным человеком. Общее поведение определяет степень удовлетворения услугой отдельных людей. Следовательно, задачей производителя услуги является обеспечение того, чтобы одни потребители образовательных услуг не препятствовали получению качественного образования другим потребителям. *Непостоянство качества* услуги означает, что ее качество может очень сильно изменяться в зависимости от того, кто, когда, где и как ее предоставляет. Качество услуги, тем более, образовательной, очень трудно поддается контролю. Услуга, предоставляемая одним преподавателем, качественно варьируется в зависимости от его физической формы и настроения во время общения с учащимися. Администрация образовательного учреждения должна постоянно проверять степень удовлетворения обучающихся качеством образовательного процесса путем анкетирования студентов и мониторинга уровня успеваемости. *Недолговечность услуги* означает, что ее нельзя хранить с целью последующей продажи или использования. Для образовательных услуг характерно, что учебная информация может быть подготовлена в раздаточных материалах, книгах, на кассетах, электронных дисках. Однако следует учесть, что информация быстро устаревает. *Отсутствие владения* означает, что в отличие от физических товаров, услуги не являются чьей-то собственностью. Из-за отсутствия

владения учреждения, предлагающие образовательные услуги, должны прилагать особые усилия для укрепления имиджа и привлекательности своего бренда.

Особенностями, присущими только образовательным услугам, являются: относительная длительность исполнения; отсроченность выявления результативности оказания услуг; сезонность или дискретная периодичность оказания услуг, особенно в сфере повышения квалификации; зависимость услуг от места их оказания и места проживания обучающихся; усиление потребности в образовательных услугах по мере удовлетворения данной потребности [4, с. 79-85].

Проблемы, связанные с определением качества образовательных услуг, измерения и управлением им кроются в самой природе образовательных услуг: как и любые услуги, образовательные услуги неосвязаемы – это означает, что их трудно оценить, используя какие-либо физические показатели [5, с. 31-41]. С учетом этого, уточним понятие образовательной услуги в контексте проводимого исследования – это *вид деятельности регионального учреждения среднего профессионального образования, направленный на удовлетворение ожидаемых и неопределенных образовательных потребностей потребителей услуги в регионе*.

Совокупность ожидаемых потребителем параметров качества необходимой ему образовательной услуги и их значения, удовлетворяющие запросы потребителя, и будут составлять ценность образовательной услуги. Поскольку потребности различны, то степень совершенства качества образовательной услуги должна задаваться для каждого сегмента. Это означает, что каждому ожидаемому уровню качества и приемлемому диапазону цен (а они имеют региональные особенности) соответствует различный набор выгод, получаемых потребителем. Таким образом, в задачу образовательной организации входит развертывание требований потребителя (ожидаемых им выгод) в параметры качества (характеристики образовательной услуги, обеспечивающие требуемое качество).

Необходимо также отметить, что каждый субъект образовательного процесса (педагог, учащиеся, родители, администрация, работодатели и пр.) заинтересован в обеспечении качества образования. При этом качеству приписываются разнообразные, часто противоречивые значения. *Родители*, например, могут соотносить качество образования с развитием индивидуальности их детей; качество для *педагогов* может означать наличие качественных профессиональных образовательных программ, соответствующих ФГОС СПО, обеспеченных дидактическим материалом; для *учащихся* качество образования связывается с созданием в пространстве колледжа климатом (комфортностью); для *бизнеса* и промышленности качество образования соотносится с личностными качествами, компетенциями выпускников; для *общества* качество может быть связано с теми ценностными ориентациями и более широко – ценностями обучающихся, которые найдут свое выражение, например, в гражданской позиции, в технократической или гуманистической направленности их профессиональной деятельности. С учетом перечисленного круга субъектов процесса оказания образовательной услуги, в Региональном политехническом колледже города Буденновска в течение нескольких лет проводятся постоянные процедуры анкетирования студентов, выпускников, преподавателей, работодателей и абитуриентов по такому параметру, как «Удовлетворенность потребителя».

Для каждой категории опрашиваемых, на основе использования опыта аналогичной работы Плехановского Университета, разработаны различные варианты анкет («потребности и ожидания абитуриентов», «удовлетворенность студентов качеством образовательных услуг», «удовлетворенность выпускников качеством результатов обучения», «удовлетворенность преподавателей работой в колледже», «удовлетворенность работодателями выпускниками колледжа»). По результатам опросов, проведенных в текущем году, установлено, что большинство абитуриентов поступает в региональный колледж, рассчитывая на

получение престижной специальности, которая востребована на региональном рынке труда. Установлено также, что абитуриенты изначально рассматривают альтернативные варианты получения среднего профессионального образования, что требует от коллектива колледжа повышения привлекательности реализуемых профессиональных образовательных программ.

Во время проведения в колледже дня открытых дверей, который посетило более 100 человек, всем посетителям были розданы анкеты. Опрошенные родители и потенциальные абитуриенты назвали три основных характеристики, которые связывают с региональным политехническим колледжем. Это «котирующийся в регионе колледж» (37 чел.), «хорошее образование» (40 чел.) и «возможность трудоустройства по специальности» (23 чел.).

Проведенные опросы студентов 1-4 курсов показали, что большинство студентов (52%) удовлетворены качеством получаемого образования и организацией учебного процесса в колледже. К недостаткам учебного процесса большинство студентов отнесло недостаточное техническое оборудование учебных аудиторий и мастерских. 65% опрошенных студентов считают престижным обучение в колледже, 68% с оптимизмом оценивают свои перспективы на рынке труда.

Опрос студентов-выпускников показал, что половина студентов (51%) получили такое образование, на которое рассчитывали при поступлении. 35% хотели бы продолжить образование после колледжа в вузе. Наиболее часто высказывались пожелания по улучшению дисциплины и контроля знаний, усилению практической подготовки.

Опросы преподавателей были направлены на оценку проблем в работе самих преподавателей, включая систему информационного, материально-технического обеспечения, выяснялись профессиональные планы на будущее, удовлетворенность своей работой. Было определено, что всего 60% преподавателей колледжа полностью или частично удовлетворены своей работой. 45% преподавателей называют существующие проблемы, среди которых: неудовлетворенность оплатой труда, невозможность повышения квалификации по всем направлениям под-

готовки, падение престижа труда преподавателя и необходимость поиска дополнительного заработка.

Таким образом, качество как совокупность характеристик образовательной услуги, определяющих ее способность удовлетворить предполагаемые потребности, многомерно. Оно будет различаться для различных видов образовательных услуг как продуктов различных процессов. Выделим наиболее общие характеристики качества: *ощутимость* – наличие и состояние материальных компонентов окружающей среды образовательного учреждения, которые делают услугу более осязаемой (обстановка офисов, аудиторий, мастерских, оборудование, учебные материалы, внешний вид всего персонала колледжа); *надежность* – образовательное учреждение выполняет принятые на себя обязательства, работает стабильно, всегда обеспечивая требуемый уровень; *отзывчивость* – производители образовательной услуги стремятся всегда и везде отвечать на любые запросы потребителей услуг; *доступность* – легкость установления как физического, так и психологического контакта с административным персоналом или преподавателями; *понимание* – образовательное учреждение стремится к пониманию специфических (индивидуализированных) потребностей потребителей услуг; *коммуникабельность* – образовательное учреждение общается с потребителями на понятном им языке, адаптированном к особенностям каждой целевой группы; *доверие* – определяется репутацией образовательного учреждения, гарантирующего серьезное отношение к потребителям; *обходительность* – вежливость, уважительность, внимательность и дружелюбие всех сотрудников (производителей услуги) к студентам (потребителям услуги). Качество образовательных услуг должно оцениваться не только внутри национальных и региональных образовательных систем. Чтобы достичь успеха, современный региональный колледж должен не просто повышать уровень образования, но и обеспечивать международную сопоставимость образовательных программ и результатов обучения, включаться в межнациональные профессиональные сети и потоки академической мобильности.

#### Библиографический список

1. Об утверждении Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года. Распоряжение Правительства РФ от 08.12.2011 г. № 2227-р.
2. Морозов, А.В. Креативная педагогика и психология. – М., 2004.
3. О ходе выполнения работ по переходу на ФГОС нового поколения [Э/р]. – Р/д: <http://mon.gov.ru/str/kol/resh/2011/8207/>
4. Панкрухин, А.П. Маркетинг образовательных услуг // Маркетинг в России и за рубежом. – 1997. – № 7-8.
5. Кожухар, В.М. К определению содержания образовательной услуги // Маркетинг в России и за рубежом. – 2005. – № 3.

#### Bibliography

1. Ob utverzhdenii Strategii innovatsionnogo razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2020 goda. Rasporyazhenie Pravitelstva RF ot 08.12.2011 g. № 2227-r.
2. Morozov, A.V. Kreativnaya pedagogika i psikhologiya. – M., 2004.
3. O khode vipholneniya rabot po perekhodu na FGOS novogo pokoleniya [Eh/r]. – R/d: <http://mon.gov.ru/str/kol/resh/2011/8207/>
4. Pankruhin, A.P. Marketing obrazovatelnykh uslug // Marketing v Rossii i za rubezhom. – 1997. – № 7-8.
5. Kozhukhar, V.M. K opredeleniyu soderzhaniya obrazovatel'noy uslugi // Marketing v Rossii i za rubezhom. – 2005. – № 3.

Статья поступила в редакцию 18.03.13

УДК 372.212

**Beloborodova L.R., Beloborodova N.S. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING OF THE NATIONAL IDENTITY OF THE CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE.** This work is devoted to the topical problem of the formation of the national identity of the children of senior preschool age. The structure of national identity that reflects the features, components, and conditions of its formation. Identified and justified by the pedagogical conditions conducive to the effective process of formation of the national identity of children of preschool age. Key words: national consciousness, national self-identification of ethnic community, national art crafts, ethnic environment.

**Key words:** national consciousness, national self-identification of ethnic community, national art crafts, ethnic environment.

**Л.Р. Белобородова**, ассистент каф. педагогики и методики дошкольного и музыкального образования Бирского филиала Башкирского гос. университета, г. Бирск, E-mail: [lili\\_br@mail.ru](mailto:lili_br@mail.ru); **Н.С. Белобородова**, д-р пед. наук, проф., зам. директора по воспитательной работе и социальным вопросам Бирского филиала Башкирского государственного университета, г. Бирск, E-mail: [belo-nelya@yandex.ru](mailto:belo-nelya@yandex.ru)

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Данная работа посвящена актуальной проблеме формирования национального самосознания у детей старшего дошкольного возраста. Представлена структура национального самосознания, в которой отражены функ-

ции, компоненты и условия его становления. Выявлены и обоснованы педагогические условия, способствующие эффективному процессу формирования национального самосознания детей дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** национальное самосознание, национальная самоидентификация, этническая общность, народное художественное ремесло, этническая среда.

Этнокультурные проблемы, в том числе и формирование национального самосознания в настоящее время приобретают особую значимость и глубину социально-философского осмысления. Это связано с социально-экономическими, общественно-политическими и историко-культурными процессами, происходящими сегодня в обществе. В связи с этим возникает необходимость всестороннего изучения этносоциальных и этнокультурных процессов, основных закономерностей детерминации национального самосознания.

По актуальной проблеме национального самосознания оживились дискуссии в 70-80-е гг. Такие ученые как, Ю.В. Бромлей, Ю.В. Арутюнян, Л.М. Дробижева, М.И. Куличенко и др. указывали на то, что под национальным самосознанием необходимо понимать комплекс представлений национальности о себе, интересах, ценностных ориентациях, установках по отношению к другим национальностям. Однако, по мнению ведущих специалистов, проблемы становления национального самосознания и на сегодняшний день остается недостаточно изученной.

Теоретический анализ проблемы позволил нам выявить два подхода в изучении проблемы национального самосознания: 1) функционально-исследовательский, который включает изучение этнографических особенностей представителей национальных общностей (Ю.В. Арутюнян, Ю.В. Бромлей, В.И. Козлов, С.И. Королев); 2) теоретико-аналитический – изучение анализа структуры национального самосознания (А.Ф. Дашдамиров, Л.М. Дробижева). Анализ психолого-педагогической литературы показал, что теоретические и практические аспекты процесса воспитания национального самосознания достаточно исследованы только в школьном возрасте. Однако немногочисленные исследования показывают, что основы национального самосознания закладываются уже в дошкольном возрасте. Материальной основой национального самосознания в период дошкольного детства является отношение детей к родному краю, к Родине.

В исследовании Н. Юденко раскрываются содержательные компоненты понятия «национальное самосознание дошкольников»: национальная идентификация себя как представителя конкретного народа; национальные стереотипы, фиксирующие типичные для этноса понятия, знания, умения; нормы поведения, общность исторического прошлого (памятники, исторические события страны, знаменитые люди); территориальная общность (размер страны, пространственные представления, знания

о символике страны (флаг, герб, гимн); культурно-духовные ценности (книги, мультфильмы, герои) [1].

Национальное самосознание является сложным духовным образованием. Оно состоит из: национальной самоидентификации, то есть осознания представителями социально-этнической общности своей национальной принадлежности; представлений об этноконсолидирующих и этнодифференцирующих признаках; самовосприятия и самооотношения; национальных чувств и настроений; национальных стереотипов. К этноконсолидирующим или этноинтегрирующим признакам национального самосознания относится «этническая самоидентификация» и ее уровень. Она включает в себя следующие компоненты структуры этнического самосознания: осознание тождественности со своим этносом; осознание собственных этнопсихологических особенностей; осознание себя субъектом своей этнической общности. К этнодифференцирующим признакам относятся: происхождение и историческое прошлое членов этноса; этническая территория; язык; религия и культура; антропологические и этнопсихологические особенности; способности, специфичные для этноса [2].

Природу национального самосознания можно исследовать через познание тех функций, которые оно выполняет. Регулятивная функция национального самосознания осуществляется за счет преимущественного влияния национальной специфики мышления на характер восприятия и оценки обстановки деятельности. Заключается в выполнении самосохранения, подчинения деятельности достижению определенной цели, механизма регуляции жизнедеятельности. Суть регулятивной функции национального самосознания выражается в направлении воли нации к достижению определенной цели, в том числе самоопределению. Познавательная функция национального самосознания выражается в наличии специфических познавательных и интеллектуальных качеств, отличных от аналогичных у представителей других национальных общностей. Познавательная функция национального самосознания проявляется в отношении индивида, группы, всей нации к национальной истории, языку, системе ценностей, сложившихся в течение жизни многих поколений. Также она заключается в осознании «мы», своей реальности, отсюда начинается процесс интенсификации познавательной активности самосознания. Эмоционально-ценностная в складывании системы оценочной информации о культурных традициях, их развитии. Приспо-

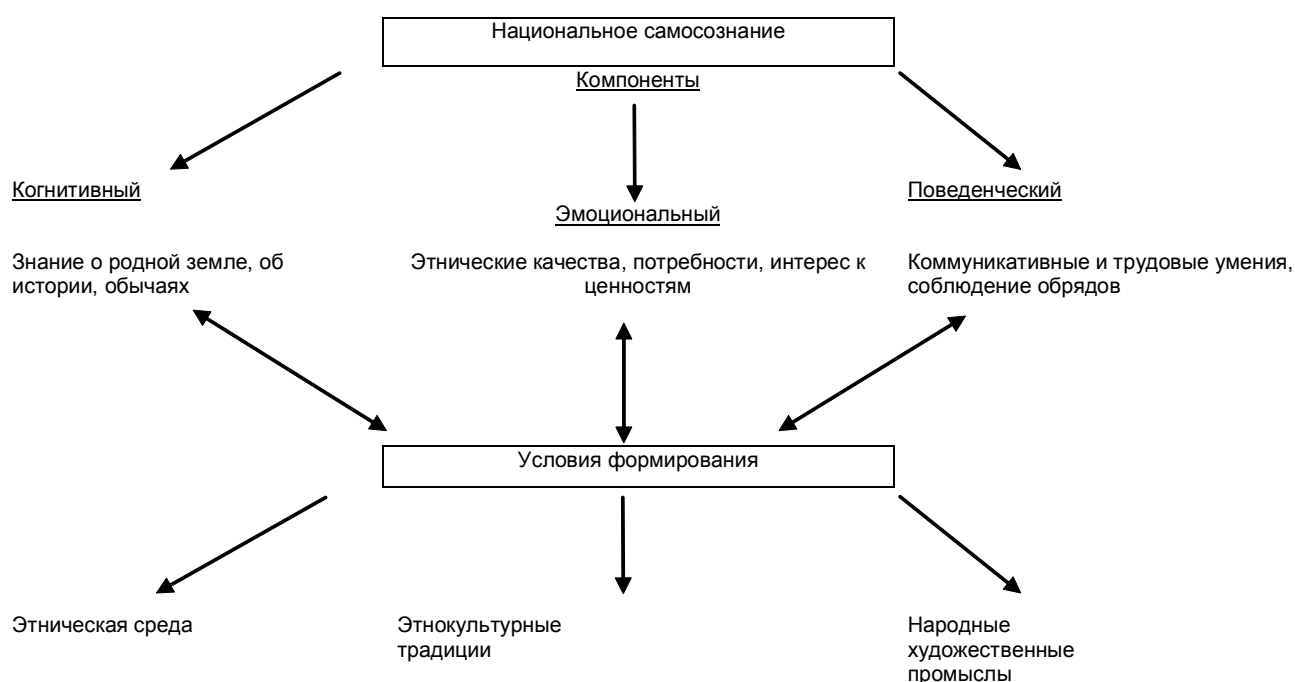


Рис.1. Структура формирования национального самосознания

собительная функция национального самосознания выражается не только в адаптации организма к специфическим условиям деятельности, но и в фиксированных способах поведения и деятельности. Благодаря этой функции обеспечивается вхождение личности в мир национально окрашенных и духовных ценностей, норм, установок, привычек [3, с. 14].

Национальное самосознание является сложным духовным образованием. Нами разработана и представлена структура национального самосознания, где выделены компоненты, факторы и условия его эффективного формирования в дошкольном возрасте (рис. 1).

Анализ различных подходов к определению понятия национального самосознания и результаты нашего исследования позволили определить эффективные педагогические условия его формирования:

- использование музейной педагогики, дающей возможность наладить диалог ребенка с культурным наследием прошлого и настоящего;
- привлечение детей к участию в народных, фольклорных праздниках с тем, чтобы они имели возможность окунуться в атмосферу национальной самобытной культуры;
- осознанный отбор методов ознакомления детей с народными промыслами;
- создание такой развивающей среды в группе и ДОУ, которая способствовала бы развитию личности ребенка на основе народной культуры с опорой на краеведческий материал (мини-музей, предметы декоративно-прикладного искусства, фольклор, музыка и др.) [4].

По замыслу нашего исследования, ведущим фактором, способствующим формированию национального самосознания детей дошкольного возраста, является ознакомление с художественными ремеслами, освоение простейших операций по созданию продуктов прикладного искусства. Мы считаем, что именно ознакомление с художественными ремеслами родного края ориентирует на формирование национального самосознания детей старшего дошкольного возраста. Приобщение к народным ремеслам в нашей работе осуществляется посредством ручного художественного труда в вышивке, ткачестве.

Вопросы приобщения детей дошкольного возраста к художественным ремеслам родного края до сих пор изучались только с двух позиций: 1) значение и использование в образовании дошкольников общероссийских промыслов (Н.С. Александрова, Н.Ф. Виноградова, А.А. Грибовская, Е.Г. Ковальская, Ю.В. Максимов, Н.Б. Халезова); 2) применение в воспитательном процессе дошкольных учреждений отдельных видов национальных ремесел (З.А. Богатеева, Р.В. Калистру, И.Ч. Красовская, А.В. Молчева, Р.Н.Смирнова, Р.Ш. Халикова).

Особую роль в формировании национального самосознания у детей дошкольного возраста отводят обучению народным художественным промыслам, в которых закреплены культурные и трудовые традиции народов, ремесленнические навыки.

Анализ психолого-педагогической теории и реальной практики позволил выделить противоречие между педагогическими возможностями художественных ремесел конкретной территории и их недостаточным использованием в образовательном процессе дошкольных учреждений, между необходимостью знакомить детей дошкольного возраста с региональными художественными ремеслами, как первой ступенью познания народного декоративно-прикладного искусства, и недостаточной теоре-

тической и методической разработанностью данного вопроса.

В ходе эксперимента было выявлено, что для возникновения и развития у старших дошкольников интереса к художественным ремеслам региона необходимо обеспечение объективных и субъективных педагогических условий.

К объективным условиям, по нашему мнению, относятся: предметная среда, окружающая ребенка; эмоционально-личностное отношение воспитателя к предмету интереса и его мастерство; синтез видов народного творчества; интеграция видов детской деятельности; ситуация постоянного свободного выбора (изделия, материала, техники выполнения работы); тесное взаимодействие с семьей; общение взрослых и детей в деятельности по принципу диалога.

С учетом задач исследования и особенностей восприятия дошкольниками произведений народных мастеров региона, были определены требования к произведениям региональных художественных ремесел, предлагаемые детям. Со стороны содержания они должны отражать разнообразие предметов художественных ремесел, характерных для конкретного региона (по видам, материалу, способу изготовления и оформлению). Со стороны качества исполнения произведения должны: быть высокохудожественными с четко выраженной колористической, смысловой и орнаментальной выразительностью; отличаться доступностью дошкольникам в соответствии с их возрастными и индивидуальными психологическими особенностями, уровнем изобразительных умений; предоставлять детям возможность практического их использования в разных видах деятельности.

Художественные ремесла конкретного региона являются объектом интереса детей старшего дошкольного возраста при соблюдении следующих условий:

- поэтапной организации процесса воспитания интереса;
- овладение детьми интеллектуальными умениями познания и изобразительными умениями отображения мотивов художественных ремесел региона в собственной деятельности;
- предоставление ребенку возможности проявления творческой индивидуальности в ситуации постоянного выбора содержания творчества, исходя из его интересов, наклонностей, половой принадлежности и имеющихся умений.

Таким образом, анализ литературы по проблеме исследования и результаты опытно-экспериментальной работы позволили нам выявить и обосновать организационно-педагогические условия способствующие, эффективному формированию у детей старшего дошкольного возраста интереса к художественным ремеслам своего края, повышению уровня представлений о региональных особенностях изделий ремесленников, их орнаментальном оформлении, становлению творческого самовыражения.

Анализ теоретических позиций, раскрывающих воспитательные возможности народной культуры, в том числе и региональных художественных ремесел, позволило нам определить ее как эффективное средство формирования национального самосознания у детей старшего дошкольного возраста.

Мы считаем, что наше исследование, является лишь началом важнейшей работы по формированию национального самосознания у подрастающего поколения и внедрение в образовательный процесс дошкольного учреждения эффективных методов, форм и средств, направленных на становление базовых компонентов национального самосознания является необходимым условием ее успешности.

#### Библиографический список

1. Бережнова, Л.Н. Этнопедагогика: учеб. пособие для вузов. – М., 2007.
2. Эфендиев, Ф.С. Этнокультура и национальное самосознание. – Нальчик, 1999.
3. Салчак, Б.В. Конструирование образовательной среды дошкольного учреждения как условие воспитания национального самосознания: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2009.
4. Батурина, Г.И. Народная педагогика в современном учебно-воспитательном процессе (дошкольники и младшие школьники). – М., 2003.

#### Bibliography

1. Berezhnova, L.N. Ehtnopedagogika: ucheb. posobie dlya vuzov. – M., 2007.
2. Ehfendiev, F.S. Ehtnokul'tura i nacional'noe samosoznaniye. – Nal'chik, 1999.
3. Salchak, B.V. Konstruirovaniye obrazovatel'noy sredy doshkol'nogo uchrezhdeniya kak usloviye vospitaniya nacional'nogo samosoznaniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Ekaterinburg, 2009.
4. Baturina, G.I. Narodnaya pedagogika v sovremennom uchebno-vospitatel'nom processe (doshkolniki i mladshie shkolniki). – M., 2003.

Статья поступила в редакцию 15.03.13

УДК 159.923.2:577.22

*Belokopytov Yu.N. METHODS AND TECHNIQUES OF SYNERGETIC INFLUENCE ON THE PERSONALITY OF.*

The article considers the methods and techniques of synergetic influence on the individual. The author justifies the translation of the influence from the micro level to the macro-level. Describes skill rarely used by management punishment slave with simultaneous promotion. Outlines pulse duration of exposure and self-organization of the space.

**Key words:** the synergetic paradigm, methods and techniques of synergetic influence on the personality, synergy simultaneous punishment and reward, short pulse influence, self-organization of the space.

**Ю.Н. Белокопытов**, д-р психол. наук, проф. каф. управления персоналом Сибирского гос. технологического университета, г. Красноярск, E-mail: iura.belov@yandex.ru

## МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ВЛИЯНИЯ НА ЛИЧНОСТЬ

В статье рассматриваются методы и приемы синергетического влияния на личность. Обосновывается трансляция влияния с микро-уровня на макро-уровень. Описывается мастерство редко применяемого руководством наказания подчиненного с одновременным поощрением. Очерчивается длительность импульса воздействия и самоорганизация пространства.

**Ключевые слова:** синергетическая парадигма, методы и приемы синергетического влияния на личность, синергия одновременного наказания и поощрения, кратковременность импульса влияния, самоорганизация пространства.

В быстроменяющихся, экстремальных условиях, для осмысления сложнейших глубинных психолого-педагогических процессов, требуется новая нелинейная парадигма. Сейчас, в педагогике и психологии в большей мере все еще преобладает стабильная, парная, линейная парадигма. Она является лишь частью парадигмы синергетической, но по существу остается основной в принятии психолого-педагогических решений. Теория самоорганизации связывает в единое целое **пространство и время, энергию и информацию** в неравновесной, самоорганизующейся, психолого-педагогической системе. Необходимо владеть в совершенстве наукой и искусством самоорганизации вышеуказанных параметров. Вместо жестких административных методов, более эффективными становятся методы мягкого ситуационного управления. При таком подходе, минимальное аккупунктурное воздействие дает более мощный синергетический эффект.

Идеи синергетики в настоящее время проникают в такие науки как педагогика и психология. Важно отметить, что синергетика, которая исследует теорию самоорганизации, дает новое видение механизмов влияния на личность. Необходимо обозначить, на наш взгляд, две основополагающие статьи в этом направлении. Первая – статья ученого Г.Г. Малинецкого. В ней он обсуждает развитие теории самоорганизации или синергетики [1, с. 5-31]. Именно этот междисциплинарный подход дает возможность понять синергию разноуровневых факторов. Психолого-педагогические грани сравнительного анализа, который приводит к рождению новых идей в русле нашего исследования, раскрываются в статье Л.И. Новиковой и М.В. Соколовского [2, с. 132-143]. В данной публикации, проходит лейтмотивом единство организованного и спонтанного в неравновесной, самоорганизующейся воспитательной среде. Следовательно, новая картина видения мира является прерогативой постнеклассической науки синергетики.

Мы специально подобрали ретроспективные разноплановые психолого-педагогические ситуации для их инновационного осмысления в русле новой парадигмы. Конкретные ситуации, в большинстве своем описанные в классической литературе, начинают по-новому раскрывать свою сущность, при интерпретации в рамках ведущих принципов синергетической парадигмы.

Необходимо отметить, что работать над научной статьей на тему «методы и приемы синергетического влияния» одновременно и сложно и легко. С одной стороны, в ряде наук уже имеется наработанный теоретический и практический материал по влиянию, например в социологии, педагогике, психологии, что дает возможность обсуждения идей публикации большим кругом заинтересованных специалистов. С точки зрения, синергетическое направление исследований остается в науке белым пятном. В то же время, именно синергетическая парадигма дает возможность по-новому увидеть нелинейные системы (личность, как субъект и объект влияния, мы считаем именно такой системой). Соответственно нелинейность их взаимодействия, воздействия и влияния также будет являться нелинейной системой.

В научном мире существует большое количество опубликованной психолого-педагогической литературы, где основной ак-

цент влияния ставится на убеждение, нравственные позиции личности. Естественно, поле действия влияния наиболее эффективно при равновесных условиях взаимодействия субъекта и объекта. Хотя, особенно ярко синергетический эффект и мастерство его использования проявляется именно в военной педагогике и психологии. Во время военных действий требуются большие энергетические затраты личности и их необходимо расходовать экономно. Психологические качества личности стремительно обнажаются, и возникает большой риск выбора: успех или неуспех влияния. Поэтому, по нашему мнению, в процессе обучения в военных академиях принятие решений и психологическое влияние в большей мере базируется на постнеклассической парадигме, чем в гражданских ВУЗах. Вследствие этого часть примеров, иллюстрирующих теорию, мы специально подобрали по военной тематике.

1. Рассмотрим ситуацию, когда **информационное влияние** с микро-уровня **синергетически** транслируется на макро-уровень. Эта ситуация о легендарной русской разведчице, псевдоним «Анна Ревельская», был художественно представлен в произведениях В. Пикуля. Без единого выстрела со стороны русских погибли семь лучших кораблей кайзера. Все это было осуществлено благодаря рефлексивности сознания личности, которую и исследуют авторы-психологи.

*«Во время первой мировой войны немецкий морской офицер в одном прибалтийском городке познакомился с очаровательной кельнершей. Через некоторое время, когда она стала доверять друг другу, она передала этому офицеру портфель якобы ее бывшего возлюбленного, бежавшего несколько месяцев назад. Немецкий офицер обнаружил в нем планы минных полей, преграждавших путь в Финский залив. Он передал эти карты в свой штаб. Штаб решил проверить документы, для чего провел несколько судов этим путем. После того как они вернулись благополучно, в штабе поверили, что карты подлинные. На основе этих карт была разработана операция по уничтожению русского флота. Эскадра немецких кораблей ночью пошла по указанному в картах фарватеру, но неожиданно один за другим последовало несколько взрывов. Сначала думали, что где-то ходит русская субмарина, что это случайность, и продолжали идти вперед, хотя потеряли один за другим три новейших миноносца. Когда корабли вошли в залив, то обнаружили, что флота, который нужно уничтожить, нет и в помине. Возвращаясь, эскадра пошла тем же путем, так как командиры были уверены, что карты правильные, а взрывы на пути в залив случайные. Однако на обратном пути ее ждали еще большие потери: эскадра лишилась еще четырех кораблей. Тогда немцы поняли, что обмануты. Когда посланные для ареста пришли к кельнерше, они нашли пустую квартиру. Птичка упорхнула»* [3, с. 140]. Предвидение рассуждений и действий немецких штабистов и позволило выиграть сражение для русской разведки. Увы, иногда отличный разведчик стоит целой армии.

Нас интересовал психолого-педагогический аспект данной ситуации, а точнее мастерство синергетического влияния. Окружающий мир, в том числе и внутренний мир другого челове-

ка-объекта отражается в сознании субъекта, как свойство личности. Способность понять, что думают другие люди, размышлять за другое лицо, представить последствия и определяет **рефлексию**. На первом уровне глубины рефлексии рассуждения сводились к тому, что русские не знают о том, что карта минных полей попала к немцам. На втором уровне рефлексии просчитывалось недоверие немцев. Соответственно ими была проведена проверка, которая показала, что карты минных полей действительны. Но они не учли, что эта модель поведения была просчитана русской контрразведкой. После проверки, вновь были установлены минные поля. Обширность рефлексии, ее интегративность, оперируя научным термином синергия, позволила проникнуть в мир множества людей, чьи внутренние миры анализировались.

Таким образом, зная механизмы, структуру и качества личности можно акупунктурно нанести укол в нужное место и в нужное время. У специалистов по синергетике существует крылатая фраза, что «взмах крыльев бабочки в Бразилии рождает ураган в северной Америке». В данной ситуации мы как раз и наблюдаем многократно усиленный эффект синергии: минимальные психологические затраты влияния человека, а результат этого максимальные физические разрушения семи военных систем.

2. Синергетика влияния на окружающих применения руководством **наказания подчиненного с одновременным поощрением**. Довольно редкая ситуация в современной психолого-педагогической практике, применение так называемой **психической энергии**. Ситуация из военной педагогики по роману В. Гюго «Девяносто третий год». Во время штурма на военном корабле одна из пушек сорвалась с цепей и начала перекачываться по палубе. Ее большой вес угрожал жизни людей находившихся поблизости. Канонир, проявляя смекалку и настойчивость, виртуозно поместил пушку на прежнее место. Проанализируем поступок пушкаря. Его действия с точки зрения синергетики бифуркационны, то есть двойственны. С одной стороны, он проявил недобросовестность на службе. По его вине пушка была плохо закреплена цепями у борта и представляла опасность для окружающих. С другой стороны, он предотвратил гибель и травмы конечностей людей на корабле. Одностороннее влияние только наказанием или только поощрением главного участника событий и... окружающие по-разному оценят уже самого руководителя. Обвинят его, в зависимости от положительной или отрицательной установки к канониру, или в покровительстве или в беспринципности по отношению к герою-виновнику. Лишь адекватное отношение к поступку как целостному явлению позволяет вынести правильное решение. Целостную же ситуацию необходимо одновременно рассматривать в двух ипостасях: поощрить за поступок успеха в работе и наказать за недобросовестность. Вот как разрешилась ситуация описанная в вышеуказанном романе. Старый генерал и канонир. Один напротив другого.

«— Поди сюда, — приказал он.

Канонир сделал шаг вперед.

Старик повернулся к графу дю Буабертло, снял с груди капитана крест Святого Людовика и прикрепил его к куртке канонира.

— Ура! — прокричали матросы.

Солдаты морской пехоты взяли под караул.

Но старый генерал, указав пальцем на сиявшего от счастья канонира, добавил:

— А теперь расстрелять его» [4, с. 50].

Довольно редкая ситуация в современной психолого-педагогической практике по одновременному применению наказания и поощрения. По мнению Д.П. Кайдалова и Е.И. Суименко [5, с. 218], которые проводили исследование в сфере управления, только каждый пятый руководитель в подобных ситуациях выбора повел себя правильно, совместив наказание с поощрением. Чаще всего руководители применяли наказание без поощрения или проявляли нейтральную позицию, а именно: ни наказания, ни поощрения.

3. К вопросу о **длительности импульса наказания**. Проанализируем ряд конкретных ситуаций с точки зрения широкого спектра **временного континуума**. Известный педагог А.С. Макаренко мастерски владел подобными приемами. Доктор педагогических наук Л.Ю. Гордин в своей лекции «Наказание» подвергает анализу именно эту сторону **длительного временного влияния**.

«Однажды Макаренко застал в саду коммуны двух девочек, рвавших зеленые яблоки. Он помог им слезть с яблони и не сказал ни слова упрека. Шли дни, недели... И вот однажды в столовой коммуны увидели на каждой тарелке по два круп-

ных спелых яблока из своего сада, а на тарелках у этих девочек по два сморщенных зеленца...

Очевидно, отсрочка наказания во времени в этом случае была связана с тем, что Антон Семенович хотел приурочить его к такому моменту, когда можно было бы ярче и ошутимее дать девочкам почувствовать, почему не следует рвать зеленые яблоки» [6, с. 297-298]. Этот реальный факт из своего коммунаского детства с участием «удивительного человечика» вспоминают Н. Чудная и А. Красникова. «Мы сразу поняли, в чем дело, и молча прикусили губы. Но ребята за соседними столами спросили дежурного по столовой: «Почему Наташе и Ане попались такие яблоки?» Дежурный ответил:

— Антон Семенович сказал, что они своим яблокам не дали вырасти...» [7, с. 189].

Мы считаем, что для реализации этого приема необходимо тонко чувствовать и прогнозировать психологическое состояние личности, выбрать в какой момент времени необходимо нанести, с точки зрения синергетики, «акупунктурный укол наказанием» (**термин наш**), чтобы изменить структуру личности, черты ее характера и поведение в целом.

Самое удивительное, что иногда вообще можно не наносить «акупунктурный укол наказанием», если имеется информация о том, что виновник после глубоких переживаний осознал свой поступок. Доктор педагогических наук В.М. Коротов, в своей лекции «Методы педагогического воздействия» анализирует прием отсрочки наказания. Этот случай приводится у А.С. Макаренко в повести «Флаги на башнях» (глава «Вам письмо»).

«Игорь Чернявин совершил совершенно непростительный для традиций коммуны поступок: встретив в парке Оксану, девушку, которая ему очень нравилась, он неожиданно для самого себя обнял и поцеловал ее.

На другой день Игорь получил от начальника коммуны Захарова записку:

— Товарищ Чернявин.

Прошу тебя сегодня вечером, после сигнала «спать», прийти ко мне поговорить...

Время до вечера тянулось страшно медленно. Игорь уже сознавал себя величайшим преступником и со страхом представлял, как будут обсуждать его на общем собрании. Товарищи дали ему понять, что ничего хорошего ждать не приходится. Игорь пошел было к Захарову раньше, но тот снова отложил разговор до вечера. И вот...

Игорь открыл дверь.

Захаров сидел за столом. Увидев Игоря, кивнул на стул:

— Садись.

Игорь сел и перестал дышать. Захаров оставил бумаги, потер одной рукой лоб:

— Я тебе должен что-нибудь говорить или ты сам все понимаешь?

Игорь вскочил, положил руку на сердце, но ему стало стыдно этого движения, бросил руку вниз:

— Алексей Степанович, все понимаю... Простите!»

Вот наказание, исполненное удивительно тонко, деликатно, точно приспособленное к индивидуальным особенностям характера юноши. Но какое **глубокое переживание своей вины перед коллективом** (выделено нами) вызывает оно у воспитанника, давая ему хороший урок на будущее!» [8, с. 182].

Таким образом, внешние стимулы для личности превратились в стимулы внутренние. Наказание приобретает значение «намёка». В результате которого личность начинает сама оценивать свой поступок и поведение. Заведующему коммуной ничего не пришлось говорить. Целый день переживаний и как результат: Игорь все осознал сам.

В двух приведенных выше ситуациях наказание за проступок было отодвинуто во времени. Возникает вопрос о возможности кратковременного наказания, за очень **короткий промежуток времени** — ΔТ А.С. Макаренко внес ясность по этому вопросу и ввел в приемы педагогического воздействия **метод взрыва**. Этот классический прием описан у него в «Педагогической поэме» в ситуации «Бойкот Ужикова». По мнению исследователя Э.Ш. Натансона, метод взрыва это «явление стремительной и коренной перестройки личности под влиянием сильных, поражающих своей неожиданностью обстоятельств. Применение взрыва в качестве приема педагогического воздействия требует создания обстановки, в которой у учащихся возникли бы новые, сильные чувства. При этом затрагиваются ведущие чувства, связанные с жизненными интересами, перспективами, отношениями в семье и в коллективе. Благодаря этой силе возникающее чувство (будь это радость, благодарность, огорчение, стыд) ярким пламенем озаряет сознание и переплавляет прежнее чувство, взгляды, характеры, привычки. Воспитанник начинает по-

новому оценивать собственное поведение, в нем утверждается мысль о необходимости коренным образом измениться. Преобладающим становится новое чувство либо одно из прежних чувств, ставшее ведущим» [7, с. 190].

Важно добавить, что изменения в структуре личности могут не только постепенно накапливаться в течение длительного времени, но и реализовываться за очень короткий промежуток времени в одном взрывном явлении, который и приводит к новым формам поведения личности. У А.С. Макаренко даже существовал такой термин «перековка», то есть «мгновенное воздействие, переворачивающее все желания человека, все его стремления». Хотя это очень трудный педагогический маневр и он может быть удачным только при строго определенных условиях. Приведу две ситуации, которые были взяты из реальной жизни. Много лет назад мне пришлось читать лекции на ФПК для директоров средних общеобразовательных школ Сибирского региона. На практических занятиях мы анализировали успехи и неудачи психолого-педагогических методов влияния. Банк представленных кейсов состоял из подлинных ситуаций, где директора школ были непосредственными участниками или очевидцами.

На далекой погранзаставе, еще во времена СССР произошло ничем не примечательное событие. Один из молодых солдат нового пополнения получил из дома посылку. Самое удивительное было то, что он ни с кем, ни чем, не поделился. Этому не придали значения, мало ли что личное могут прислать родители. Однажды ночью, молодой лейтенант, который спал в одной казарме с солдатами, неожиданно проснулся от шороха. Внимательно вслушавшись, он услышал шелест разворачиваемой шоколадной фольги. Солдат скрытно поедал присланные из дома гостинцы. Это же произошло и в последующую ночь. Наконец лейтенант, сам молодой выпускник после военного училища, ночью поднял всех по тревоге. Солдата выставили перед строем, и офицер приказал на виду у всех съесть присланные сладости. Все молча, смотрели на процедуру поедания, страшного по тому времени дефицита сладостей. Когда с посылкой все было закончено, офицер дал отбой. Видимо в военном училище был прекрасный педагог. Примененный офицером метод, без убеждения и физического воздействия, осуществил перековку личности солдата.

Дадим анализ синергии влияния в данной ситуации с точки зрения ее успеха. Далекая пограничная застава может быть представлена закрытой организацией. Выполняя приказ Родины, молодые воины были отделены от цивилизации: магазинов, сладостей, людей. Сиюминутная помощь и взаимовыручка могла осуществляться только в своем воинском коллективе. Поэтому сформировавшаяся культура, следовательно, и типы организационного поведения имели свою специфику, коренным образом отличную от гражданской жизни. Именно это энергетическое поле скачком изменило внутреннюю структуру личности и мгновенно перебрало личность из эгоистического поведения гражданской жизни в коллективистское поведение воинской части.

Казалось бы, что алгоритм метода взрыва ясен. В то же время анализ другой ситуации проведем с точки зрения ее провала.

В школьном буфете, на перемене, с открытой витрины были украдены пирожки. Кражу совершили школьниками седьмого класса. Выданные родителями деньги они потратили на сигареты, а недостающие килокалории компенсировали таким образом. Директор средней школы, реагируя на жалобу буфетчицы, срочно собрал по этому поводу общешкольную линейку. На свои деньги он закупил оставшиеся пирожки и заставил школьников перед строем съесть их. Под улюлюканье, смех и советы окружающих школьников, они их все съели и... попросили еще. То, что желал увидеть директор школы, не произошло, макаренковская «перековка» не осуществилось. Они героями покинули общешкольное мероприятие.

Почему же они не испытали огорчения и стыда за свой поступок? Видимо тому есть несколько причин. Во-первых, молодой, неопытный директор школы, который читал о методе «взрыва», но не просчитал условия его реализации. Во-вторых, школа – система открытая, в ней сильна культура неблагополучного района, улицы, там свои традиции и нормы. В-третьих, нет дефицита обычных продуктов питания как после гражданской войны (время жизнедеятельности А.С. Макаренко). В-четвертых, низкий уровень педагогического и общешкольного коллективов. В-пятых, не учитывались индивидуальные особенности подросткового возраста и т.д. Список можно продолжать. Ясно одно: ключик «взрыва» не открыл замочек «перековки личности».

**4. К вопросу о Ян и Инь самоорганизации пространства.** С точки зрения синергетики, ее восточных истоков, для создания системы влияния необходимо задействовать весь простран-

ственный коллектив, даже с учетом отрицательных группировок. Мужское и женское начало, белое и черное, они перетекают друг в друга, изменяя расклад сил в пространстве и во времени, в ту или иную сторону. Надо лишь уметь использовать аккупунктурный момент в своих интересах. Данную ситуацию мне поведал один из лучших директоров школы г. Москвы. Тогда, по заданию министерства РФ, мы проверяли средние общеобразовательные школы России. Вечером в гостинице, после проверок мы спорили о теории и практике психологической науки. Я в то время был аспирантом АПН СССР, но у меня уже был пятилетний опыт директора средней школы. Разговор зашел о роли комсомола, мощной по тем временам организации в школе. С того времени наша страна изменилась и можно не опасаясь открыто опубликовать ситуацию из застойных времен. Теперь она никому не навредит.

Средняя школа в центре Москвы считалась одной из лучших в городе. Для согласования какого-то очередного массового мероприятия в школу пожаловал секретарь ЦК ВЛКСМ. Пройдя чистенькими ухоженными коридорами, с идеологическими призывами на стенах, он разделся в открытой раздевалке на первом этаже. Затем прошел в кабинет директора, где совместно решили ряд организационных вопросов. Потом вызвали по городскому телефону цк-овскую автомашину, они, пожав друг другу руки, расстались. Обычное, рядовое явление для школы, которая на самом верху, на самом хорошем счету. Проходя по первому этажу, директор школы вновь столкнулся с работником ЦК ВЛКСМ. Оказалось, что машина его ждет уже полчаса, а вот статусную по тем временам свою шапочку, подарок сами понимаете **кого**, он найти не может. Директор как мог, успокоил его и сказал, что шапку найдем и отдадим. На том они и расстались. Придя в свой кабинет, он был долгое время в шоке. Это была самая настоящая кража в стенах школы шапки секретаря ЦК ВЛКСМ. Последствия этого события невозможно было предугадать, как для самого директора, так и для честного имени школы. Это, два руководителя, прекрасно осознавали. Надо отметить, что секретарь оказался порядочным человеком, не стал звонить первым лицам в МВД, вызывать следственную группу. Директору школы надо было имеющимися психолого-педагогическими методами решить ситуацию с минимальными последствиями. Говоря простыми словами – сохранить «лицо школы».

Придя в себя, он первым делом собрал весь школьный актив, где открытым текстом сообщил о ЧП. Методом мозговой атаки начали решать неожиданно возникшую для школы проблему. Сразу отметим, что уровень организации школы оказался на высоте. Проканка ситуации по официальным каналам дала сбой. Часы отсчитывали десятки минут не в пользу школы. Решили подключить отрицательные группировки школы. Собрали и их на экстренное совещание. Они поняли ситуацию и пообещали сделать все возможное. Директор выделил свои деньги на городской телефон (сотовых телефонов тогда не было) и на такси. Обхватил голову руками и стал ждать результатов. Через час начали поступать звонки от «школьных следователей»: такой-то рынок чист, такой-то тоже чист... Еще через несколько часов пришла обнадеживающая весточка, о том, что ученик школы действительно продал такую шапку. – «Вычисляем его покупателя». Клубок продавцов, перекупщиков и новых покупателей начал медленно распутываться. Далеко за полночь в кабинет директора школы вошли уставшие ребята и как большую драгоценность положили ему на стол именно ту, «самую дорогую шапку». Мы не будем описывать «перековку» личности директора по отношению к отрицательным группировкам школы. Каждому из участников он пожал руку, сказал спасибо. Подсуетились по поводу горячего чая и конфет. В кабинете директора долго горел свет. В школе давно уже не помнили, чтобы актив засиживался так допоздна.

У каждой истории должен быть счастливый конец. Перед чаепитием позвонили пострадавшему. На другом конце провода сразу же взяли трубку, видимо не спали.

«Вы знаете, – сообщил директор, – ваша шапка нашлась, она завалилась за батарею. Техничка убирала в раздевалке и обнаружила ее. Приезжайте, забирайте».

Думаю комментировать данную ситуацию, не имеет смысла. Читая эти строки может сам сделать соответствующие выводы.

Подведем итоги. Каждый педагог, менеджер, чиновник того или иного уровня должен владеть мастерством синергетического влияния. Для этого мысленно он должен создать психолого-педагогическую систему. Она имеет пространственную и временную протяженность. Ее самоорганизующаяся структура должна с минимальными затратами содействовать получению максимальных результатов. Только после этого осуществляется реальное влия-

ние на личность. Среди методов и приемов синергетического влияния, можно выделить **пространственные и временные** приемы. Они будут являться импульсами **информационно-энергетического** влияния на личность. Именно они запускают процессы саморганизации как внутри, так и вне личности.

Другим важным аспектом будет выявление «аккупунктурной» точки влияния в данный момент и в данном месте. Синергетическое влияние будет связано с разрушением одних структур личности и саморганизацией других, необходимых с точки зре-

ния субъекта влияния. Необходимо умело задействовать синергию методов поощрения и наказания. Внешние системы, такие как коллектив, группы, также могут оказывать синергетическое влияние на личность, ее «перековку». Для получения эффективного результата влияния велика роль рефлексии субъекта, то есть способности предвидеть результаты и умения опережать и нейтрализовать защитные действия личности. Социальная перцепция до и после влияния является одним из критериев достижения результатов.

#### Библиографический список

1. Малинецкий, Г.Г. Синергетика – от прошлого к будущему // Моделирование и анализ информационных систем. – № 3. – Т. 19.
2. Новикова, Л.И. «Воспитательное пространство» как открытая система (Педагогика и синергетика) / Л.И. Новикова, М.В. Соколовский / Общественные науки и современность. – 1998. – № 1.
3. Смирнова, Е.Э. Рассуждение о рассуждениях (рефлексивность сознания личности) / Е.Э. Смирнова, А.П. Сопиков // Социальная психология личности; сост. В.Н. Куницына. – Л., 1974.
4. Гюго, В. Девяносто третий год. – М., 1963.
5. Кайдалов, Д.П. Психология единоначалия и коллегиальности: вопросы теории и практики взаимодействия руководителя и коллектива / Д.П. Кайдалов, Е.И. Суименко. – М., 1979.
6. Гордин, Л.Ю. Методика воспитательного процесса: лекции по педагогике / Л.Ю. Гордин, И.Ф. Козлов, В.М. Коротов, Б.Т. Лихачев. – М., 1969.
7. Натанзон, Э.Ш. Приемы педагогического воздействия. – М., 1972.
8. Коротов, В.М. Методика воспитательного процесса: лекции по педагогике / Л.Ю. Гордин, И.Ф. Козлов, В.М. Коротов, Б.Т. Лихачев. – М., 1969.

#### Bibliography

1. Malineckiy, G.G. Sinergetika – ot proshlogo k buduthemu // Modelirovanie i analiz informacionnykh sistem. – № 3. – Т. 19.
2. Novikova, L.I. «Vospitatel'noye prostranstvo» kak otkrytaya sistema (Pedagogika i sinergetika) / L.I. Novikova, M.V. Sokolovskiy // Obshchestvennye nauki i sovremennost'. – 1998. – № 1.
3. Smirnova, E.Eh. Rassuzhdenie o rassuzhdeniyakh (refleksivnost' soznaniya lichnosti) / E.Eh. Smirnova, A.P. Sopikov // Social'naya psikhologiya lichnosti; sost. V.N. Kunichina. – L., 1974.
4. Gyugo, V. Devyanosto tretyiy god. – M., 1963.
5. Kaydalov, D.P. Psikhologiya edinonachaliya i kollegialnosti: voprosy teorii i praktiki vzaimodeystviya rukovoditelya i kollektiva / D.P. Kaydalov, E.I. Suimenko. – M., 1979.
6. Gordin, L.Yu. Metodika vospitatel'nogo processa: lektsii po pedagogike / L.Yu. Gordin, I.F. Kozlov, V.M. Korotov, B.T. Likhachev. – M., 1969.
7. Natanzon, E.Sh. Priemiy pedagogicheskogo vozdeystviya. – M., 1972.
8. Korotov, V.M. Metodika vospitatel'nogo processa: lektsii po pedagogike / L.Yu. Gordin, I.F. Kozlov, V.M. Korotov, B.T. Likhachev. – M., 1969.

Статья поступила в редакцию 18.03.13

УДК 14.15.15

**Bologova N.A. SUBSTANTIAL CHARACTERISTICS OF THE FORMATION OF REFLEXIVE POSITION OF THE MANAGEMENT PERSONNEL OF A COLLEGE.** The article tells about the substantial characteristics of the formation of reflexive position of the management personnel of a college.

**Key words:** formation, reflexive position, reflexive situation, reflexive output, management personnel of a college.

**Н.А. Бологова, соискатель каф. педагогики ФГБОУ ВПО «Уральский гос. университет физической культуры», г. Челябинск, E-mail: nbologova@mail.ru**

## СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ ПОЗИЦИИ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА КОЛЛЕДЖА

В статье раскрываются содержательные характеристики процесса формирования рефлексивной позиции управленческого персонала колледжа, предпринята попытка рассмотреть различные подходы к формированию рефлексивной позиции управленческого персонала.

**Ключевые слова:** формирование, рефлексивная позиция, рефлексивная ситуация, рефлексивный выход, управленческий персонал колледжа.

В статье предпринята попытка рассмотреть различные подходы к формированию рефлексивной позиции управленческого персонала учреждения среднего профессионального образования. Под «формированием» в педагогике понимается:

- «придание определенной формы, законченности чему-либо; сложение, образование, развитие» [1, с. 430].
- «процесс целенаправленного и организованного овладения социальными субъектами, целостными устойчивыми чертами и качествами, необходимыми им для успешной жизнедеятельности» [2, с. 92].

В нашем исследовании «формирование рефлексивной позиции управленческого персонала колледжа» рассматривается, прежде всего, как процесс целенаправленного и организован-

ного овладения управленческим персоналом колледжа рефлексивной позицией, необходимой для успешной профессиональной управленческой деятельности. Специфической особенностью такого процесса заключается в том, что взаимодействие человека и объективной реальности переживается, оценивается и мыслится здесь с точки зрения отношения к профессиональной управленческой деятельности.

Необходимость формирования рефлексивной позиции как условия успешности в любом виде деятельности, в том числе, профессиональной, широко описана в литературе (Давыденко Т.М., Ильина Е.В., Карпов А.В., Кривых С.В., Пьянкова Г.С., Лепской В.Е., Романенко Н.М., Степанов С.Ю. [3 – 10] и др.).



«Рефлексию в настоящее время следует считать социально значимым феноменом, задающим ценности, критерии развития человека как целостной, открытой, саморазвивающейся системы. Рефлексию также следует считать условием возникновения особой инновационной среды, помогающей человеку преодолеть стереотипы, штампы, создать обстановку творчества» [11, с. 3]. Сам процесс рефлексии описывается так: «Субъект, совершающий какую-либо деятельность, в определенное время чувствует невозможность ее продолжения по причине возникшего затруднения, которое может выражаться и фиксироваться в недостижении цели или ощущения, что процесс происходит не так, как планировался, или эмоциональной неудовлетворенности по поводу ее протекания и т.д. В это время деятельность, как правило, приостанавливается. Если же она продолжается, то в ней повторяется та же ошибка, приводящая субъекта к постоянно неудовлетворенности. Как отмечает В.А. Метаева, чтобы выйти в рефлексию, нужно остановить деятельность и выйти из деятельностного слоя в мыслительный, другими словами, подумать о том, что и как ты делал. Для этого необходимо проанализировать содержание деятельности, процесс ее осуществления и найти тот элемент в деятельности, который создавал затруднение и мешал достижению цели – это будет первым шагом в осуществлении рефлексии.

Следующий принципиальный шаг в процессе рефлексии – не искать причины своей неудачи в поступках окружающих людей или во внешних обстоятельствах, а подумать над тем, что ты сам делал не так. Этот этап и означает критическое отношение к результатам собственной деятельности и себе как деятелю. По нашему мнению, важно, не выйти из рефлексии на этом этапе, так как конструктивный выход еще не найден. Для человека это опасно необоснованным занижением самооценки, разочарованием в собственном деле, внутриличностными конфликтами и т.д. На этапе критического анализа актуализируются эмоционально-волевые факторы поведения и деятельности. Это выражается в том, что человеку надо найти волю спросить у себя: «Что я должен сделать, чтобы преодолеть эту трудность?» А далее, надо начать думать и делать по-другому, изменить свое отношение к делу, к себе, к людям. Другими словами, этот этап означает поиск новой нормы, правила, образца деятельности, который снял бы затруднение, и человек мог дальше успешно продолжать деятельность» [11, с. 11].

Таким образом, сформированной рефлексивной позиции управленческого персонала колледжа предшествуют рефлексивная ситуация и рефлексивный выход.

**Рефлексивная ситуация.** Выход управленца колледжа из существующей профессиональной позиции в новую рефлексивную позицию происходит в ситуации невозможности достижения намеченных профессиональных целей уже известными ранее методами, способами, приемами. Это приводит к появлению новой системы ценностных, когнитивных, интеллектуальных и деятельностных отношений их к управленческой действительности и субъектам среднего профессионального образования, основанной на критическом осмыслении оснований, характера, структуры, процессов и результатов собственной профессиональной деятельности, позволяющих преодолеть возникшие затруднения. Такая ситуация называется рефлексивной.

В рефлексивной ситуации можно выделить задачу, процесс ее осмысления и решения, неудачу как стимул и другие элементы.

И.С. Ладенко отмечает, что «процесс переосмысления выражается, с одной стороны, в изменении отношения субъекта к самому себе, к собственному «я» и реализуется в виде соответствующих поступков. С другой же стороны – в изменении отношения субъекта к своим знаниям, умениям, а также в адекватной их перестройке как оснований и средств действенного преобразования содержания стоящей перед ним задачи в целях получения требуемого результата» [12, с. 27].

Рефлексия является принципом не только дифференциации в каждом развитом уникальном человеческом «я» его различных подструктур («я» – физическое тело, «я» – биологический организм, «я» – социальное существо, «я» – профессионал и другие), но и интеграции «Я» в неповторимую целостность, несводимых ни к одной из её отдельных составляющих. Рефлексия представляет собой прогрессивный способ осуществления «Я» и служит предпосылкой для реализации продуктивного способа решения конкретных управленческих задач.

Выделяются следующие этапы переосмысления [13, с. 37]:

1) актуализация смысловых структур «я» при вхождении субъекта в проблемно-конфликтную ситуацию и при её понимании;

2) исчерпание этих актуализированных смыслов при апробировании различных стереотипов опыта и шаблонов действия;

3) дискредитация актуализированных смыслов до полного обесмысливания в контексте обнаруженных субъектом противоречий;

4) инновация принципов конструктивного преодоления этих противоречий через осмысление целостным «я» проблемно-конфликтной ситуации и самого себя в ней как бы заново – собственно фаза «переосмысления»;

5) реализация этого заново обретенного целостного смысла через последующую реорганизацию содержаний личного опыта и действительное, адекватное преодоление противоречий проблемно-конфликтной ситуации.

Для целей нашего исследования интерес представляет алгоритм описания рефлексивной мыслительной деятельности применительно к управленцу колледжа при вхождении его в проблемную профессиональную ситуацию, который предложен Ю.Н. Кулюткиным [14, с. 45-47]. «Субъект действует как исполнитель, преследующий некоторую реальную цель. С точки зрения наблюдателя, следящего за деятельностью субъекта-исполнителя, проблемная ситуация может быть представлена в форме некоторого препятствия. ...Однако субъект обладает способностью посмотреть на самого себя со стороны «другого». Субъект начинает наблюдать возникшую перед ним проблемную ситуацию со стороны, он поднимается над проблемной ситуацией и рассматривает самого себя как субъекта-исполнителя, взаимодействующего с целевым объектом. От ощущения внутреннего конфликта, диссонанса у субъекта возникает познавательное отношение к ситуации, потребность понять, что произошло. ...При этом субъект занимает новую позицию – позицию субъекта познания, а ситуация, в которой практически действовал человек, выступает в качестве объекта познания. ...Анализируя данную схему, приходим к выводу о том, что столкновение субъекта с некоторой проблемой стимулирует его рефлексивный выход, а сама проблема становится объектом мыслительной деятельности человека, направленной на поиск вариантов разрешения этой проблемной ситуации» [14, с. 45-47].

**Рефлексивный выход.** Из рефлексивной ситуации осуществляется рефлексивный выход, результатом которого являются значительные изменения в процессе мышления, приводящие к достижению поставленной цели.

Г.П. Щедровицкий предложен алгоритм механизма «рефлексивного выхода» из проблемной профессиональной ситуации [15, с. 140]. «Причиной «рефлексивного выхода» является факт неудавшейся деятельности индивида: либо он получает не тот продукт, который хотел; либо не может найти нужный материал; либо вообще не может осуществить необходимые действия. В каждом из этих случаев индивид ставит перед собой (и перед другими) вопрос: почему у него не получилось желаемое и что нужно сделать, чтобы всё-таки получилось то, что он хочет.

Для ответа на этот вопрос человек должен выйти из своей прежней позиции деятеля и перейти в новую позицию, внешнюю как по отношению к прежним, уже выполненным деятельности, так и по отношению к будущей, проектируемой деятельности. Выход за пределы деятельности с целью выстраивания её смыслов называется рефлексивным выходом. Новая позиция деятеля, характеризующаяся относительно его прежней позиции, будет называться рефлексивной позицией, а знания, вырабатываемые в ней, будут рефлексивными знаниями, поскольку они берутся относительно знаний прежней деятельности».

Данный алгоритм механизма «рефлексивного выхода» управленца колледжа из проблемной профессиональной ситуации схемы позволяет выявить сущность рефлексивного выхода и акцентировать внимание на дальнейший целесообразный характер выхода управленца колледжа в рефлексивную позицию.

Анализ структуры рефлексивного акта управленца колледжа весьма полезен для понимания его содержательных характеристик. По мнению Н.Г. Алексеева [16, с. 14], она включает в себя следующие компоненты:

1. Произвольная остановка предшествующего и подлежащего рефлексии действия или размышления. То есть необходимо остановить мысль относительно прежней цели и переключить её на анализ средств собственного мышления.

2. Фиксация размышлений в существенных узлах во внутреннем (как правило, вербальном) плане или – что более продуктивно – вынесенном вовне, то есть, письменном. Нет необходимости восстанавливать всё, достаточно выделить узловые пункты и причинные связи между ними. Для фиксации каждого выделенного фрагмента можно воспользоваться одним – тремя словами. Отдельные фиксации, чтобы они не потерялись в потоке сознания, должны быть закреплены либо на листке бумаги (в индивидуальных случаях) либо на доске, плакате (в коллективных случаях).

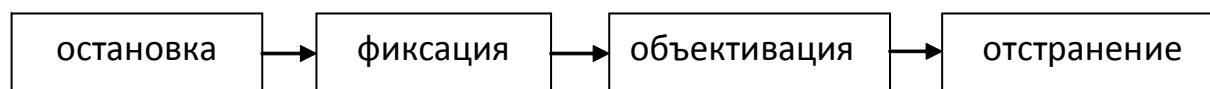


Рис. 1. Структура рефлексивного акта (по Н.Г. Алексееву [16])

3. Объективация, то есть переработка (переоформление) сделанных фиксаций в объект (объекты), выражаемые в различных схемах, что обеспечивает общее видение и понимание рефлекслируемого содержания, а также возможность последующего использования полученных результатов как для изучения и исследования, так и для организации собственной (так и других лиц) деятельности. В процессе объективации начинается преобразование фиксаций, сведение их к некоторой целостной форме, к некоторому одному или нескольким объектам. С объектом возможно уже работать в различных контекстах, то есть рефлексия объективирует свои результаты, давая возможность работать в онтологической плоскости.

4. Отстранение. Действие указанного механизма предполагает наличие двух обязательных условий: во-первых, отстранения от ценностных установок рефлекслирующего; во-вторых, сохранения содержания рефлекслируемого, ибо именно оно является объектом рефлексии.

Новая позиция управленца колледжа, называемая рефлексивной позицией, характеризуется совокупностью способностей, способов, стратегий, тактических приёмов, обеспечивающих осознание и преодоление стереотипов личностного опыта и де-

ятельности путём их переосмысления, выдвигения и воплощения инновационных идей, возникающих в процессе решения профессиональных задач. В рефлексивной позиции управленческих кадров колледжа осуществляются специфические мыслительные действия, направленные на развитие профессиональной деятельности и себя как индивидуальности.

Как следствие, создается такая организация профессиональной ситуации, единой для всех действующих субъектов среднего профессионального образования, которая даёт им всем возможность, несмотря на различие их профессиональных позиций и объективное различие тех смыслов, которые должны в этих профессиональных ситуациях образовываться, видеть, понимать и восстанавливать один и тот же объективированный и нормированный смысл профессиональной управленческой деятельности.

Таким образом, рассмотренные нами содержательные характеристики процесса формирования рефлексивной позиции управленческого персонала колледжа, позволяют продолжить исследование по разработке и теоретическому обоснованию модели формирования рефлексивной позиции управленческого персонала колледжа в процессе повышения квалификации.

#### Библиографический список

1. Профессионально-педагогические понятия: словарь / под ред. Г.М. Романцева. – Екатеринбург, 2005.
2. Найн, А.Я. Современный словарь-справочник молодого исследователя. – Челябинск, 2007.
3. Давыденко, Т.М. Рефлексивное управление школой: теория и практика: монография. – М., 1995.
4. Ильина, Е.В. Основы рефлексивного управления в подготовке менеджеров образования // Педагогический университетский вестник Алтая. – 1999. – № 10.
5. Карпов, А.В. Психология рефлексивных механизмов управления. – М., 2000.
6. Кривых, С.В. Социальная рефлексия в основе социального взаимодействия // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: материалы Международной научно-практич. конф. – СПб., 2011.
7. Пьянкова, Г.С. О развитии профессиональной рефлексии специалиста XXI века в процессе его непрерывного образования // Общие проблемы университетского образования: итоги и прогнозы на рубеже нового тысячелетия: тезисы докладов Международной научно-методической конференции. – Пермь, 1999.
8. Рефлексивные процессы и управление: сборник материалов VI Международного симпозиума 10-12 октября 2007 года, Москва / под ред. В. Е. Лепского. – М., 2007.
9. Романенко, Н.М. Развитие рефлексивно-инновационного потенциала руководителей образовательных учреждений // Педагогический университетский вестник Алтая. – 1999. – № 12 [Э/п]. – Р/д: <http://www.bspu.secna.ru/Journal/vestnik/vestnik.html>.
10. Степанов, С.Ю. Управленческая инноватика: рефлепрактические методы. – М., 1993.
11. Метаева, В.А. Методологические и методические основы рефлексии. – Екатеринбург, 2006.
12. Ладенко, И.С. Формирование творческого мышления и культивирование рефлексии. – Новосибирск, 1990.
13. Степанов, С.Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. – 1985. – № 3.
14. Кулюткин, Ю.Н. Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности. Ценностно-смысловой анализ. – СПб., 2001.
15. Щедровицкий, Г.П. Организация, руководство, управление [Э/п]. – Р/д: <http://www.consultlib.nm.ru>
16. Алексеев, Н.Г. Философские основания рефлексивного подхода // Рефлексивный подход к психологическому обеспечению образования: сборник статей / под общ. ред. А.В. Карпова, И.Н. Семёнова. – Ярославль, 2004.

#### Bibliography

1. Professionaljno-pedagogicheskie ponyatiya: slovarj / pod red. G.M. Romanceva. – Ekaterinburg, 2005.
2. Nayjn, A.Ya. Sovremennij slovarj-spravochnik mladogo issledovatelya. – Chelyabinsk, 2007.
3. Davihdenko, T.M. Refleksivnoe upravlenie shkoly: teoriya i praktika: monografiya. – M., 1995.
4. Iljina, E.V. Osnovih refleksivnogo upravleniya v podgotovke menedzherov obrazovaniya // Pedagogicheskij universitetskij vestnik Altaya. – 1999. – № 10.
5. Karpov, A.V. Psikhologiya refleksivnihkh mekhanizmov upravleniya. – M., 2000.
6. Krivikh, S.V. Social'naya refleksiya v osnove social'nogo vzaimodeystviya // Social'noe vzaimodeystvie v razlichnihkh sferakh zhiznedejatel'nosti: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-praktich. konf. – SPb., 2011.
7. Pjankova, G.S. O razvitii professional'noj refleksii specialista XXI veka v processe ego neprerivnogo obrazovaniya // Obshchie problemy universitetskogo obrazovaniya: itogi i prognozy na rubezhe novogo tihsyacheletiya: tezisy dokladov Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii. – Perm', 1999.
8. Refleksivnihe processii i upravlenie: sbornik materialov VI Mezhdunarodnogo simpoziuma 10-12 oktyabrya 2007 goda, Moskva / pod red. V. E. Lep'skogo. – M., 2007.
9. Romanenko, N.M. Razvitie refleksivno-innovacionnogo potentsiala rukovoditelej obrazovatel'nykh uch-rezhdeniy // Pedagogicheskij universitetskij vestnik Altaya. – 1999. – № 12 [Eh/r]. – R/d: <http://www.bspu.secna.ru/Journal/vestnik/vestnik.html>.
10. Stepanov, S.Yu. Upravlencheskaya innovatika: refleprakticheskie metodih. – M., 1993.
11. Metaeva, V.A. Metodologicheskie i metodicheskie osnovih refleksii. – Ekaterinburg, 2006.
12. Ladenko, I.S. Formirovanie tvorcheskogo mihsleniya i kul'tivirovanie refleksii. – Novosibirsk, 1990.
13. Stepanov, S.Yu. Psikhologiya refleksii: problemih i issledovaniya // Voprosih psikhologii. – 1985. – № 3.
14. Kulyutkin, Yu.N. Izmenyayutshisya mir i problema razvitiya tvorcheskogo potentsiala lichnosti. Cennostno-smihslovoy analiz. – SPb., 2001.
15. Thedrovickij, G.P. Organizaciya, rukovodstvo, upravlenie [Eh/r]. – R/d: <http://www.consultlib.nm.ru>
16. Alekseev, N.G. Filosofskie osnovaniya refleksivnogo podkhoda // Refleksivnij podkhod k psikhologicheskomu obespecheniyu obrazovaniya: sbornik statej / pod obth. red. A.V. Karpova, I.N. Semyonova. – Yaroslavl', 2004.

Статья поступила в редакцию 28.02.13

УДК 37.018.46

*Vertokhvostova G.A. MANAGEMENT COMPETENCE OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION HEAD: THE ANALYSIS OF THE TERM.* The article shows different approaches to the definitions of the terms which characterize qualification of the educational institution head. It also reveals correlation of the terms «professional competence» and «management competence of the educational institution head».

**Key words:** competence, professional competence, management competence of the educational institution head.

**Г.А. Вертохвостова**, зав. центром аттестации педагогических и руководящих кадров Кузбасского регионального института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Кемерово, E-mail: centratt@yandex.ru

## УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ: АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ

В статье рассматриваются различные подходы к определению понятий, характеризующих профессионализм руководителя образовательного учреждения, выявлено соотношение понятий «профессиональная компетентность руководителя образовательного учреждения» и «управленческая компетентность руководителя образовательного учреждения».

**Ключевые слова:** компетентность, профессиональная компетентность, управленческая компетентность руководителя образовательного учреждения.

Одной из актуальных проблем профессионального образования в последнее десятилетие стало формирование управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений, определение ее места в процессе профессиональной подготовки специалистов в системе повышения квалификации. Как показывают наши исследования, большинство опрошенных руководителей образовательных учреждений Кузбасса (87% от общего количества опрошенных) испытывают необходимость в овладении управленческой компетентностью. Для удовлетворения профессиональных потребностей руководителей образовательных учреждений необходимо создать условия целенаправленного формирования управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений в системе повышения квалификации. Для решения этой задачи потребовалось, прежде всего, выявить сущность понятия «управленческая компетентность руководителя образовательного учреждения».

В научной литературе существуют разные подходы к определению этого понятия, характеризующего профессионализм руководителя образовательного учреждения. Оно тесно связано с понятиями «компетентность» и «профессиональная компетентность руководителя образовательного учреждения». Проанализируем эти понятия.

Понятие «компетентность» в «Словаре толкования иностранных слов» имеет два значения:

- 1) обладание компетенцией;
- 2) обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо [1, с. 247].

Компетенцию как область знания или практики, в которой данное (компетентное) лицо обладает обширными точными знаниями и опытом практической деятельности, определяет «Логический словарь-справочник» [2, с. 14]. Если человек обладает необходимыми компетенциями, то состояние его развития характеризуется термином «компетентность».

Понятие «компетентность» рассматривается в работах ученых: Ю.В. Варданяна, А.А. Вербицкого, Н.Л. Дмитриевой, А.И. Жук, Н.Н. Кошель, А.И. Панарина, Дж. Равена, и других.

Так, Ю.В. Варданян считает, что компетентность – это готовность и способность личности использовать теоретические знания и практический опыт для разрешения определенных задач [3]. Другой подход к определению этого понятия видим у Н.Л. Дмитриевой. Она рассматривает компетентность как уже состоявшееся его (человека) личное качество или совокупность качеств и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере [4].

А.И. Жук и Н.Н. Кошель считают, что компетентность – способность не просто действовать, а действовать результативно, «со знанием дела»; А.И. Панарин делает акцент на наличии совокупности знаний, умений и готовности практически использовать эти умения в своей работе; Дж. Равен рассматривает компетентность как совокупность знаний, умений и способностей, которые проявляются в личностно-значимой для субъекта деятельности, как способность, необходимую для выполнения кон-

кретного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные знания, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия. Понятие «способность» определяется как индивидуально-психологическая характеристика субъекта, которая выражает его готовность к овладению различными видами деятельности и их успешному выполнению. Очевидно, что проявление компетентности происходит при наличии у субъекта определенного потенциала, реализуемого в практической деятельности, и может служить гарантом того, что осуществляемая деятельность будет результативной.

Другими словами, одни авторы видят в этом понятии наличие определенных знаний для успешной деятельности, другие считают, что компетентность – это мастерство не столько в исполнении, сколько в организации и системном понимании всех проблем, связанных с деятельностью, сложная система внутренних психологических составляющих и свойств личности человека, включающих в себя знания, умения, опыт и т.д. Такая двусторонность этих определений связана, по нашему мнению, с педагогической и психологической составляющими понятия «компетентность».

Мы рассматриваем компетентность с этих двух позиций и придерживаемся следующей трактовки данного понятия: *компетентность – это совокупность знаний, умений, способностей, сложившегося опыта субъекта, которые проявляются в личностно значимой для него деятельности.*

Рассмотрим подходы к определению понятия «профессиональная компетентность».

Многие авторы (Н.И. Запрудский, Э.Ф. Зеер, А.В. Хуторской и др.) определяют профессиональную компетентность как систему знаний и умений, профессионально значимых качеств личности, обеспечивающих возможность выполнения профессиональных обязанностей определенного уровня [5; 6; 7]. В то же время другие исследователи (А.И. Ахулкова, Л.Н. Никитина, А.И. Панарин и др.) связывают данное понятие со способностью и готовностью осуществлять профессиональную деятельность, в частности, педагогическую [8; 9]. Проанализируем правомерность данной связи.

В психолого-педагогическом словаре способности определяются как «Индивидуально-психологические особенности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности. Они обнаруживаются в быстроте, глубине и прочности овладения способами и приемами деятельности. Наличие у специалиста профессиональных способностей определяет готовность к осуществлению профессиональной деятельности, что является необходимой составляющей профессиональной компетентности.

Понятие «готовность» в психолого-педагогической литературе рассматривается довольно широко. Однако можно выделить два основных подхода к его толкованию.

В соответствии с первым подходом профессиональная готовность рассматривается как психическая функция (В.А. Мижериков и др.), то есть как исключительно субъективное состо-

яние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению определенной профессиональной деятельности и стремящейся её выполнять.

В соответствии со вторым подходом готовность рассматривается как профессионально значимое качество личности (В.А. Крутецкий, В.А. Сластенин, А.И. Щербаков и др.), которое представляет собой сочетание:

- положительного отношения к деятельности, определяющегося устойчивыми мотивами деятельности;
- адекватных требований профессиональной деятельности к чертам характера, способностям, проявлениям темперамента;
- необходимых знаний, умений и навыков; профессионально важных особенностей процессов отражения и мышления [10; 11].

Из анализа вышеприведенных толкований понятия «готовность» применительно к профессиональной деятельности следует, что его можно рассматривать двояко: как психическое состояние и как качество личности. Такая трактовка готовности нам импонирует, и мы учтем ее при истолковании сущности профессиональной компетентности.

Вместе с тем, из вышеказанного можно сделать вывод о том, что связывать профессиональную компетентность одновременно со способностью и готовностью неправомерно, так как готовность к осуществлению профессиональной деятельности, по мнению многих исследователей, включает в себя и способность к ней.

Итак, *профессиональную компетентность мы будем рассматривать как совокупность необходимых профессиональных знаний, умений, имеющегося опыта, профессионально значимых личностных качеств и готовность к их практическому применению.*

Раскроем смысл понятия «профессиональная компетентность руководителя образовательного учреждения».

Анализ литературы показывает, что среди множества различных мнений и подходов исследователей можно условно выделить три группы точек зрения на данное понятие.

К первой группе мы относим мнения ученых, которые рассматривают это понятие с позиции традиционного подхода (М.В. Бастриков, И.В. Гришина, А.С. Макаренко, Т.И. Шамова, С.Т. Шацкий, Е.П. Тонконогая).

Советские педагоги А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий в своих работах указывают на то, что руководители образовательных учреждений должны владеть профессиональной компетентностью, а именно: знаниями о современных проблемах педагогики и психологии, о научных основах управления школой и уметь применять эти знания в практической деятельности [12, с. 17]. При этом авторы в понятие «профессиональная компетентность руководителя образовательного учреждения» включают знания и умения их применять в практической деятельности.

Т.И. Шамова, характеризуя профессиональную компетентность руководителя образовательного учреждения, расширяет перечень знаний и требований: он должен владеть комплексом научных знаний и умений профессионального характера. Кроме того, Т.И. Шамова делает акцент на том, что эти знания новейших достижений в области психологии, педагогики, теории управления, права, социологии, школьной гигиены; умения творчески использовать эти знания, с уважением относиться к чужому мнению и способность тактично и доказательно вести диалог, дискуссию [13, с. 23].

Как важное профессиональное качество руководителя рассматривают это понятие М.В. Бастриков, Е.П. Тонконогая, И.В. Гришина.

М.В. Бастриков считает, что профессиональная компетентность руководителя складывается из профессионально важных качеств, профессионального поведения [14, с. 21].

Профессиональную компетентность руководителя образовательного учреждения Е.П. Тонконогая определяет как сплав его опыта, знаний, умений и навыков, как показатель готовности к руководящей работе, способности принимать обоснованные управленческие решения [15, с. 135].

Как многоаспектное личностное образование рассматривает профессиональную компетентность руководителя образовательного учреждения И.В. Гришина. В это понятие она включает функционально связанные между собой структурные компоненты: мотивационный – совокупность мотивов, адекватных целям и задачам управления; когнитивный – совокупность знаний, необходимых для управления; операционный – совокупность умений и навыков практического решения задач; личностный – совокупность важных для управления личностных качеств; рефлексивный – совокупность способностей оценивать собственную деятельность [16, с. 42].

Таким образом, названные авторы видят в содержании понятия «профессиональная компетентность руководителя образовательного учреждения» разные личностные качества, характеризующие отношение к профессии.

Ко второй группе точек зрения мы относим мнения Ю.В. Подзюбановой, В.С. Сапрыкина, В.П. Топоровского, которые считают, что основной характеристикой рассматриваемого понятия является готовность к выполнению управленческих функций, к решению управленческих задач разных уровней сложности.

Ю.В. Подзюбанова выделяет существенные признаки понятия «профессиональная компетентность руководителя школы»: готовность к выполнению разнообразных управленческих функций; профессионально значимые умения; качества личности, обеспечивающие эффективность управленческой деятельности [12, с. 162].

В.С. Сапрыкин связывает профессиональную компетентность руководителя образовательного учреждения с его готовностью к реализации таких функций, как анализ, планирование, организация деятельности, контроль.

Аналогично подходит к определению этого понятия В.П. Топоровский: в содержание профессиональной компетентности директора развивающейся школы он включает способности и умения управлять образовательным процессом, выполнять в связи с этим основные управленческие функции: планирование, анализ, организацию, экономическое обеспечение и контроль [17, с. 90].

На основе анализа приведенных точек зрения можно сделать вывод о том, что во второй группе содержание понятия «профессиональная компетентность руководителя образовательного учреждения» рассматривается с позиции деятельностного подхода, так как основной его характеристикой является деятельность по осуществлению конкретных функций. Отметим, что общим для обеих групп мнений ученых является то, что это содержание понятия указывает на принадлежность к профессии руководителя и является его профессионально-личностной характеристикой.

Исследователи третьей группы мнений (Т.Н. Пильщикова и Е.Г. Пьяных) рассматривают профессиональную компетентность руководителя образовательного учреждения с позиции комплексного подхода, как степень владения совокупностью знаний, умений и навыков в области педагогического менеджмента, экономики, предпринимательства; способность и готовность к профессиональным видам деятельности (управленческой, маркетинговой, экономической, информационно-аналитической, проектно-исследовательской, диагностической, инновационной, методической, консультационной, образовательной), к анализу и выбору оптимальных путей решения проблем; как готовность разрабатывать, принимать и реализовывать эффективные управленческие решения; сформированность значимых личностных качеств, экономического мышления и мотивационно-ценностных ориентаций.

Мы будем придерживаться точки зрения Т.Н. Пильщиковой и Е.Г. Пьяных и считать, что *профессиональная компетентность руководителя образовательного учреждения является интегрированной характеристикой, включающей в себя степень владения совокупностью профессиональных знаний, умений и навыков в области педагогического менеджмента, готовность к профессиональным видам деятельности (управленческой, маркетинговой, экономической, проектно-исследовательской, диагностической, инновационной, методической, консультационной, образовательной), сформированность значимых личностных качеств и мотивационно-ценностных ориентаций.*

Обратимся к понятию «управленческая компетентность руководителя образовательного учреждения» и определим его соотношение с понятием «профессиональная компетентность руководителя образовательного учреждения».

Управленческую компетентность руководителя образовательного учреждения И.П. Семькин называет профессионально-личностной характеристикой, которая рассматривается как готовность и способность руководителя образовательного учреждения профессионально выполнять управленческие функции в соответствии с принятыми на настоящий момент нормами и стандартами [18, с. 31]. Он рассматривает управленческую компетентность так же, как Ю.В. Подзюбанова, В.С. Сапрыкин, В.П. Топоровский рассматривают понятие «профессиональная компетентность руководителя образовательного учреждения», то есть И.П. Семькин отождествляет управленческую компетентность руководителя с его профессиональной компетентностью [18, с. 18].

Е.Н. Белова считает, что управленческую компетентность руководителя образовательного учреждения сферы культуры

можно понимать как способность и готовность руководителя выделять, точно формулировать, целостно и глубоко анализировать проблемы учебного заведения и находить целесообразные пути их решения [19]. Она приходит к выводу, что базисом управленческой компетентности руководителя образовательного учреждения является профессиональная компетентность руководителя образовательного учреждения, которая позволяет установить соответствующие требования к управленческой деятельности [19, с. 59]. Можно считать, что автор придерживается точки зрения о том, что понятие «управленческая компетентность руководителя образовательного учреждения» и «профессиональная компетентность руководителя образовательного учреждения» можно рассматривать как два разных и взаимосвязанных.

Л.Г. Киселева управленческую компетентность руководителя образовательного учреждения рассматривает с позиции компетентностного подхода, как личностно-профессиональную характеристику, включающую в себя готовность и способность профессионально выполнять управленческие функции, которые должны обеспечивать эффективное решение профессиональных задач, как результат постепенного накопления знаний и опыта управленческой деятельности [20] и считает, что управленческая компетентность руководителя образовательного учреждения является необходимым компонентом в структуре профессиональной компетентности руководителя образовательного учреждения [20, с. 6]. Мы согласны с этим мнением.

В.И. Бондарь и В.И. Маслов в понятие «управленческая компетентность руководителя образовательного учреждения» включают «совокупность знаний, умений и способностей выполнять управленческие функции» [16, с. 13-14].

Таким образом, Е.Н. Белова, В.И. Бондарь, Л.Г. Киселева, В.И. Маслов, И.П. Семькин включают в определение понятия

«управленческая компетентность руководителя образовательного учреждения» способность и готовность осуществлять управленческие функции, но составы функций авторы называют разные; общим является то, что результатом выполнения этих функций должно быть достижение поставленных задач, связанных с функционированием или развитием образовательного учреждения.

Мы отмечаем, что эти исследователи рассматривают понятия «профессиональная компетентность руководителя образовательного учреждения» и «управленческая компетентность руководителя образовательного учреждения» как два разных, но взаимосвязанных и считают, что управленческая компетентность руководителя образовательного учреждения является структурным компонентом его профессиональной компетентности. Содержание понятия «управленческая компетентность руководителя образовательного учреждения» совпадает с содержанием понятия «профессиональная компетентность руководителя образовательного учреждения» в той его части, где авторы говорят о готовности руководителя осуществлять управленческие функции. То есть «профессиональная компетентность руководителя образовательного учреждения» – понятие более широкое, чем понятие «управленческая компетентность руководителя образовательного учреждения», так как включает в себя готовность руководителя результативно выполнять разнообразные виды деятельности, в том числе и управленческую. Управленческую компетентность руководителя образовательного учреждения мы рассматриваем, как *готовность руководителя результативно осуществлять управленческие функции на основе теоретических знаний и практических умений, опыта, индивидуальных личностных качеств, мотивированного стремления к достижению цели и решению поставленных задач.*

#### Библиографический список

1. Компетентность // Словарь толкования иностранных слов. – М., 1989.
2. Компетенция // Логический словарь-справочник. – М., 1976.
3. Варданян, Ю.В. Строеение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1999.
4. Дмитриева, Н.Л. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя начальных классов сельской школы (на материале образовательной области «Математика»): дис. ... канд. пед. наук. – Великий Новгород, 2004.
5. Запрудский, Н.И. Научно-педагогическое обеспечение повышения квалификации учителей естественно-математических предметов: дис. ... д-ра пед. наук. – Минск, 1993.
6. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4.
7. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2.
8. Ахулкова, А.И. Технология формирования профессиональной компетентности будущих преподавателей педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук. – Курск, 2004.
9. Никитина, Л. Технология формирования профессиональной компетентности / Л. Никитина, Ф. Шагеева, В. Иванова // Высшее образование в России. – 2006. – № 9.
10. Сластенин, В.А. Высшее педагогическое образование в России: идеология, содержание, технологии // Интегральная педагогика и жизнь. – 1999. – № 3.
11. Щербаков, А.И. Психологические основы формирования личности учителя в системе высшего педагогического образования. – Л., 1976.
12. Подзюбанова, Ю.В. Развитие профессиональной компетентности руководителей школ в процессе повышения квалификации в межкурсовой период: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2002.
13. Шамова, Т.И. Подготовка директора школы. Опыт, перспективы // Советская педагогика. – 1990. – № 3.
14. Бастриков, М.В. Педагогические условия развития профессиональной компетентности офицеров-руководителей МВД России в процессе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. – Калининград, 1999.
15. Проблемы повышения профессиональной квалификации руководителей школ / под ред. Е.П. Тонконогой. – М., 1987.
16. Гришина, И.В. Изучение профессионального самосознания руководителей школ: методические рекомендации / И.В. Гришина, В.Д. Чекина. – СПб., 1999.
17. Топоровский, В.П. Интегративный подход к формированию управленческой компетентности директора развивающейся школы: дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2002.
18. Семькин, И.П. Развитие управленческой компетентности руководителя сельского образовательного учреждения в процессе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2001.
19. Белова, Е.Н. Формирование управленческой компетентности руководителя образовательного учреждения сферы культуры: дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2006.
20. Киселева, Л.Г. Формирование управленческой компетентности будущих специалистов дошкольных образовательных учреждений: дис. ... канд. пед. наук. – Чита, 2007.

#### Bibliography

1. Kompetentnostj // Slovarj tolkovaniya inostrannihk slov. – M., 1989.
2. Kompetenciya // Logicheskij slovarj-spravochnik. – M., 1976.
3. Vardanyan, Yu.V. Stroenie i razvitie professionalnoj kompetentnosti specialista s vihsshim obrazovaniem: dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 1999.
4. Dmitrieva, N.L. Formirovanie professionalnoj kompetentnosti buduthego uchitelya nachalnihk klassov seljskoj shkoli (na materiale obrazovatelnoj oblasti «Matematika»): dis. ... kand. ped. nauk. – Velikiy Novgorod, 2004.
5. Zaprudskij, N.I. Nauchno-pedagogicheskoe obespechenie povihsheniya kvalifikacii uchitelej estestvenno-matematicheskikh predmetov: dis. ... d-ra ped. nauk. – Minsk, 1993.
6. Zeer, Eh.F. Kompetentnostniy podkhod k modernizacii professionalnogo obrazovaniya / Eh.F. Zeer, Eh. Sihmanyuk // Vihsshee obrazovanie v Rossii. – 2005. – № 4.

7. Khutorskoy, A.V. Klyuchevye kompetencii kak komponent lichnostno-orientirovannykh paradigmat obrazovaniya // Narodnoe obrazovanie. – 2003. – № 2.
8. Akhulkova, A.I. Tekhnologiya formirovaniya professional'noy kompetentnosti budutshikh prepodavateley pedagogicheskogo kolledzha: dis. ... kand. ped. nauk. – Kursk, 2004.
9. Nikitina, L. Tekhnologiya formirovaniya professional'noy kompetentnosti / L. Nikitina, F. Shageeva, V. Ivanova // Vihsshee obrazovanie v Rossii. – 2006. – № 9.
10. Slastenin, V.A. Vihsshee pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii: ideologiya, sodержanie, tekhnologii // In-tegralnaya pedagogika i zhiznj. – 1999. – № 3.
11. Therbakov, A.I. Psikhologicheskie osnovy formirovaniya lichnosti uchitelya v sisteme vihshego pedagogicheskogo obrazovaniya. – L., 1976.
12. Podzyubanova, Yu.V. Razvitiye professional'noy kompetentnosti rukovoditeley shkol v processe povysheniya kvalifikatsii v mezhkursovoy period: dis. ... kand. ped. nauk. – SPb., 2002.
13. Shamova, T.I. Podgotovka direktora shkol. Opiht, perspektiv // Sovetskaya pedagogika. – 1990. – № 3.
14. Batrikov, M.V. Pedagogicheskie usloviya razvitiya professional'noy kompetentnosti oficerov-rukovoditeley MVD Rossii v processe povysheniya kvalifikatsii: dis. ... kand. ped. nauk. – Kaliningrad, 1999.
15. Problemih povysheniya professional'noy kvalifikatsii rukovoditeley shkol / pod red. E.P. Tonkonogoy. – M., 1987.
16. Grishina, I.V. Izuchenie professional'nogo samosoznaniya rukovoditeley shkol: metodicheskie rekomendatsii / I.V. Grishina, V.D. Chekina. – SPb., 1999.
17. Toporovskiy, V.P. Integrativniy podkhod k formirovaniyu upravlencheskoy kompetentnosti direktora razvivayutheysya shkol: dis. ... d-ra ped. nauk. – SPb., 2002.
18. Semikhin, I.P. Razvitiye upravlencheskoy kompetentnosti rukovoditelya sel'skogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya v processe povysheniya kvalifikatsii: dis. ... kand. ped. nauk. – Orenburg, 2001.
19. Belova, E.N. Formirovaniye upravlencheskoy kompetentnosti rukovoditelya obrazovatel'nogo uchrezhdeniya sferih kul'tur: dis. ... kand. ped. nauk. – Krasnoyarsk, 2006.
20. Kiseleva, L.G. Formirovaniye upravlencheskoy kompetentnosti budutshikh specialistov doskol'nykh obra-zovatel'nykh uchrezhdeniy: dis. ... kand. ped. nauk. – Chita, 2007.

Статья поступила в редакцию 18.03.13

УДК 378.02:372.8

*Dudysheva E.V., Solnyshkova O.V.* **INTERACTIVITY OF ELECTRONIC TRAINING MEANS IN PROFESSIONAL EDUCATION.** The article considers the concepts associated with interactive learning in the educational process of higher education. The connection between interactive forms and electronic training means is considered. The classification of interactive electronic training means is described.

**Key words:** professional education, electronic training means, interactive educational technologies.

*Е.В. Дудышева, канд. пед. наук, доц., зав. каф. информатики АГАО им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: kinf@bigpi.bysk.ru; О.В. Солнышкова, ст. преп. каф. инженерной геодезии НГАСУ (Сибстрин), г. Новосибирск, E-mail: o\_sonen@mail.ru*

## ИНТЕРАКТИВНОСТЬ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассматриваются понятия, связанные с интерактивностью обучения образовательного процесса в высшей школе. Обсуждается связь интерактивных форм и электронных средств обучения. Приводится классификация интерактивности электронных средств обучения.

**Ключевые слова:** профессиональное образование, электронные средства обучения, интерактивные образовательные технологии.

Основным вопросом статьи является анализ электронных средств обучения с точки зрения их педагогической интерактивности при использовании в образовательном процессе вуза. Требования ФГОС ВПО нового поколения для всех профилей и направлений высшего профессионального образования содержат нормативные требования к активному использованию интерактивности в образовательном процессе, включая применение электронных средств обучения. Необходимым условием для выполнения требований, на наш взгляд, становится преодоление противоречий при понимании и определении интерактивных средств и технологий обучения с обращением к обобщающей дидактической категории «интерактивности».

По генезису понятия интерактивности, пришедшего в педагогическую психологию из теории социального взаимодействия (П. Сорокин), социального интеракционизма (Дж. Г. Мит), социальной психологии (В.Н. Мясищев), валидным может считаться определение Б.Ц. Бадмаева: «Интерактивным называется такое обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействий» с акцентом на взаимодействие группы учащихся, активизирующих друг друга [1, с. 74]. Но стоит отметить, что исходное понятие все же несколько шире, так как социальное взаимодействие (по П. Сорокину), предполагает несколько условий: наличие двух или более индивидов, обуславливающих поведение и переживания друг друга; совершение ими каких-то действий, влияющих на взаимные переживания и поступки; наличие проводников, передающих эти влияния и воздействия индивидов друг на друга [2], последнее условие допускает общую среду как прямую, так и опосредованную взаи-

модействия. В Большом психологическом словаре под ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко, *интеракция* – это «способность взаимодействовать или находиться в режиме бесед, диалога с кем-либо (например, с компьютером) или с кем-либо (человеком), а социальная интеракция – процесс, при котором индивиды в ходе коммуникации в группе своим поведением влияют на других индивидов, вызывая ответные реакции». Согласно педагогическому энциклопедическому словарю под ред. Б. Бимбада, *интерактивное обучение* – «обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта». Таким образом, не выявляется непреодолимого противоречия между непосредственной интеракцией и интеракцией, опосредованной контентом (содержанием) электронных средств обучения, включающих дистанционные средства коммуникации.

В то же время наличие эклектических взглядов на интерактивность в обучении отмечается рядом авторов. В частности, Ю.Ю. Гавронская четко выделяет два смысла интерактивности: во-первых, как традиционную характеристику взаимодействия и общения в процессе обучения, во-вторых, как дидактическое свойство современных электронных средств обучения [3, с. 102]. Под интерактивностью электронных средств обучения в подавляющем большинстве случаев понимается «свойство программного интерфейса по организации взаимодействия с пользователем» [4, с. 5], то есть возникающее «автоматически» при индивидуальной работе учащихся с компьютерной техникой. Интерактивность подобным образом распространяется и на иные технические средства обучения, такие как интерактивные дос-

ки, флип-чаты, роботизированные устройства. Определяющей характеристикой становится возможность выбора состояния средства обучения в ответ на реакцию учащихся. Принципам построения и условиям применения интерактивности электронных средств обучения именно в данном разрезе посвящено немало интересных практических разработок в области методики.

Однако интересно взглянуть на электронные средства обучения и с иной точки зрения, с позиций социального взаимодействия. В частной трактовке символического интеракционизма действия проявляются в социальном поведении, основанном на коммуникации, что является возможным благодаря обмену информацией с одинаково интерпретируемой семантикой. Студенты, способные пользоваться электронными средствами обучения, фактически участвуют в опосредованной коммуникации при условии, что контент либо содержит, либо позволяет получить доступ к содержанию обучения. При интерактивном обучении функции, как педагога, так и обучаемого претерпевают существенные изменения в сторону большей активности последнего [5, с. 168]. В развитие социологической ролевой теории студенты, участвующие в опосредованной коммуникации с помощью информационно-коммуникационных технологий в единой информационно-образовательной среде, выступая субъектом обучения, также принимают преподавательские функции при самообучении и при обучении в сотрудничестве.

Действительно, интерактивность как общедидактическая категория, рассматривается, например, в монографии М.А. Петренко [4], в качестве неравновесной системы, устойчивость которой «обеспечивается искусственным опосредованием внутренних и внешних отношений» в общении. Приводятся системные характеристики педагогической интеракции в высшем образовании: творческая активность студента, ведущая роль взаимодействия с социокультурной средой вуза, диалоговое взаимодействие преподавателей и студента с соблюдением принципов самоорганизации и партнерского сотрудничества, направление на полный комплекс ориентиров, включающего, помимо целей, ценности и мотивы. По мнению автора, «активность является причиной индивидуальных деяний субъектов, участвующих во взаимодействии» [4, с. 148].

Способы активизации учебной деятельности в профессиональном образовании позволяют обозначить несколько видов интерактивных образовательных технологий: тренинговые технологии, коммуникативные технологии, игровые технологии, проектные технологии. Приведенные технологии реализуются при использовании интерактивных форм и активных методов обучения, цели которых могут быть различны. Так, примеры интерактивных форм обучения студентов, которые активизируют мотивационную составляющую: мозговой штурм; перепутанные логические цепи; фокусирующие вопросы; проблемные вопросы; свободное письмо; спутник ожиданий. Такие формы требуют от преподавателя серьезной подготовки для создания соответствующей атмосферы на занятии, продумывания вопросов и реплик, предварительного составления специальных заданий. Интерактивные формы, ориентированные на активное получение информации, отслеживание собственного понимания предметной области: лекция со слепым конспектом; двойной дневник; метод пометок; учебная дискуссия; совместный поиск; метод проектов; дебаты. Интерактивные формы, ориентированные на систематизацию новой информации, обозначение перспектив: обзор по категориям; многоступенчатое интервью; концептуальная таблица; круглый стол; каскад решений. Студенты работают индивидуально, в парах и группах, выполняют проектные работы, осуществляют работу с различными источниками информации. В результате создается открытая среда образовательного общения, с взаимодействием участников, с равенством их аргументов, с условием накопления совместного знания, с возможностью внешнего и взаимного контроля, самоконтроля.

В информационно-образовательной среде, включающей электронные средства обучения, опасность, на наш взгляд, представляет не только пассивность студентов, а потеря роли преподавателя как активного организатора, координатора и, критический случай, роли субъекта образовательного процесса при отчуждении контента и передаче функций мониторинга процесса обучения неподготовленным и немотивированным студентам. В таком случае речь не может идти о целенаправленной и эффективной коммуникации. В работе [4] идея интерактивного обучения предполагает взаимную ответственность за качество обучения и преподавателя, и студентов: взаимодействие понимается как контакт двух и более человек, «влекущий за собой взаимное изменение их поведения, деятельности, отношений и установок», следовательно, совместную ответственность за содержание контента обучения.

Е.Л. Макарова рассматривает интерактивность через термин «взаимодействие» и описывает три типа интерактивности в педагогике: взаимодействие обучаемого с преподавателем, взаимодействие обучаемых между собой, взаимодействие обучаемого и предмета обучения [6]. А.Г. Пекшина подчеркивает использование термина «интерактивность» для «описания использования способа активного взаимодействия между учителем, учащимся и учебным материалом» [7]. Более того, система «преподаватель – студент – группа – контент – компьютерное средство обучения» требует рассмотрения нескольких вложенных подсистем. На наш взгляд, это означает, среди прочего: непосредственное участие студентов в формировании содержания и способов подачи контента; осознанную ответственность преподавателя за качество образования студента в случае использования интерактивных электронных средств обучения; понимание ограничений возможностей средств без применения образовательных технологий; необходимости, даже при наличии средств диагностики знаний, мониторинга процесса обучения и активности студентов. Таким образом, интерактивность электронных средств обучения должна рассматриваться не только по структуре и логике содержания и возможностей интерфейса, но с позиций студентов как субъектов образовательного процесса, их восприятия и видов деятельности.

В статье [7] рассматриваются пути достижения различных видов интерактивности в электронных образовательных ресурсах по типологии, предложенной В.В. Кучуриным, а именно: временной интерактивности (определение временных рамок и скорости), интерактивности обратной связи (возможности диалога), порядковой интерактивности (очередности подачи материала), содержательной интерактивности (изменение объема материала), творческой интерактивности (осуществление творческой активности). На наш взгляд, не смотря на возможность достижения разных видов посредством разных средств – обмена сообщениями, логики построения, персонализированная база данных, тренинговое пространство и пр. [7, с. 8], перечисленные виды интерактивности должны быть взаимосвязаны относительно системы «преподаватель – студент – группа – контент – компьютерное средство обучения» и иерархически наращиваемы в перечисленном выше порядке (таблица 1).

Существенным моментом является ориентация не только на визуализацию, то есть, на один ведущий способ восприятия, но также возможность использования аудиальных и кинестетических материалов при сохранении ведущей роли визуальной наглядности, что позволяет эффективно осуществлять групповые занятия и индивидуализировать самостоятельную работу.

Средство с интерактивностью степени 0 – обратной связи со студентом нет, трансформации контента невозможны, эффективная работа студентов может быть осуществлена только за счет интерактивности форм работы преподавателя или возмож-

Таблица 1  
Классификация электронных средств обучения по степени интерактивности

Критерии	Степень интерактивности					
	0	1	2	3	4	5
Воспринимается студентами с отдельными способами восприятия	+	-	-	-	-	-
Воспринимается студентами со всеми основными способами восприятия	-	+	+	+	+	+
Обеспечение самостоятельной работы	-	-	+	+	+	+
Доступность диагностики	-	-	-	+	+	+
Опосредованное взаимодействие преподавателя и студентов	-	-	-	-	+	+
Непосредственное взаимодействие преподавателя, студентов и групп	-	-	-	-	-	+

ностей технических средств демонстрации, информация предназначена для студентов с одним способом восприятия, чаще визуальным (пример: статическая картинка в виде демонстрации слайд-проекторе или интерактивной доске).

**Средство с интерактивностью степени 1** – задействует основные способы (визуальный, аудиальный, кинестетический) восприятия информации, регулируется как преподавателем, так и студентами в процессе использования с применением временной интерактивности (примеры: презентация, учебный фильм, видеолекции).

**Средство с интерактивностью степени 2** – задействует основные способы восприятия информации, присутствует обратная связь, что обеспечивает возможность самостоятельной работы, многофункционально и способно на многократную отдачу для различных целей от ознакомительных до профессиональных (примеры: анимированные презентации с гиперссылками, электронные глоссарии).

**Средство с интерактивностью степени 3** – задействует основные способы восприятия информации, имеет диагностику, позволяет модифицировать варианты способов усвоения материала с наличием порядковой интерактивности, дает возможность регулировать скорость и порядок подачи информации (пример: электронный конспект лекций с обратной связью).

**Средство с интерактивностью степени 4** – задействует основные способы восприятия информации, присутствует обратная связь, имеет диагностику, предполагает опосредованное взаимодействие преподавателя и студентов, в том числе, групп студентов, позволяет дифференцировать объем материала, реализует содержательную интерактивность (пример: электронное учебное пособие, виртуальный практикум).

**Средство с интерактивностью степени 5** – задействует основные способы восприятия информации, присутствует обратная связь, имеет диагностику, допускает различные формы как опосредованного, так и непосредственного взаимодействия пре-

подавателя и студентов, в том числе, групп студентов, в информационной образовательной среде с возможностью использования творческой интерактивности (примеры: системы управления обучением, дистанционные платформы поддержки совместной работы, вебинаров).

Степень интерактивности выявляет качественную, сравнительную, а не количественную характеристику. Тем не менее, внутри каждой подгруппы можно попытаться определить параметры, по которым то или иное средство будет более или менее интерактивным, некоторый коэффициент, например, количество различных сценариев диалога, число гиперссылок, общее число слайдов, поддержка режимов совместной работы студентов или комбинаторное число способов восприятия учебной информации или их сочетание. Однако даже такая более мелкая градация будет иметь большую погрешность из-за высокой зависимости средства от остальных компонентов системы, от преподавателя с его готовностью и умением применять современные образовательные технологии, от студентов с выраженностью развития их учебных, коммуникативных навыков, силы мотивации и личностных характеристик.

Важным выводом является, на наш взгляд, не столько снижение трудоемкости деятельности преподавателя с ростом степени интерактивности средства обучения (как пытаются иногда представлять назначение компьютерных средств), а расширение разнообразия применения интерактивных образовательных технологий. При наличии соответствующих инструментальных средств наполнение контентом электронных средств обучения большей степени интерактивности не должно существенно возрастать, и, более того, в дальнейшем компенсироваться более быстрой и качественной профессиональной подготовкой в процессе аудиторной, самостоятельной, творческой работы студентов как полноценных субъектов образовательного процесса. Экспериментальное доказательство такой зависимости служит основой для дальнейшего исследования.

#### Библиографический список

1. Бадмаев, Б.Ц. Методика преподавания психологии. – М., 1999.
2. Кравченко, А.И. Социология: учебник для вузов / А.И. Кравченко, В.Ф. Анурин. – СПб., 2011.
3. Гавронская, Ю.Ю. «Интерактивность» и «интерактивное обучение» // Высшее образование в России. – 2008. – № 7.
4. Петренко, М.А. Теория педагогической интеракции. – Ростов-на-Дону, 2009.
5. Темербекова, А.А. Интерактивный диалог: понятия и определения / А.А. Темербекова, И.В. Чугунова, Г.А. Байгонакова // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 5(36).
6. Макарова, Е.Л. Интерактивные образовательные технологии в компетентностно-ориентированном учебном процессе: монография / под ред. В.И. Писаренко. – М., 2010.
7. Пекшева, А.Г. Использование средств ИКТ для интерактивной когнитивной визуализации учебного материала // Информатика и образование. – 2012. – № 10.

#### Bibliography

1. Badmaev, B.C. Metodika преподаvaniya psikhologii. – M., 1999.
2. Kravchenko, A.I. Sociologiya: uchebnik dlya vuzov / A.I. Kravchenko, V.F. Anurin. – SPb., 2011.
3. Gavronskaya, Yu.Yu. «Interaktivnostj» i «interaktivnoe obuchenie» // Vihsshee obrazovanie v Rossii. – 2008. – № 7.
4. Petrenko, M.A. Teoriya pedagogicheskoy interakcii. – Rostov-na-Donu, 2009.
5. Temerbekova, A.A. Interaktivniy dialog: ponyatiya i opredeleniya / A.A. Temerbekova, I.V. Chugunova, G.A. Bayjgonakova // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2012. – № 5(36).
6. Makarova, E.L. Interaktivniye obrazovatel'niye tekhnologii v kompetentnostno-orientirovannom uchebnom processe: monografiya / pod red. V.I. Pisarenko. – M., 2010.
7. Peksheva, A.G. Ispolzovanie sredstv IKT dlya interaktivnoy kognitivnoy vizualizacii uchebnogo materiala // Informatika i obrazovanie. – 2012. – № 10.

Статья поступила в редакцию 18.03.13

УДК 371

**Ermolaeva M.G. AUTHOR'S POSITION OF THE TEACHER AS CONDITION OF REALIZATION OF PERSONALLY SIGNIFICANT EDUCATION.** Today the importance of «pedagogical authorship» amplifies. In article the conditions staticizing an author's position of the teacher in system of professional development are considered, from which opportunity for valuable and semantic self-determination in pedagogical reality is key.

**Key words:** author's position of the teacher, activity, sense, experience, dialogue, personal and semantic development.

**М.Г. Ермолаева**, канд. пед. наук, доц., проф. каф. педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург, E-mail: mermol@yandex.ru

## АВТОРСКАЯ ПОЗИЦИЯ УЧИТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ЗНАЧИМОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одно из стремлений учителя, наиболее адекватно отражающее современные тенденции развития общества – направленность на индивидуально-творческую модель педагогической деятельности («педагогическое



авторство»). В статье рассмотрены условия, актуализирующие авторскую позицию учителя в системе повышения квалификации, ключевым из которых является возможность для ценностно-смыслового самоопределения в педагогической реальности.

**Ключевые слова:** авторская позиция учителя, деятельность, смысл, смыслообразование, переживание, диалог, личностно-смысловое развитие.

В современном мире, ориентированном на гуманизацию и демократизацию, наиболее значимыми качествами человека и его поведения становятся личная инициатива и ответственность за свои действия перед социумом. Одним из основных устремлений учителя, наиболее адекватно отражающим современные тенденции развития общества, становится направленность на авторство, поскольку личностно-ориентированный педагогический процесс предполагает реализацию учителем индивидуально-творческой (авторской) модели педагогической деятельности. Осуществление такой модели возможно только благодаря внесению авторского начала в целеполагание, отбор и конструирование содержания обучения (в структуре которого непременно будет представлен собственный личностный опыт учителя), в построение педагогом своей методической системы, реализующей индивидуальный стиль его деятельности.

В качестве факторов, препятствующих профессионально-личностному развитию педагога и становлению его авторской позиции, мы называем отсутствие отношения к своей деятельности как к призванию, стремление к спонтанно-рутинному поведению, неуверенность в собственных силах, отсутствие стремления к творческому самовыражению и др.

Самоактуализация педагога в деятельности обусловлена его ценностно-смысловым, личностно-значимым отношением к профессиональному делу, т.е. наличием профессиональных смыслов, целей, идей, потребностей. Кроме того, ситуация неопределенности, сохраняющаяся и сегодня в нашем образовании, актуализирует необходимость постоянного осознания каждым действующим педагогом своих профессиональных позиций и достижений. Поэтому в системе постдипломного педагогического образования наблюдается сейчас повышенное внимание к созданию условий для осмысления и освоения педагогами всех аспектов деятельности в целостности: ее замысла, планирования, ответственной реализации, рефлексии и корректировки, заинтересованного поиска путей преодоления ошибок и трудностей. Авторская позиция учителя — это осознанная реализация им своих принципов в профессиональной деятельности, осмысленность в актуализации личностных ресурсов и творческого потенциала на основе эмоционально-ценностного отношения к профессиональной деятельности и в контексте этой деятельности [1]. Феномен «авторства» педагога мы рассматриваем как многомерное образование, как смысловую «конструкцию», которая динамично меняется, принимая разные системобразующие смыслы в зависимости от контекстов ее использования, а главное — от индивидуальных особенностей каждого педагога.

Смыслы в разных фазах бытия выступают как способ связи человека с миром. Чтобы выполнять эту функцию, смыслы должны быть «в наличии». Для этого необходимы реальные процессы смыслообразования и процессы познания личностных смыслов. Соответственно в постдипломном педагогическом образовании необходимы их актуализация и развитие с опорой на многообразный личный опыт учителя.

В рамках педагогической психологии проблема смысла и смыслообразования решалась в направлениях выведения знаний на личностно-смысловой уровень и определения соотношений мотива и цели учебной деятельности. Изучение феномена знания позволило выделить в нем свойства *понимания* (В.В. Знаков, 2005), *переживания* (Ю.М. Шор, 2003) и *живости* (В.П. Зинченко, 2002).

Другой вектор исследований предложили А.Н. Леонтьев и его школа, где отстаивается позиция принципиального несовпадения мотива и цели деятельности. Было доказано, что в содержании мотива огромную роль играют не стимульные, а смыслообразующие мотивы, поскольку они не только побуждают к деятельности, но и содержат в своем составе новый элемент — личностный смысл. Личностный смысл, таким образом, выражает *отношение мотива к цели*. Чтобы обучение, подчеркивал А.Н. Леонтьев, было эффективным, необходимо сдвигать мотив к цели [2].

Результатом системного анализа категории смысла и постановки проблемы смыслообразования в учебном процессе, проведенного И.В. Абакумовой, стала модель смыслообразования [3]. Были предложены механизмы смыслопорождения («*замыкание*» *жизненных отношений*, *индукция смысла*, *идентифи-*

*кация, инсайт, столкновение и полагание смыслов*) и описана динамика смысловых проявлений через ситуации выбора, процедуры понимания, состояний со-бытия и переживания.

Реализация идеи смыслопорождающего образования предполагает поиск ответов на два вопроса: как побудить учителя к смыслообразующей деятельности (мотивационный, психолого-андрагогический аспект в работе с педагогом), и какой инструментарий необходим для актуализации смыслообразующей деятельности (методический, педагогический аспект в работе с учителем).

Для привнесения смыслопорождающего потенциала в постдипломное образование необходим такой способ построения содержания, в котором ключевым элементом содержания будет личностно значимая *проблема*, т.е. не формально-логического характера, которая часто ограничена предметной спецификой и потому не позволяет «зацепить» «смысловые единицы жизни», представленные в личном опыте обучающегося. Чтобы проблема стала личностно значимой, т.е. обрела смыслообразующий потенциал, она должна порождать ситуацию *выбора, раскрытия личностных смыслов* учебного содержания и *переживания*. Это три необходимых условия для смыслопорождения в любом учебном процессе.

В постижении истины через переживание предмет не отчужден от познавательного акта, а органично слит с ним. Смыслообразующий потенциал обучения наиболее полно раскрывается в диалоговых моделях, где преподаватель и обучающийся, обмениваясь ценностными предпочтениями в решении ситуативных, личностных, жизненных проблем, выражают бесконечное множество оценочно-эмоциональных отношений. Трактовка знания через переживание позволяет выделить уровни учебного диалога по степени смысловой насыщенности [4]:

- диалог-истолкование (ориентирован на постижение значений тех или иных понятий в результате объяснения и вопросов преподавателя),
- диалог-включенность (использование контекста, аналогичного реальным жизненным ситуациям, характерным для данной возрастной группы обучающихся, через раскрытие личностных смыслов данного контекста, трансформация смыслов в совместной деятельности),
- диалог-проникновение (направленная передача смыслов определенных содержательных фрагментов постигаемой информации, инициация преподавателем смыслообразования участниками),
- диалог-переживание (создание общего для преподавателя и слушателей смыслового пространства, формирование более сложных смысловых конструктов как компонентов смысло-жизненных ориентаций личности).

Поиск смысла осуществляется и при решении конкретных педагогических задач, когда приходится отбирать и оценивать факторы, помогающие каждому участнику образовательного процесса реализовать себя, узнать новое о самом себе и своих отношениях с миром, вступить в контакт с явлениями, ценностями, людьми, которые способствуют самодвижению личности. Суть в том, чтобы приобщить учителей к неустанной рефлексии, поиску смысла этой деятельности, к постоянному сомнению в истинности однажды найденных педагогических решений.

Потребность осмыслить и отрефлексировать в контексте научно-педагогических знаний и ценностей современного образования свои собственные профессиональные позиции и достижения — начальный этап в формировании направленности учителя на самостоятельную интерпретацию профессиональной информации. Чем шире круг проблем, осознаваемых педагогом в социокультурном контексте как предмет педагогического общения, тем более отчетливой становится его ценностно-смысловая позиция в сфере образовательного межличностного общения, тем выше его профессиональный статус в социально-педагогической среде и тем большее удовлетворение он может получить от педагогической профессии.

Наличие замысла и цели (собственного смысла делания чего-либо и достижения результата) способствует преобразованию учебного процесса в деятельность, потому что у этой деятельности появляется субъект. В употреблении понятия «смысл» сложились две традиции. Согласно одной из них смысл используется как синоним понятия «значение», согласно другой — как

«замысел», «задача», «интерпретация автора высказывания» [5]. Если цель есть у преподавателя, то это его деятельность. Если собственный замысел есть у обучающегося, то учение становится его деятельностью. Если обучающий и обучающиеся состыковали свои смыслы и цели, есть шанс, что у них появится совместная деятельность.

Смысл является не только входом в совместную деятельность, это еще и «стержень», на котором держится целостность процесса. Чтобы знания укладывались в систему, необходимо постоянное удерживание смысла. Как только теряется смысл, рассыпается и система. Потеря смысла – состояние, которое имеет четкую симптоматику. Куда-то вдруг уходит энергия, преподавателю требуются дополнительные усилия, чтобы «управлять аудиторией», «держаться ситуацию», «напрягать горло». Дисциплины, порядка таким образом добиться можно, но осмысленности в деятельности – нет.

Поэтому, говоря о принципах андрагогики, мы утверждаем, что всякое занятие, всякая встреча должна начинаться с установления эмоционально-смыслового контакта преподавателя с участниками занятия, с каждым из них, ибо он работает не с группой, не для группы, а в группе. Без установления такого контакта люди не окажутся **вместе**, они так и будут порознь, даже находясь в одном физическом пространстве.

Итак, центрация на смысле – значимое условие целостной системы обучения, «заточенной» на становление и реализацию авторской позиции его участников. Соответственно, процесс обучения в системе повышения квалификации, с точки зрения его смыслопорождающей природы, должен удовлетворять следующим позициям:

1. Обучение является открытой самоорганизующейся системой с выраженным личностно-смысловым основанием.
2. Содержание обучения выступает как система смыслов, отражающихся в личном опыте учителей.
3. Используется комплекс методов, технологий, ориентированных на смысловую сферу участников занятий.
4. Обучение строится с учетом принципа интерактивности, обеспечивающего нацеленность учебного процесса не столько на объяснение, сколько на *понимание*, поиск *объективных* смыслов через актуализацию всей совокупности субъективно-личностных подходов, позиций и точек зрения участников. Тогда процесс познания строится как базовая встреча человека с человеком и осуществляется как обмен личностными отношениями, смыслами и эмоциями.

Центрация на смысле может быть взята как основа для классификации используемых методов обучения и анализа их смыслопорождающего потенциала. На этом основании можно условно выделить четыре группы методов, направленных на личностно-смысловое развитие участников занятий:

- методы, обеспечивающие *самоактуализацию субъектного опыта* участников (преобразование теоретического материала в образные ряды, эмоциональные установки и обобщения, личностно-смысловой контекст);
- *диалоговые* методы (внешний, внутренний диалоги, полилоги, диалоги логик, эпох и культур);
- методы, обеспечивающие *самовыражение* участников (ситуации выбора, персонализация, задания на саморефлексию, возможности для экзистенциальных проявлений обучающихся);
- методы *психологической поддержки* участников (ситуации успеха, модели жизненного самоопределения, моделирование жизненных ситуаций и ситуаций поведения, метод личностно значимых конкретных ситуаций, смысловое погружение, мастерские ценностно-смысловых ориентаций).

Критериями личностно-смыслового развития учителя в этом случае выступают субъективные отношения, смысловая экстраполяция и глубина личностного отношения. Кроме того, как подтверждает практика, эти методы содействуют развитию смысловой эмпатии (лучшему пониманию Другого), смысловой идентичности (лучшему пониманию себя) и успешной самопрезентации.

Подведем итог сказанному. Для актуализации авторской позиции в рамках учебного процесса в СПК необходимо предусмотреть ситуации, когда участникам занятий предоставляется возможность совершить так называемое «личностное действие» – увидеть себя в отношении к другим людям, в со-бытийности с ними, сделать вывод из собственного опыта, преодолеть внутренний кризис, наметить жизненную программу. Для этого нередко требуется подвергнуть переосмыслению смыслы и цели своей педагогической деятельности, привычного окружения, а то и жизни вообще.

Основной механизм становления авторской позиции учителя – это профессионально-личностное самоопределение, выбор целей и средств самоосуществления в конкретных ситуациях профессионального бытия, поиск собственных ответов на вопросы *зачем?* Во имя чего в профессиональной жизни совершается то или иное действие? Почему именно так? Как это делают другие? Это означает, что в структуру содержания постдипломного образования более развернуто должен войти личностный опыт слушателей: опыт действовать и проявлять себя как личность.

Свободное воплощение учителем в жизнь собственных концептуальных замыслов возможно только в результате нахождения в профессии своего смысла, своей меры бытия, своей философии, индивидуального стиля деятельности. Это становится основным шагом на пути преодоления отчужденности от профессии, перехода от функциональных действий к подлинному авторству и новаторству.

#### Библиографический список

1. Ермолаева, М.Г. Авторская позиция учителя как предмет педагогического исследования. – СПб., 2010.
2. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 2005.
3. Абакумова, И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. – Ростов-на-Дону, 2003.
4. Шор, Ю.М. Культура как переживание (Гуманитарность культуры). – СПб., 2003.
5. Кривых, С.В. Воспитание этнического самосознания личности. – Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2011.

#### Bibliography

1. Ermolaeva, M.G. Avtorskaya poziciya uchitelya kak predmet pedagogicheskogo issledovaniya. – SPb., 2010.
2. Leontjev, A.N. Deyatel'nostj. Soznanie. Lichnostj. – M., 2005.
3. Abakumova, I.V. Obuchenie i smysl: smysloobrazovanie v uchebnom processe. – Rostov-na-Donu, 2003.
4. Shor, Yu.M. Kul'tura kak perezhivanie (Gumanitarnostj kul'turi). – SPb., 2003.
5. Krivikh, S.V. Vospitanie ehnticheskogo samosoznaniya lichnosti. – Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2011.

Статья поступила в редакцию 07.03.13

УДК-378.634

**Kuznetsova L.V., Maletin C.V. THE ROLE AND PLACE OF GOAL-SETTING IN THE FORMATION OF THE RESPONSIBILITY OF THE INDIVIDUAL IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL EDUCATION.** The article considers the issues of forming responsibility in a meaningful pedagogical process. Disclosed the detailed content of the basic concepts of the problem: «responsibility», «goal setting» and their place in professional education

**Key words:** responsible, goal setting, professional education, the formation of professional qualities.

**Л.В. Кузнецова**, д-р пед. наук, проф. каф. административного права и административной деятельности органов внутренних дел Барнаульского юридического института МВД России, г. Барнаул, E-mail: kusnezova@bui.mvd.ru; **С.В. Малетин**, преп. каф. физической подготовки Барнаульского юридического института МВД России, г. Барнаул, E-mail: maletin-stanislaw@rambler.ru

## РОЛЬ И МЕСТО ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СУБЪЕКТА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются вопросы формирования ответственности в целенаправленном педагогическом процессе. Раскрывается подробное содержание основных понятий проблемы: «ответственность», «целеполагание» и их место в профессиональном образовании.

**Ключевые слова:** ответственность, целеполагание, профессиональное образование, формирование профессиональных качеств.

В современных социокультурных условиях актуальным стало профессионально значимое качество – ответственность, как один из факторов оптимизации профессиональной деятельности специалистов, важнейший компонент структуры личности, способствующий повышению качества его профессиональной деятельности. На сегодняшний день мы можем констатировать, что в процессе профессиональной деятельности обостряются противоречия между возросшими требованиями к качеству специалистов для определенной системы деятельности и возможностями, уровнем отношения сотрудников к своей профессиональной деятельности. Этот факт позволяет выделить, на наш взгляд, основополагающие проблемы, которым необходимо уделить серьезное внимание: определение качественных квалификационных характеристик субъекта деятельности; совокупность необходимых профессиональных и общекультурных компетенций, необходимых для осуществления данной деятельности, разработка и обоснование технологии подготовки, саморазвития сотрудников, участвующих в профессиональной деятельности.

Необходимость повышения результативности профессиональной деятельности субъектов на сегодняшний день очевидна и в этом отношении потенциал ответственности сотрудников достаточно велик.

Изменение социальной и образовательной ситуации в стране актуализировало необходимость поиска эффективных путей для решения обострившихся проблем подготовки успешных и конкурентоспособных специалистов в условиях профессионального образования. Современному обществу нужны специалисты новой формации, образованные, обладающие творческим отношением к своим обязанностям, инициативные, способные самостоятельно и компетентно принимать оптимальное решение, нести за них ответственность. В связи с этим формирование ответственности при подготовке специалистов в условиях высшей школы имеет особое значение.

На стадии профессионального образования и профессиональной подготовки возникают проблемы развития учебно-профессиональной мотивации, профессионального самоопределения и формирования готовности к будущей профессиональной деятельности. Центральной проблемой на этой стадии является формирование системы социально и профессионально ориентированных знаний, умений и навыков, профессиональных и общекультурных компетенций, а также развитие у обучаемых профессионально важных качеств и способностей. Профессиональные качества являются одним из элементов структуры личности, определяющей продуктивность его деятельности. Каждая профессиональная деятельность имеет свой набор качеств, но между тем, мы можем выделить и некоторые многофункциональные профессиональные качества: самостоятельность, надежность, ответственность.

Выделяя категорию ответственности, мы относим ее к моральным качествам, предусматривающим наличие в ней внешней и внутренней стороны. Рассматривая ответственность с внешней стороны, мы выделяем совокупность требований и действий, которые общество предъявляет личности, а с другой – это внутренняя работа самой личности, чувствующего долг и обязательность по выполнению этих требований.

Ответственность – морально-волевое личностное качество, проявляющееся в осуществлении контроля за деятельностью человека. В словаре-справочнике практического психолога ответственность – это «осуществляемый в различных формах внутренних и внешний контроль над деятельностью, отражающий социальное, морально-правовое отношение к обществу, выражающееся в выполнении принятых нравственных и правовых норм и правил, своего долга» [1, с. 130].

Ответственность – категория, касающаяся разных сторон жизни человека, в соответствии с этим принято выделять разные ее виды: нравственную, профессиональную, уголовную, личную. Основные виды ответственности четко прослеживаются в определении, сформулированным в философском слова-

ре. В философском словаре ответственность представлена как «категория этики и права, отражающая особое социальное и морально-правовое отношение личности к обществу (человеку в целом), которое характеризуется выполнением своего нравственного долга и правовых норм» [2, с. 299].

Рассматривая ответственность с позиции нравственности, мы подчеркиваем выполнение личностью правил, установленных в обществе. В данном случае ответственность характеризует личность с точки зрения выполнения ею нравственных требований, предъявляемых обществом; выражающая степень участия личности и социальных групп, как в их собственном нравственном совершенствовании, так и в совершенствовании общественных отношений.

«Ответственность – основное этическое понятие, фиксирует сферу реальности, подлежащую воспроизводству ответственности субъектом. Ее границы – постоянная проблема каждого субъекта. Эта сфера отождествляется субъектом с самим собой. В сферу ответственности попадает часть мира, часть окружающей сферы, часть собственных отношений, определяемых исторически сложившимся содержанием культуры субъекта» [3, с. 45].

Профессиональная ответственность тесно связана с нравственной категорией долга. Профессия – это «определенный вид профессиональной деятельности, требующий для своего выполнения специальных знаний, умений, навыков и качеств личности» [4, с. 18].

Выбирая профессию, человек принимает на себя ответственность, связанную с выполнением служебных обязанностей. Круг этих обязанностей всегда предписан, а ответственность предполагает внимательное и тщательное их исполнение. Ответственность выполнения норм права, существующих в обществе, требует от личности знания этих норм, необходимость давать отчет в своих действиях и поступках, а также меру ответственности в случае их невыполнения. Категориями правовой ответственности является уголовная, личностная и виновная ответственность.

Существует внутренняя ответственность человека, которая представляется как совокупность всех нравственных качеств, помогающих ему грамотно и эффективно выполнять предписанные правила в отношении себя (предполагается забота о здоровье и условиях жизни), своих близких и общества в целом.

Семенюк Л.М. в своей работе «Психология гражданской активности: особенности, условия развития» анализирует место и роль ответственности в формировании гражданской активности и определяет ответственность как социальную категорию, «основная функция которой заключается в активизации социального поведения человека». Ссылаясь на А.Л. Слободского, она отмечает, «что человек в своей деятельности вступает в массу разнообразных отношений, каждое из которых требует граждански активного проявления ответственности» [5, с. 294].

Таким образом, ответственность – это способность субъекта (человека, группы людей или организации) адекватно ответить за то, что ему поручено либо за то, что он взял на себя сам. Ответственность представляется нам как интегративная категория, охватывающая сознание, чувство и поведение человека, структурными компонентами которой является субъект ответственности (личность, общество), объект ответственности (то, за что субъект несет ответственность, что возложено на него или принято им для исполнения).

Надежность профессионала определяется требованиями общества и профессии и осуществляется через совершенствование формирования и коррекции чувства ответственности. Сформировать ответственность возможно в процессе овладения знаниями, умениями, навыками и уровнем сформированности компетенций.

В связи с этим особое значение мы уделяем формированию ответственности в процессе обучения и воспитания. Формирование ответственности является серьезной задачей обра-

звательного процесса. От этого зависит успешность самого человека и общества в целом. Главное место в воспитании чувства ответственности принадлежит формированию правильной оценки ответственности и возможности самого человека взять ее на себя.

В связи с тем, что в образовательном процессе на первый план выходит уникальная целостная личность обучающегося, стремящаяся максимально реализовать свои возможности, проблема формирования ответственности приобретает особое значение.

Для формирования высоко ответственного типа поведения необходимо создать объективные жизненные условия, которые в наибольшей степени способствовали бы переживанию индивидом сопричастности окружающему, поддерживать атмосферу доброжелательности, развивать направленность на другого человека, умения и потребности чувствовать других людей, эмпатически сопереживать им.

В формировании ответственности, на наш взгляд, активную роль играет создание у личности целевой установки на развитие и укрепление ответственности. Цель является системообразующим элементом педагогической системы. В педагогической системе обучения и воспитания цель является мысленным, заранее определяемым представлением о результате педагогического процесса, о качествах, состоянии личности, которое предполагается сформировать. Она определяет требования к педагогическому процессу и служит эталоном для оценки результата.

Определение целей имеет большое теоретическое и практическое значение, поскольку сам педагогический процесс является всегда целенаправленным процессом в целях формирования определенных качеств, отвечающих запросам общества. Без ясного научно обоснованного представления о цели нет эффективной профессиональной деятельности.

Проблема целеполагания в деятельности занимает особое место. За основу в изучаемой нами проблеме мы взяли определение из словаря под редакцией А.М. Прохорова: «Цель – это идеальное, мысленное предвосхищение результата деятельности» [6, с. 1486]. Таким образом, мы исходим из того, что цель это то желаемое состояние системы, которое мы хотим достичь.

Целеполагание определяется как формулировка или выбор цели и задачи профессиональной деятельности, а также ее конкретизация на подцели и их согласование. Наличие обоснованных, перспективных целей личности является одним из главных условий ее формирования и развития. «Целеполагание – процесс обновления и формирования целей, развития управляемого объекта на основе анализа общественных потребностей в продукции, услугах, качестве социальных связей исходя из реальных возможностей их наиболее полного удовлетворения» [7, с. 27].

Целеполагание – фундаментальное понятие в теории деятельности, связанное с выбором и реальным определением цели, которая представляет собой образ будущего результата деятельности. Как процесс выработки цели целеполагание есть такое динамическое образование, которое предполагает активное функционирование всех факторов, определяющих поведение человека: потребностей, интересов, стимулов, мотивов и т.д.

На современном этапе необходимо создание условий, способствующих развитию у специалистов ответственности как профессионально значимого качества, отвечающего потребностям общества. Возникает необходимость организации в вузе (любой организации) целенаправленного педагогического процесса формирования ответственности у будущего специалиста.

Определение цели является главным и основным этапом в управлении, психологии, педагогике и т.д. Цель задается внешне и обоснована потребностями общества в высококвалифицированном специалисте. В.П. Беспалько рассматривает цель в качестве системообразующего элемента педагогической системы. Причем цель может выполнять эту роль, только при условии ее четкой формулировки – такой, «которая допускала бы однозначную диагностику, и вполне определенные возможности для принятия оптимальных решений» [8, с. 59-60].

Функция целеполагания пронизывает все сферы деятельности, в том числе и формирование ответственности, она объединяет их и реализуется во всех сферах социальной деятельности. Сам процесс целеполагания рассматривается, прежде всего, как деятельность по выявлению и анализу потребностей общества в уровне ответственности с учетом реальных возможностей их наиболее полного удовлетворения.

«Целеполагание – сложный процесс, включающий не только образование целей, но их проверку, корректировку, согласование, прогнозирование. Завершающее звено целеполагания – программирование деятельности по достижению сформулированных целей» [7, с. 79]. В.Н. Иванов определил основное методическое правило в целеполагании. Им было подчеркнуто, что достижение каких-либо целей возможно только при соответствии их содержания объективным обстоятельствам. «Отсюда следует, что степень достижения цели определяется характером такого соответствия» [7, с. 79].

Таким образом, социальное значение формирования ответственности специалиста как профессионально значимого качества состоит в том, что высокая степень ее сформированности в процессе обучения в вузе обеспечивает ему в будущем конкурентоспособность в современных условиях становления его как специалиста, обладающего профессиональной ответственностью, способного успешно выполнять свои профессиональные обязанности.

#### Библиографический список

1. Конюхов, Н.И. Словарь-справочник практического психолога. – Воронеж, 1996.
2. Философский словарь / под ред. М.М. Розенталя. – М., 1975.
3. Ахиезер, А.С. Социокультурный словарь. – Новосибирск, 1998.
4. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие. – М., 2003.
5. Семенюк, Л.М. психология гражданской активности: особенности, условия развития. – М., 2006.
6. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. – М., 1989.
7. Беспалько, В.П. О возможностях системного подхода в педагогике // Советская педагогика. – 1990. – № 7.
8. Основы современного социального управления: теория и методология: учеб. пособие / под ред. В.Н. Иванова. – М., 2000.

#### Bibliography

1. Konyukhov, N.I. Slovarj-spravochnik prakticheskogo psikhologa. – Voronezh, 1996.
2. Filosofskiy slovarj / pod red. M.M. Rozentalya. – M., 1975.
3. Akhiezer, A.S. Sociokulturniy slovarj. – Novosibirsk, 1998.
4. Zeer, E.F. Psikhologiya professional'nogo obrazovaniya: ucheb. posobie. – M., 2003.
5. Semenyuk, L.M. psikhologiya grazhdanskoy aktivnosti: osobennosti, usloviya razvitiya. – M., 2006.
6. Sovetskij ehnciklopedicheskij slovarj / gl. red. A.M. Prokhorov. – M., 1989.
7. Bespal'ko, V.P. O vozmozhnostyakh sistemnogo podkhoda v pedagogike // Sovetskaya pedagogika. – 1990. – № 7.
8. Osnovih sovremennogo social'nogo upravleniya: teoriya i metodologiya: ucheb. posobie / pod red. V.N. Ivanova. – M., 2000.

Статья поступила в редакцию 12.03.13

УДК 85.15+30.18

**Kalina N.D. CONCEPT CONSTRUCTIVIST APPROACH IN ESTABLISHING A CONSTRUCTIVE GRAPHIC COMPETENCE BACHELOR OF DESIGN.** The article considers the three inter-related levels of a constructivist approach to the formation of constructive-graphic competence of the bachelor of design. Theoretical-conceptual level describes the functions of the approach, psychological-pedagogical level characterize the factors of spatial-temporal models, and technological level – providing training conditions.

**Key words:** concept, constructivist approach, moderate constructivism, radical constructivism, design, design students, theory, practice, control and structural features of reflection.

**Н.Д. Калина**, канд. пед. наук, доц., проф. Владивостокского гос. университета экономики и сервиса (ВГУЭС), г. Владивосток, Email: atk5049@mail.ru

## КОНЦЕПЦИЯ КОНСТРУКТИВИСТСКОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ КОНСТРУКТИВНО-ГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРА ДИЗАЙНА

В статье рассматриваются три взаимосвязанных уровня конструктивистского подхода к формированию конструктивно-графической компетентности бакалавра дизайна. Теоретико-концептуальный уровень описывает функции подхода, психолого-педагогический уровень характеризуют факторы пространственно-временной модели, а технологический уровень – условия обеспечивающие обучение в соответствии с указанным подходом.

**Ключевые слова:** концепция, конструктивистский подход, умеренный конструктивизм, радикальный конструктивизм, рисунок, студент-дизайнер, теория, практика, контрольная и конструктивная функции рефлексии.

Постнеклассический период развития науки и культуры обусловил высокую функциональную и эстетическую значимость дизайна в обществе как образа жизнедеятельности человека и его предметно-пространственной среды. Эстетические художественно-образные параметры дизайна соотносятся с ценностями стилистики формы предметов пространственной и социальной среды и дифференциацией смыслов. Их поиск сконцентрирован вокруг междисциплинарных идей, таких как структурная организация произведения и целостность художественного образа. Кроме того, дизайнерское проектирование интегрирует многоаспектное содержание, а комплексное применение знаний раскрывает графический язык изображения, смоделированный на основе специальной конструктивно-графической компетентности (КГК) дизайнера. Наше исследование формирования КГК дизайнера осуществлялось в основе построения рисунка, в отличие от дисциплины «Проектирование» цели дисциплины «Рисунок» ограничиваются лишь пространственным и художественным содержанием.

Конструктивистский подход (КП) в формировании КГК бакалавра дизайна характеризуется открытой направленностью на рациональный тип содержания обучения от теории к практике и совокупность процессуально-технологических идей. КП обосновывает как общие концептуальные стратегии учебной деятельности, так и предметно-ситуативный уровень их реализации, учитывает связи обучения с закономерностями конструктивно-художественной деятельности. Профессиональное творчество дизайнера основано на когнитивных контекстах – формально-логических характеристиках формы, являющихся средством в выражении содержания и контекстов художественного обобщения, объединяющего рациональные и чувственные процессы с эстетической оценкой. В связи с этим, в образовании дизайнера осуществляется взаимодействие естественнонаучных знаний закономерностей природы (геометрии, перспективы и законов передачи светотени) и гуманитарных художественных и личностных смыслов, направленных на преобразование реальной действительности и формирование КГК дизайнера в выражении и самовыражении искусственных конструкций.

Концепция КП в профессиональном образовании определяет теоретическую модель формирования КГК у бакалавров дизайна. КГК дизайнера определяется как владение деятельностью и готовность к разрешению когнитивных, интерпретационных и индивидуально-личностных противоречий в художественно-образном моделировании различного рода изображений. Структуру КГК образуют две подсистемы компетенций: *познавательно-аналитическая* и *аксиологическая*. Каждая из компетенций интегрирует общекультурные и индивидуальные качества, когнитивные, креативные, оперативные и аффективные средства, ценности и ПВК личности. Ориентировочную основу компетенций студента образует система смысловых конструкций, а исполнительскую – система умений.

Формирование КГК – поступательный процесс, связанный с развитием компетенций и умений разрешать противоречия между рациональными и чувственными компонентами познания, между объективными и субъективными основаниями конструктивно-графического творчества.

КП в профессиональном образовании дизайнера – это формирование внутренней реальности учащегося, его компетентности в самостоятельном конструировании изображения на основе теоретических знаний. Педагог при этом организует конструктивистскую образовательную среду (КОС) как систему влияния на обучение и самообучение студентов, при этом происходит систематизация двух взаимосвязанных теорий: естественнонаучных знаний – теории «Закон формы» и гуманитарных знаний – теории «Выразительность художественного образа».

КП в формировании КГК у студентов дизайнеров определяют три методологически соподчиненных уровня: концептуально-теоретический, психолого-педагогический и технологический (рис. 1).

К концептуально-теоретическим основам КП относится система сущностных характеристик образовательного процесса и соответствующих им функций, которые ориентируются на метаустойчивую устойчивость в выполнении учащимися конструктивно-графического моделирования, на формирование знаково-семиотических моделей системного пространственного мыш-

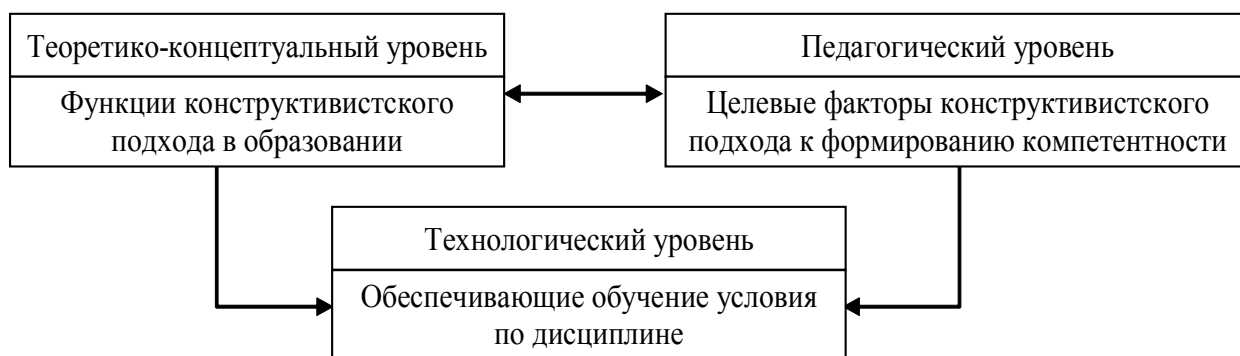


Рис. 1. Методологическая модель конструктивистского подхода к формированию конструктивно-графической компетентности дизайнера

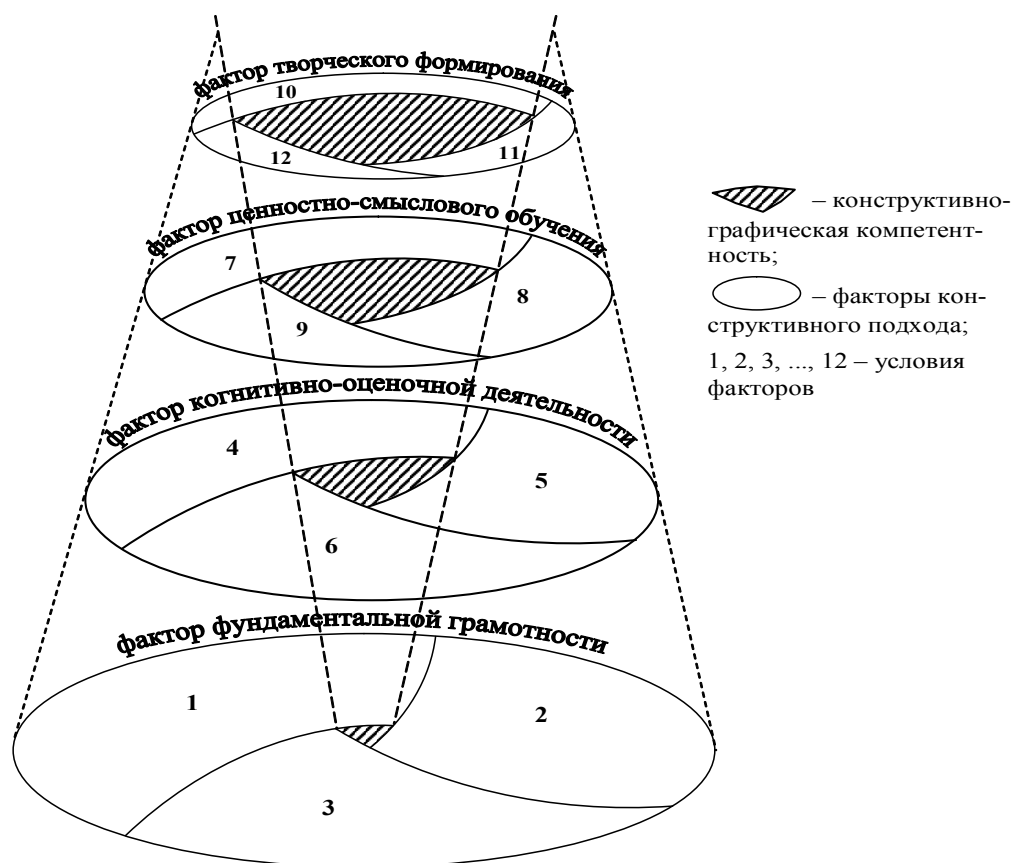


Рис. 2. Модель формирования конструктивно-графической компетентности будущего дизайнера

ления у студентов, на самоорганизацию динамичной системы КГК дизайнера. Многофункциональность КП формируется на основе дисциплины «Рисунок», но имеет широкий надпредметный контекст.

*Междисциплинарная его функция* заключается в когнитивном и конструктивном развитии учащихся, при использовании универсального и системно-организованного содержания обучения конструктивно-графическому моделированию. При этом теоретические обобщения естественнонаучных знаний, закономерностей природных явлений (геометрии, перспективы и светотени) способствуют организации формы, а гуманитарные знания направляются на формирование мировоззренческих смыслов личности и ее эстетических ценностей.

*Эпистемологическая функция* состоит в проявлении субъект-объектных отношений, основанных на следующих закономерностях познания: логическом опосредовании, дискретности, объективности, смысловой целостности изучаемой ситуации, образного, теоретического и художественного обобщения, которые обеспечивают переход от освоения одной ценностно-смысловой системы к другой. *Праксиологическая функция* выражена в организации конструктивно-графической деятельности, с ориентацией на структурный способ построения модели, систему знаково-символического языка, принципы результативности и методическое обеспечение практики.

*Дидактико-гуманистическая функция* гибко использует закономерности визуально-графической культуры изображения, как основного критерия КГК дизайнера, развития ПВК и эстетического воспитания с опорой на опыт когнитивных стилей познания (пространственно-образного и вербально-логического), сотрудничество педагога и студента, при котором учитывается ценностно-смысловой выбор позиции учащегося.

*Синергетическая функция* выражает принципы организации сложно-организованной системы КГК дизайнера, ее упорядоченности и самоорганизации, закономерностей педагогического управления в системе «педагог – образовательная среда – учащийся» и самоуправления при достижении образовательных целей и использовании при этом прямой и обратной связи.

С опорой на психолого-педагогические основания КП моделируется пространственно-временная модель образовательного процесса, которая включает два основных этапа и четыре целевых фактора, влияющих на фундаментальное, когнитивно-

оценочное, ценностно-смысловое и творческое формирование личности дизайнера и целостной структуры ее КГК. Конструктивизм проявляется в построении студентом модели в основе КГК дизайнера как интегральной характеристики индивидуальности, переход к которой происходит по этапам исходя из индивидуальных особенностей студента.

Переосмысленное использование моделей классической и неклассической эпистемологии связано с принципами современного этапа постнеклассической науки: рациональности, универсальности содержания, сотрудничества, нелинейности и самоорганизации.

*Технологический уровень КП* ориентируется на нормативную базу теории и практики обучения с направленностью на рациональное выполнение учащимися системного моделирования, которое имеет локальный характер. Поэтому КП реализуется через отдельную дисциплину, условия, при которых усиливаются междисциплинарные связи с другими дисциплинами. Сконструированная в рамках дисциплины «Рисунок» система условий построения студентами идеальной модели и формирования КГК дизайнера, последовательно изменяет ситуации КОС обучения.

На рис. 2 развитие структуры КГК изображается пунктирной линией соответственно фазовому пространству КОС. Предполагается, что в общем движении от фазы к фазе развитие КГК дизайнера будет приобретать новые качества. При этом каждый из целевых факторов в образовании дизайнера реализуется в совокупности трех условий, что обуславливает изменение уровней готовности будущего специалиста к самостоятельной и творческой деятельности.

На формирование познавательно-аналитической подсистемы компетенций (аналитико-синтетической и координационно-пространственной) направлены следующие факторы и условия: *Фактор фундаментальной грамотности конструктивно-графического моделирования* обеспечивается условиями: 1) обеспечение системного усвоения объемно-пространственных знаний; 2) проектирование системы задач на познание в ходе преобразования; 3) дифференцирование содержания обучения на элементы познания и наглядная демонстрация их знаково-символических средств на основе системы логических конструктов. *Фактор когнитивно-оценочной деятельности* обеспечивается условиями: 4) ориентирование развития познавательного от-

ношения к объекту и системы ПВК у студентов; 5) направленность при обучении рисунку на усвоение способа ГО в аспекте однозначных знаково-семиотических средств выражения; 6) организация развивающего обучения компетенциям и контрольной функции рефлексии у студентов.

На формирование аксиологической подсистемы компетенций (организационно-управленческой и комбинаторного моделирования) и целостной структуры КГК дизайнера направлены следующие факторы и условия: *Фактор ценностно-смыслового обучения* обеспечивается условиями: 7) реализация ценностно-ориентированного обучения, формирующего конструктивное отношение к деятельности; 8) обеспечение персонализации студента в использовании художественных интерпретаций действительности и многозначных знаковых средств выражения; 9) организация проблемных ситуаций в эвристическом аспекте и формирование конструктивной рефлексии у студентов. *Фактор творческого формирования личности* обеспечивается условиями: 10) концептуальная организация художественного образа в рисунке; 11) формирование обобщенного образного плана действия и системно ориентированное пространственное мышление; 12) направленность обучения на стиливой характер рисунка в единстве когнитивного, креативного и эмоционального восприятия.

Пространственно-временная модель КП в образовании дизайнера и система технологических условий обучения организуются с опорой на понятие «динамический хаос», при котором возможно появление бифуркаций (критическая пороговая точка, в преодолении которой изменяется состояние объекта). В преодолении пороговых значений управляющих параметров в КГК дизайнера качественно изменяется состояние системы, происходит ее когнитивная эволюция. Детерминированность проявляется здесь в виде упорядоченного в целом движения между бифуркациями, а хаос чередуется с упорядоченностью этого движения [1]. Развитие сложноорганизованной системы КГК дизайнера определяется относительно управляемыми, со стороны педагога, воздействиями КОС, ее характеристики и условия заключают в себе пути эволюции. За счет знаний, полученных в результате взаимодействия со средой, возникает неравномерность элементов и подсистем в структуре КГК, их проявление становится хаотическим. Но благодаря влиянию более сильных рациональных компонентов на чувственные и тренировочные рационально-чувственной системы познания происходит согласованное и кооперативное действие структурных компонентов компетенций на новом уровне. КГК дизайнера формируется в результате появления и разрастания в целостном ее образовании новых когнитивно-устойчивых структур и смысловых конструктов.

Факторы и обеспечивающие обучение условия характеризуют системную последовательность содержательных контекстов и ситуаций КОС. Каждая из ситуаций включает *деятельный, экологический, методический и коммуникативный компоненты*. В результате технологический уровень КП в качестве контекстной технологии обучения обеспечивает переход от учебного к профессионально-творческому выполнению изображений и формирование на этой основе конструктивно-графических компетенций/компетентности как степеней объективности построения пространственных форм и субъективности художественных интерпретаций действительности. КОС предоставляет учащимся интерактивные формы работы (групповые дискуссии, коллективные просмотры работ, мастер классы, проводимые преподавателем). В результате нелинейного синтеза различных влияний среды на когнитивное и креативное развитие учащихся у них формируются компетенции для решения познавательно-практических задач. Кроме того, в рамках КОС организуется сотрудничество участников образовательного процесса. Совместными усилиями педагога и учащихся раскрываются цели, средства и ценности учебной и творческой конструктивно-графической деятельности. На этой основе в образовательном процессе определяется оптимальное соотношение обучения деятельности, развития профессионально-важных качеств, эстетического воспитания и формирования творческих компетенций.

В обучении студентов дизайнеров рисунку систематизируются две теории конструктивно-графического моделирования изображений: «Закон формы» и «Выразительность художественного образа». Каждая из теорий обеспечивается своим обучающим, развивающим и одновременно диагностирующим методом выполнения деятельности. Реализации теории «Закон формы» на практике способствует метод геометрического обобщения в знаково-семиотическом аспекте, дающий объяснение пространственной структуры изучаемого объекта, а теории «Выразительность художественного образа» – метод художественных интер-

претаций действительности, объясняющий применение принципов выразительности. На основе теорий и методов деятельности систематизируется содержание обучения, включающее закономерности перспективы и светотени как конструктивных связей геометрического обобщения в построении объемно-пространственных форм (естественнонаучные знания) и эвристические принципы художественной выразительности (гуманитарные знания). Эти знания определяют различную степень структурированности контекстов содержания обучения в логических конструктах: полностью структурируется система знаний перспективно-пространственных закономерностей, характеризующих в структуре целого согласование элементов геометрического обобщения, частично структурируется система эвристических принципов художественной выразительности и гармонии, которые являются основаниями художественных интерпретаций.

Содержание обучения формализуется по когнитивным и креативным основаниям, впоследствии интегрирующимся в сознании студентов, что обеспечивает учащимся многообразие личностных позиций. В этом плане самостоятельная работа (деятельность) студентов ориентируется на системно-организованный процесс конструирования знаний в контексте их преобразования (обобщения и интерпретации), что повышает уровень самоконтроля, ответственности за результат и, тем самым, воспитывает визуально-графическую культуру изображения.

В связи с целями формирования КГК дизайнера педагог конструирует систему учебных задач (когнитивно-оценочных, конструктивно-логических и конструктивно-эвристических), изменяющихся от выявления однозначно структурированного контекста к многозначному контексту, способствующему развитию у студентов ценностей. Содержание активных методов обучения направляется им на развитие учащихся с использованием репрезентаций повторяющихся логических конструктов геометрического обобщения и синтеза многообразного опыта в творческом системно-смысловом конструктивно-графическом моделировании художественных интерпретаций геометрических обобщенного содержания и построения при этом художественного образа. С одной стороны задачи решаются учащимися с ориентацией на причинно-следственные связи: процессуально-целевые, ценностно-смысловые и знаково-символические причины, из которых выводятся следствия (новые знания). А с другой стороны они решаются по аналогии с наглядным показом логических и интерпретационных конструктов, также успешно выполненных работ.

Методическое ориентирование и педагогическое консультирование помогают учащимся понять задачу и решить ее собственными средствами, при этом педагог ставит обобщенную проблему, активизирует рефлексию учащихся наглядным показом альтернатив, вовлекает их в групповую дискуссию, обогащающую индивидуальные стратегии моделирования, задает им вопросы и в соответствии с определенными критериями корректирует ответы.

Воспринимая наглядность, каждый из студентов формирует свои смысловые конструкты. Однако они вступают в противоречие с имеющимся у них опытом. Противоречия в деятельности разрешаются учащимися в соответствии с критериями результативности и сформированностью у них контрольной и конструктивной функциями рефлексии: репрезентации знаний и конструирование понятийной модели в изображении опирается на полноту существенных признаков объекта; ценностно-смысловое конструирование опирается как на дифференцированные критерии теорий, так и на интегрированный критерий – системность знаний, также и на оригинальность идеи и концепцию промежуточных целей в построении художественного образа. Разрешая противоречия в деятельности, студенты разрешают индивидуально-личностные противоречия, связанные с обучением.

С опорой на КП в формировании КГК осуществляется экологизация стилей пространственно-образного и вербально-логического познания у студентов. Происходит развитие знаково-символического языка в выполнении изображений и специализация рационально-чувственной системы познания, попеременно использующая целостные и детальные процессы. Практическое моделирование, осуществляемое с опорой на опыт: деятельно-процессуальный, образно-пространственный, знаково-символический и тактильно-кинестический. Формируется ценностно-смысловой опыт самостоятельной исследовательской деятельности конструирования новой для учащихся целостности и новые знания.

КП обеспечивает совместную учебную и творческую деятельность преподавателя и студента теоретико-методологическими, психолого-педагогическими и методическими аспектами обучения и самообучения. Это обуславливает личностную зна-

чивость образования – активную позицию учащихся по отношению к знаниям в исследовании реальной ситуации, проявляющуюся в избирательных и созидательных связях личности с объективной действительностью и своей субъективной реальностью. При этом обеспечивается вариантность моделей компетентности в проведении самостоятельного исследования и в моделировании процесса и результата.

Кроме того, КП открыт для интеграции с другими подходами. Его концептуальные основания имеют общие свойства с личностно-ориентированным, системным и деятельностным подходами, но в то же время отличается от них. Область личностно-ориентированного подхода более широкая, чем у КП, помогает личности обрести нравственные, духовные ценности и когнитивные смыслы жизни, при которых осуществляет развитие человека как элемента культуры и целостной личности, способной с максимальной эффективностью реализовать свои способности и стремления к творчеству [2]. КП как и личностно-ориентированный подход создает условия для развития личности, признавая при этом, что личность является продуктом общественно-исторического развития, но рассматривает личность в условиях профессионального образования, осуществляемого во взаимодействии естественнонаучных и гуманитарных знаний, наполняющих значимую для личности деятельность универсальными понятиями, ценностями знаний и мировоззренческими смыслами. КП при этом в различной степени структурирует образовательный процесс, что позволяет включать в достижение цели личностную позицию.

И.В. Блауберг и Э.Г. Юдин выделили следующие принципы системного подхода: целостность, связь, структура и организация; уровни системы и иерархия этих уровней; управление; цель и целесообразное поведение системы, самоорганизация системы; функционирование и развитие системы как совокупности компонентов [3]. К этим принципам необходимо добавить принцип выявления главных и подчиненных элементов в системе. В рассмотрении системного и КП эти принципы являются общими, в то же время каждый из подходов обладает своей спецификой. Системный подход обращает особое внимание на стро-

ение объекта и его структуру. Сферой КП являются нелинейные влияния системы функций, факторов и технологических условий, реализующих в пространстве КОС систему учебных ситуаций выполнения учащимися конструктивно-графического моделирования. При этом система компетенций личности студента находится в более крупной системе КОС и взаимосвязана с ней прямыми и обратными связями.

Деятельностный подход, опираясь на совокупность теоретико-методологических положений, обосновывает конкретно-эмпирические исследования, в которых психика, сознание и их развитие рассматриваются в различных формах предметной деятельности [4]. КП как и деятельностный подход является по сути рационально-ориентированным, но отличается тем, что сочетает в себе линейные алгоритмические процессы при выполнении анализа и нелинейные процессы синтеза информации, полученной от КОС, при этом пробуждает контрольную и конструктивную функцию рефлексии у студентов и формирует на этой основе КГК в построении модели.

В ходе исследования решалась конкретная научная проблема – выявление влияния КП на формирование КГК у бакалавров дизайнера. Основное свойство КП в образовании – целостность, поэтому диагностика сводится не к исследованию отдельных сторон личности, а к исследованию развития отдельных компонентов структуры КГК личности дизайнера и формирования ее целостной организации. Проведенное исследование выявило, что обучение рисунку на основе функций, факторов КП и технологических условий способствует формированию интегративного уровня КГК дизайнера, при этом такие характеристики деятельности как контроль, так познавательное и конструктивное отношение студента к процессу пронизывают каждый из элементов ее структуры. Полученные результаты говорят о том, что концепция КП в профессиональном образовании дизайнера оказывается достаточно плодотворной и в рамках дисциплины «Рисунок» формирует КГК в соответствии с художественно-образными параметрами дизайна, что значительно повышает качество профессионального образования бакалавра дизайнера предметно-пространственной среды.

#### Библиографический список

1. Горбачев, В.В. Концепция современного естествознания / В.В. Горбачев, В.М. Безденежных. – М., 2004.
2. Борисенков, Е.В. Поликультурное образовательное пространство России. История, теория, основы проектирования: монография / Е.В. Борисенков, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк. – М., 2006.
3. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М., 1973.
4. Гуревич, П.С. Психология и педагогика. – М., 2005.

#### Bibliography

1. Gorbachev, V.V. Konceptiya sovremennogo estestvoznaniya / V.V. Gorbachev, V.M. Bezdenezhnikh. – M., 2004.
2. Borisenkov, E.V. Polikulturnoe obrazovatel'noe prostranstvo Rossii. Istoriya, teoriya, osnovy proektirovaniya: monografiya / E.V. Borisenkov, O.V. Gukalenko, A.Ya. Danilyuk. – M., 2006.
3. Blauberger, I.V. Stanovlenie i suthnost' sistemnogo podkhoda / I.V. Blauberger, Eh.G. Yudin. – M., 1973.
4. Gurevich, P.S. Psikhologiya i pedagogika. – M., 2005.

Статья поступила в редакцию 12.03.13

УДК 374.7

*Pavlova O.V. THE GAME APPROACH TO THE INFORMAL EDUCATION.* In the work is disclosed to the game approach to the informal education; it is shown the educational significance of play in the life of man as an essential instrument of public-formal education; a new concept of development, correcting the behavior of the subjects of business of virtual games for adults, contributing to the moral perfection of the personality.

**Key words:** informal education, the game, the game approach.

**О.В. Павлова**, канд. пед. наук, доц. каф. образовательного менеджмента, учёный секретарь ФГБОУ ДПО «Институт повышения квалификации специалистов профессионального образования», г. Санкт-Петербург, E-mail: olga\_melent.eva@mail.ru

## ИГРОВОЙ ПОДХОД К ИНФОРМАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

В работе раскрывается игровой подход к информальному образованию; показано воспитательное значение игры в жизни человека как важнейшего инструмента информального образования; предложена новая концепция развивающих, корректирующих поведение субъектов деловых виртуальных игр для взрослых, способствующих нравственному совершенствованию личности.

**Ключевые слова:** информальное образование, игра, игровой подход.

Современное образование в том виде, в каком оно существует на данном этапе, перестало удовлетворять предъявляе-

мым ему требованиям. Оно больше не способно в должной мере готовить креативно мыслящего, творческого человека. Человек



постиндустриальной цивилизации оказался в новом мире – информатизированном, компьютеризированном, где информальное образование становится неотъемлемой частью его каждодневной жизни, его существования. Информальное образование требует не только осуществления образовательной деятельности во внешнем окружении, но и обуславливает постоянное внутреннее образование, изменения под воздействием вновь освоенных знаний. Одной из форм информального образования является Интернет. Активное включение человечества в мировую компьютерную сеть, позволяя говорить о том, что Интернет становится одной из властных структур современного общества. Для изучения сущности информального образования в сети значима игровая концепция культуры.

В ряде работ ученых история возникновения игры рассмотрена как способ решения затруднений и проблем в утилитарной деятельности, как передача информации о реальной деятельности для обучения, как средство состязания и развлечения. Д.Б. Эльконин в своей работе «Психология игры» рассматривал несколько вариантов возникновения и становления игровой деятельности. Игра – самый древний способ проверки отношения человека к окружающим условиям и обстоятельствам. Известно, что первые игровые формы возникли ещё в слабо развитых общинных формациях и выступали в основном как средство обучения и передачи информации. При этом они наделялись магическим смыслом для того, чтобы обеспечить защитную функцию перед силами природы. А это не что иное, как обряды, ритуальные игры, которые с развитием общества, со сменой формаций перестали играть особую роль в жизни общества. Появились две разновидности игры: театрализованные и спортивные. Игра стала рассматриваться как феномен культуры. Целостно игровая концепция культуры была сформулирована нидерландским философом и историком Й. Хейзингой (1872-1945 гг.) в работе «Homo Ludens; Статья по истории культуры» (1938). Концепция игрового генезиса культуры нашла отражение также в трудах Г.Г. Гадамера, который анализировал историю и культуру как своеобразную игру в сфере языка [1], а также в работе Е. Финка «Основные феномены человеческого бытия», как исключительную возможность человеческого бытия [2]. О теории эстетического «состояния игры» говорил И. Кант, об игровом космосе – Платон, Шиллер подчеркивал, что человек только тогда «является человеком, когда играет». В игре деятельность человека характеризуется обретением свободы; возможностью с помощью масок за счёт инсценированных действий воспроизведения реальной жизни, диктуемых определённой социальной ролью. Интерпретировать человеческую жизнь и деятельность, воссоздать критические ситуации с помощью масок, вызвать у зрителей и участников переживание, рефлексивное переосмысление – такова функция игр-представлений [3].

Человеческая игра, по мнению Д.Б. Эльконина, – деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности [4]. С точки зрения Й. Хейзинги, игра – это универсальная категория человеческого существования, всеобъемлющий способ человеческой деятельности. Игра – это не манера жить, а структурная основа человеческих действий. А для того, чтобы игровое содержание культуры было культуросоциальным, оно должно оставаться чистым. Для М. Бахтина игра – истинная принадлежность только народной культуры [5]. Й. Хейзинга впервые выдвинул в литературе игры социального характера, «высшие формы игры» и предложил включить в систему классификации модельно-социальные формы игры: игру-эротика, игру-состязание, игру-правосудие, игру-театр, игру-поэзию, игру-дипломатию, игру-войну и т.д.

Американский психолог и психиатр Э. Берн (1902-1970), игрой называл серию следующих друг за другом скрытых дополнительных транзакций с четко определенным и предсказуемым исходом [6], считал, что природа в процессе эволюции установила достаточно игровых транзакций такого типа, в частности, то, что называют сексом, он считает инструментом игрового поведения, ибо сексуальные игры – это упражнения в сексуальном привлечении, эксплуатации, победе, разрядке, наслаждении.

Всесторонне изучение феномена игры позволило Й. Хейзинге выделить следующие ее признаки [7]: игра – свободное действие; игра не есть «обыденная» или «настоящая» жизнь. Игра – это выход из такой жизни в переходящую сферу деятельности с её собственными устремлениями; замкнутость, ограниченность; порядок; напряжение; правила; создание нового сообщества; обособленность; повторяемость.

Игра, с точки зрения игровой концепции культуры Й. Хейзинги, это некоторая свободная деятельность, которая осозна-

ется как «ненастоящая», несвязанная с обыденной жизнью, но, тем не менее, могущая полностью захватить играющего; которая не обуславливается никакими ближайшими интересами (материальными или доставляемой пользой); которая протекает в особо отведенном пространстве и времени, упорядочена и в соответствии с определенными правилами, и вызывает к жизни общественные объединения, стремящиеся окружить себя тайной, или подчеркивает свою необычность по отношению к прочему миру [8].

Можно принять за аксиому общепринятый подход, а можно делить игры на три большие группы [9]: игры с готовыми «жесткими» правилами; игры «вольные», правила которых устанавливаются по ходу игровых действий; игры, в которых наличествуют и свободная игровая стихия, и правила, принятые в качестве условия игры и возникающие по ее ходу.

Данное деление условно, так как практически в любой игре есть правила и присутствует творческое начало. Мы не будем останавливаться на различных классификациях, данных в научных исследованиях, тем более, как любое явление культуры, классификация игр может меняться в зависимости от исторического процесса новой формации, а также от идеологии социальных групп. Но, учитывая современные тенденции в образовательном процессе с вовлечением в него компьютерных технологий, для освоения теоретического материала, можно использовать формы информального образования, например использование компьютерных игр, прочно вошедших в нашу сегодняшнюю жизнь.

В настоящее время компьютерные игры – это целая индустрия, развивающаяся стремительными темпами, это некое пространство, существующее по своим особым, уникальным законам. Миллионы людей на планете одновременно играют в онлайн игры. Рейтинг компьютерных игр по посещаемости и оценкам невероятно высок. Компьютерные игры в сети Интернет классифицируются по следующим жанрам:

- Action (анг.) – действие, судебный процесс, акция, бой. Это «бройлики-стрелялки», «кровавые шутеры», тактические шутеры;
- Файтинги – бой, драка, поединок;
- Слэшер – поджанр фильмов ужасов;
- Аркадные игры (игры, где игроку нужно действовать быстро, полагаясь на свою интуицию, реакцию);
- Стелс-экшен (игры, где не сражаются с противником, а всячески стараются избежать его, выполняя определенное задание);
- Симуляторы (игры, имитирующие управление каким-либо процессом, аппаратом или транспортным средством, например кабина машиниста, пилота);

- |                   |                             |
|-------------------|-----------------------------|
| • Технические     | • Ролевые                   |
| • Спортивные      | • Графические               |
| • Тактические     | • Головоломки               |
| • Стратегические  | • Традиционные и настольные |
| • Приключенческие | • Текстовые                 |
| • Музыкальные     |                             |

Классификация игр как отражение известной и непредсказуемой деятельности, регулирующей творческую активность индивида, предопределяющей весь духовный потенциал человека в труде, учении, досуге, представляется нам задачей важной и перспективной, но не является целью нашего исследования. В настоящее время игры выходят на новый, высокий уровень, используются разнообразно и результативно. Не отрицая иных подходов к их классификации, мы предлагаем взять за ее основу человеческую деятельность, которую игры отражают, базовые виды которой они в значительной степени моделируют. С одной стороны, такая деятельность, ее вертикальные и горизонтальные связи – это досуг (собственно игра), познание, труд, общение, с другой – это психофизическая интеллектуально-творческая и социальная деятельность, взаимопроницающие друг в друга, имеющие свои модельности, структуры, функции, элементы, результаты.

Речь идет о феномене досуга, о том, как использует свободное время человек, следовательно, говорится о его свободе. Только в том, как человек распоряжается досугом, или как он «играет», проявляются все качества его натуры. Именно в игре человек обнаруживает себя целиком. «Индивидуальное и социальное поведение человека не доступно аргументам, пригодным для понимания материальных (в том числе, экономических) сил, ибо человек не весь материален; нематериальная

природа в нем настолько сильна, что перед ней сплошь и рядом бессильны материальные законы, везде, казалось бы, нерушимые» [10]. Вот поэтому утверждение, что стоит изменить материальные законы жизни и тут же изменится сам человек – утопическое. «Человек играющий», его пристрастие к празднику, к досугу не выводимо из физического устройства мира. Задачу в своей книге Хренов Н.А. определил как «осознание ситуации, в которой русская культура находится сегодня». С тем, насколько в ней сохранился игровой дух, исследователь соединяет надежды на ее будущее: «Каждая культура имеет перспективу в том случае, если ее творцы и носители способны к игре» [11]. Здесь же, автор приводит суждения отечественных и зарубежных мыслителей о русском человеке: «по сути, русский человек играет с миром. Ему не ведома западная земная серьезность». Иными словами, русский человек слишком играет, «в исторически ответственнее минуты ему не хватает серьезности, его мало забавляет ход земных дел, влечет небесное, духовное (игровое)».

Одна из особенностей России заключается в том, что все преобразования, происходящие в стране, другими словами, реформы, шли всегда сверху, их инициаторами всегда выступала власть. Не будем вдаваться в историю, достаточно вспомнить внедрение в российское образование Болонской системы и пресловутого ЕГЭ, несмотря на то, что «снизу» приводились аргументированные доводы далеко не в пользу происходящим изменениям. Сказанное выше о сохранении у нас игрового духа нуждается в оговорке, близкой отрицанию. «Власть ныне делает все, чтобы изгнать именно игровой дух, она сама с каждым днем становится все серьезнее – плохой признак» [10]. Известно, что игра проявляется в соперничестве и состязательности, но они ослабевают в нашей общественной жизни. Встает философский вопрос: что победит, игровое или серьезное? И вот здесь парадокс: победить может лишь серьезное, игра никогда не побеждает, ее можно проиграть, но она и никогда не умирает. «Недифференцированность игрового и серьезного составляет, пожалуй, одну из существенных проблем современной жизни русского человека. Это объяснимо тем, что никак не выработается понимание того, в каком же мире он живет: отсюда растерянность и поэтому неопределенность» [10]. Проблематика игры с особой остротой звучит в наше беспокойное время. Именно оно сделало столь актуальным вопрос неразрывно слитого со стихией игры пуэрилизма. (Понятие вводится Й. Хейзингой, как демонстрация видимых свойств игры, жажда грубых ощущений, тяга к массовым зрелищам). Будущность России внушает опасения: игровые формы принимают фиктивный характер (политические, спортивные, социальные игры лишь имитируют игру; они фальшивы, расчетливы, заранее фальсифицируют и искажают результаты, никогда не известные в настоящей игре). Даже под угрозой гибели человек, осознавший себя индивидом, о чем говорят формы досуга, не может вернуться в доиндивидуальное состояние.

Обогащение культуры досуга всегда служило и служит предпосылкой развития общества. Но обогащение культуры досуга компьютерными играми может быть противоречивым, т.к. на него способны воздействовать и принуждения, и запреты, и мода. Игровой элемент присутствует буквально во всех видах деятельности человека. С помощью адаптированных компьютерных игр в увлекательной интерактивной форме есть возможность получать и применять теоретические знания в процессе решения поставленных игрой задач и ситуаций, тем самым формировать у человека практические (виртуальные) навыки.

Игровой подход (имитационное моделирование, имитационная игра) в неформальном образовании включает в себя создание особого пространства учебной деятельности, т.е. глобальной информационной образовательной среды, в которой создается особая ситуация и четко формулируются задачи, вырабатываются определенные правила, распределяются роли и организовано взаимодействие при их выполнении, поддерживается интерес и мотивация к участию, импровизация и творчество, где субъект готовится к решению жизненно важных проблем и реальных затруднений, «проживая» эти ситуации и способы их решения. Имитационную игру С.Ф. Занько определяет как игровую процесс, в порождении которого принимает участие вещь, игрушка, модель реальной системы. При имитационной игре ставятся эксперименты на этой модели, «с целью либо понять поведение системы, либо оценить... различные стратегии, обеспечивающие функционирование данной системы» [12].

Результативность такого игрового подхода можно оценить с помощью критериев:

- наличие у субъекта положительного мотива к разрешению конфликтной или кризисной ситуации;

- наличие у субъекта положительных изменений в эмоционально-волевой сфере (переживание радости от способности разрешения своими силами конфликтной или кризисной ситуации);

- осознание субъектом полученного нового знания как личностной ценности;

- овладение обобщенным способом решения конфликтных или кризисных ситуаций в трудовой деятельности (умение провести анализ ситуации, занять определенную точку зрения, держать свою позицию, видеть объект с разных точек зрения, проектировать выход из ситуации и оценивать его эффективность).

Игровой подход в неформальном образовании предполагает:

1. Создание в глобальной информационной образовательной среде модели реальной ситуации, в которой должны быть представлены все существенные признаки реальности.

2. Определение позиций, взаимодействие которых воссоздает в глобальной информационной образовательной среде различные стороны (аспекты) моделируемой конфликтной или кризисной ситуации.

3. Создание положительного эмоционального климата, мотива.

4. Организацию активной деятельности субъекта по освоению своей позиции.

5. Осуществление субъектом рефлексии своей деятельности.

6. Осуществление субъектом оценки деятельности другого субъекта.

Применение компьютерных игр в процессе непрерывного образования способствует также формированию культуры поведения в социуме. В настоящее время на рынке программных ресурсов существует множество обучающих, деловых игр, в том числе ориентированных на формирование экономических, юридических и прочих знаний. Деловая игра – сугубо серьезное занятие, помогающее принять правила и смоделировать поведение субъекта в возможной реальной жизненной ситуации. Деловые игры сегодня – явление повседневное среди управленцев, хозяйственников, экономистов. Не случайно игровой метод познания получает все большее признание, как в профессионально-технической педагогике, так и в педагогике высшей школы. В своей работе мы предлагаем новую концепцию развивающих, деловых виртуальных игр для взрослых, корректирующих поведение. Цель игры – в ней самой. Игра сама по себе, в самом начале, лежит вне сферы нравственных норм. Нравственный, так же как и безнравственный, поступок совершается по тем или иным правилам этой игры. В сущности, игра несовместима с насилием. Именно нравственные поступки свидетельствуют о должном соблюдении «правил игры». Ведь нравственность есть не что иное, как особый настрой мышления и поведения социального субъекта, позволяющего не наносить вред ни себе, ни окружающим, ни среде обитания, т.е. гармония духовных и материальных усмотрений и действий, баланс прав и обязанностей социальных субъектов. Безнравственность, с данной точки зрения, это намеренно избранное положение «вне игры», то есть нечто абсурдное по определению. В этом случае, серьезное не является антонимом игры, ее противоположность – бескультурие и варварство [7].

Каждый социальный субъект в процессе своей жизнедеятельности совершает социальные действия, т.е. проявляет активность, генерирует, порождает новые признаки, изменяемые в ходе участия субъекта в социальных процессах. Эти социальные действия выступают объектами оценки других субъектов. Принятие такого рода решений (оценивание) требует аналитического мышления и делает эту игру одновременно мощным воспитывающим и обучающим средством. Игра, позволяющая субъекту самоутвердиться, самореализоваться, примерить на себе различные социальные роли, сформировать нравственные оценки, социально закалиться, выступает сегодня важнейшим инструментом неформального образования. Однако игра может быть опасной для ее участников в плане социального осуждения. Но только такая игра позволит уже сегодня реализовать принцип негативного гражданского согласия, о чем столько лет говорят специалисты в области гуманитарных наук на западе, что позволит эффективно осуществлять профилактику социального паразитизма и коррупционных проявлений.

Таким образом, игровой подход к неформальному образованию позитивно влияет на процесс формирования активной жизненной позиции и позволяет говорить об эффективности воспитательного блока, способствующего приобщению субъекта к нравственным нормам. Это позволит преодолеть недостаток постмодернизма, где субъект «умер», и вновь говорить о возрождении субъекта.

## Библиографический список

1. Гадамер, Г.Г. Игра искусства // Вопросы философии. – 2006. – № 8
2. Финка, Е. Основные феномены человеческого бытия: проблемы человека в западной философии / сост. П. Гуревич. – М., 1988; Хейзинг, Й. Homo ludens: статьи по истории культуры / сост. Д. Селивестров. – М., 1997.
3. [Э/р]. – Р/д: <http://yandex.ru/yandsearch?text=740027&lr=2>
4. Эльконин, Д.Б. Психология игры. – М., 1978.
5. Бахтин, М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. – М., 1990.
6. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. – М., 2010.
7. Хейзинга, Й. В тени завтрашнего дня, Homo Ludens. – М., 1992.
8. [Э/р]. – Р/д: [http://www.erudition.ru/referat/ref/id.16755\\_1.html](http://www.erudition.ru/referat/ref/id.16755_1.html)
9. [Э/р]. – Р/д: [http://knowledge.allbest.ru/psychology/3c0b65635b2ac78b4d43b89521206d37\\_0.html](http://knowledge.allbest.ru/psychology/3c0b65635b2ac78b4d43b89521206d37_0.html)
10. Мильдон, В.И. «Человек играющий» в русской культуре / В.И. Мильдон, Н.А. Хренов // Вопросы философии. – 2006. – № 2.
11. Хренов, Н.А. «Человек играющий» в русской культуре. – СПб., 2005.
12. Занько, С.Ф. Игра и учение: теория, практика и перспективы игрового обучения: в 2 ч. / С.Ф. Занько, Ю.В. Тюнников, С.М. Тюнникова. – М., 1992.

## Bibliography

1. Gadamer, G.G. Igra iskusstva // Voprosih filosofii. – 2006. – № 8
2. Finka, E. Osnovniye fenomenih chelovecheskogo biitiya: problemih cheloveka v zapadnoy filosofii / sost. P. Gurevich. – M., 1988; Kheyjzing, Yj. Homo ludens: statji po istorii kul'tur / sost. D. Selivestrov. – M., 1997.
3. [Eh/r]. – R/d: <http://yandex.ru/yandsearch?text=740027&lr=2>
4. Ehlikonin, D.B. Psikhologiya igrih. – M., 1978.
5. Bakhtin, M. Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaya kul'tura srednevekovjya i Renessansa. – M., 1990.
6. Bern, Eh. Igrih, v kotorih igraut lyudi. Lyudi, kotorih igraut v igrih. – M., 2010.
7. Kheyjzinga, Yj. V teni zavtrashnego dnya, Homo Ludens. – M., 1992.
8. [Eh/r]. – R/d: [http://www.erudition.ru/referat/ref/id.16755\\_1.html](http://www.erudition.ru/referat/ref/id.16755_1.html)
9. [Eh/r]. – R/d: [http://knowledge.allbest.ru/psychology/3c0b65635b2ac78b4d43b89521206d37\\_0.html](http://knowledge.allbest.ru/psychology/3c0b65635b2ac78b4d43b89521206d37_0.html)
10. Mil'don, V.I. «Chelovek igrayuthiy» v russkoy kul'ture / V.I. Mil'don, N.A. Khrenov // Voprosih filosofii. – 2006. – № 2.
11. Khrenov, N.A. «Chelovek igrayuthiy» v russkoy kul'ture. – SPb., 2005.
12. Zanjko, S.F. Igra i uchenie: teoriya, praktika i perspektivih igrovogo obucheniya: v 2 ch. / S.F. Zanjko, Yu.V. Tyunnikov, S.M. Tyunnikova. – M., 1992.

Статья поступила в редакцию 13.03.13

УДК: 37.026.

**Popova T.S. GENERALIZATION AND SYSTEMATIZATION OF KNOWLEDGE OF PUPILS IN THE INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT.** In article the main qualities of development of the personality in modern information society in connection with change of the purposes and education reference points are considered. Therefore, the school is faced by a task to develop new approaches to training. Relevance of generalization and systematization of knowledge in development of informative activity of pupils through information and communicative technologies is marked out.

**Key words:** information society, generalization, systematization, information and communicative technologies, informative activity, principles of training.

**Т.С. Попова, учитель математики МБОУ «Майинский лицей», Мегино-Кангаласский улус, с. Майя, E-mail: tatiiik\_sp@mail.ru**

## ОБОБЩЕНИЕ И СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В статье рассматриваются основные качества развития личности в современном информационном обществе в связи с изменением целей и ориентиров образования, когда перед школой стоит задача разработать новые подходы к обучению. Выделяется актуальность обобщения и систематизации знаний в развитии познавательной деятельности учащихся через современные информационно-коммуникативные технологии.

**Ключевые слова:** информационное общество, обобщение, систематизация, информационно-коммуникативные технологии, познавательная деятельность, принципы обучения.

Переход к информационному обществу открывает новые возможности для модернизации содержания обучения и методов преподавания. Информатизация обучения становится мощным средством для структурирования, обобщения и систематизации знаний и умений, для формирования мировоззрения и развития интеллекта учащегося.

Система целенаправленных действий учителя должна быть направлена на организацию познавательной и практической деятельности учащихся в информационно насыщенной среде и на развитие личности, обладающего информационной культурой. Сегодня требования к обучению и образованию переосмыслены: школа в широком смысле слова должна не просто транслировать информацию, а учить обобщенным способам деятельности, способствуя формированию информационной культуры личности [1]. Сегодня человек информационного общества должен владеть основными типами информационных умений:

1. Осознавать потребности в информации.

2. Определять пути, каким образом можно восполнить пробелы в информации.

3. Конструировать стратегии обнаружения информации.

4. Искать и получать доступ к информации.

5. Сравнивать и оценивать информацию, полученную из разных источников.

6. Организовывать, применять и передавать информацию различными способами в соответствии с существующей ситуацией.

7. Синтезировать и собирать существующую информацию, создавая на ее основе новое знание.

В совокупности эти умения формируются через умение обобщать и систематизировать полученные знания. Е.И. Санина, рассматривая обобщение и систематизацию знаний через организацию познавательной деятельности учащихся, обеспечивающую усвоение ими содержание образования, выделяет основные функции обобщения:

- закрепление, углубление и расширение знаний;
- вычленение главного и существенного;
- установление новых связей и отношений;
- осуществление переноса знаний как в пределах одного предмета, так и в условиях межпредметных связей;
- формирование научной картины мира в сознании учащегося.

А также основные функции систематизации:

- установление логических связей между элементами системы научных знаний (логическая функция);
- вооружение учащихся системой основ наук (обучающая функция);
- установление смысловых связей на понятийной ступени познания (психологическая функция);
- выявление существенных связей и установление причинно-следственных отношений между изученными фактами и понятиями;
- выделение основных единиц учебного материала;
- рассмотрение конкретного объекта как части целой системы [2].

Таким образом, методика обобщения, как элемент обучения, способствует преемственности знаний на каждой ступени учебного процесса.

В организации такого учебного процесса необходимо применение современных информационных технологий, таких как малые средства информационных технологий и интерактивные средства обучения. Малые средства информационных технологий – это специализированные вычислительные средства, обладающие встроенным программным обеспечением, рассчитанным на выполнение строго определенного круга задач в конкретной предметной области. Примерами таких вычислительных средств являются карманные переводчики, электронные записные книжки, смартфоны, карманные портативные компьютеры (КПК), навигаторы, коммуникатора, нетбуки, графические и научные калькуляторы [3]. Интерактивные средства обучения пред-

ставлены программными продуктами (интерактивный учебник, справочник, тренажер, задачник, лабораторный практикум и средства наглядности) и оборудованием (интерактивные доски, планшеты, плазменные панели, мобильные копи-устройства) [4].

Интерактивные средства в обучении математике обладают преимуществами по сравнению с бумажными и другими техническими средствами обучения и отвечают требованиям всеобщих принципов обучения, положенных в основу концепции обобщения и систематизации знаний учащихся в процессе обучения математике:

1) мультимедийное предъявление материала даёт визуализацию целостного недоступного образа в удобном темпе, очередности и форме (принцип наглядности, прочности) [5];

2) навигация индивидуализирует обучение, незаменима для решения задач и повторения при подготовке к контролю (принцип индивидуализации и дифференциации) [6];

3) производительность освобождает от рутины и формирует информационную культуру путём автоматизации: поиска в больших базах данных, вычисления, оформления результатов (принцип проблемности);

4) интерактив заменяет оперативную реакцию (консультацию) преподавателя и необходим при самообучении, индивидуальном тренинге и контроле с сохранением параметров и накоплением результатов для обоснованной и объективной балловой оценки обучения (принцип доступности, сознательности и самостоятельности);

5) коммуникативность посредством сети связывает с обучающимися, преподавателем, внешними консультантами (принцип преемственности, развития).

Таким образом, обобщение и систематизация знаний является необходимым условием для развития познавательной и практической деятельности учащихся в информационно-образовательной среде. При этом эффективность обобщения и систематизации знаний можно повысить при помощи применения современных информационных технологий.

#### Библиографический список

1. Сунгурова, Н.Л. Психологические последствия освоения обучающимися информационно-компьютерной образовательной среды // Вестник Московской государственной академии делового администрирования. – 2012. – № 5(17). – Сер. Философские, социальные и естественные науки.
2. Санина, Е.И. Методические основы обобщения и систематизации знаний учащихся в процессе обучения математике в средней школе: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2002.
3. Помелова, М.С. Место и возможности малых средств информационных технологий в средней общеобразовательной школе // Вестник Российского университета дружбы народов. – 2007. – № 1. – Сер. Информатизация образования.
4. Помелова, М.С. Интерактивные средства обучения в инновационной образовательной среде // Вестник МГОУ. – М. – 2011. – № 4. – Сер. Педагогика.
5. Василенко, А.В. Роль информационных технологий в процессе развития пространственного мышления учащихся // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 4.
6. Макусева, Т.Г. Модель индивидуально-ориентированного обучения // Вестник Казанского государственного технологического университета. – Казань. – 2012. – № 12.

#### Bibliography

1. Sungurova, N.L. Psikhologicheskie posledstviya osvoeniya obuchayutimisya informacionno-komp'yuternoy obrazovatel'noy sredii // Vestnik Moskovskoy gosudarstvennoy akademii delovogo administrirovaniya. – 2012. – № 5(17). – Ser. Filosofskie, social'nihe i estestvennihe nauki.
2. Sanina, E.I. Metodicheskie osnovih obobtheniya i sistematizacii znaniy uchathikhsya v processe obucheniya matematike v sredney shkole: dis. ... d-ra ped. nauk. – M., 2002.
3. Pomelova, M.S. Mesto i vozmozhnosti malihkh sredstv informacionnihkh tekhnologiy v sredney obtheobrazovatel'noy shkole // Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhbi narodov. – 2007. – № 1. – Ser. Informatizaciya obrazovaniya.
4. Pomelova, M.S. Interaktivnihe sredstva obucheniya v innovacionnoy obrazovatel'noy srede // Vestnik MGOU. – M. – 2011. – № 4. – Ser. Pedagogika.
5. Vasilenko, A.V. Rolj informacionnihkh tekhnologiy v processe razvitiya prostranstvennogo mihsleniya uchathikhsya // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. – 2010. – № 4.
6. Makuseva, T.G. Modelj individualjno-orientirovannogo obucheniya // Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta. – Kazanj. – 2012. – № 12.

Статья поступила в редакцию 12.03.13

УДК 378.147:51

**Purkina V.F., Raenko E.A. ABOUT CONTINUITY IN THE STUDY OF COMBINATORIAL AND PROBABILISTIC, STATISTICAL CONCEPTS AND METHODS.** The questions related to the study of stochastic concepts and methods from kindergarten to college courses.

**Key words:** combinatorics, probability, statistics, continuity.

**В.Ф. Пуркина**, канд. пед. наук, доц. каф. алгебры, геометрии и МПМ Горно-Алтайского гос. университета, г. Горно-Алтайск; **Е.А. Раенко**, канд. физ.-мат. наук, доц. каф. матем. анализа Горно-Алтайского гос. университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: raenko\_elena@mail.ru

## О ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ИЗУЧЕНИИ КОМБИНАТОРНО-ВЕРОЯТНОСТНЫХ, СТАТИСТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ И МЕТОДОВ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с изучением стохастических понятий и методов, начиная с детского сада и заканчивая вузовскими курсами.

**Ключевые слова:** комбинаторика, вероятность, статистика, преемственность.

Многолетняя работа авторов с учащимися средней школы и студентами физико-математического факультета ГАГУ показала: как в школе, так и в вузе существуют серьезные проблемы в изучении вероятностно-статистических понятий и методов. Попробуем выяснить, с чем они связаны.

С 2003 года элементы комбинаторики, статистики и теории вероятностей были включены в базовый школьный курс математики. Это было обусловлено следующими причинами:

- присоединением России к болонскому процессу (за рубежом стохастический материал уже давно включен в школьные учебники);
- изменением социально-экономической ситуации в стране (переход на рыночную экономику);
- изменением социального заказа школе, она должна выпускать образованную, нравственную личность, способную устанавливать диалог с окружающим миром материальной и духовной культуры на разных языках (язык-корень любой культуры);
- результаты анализа отечественной и зарубежной научно-методической литературы и экспериментальные данные многих исследователей свидетельствуют о том, что мышление ребенка, его научная картина мира строятся на вероятностной основе.

Остановимся на этом подробнее. С момента рождения взаимоотношения ребенка с окружающим миром происходят в режиме диалога. Он воспринимает этот мир, как мир, в котором **все может быть**. Динамика изменения жизненного опыта ребенка очень велика, он вынужден непрерывно подстраиваться под будущее, поэтому его жизнь строится по законам игровой импровизации, а мышление носит вероятностный характер. Такое вероятностное отношение к миру позволяет ребенку безболезненно воспринимать окружающий мир как мир **непредсказуемых событий и бесконечных возможностей**. В дополнительном мышлении ребенка закладываются основы иррационально-творческих структур человеческого сознания, т.к. его мышление еще не склано требованиями жесткой формально-логической достоверности. Для ребенка важнее ответ на вопрос «Как это могло бы быть?», чем «Как на самом деле?». Теперь понятно, почему все попытки изучения основ теории вероятностей в старших классах в 60-80 годы оказались неудачными (А.Н. Колмогоров, Б. Гнеденко, Е.А. Бунимович и др.). Это связано с тем, что наработанные учащимися к этому возрасту стремление к быстрой формализации знаний, сформированное традиционным курсом математики, желание усвоить на уроке, прежде всего, определенный набор правил, алгоритмов, методов вычислений фактически заменяет формирование вероятностных представлений формальным заучиванием формул. Исследования зарубежных и отечественных психологов и педагогов убедительно доказали, что стохастические представления детей о реальном мире должны развиваться **непрерывно**, а следовательно нужно строить такую модель обучения, в которой не понятийные, а образные структуры являлись бы центром психического развития ребенка (М. Монтессори, С. Френе, А.М., Лобок, М. Холодная и др.).

Через развитие собственных вероятностных структур ребенок должен входить в мир научно-теоретического мышления. Таким образом, развитие стохастических представлений у детей должно идти непрерывно: детский сад – начальная школа – средняя школа. В детском саду и начальной школе должна быть раскрыта генетическая основа, те реальные процессы и явления, которые служат источником для возникновения стохастических понятий.

Это положение было реализовано одним из авторов статьи в программе и учебном пособии для детского сада (2-7 лет) [1], по которым работают многие детские сады г. Горно-Алтайска и Республики Алтай, а также в экспериментальных учебниках для начальной школы под редакцией Н.Я. Виленкина. Сейчас эти учебники опубликованы в виде тетрадей для массовой школы под редакцией Л.Г. Петерсон [2].

В детском саду генетическая основа стохастических представлений и понятий у детей формируется в процессе их взаи-

модействия с реальными множествами и величинами, путем подсчета числа элементов в подмножествах, их сериации и классификации.

В начальной школе, на базе этих представлений рассматриваются реальные ситуации, в которых нет жесткого алгоритма действий. Например, «У Лены один цветок – ромашка и две вазы, светлая и темная. Сколькими способами может Лена поставить цветок в вазы? Постройте «дерево возможностей» для расстановки четырех цветков: ромашки, колокольчика, василька, гвоздики в две вазы: светлую и темную. Покажите на этом дереве путь, указывающий, что ромашка и гвоздика стоят в светлой вазе, а колокольчик и василек в темной. «Дерево возможностей» помогает решать детям разнообразные задачи, касающиеся перебора вариантов происходящих событий.

С помощью задач типа: «Сколькими способами можно разложить три карандаша в две коробки?», дети приходят к выводу, что таблица иногда более удобна для описания реальной ситуации, чем «дерево возможностей».

Число карандашей в I коробке	0	1	2	3
Число карандашей во II коробке	3	2	1	0

Использование различных знаковых средств: графов, диаграмм, таблиц, деревьев и т.п., позволяет ребенку его мысленные образы закрепить в устойчивой форме, использовать их для анализа ситуации, в конечном счете построить свою модель вероятностного мира, лично-значимую для него.

Исследования, проводимые в последние годы (Бунимович Е.А. [3], Лобок А.М., Селютин В.Д., Ткачева М.В. и др.) также показали, что таблицы, столбчатые диаграммы, сети, пути, деревья возможностей необходимо вводить в курс начальной школы. Этот учебный материал подготавливает изучение стохастической линии в 5-9 классах.

В существующих к настоящему времени учебниках (Дорофеев В.Г., Шарыгин И.Ф., Никольский С.М., Потапов М.К., Решетников Н.Н., Бунимович Е.А., Мордкович А.Г., Зубарева И.И. и др.) реализуются различные подходы к выстраиванию вероятностно-статистической линии в 5-9 классах. Это связано с тем, что понятие вероятности можно вводить тремя способами:

- 1) опираясь на интуитивное представление о «мере возможности»;
- 2) опираясь на классическое определение вероятности, которое вытекает из подсчета числа благоприятных исходов;
- 3) опираясь на статистическое определение вероятности, в основе которого лежит частотный подход к проведению большого числа экспериментов.

Мы считаем, что комбинаторно-статистические представления и понятия у школьников должны быть основой для изучения вероятностных моделей. Дело в том, что статистика имеет дело с реальными данными реальных процессов как случайных так и не случайных явлений. В отличие от статистики, теория вероятностей имеет дело с математическими моделями. Вместо статистических распределений полученных по результатам наблюдений, в теории вероятностей используются теоретические распределения случайных величин, в которых вместо частот  $n_i$  указаны вероятности  $p_i$  каждого возможного значения случайной величины. Поэтому самый простой и методически доступный путь состоит в формировании представлений о вероятности как о теоретически ожидаемом значении частоты при увеличении числа наблюдений. При этом понимание взаимосвязи между вероятностью и частотой (как ее эмпирическим образом) приводит к осознанию статистической устойчивости частоты. В то же время здесь важную роль играет и понимание того, что количественная оценка возможности наступления некоторого события может быть осуществлена до проведения эксперимента. Таким образом, мы приходим к вычислению вероятности в классической модели.

Одним из комплектов учебников, в котором авторы последовательно пытались реализовать статистический подход к оп-

ределению вероятности, является комплект под редакцией Г.В. Дорофеева и И.Ф. Шарыгина. В этих учебниках изучение стохастической линии опирается на реальные процессы, наблюдаемые в окружающем мире, на жизненный опыт ребенка. Решение комбинаторных задач, анализ эмпирических данных, развитие вероятностной интуиции – основное содержание этих учебников, которое разворачивается в последовательности: от решения комбинаторных задач и задач описательной статистики к статистическим исследованиям и вероятности.

5 класс – диаграммы, таблицы, столбчатые диаграммы;

6 класс – комбинаторные задачи, эксперименты со случайными исходами, частота и вероятность случайного события;

7 класс – частота и вероятность, оценка вероятности случайного события по частоте, вероятностная шкала;

8 класс – вероятность и статистика, таблица частот, классическая формула вычисления вероятности, геометрическая вероятность;

9 класс – статистические исследования, ранжирование данных, полигон частот, гистограмма, выборочная дисперсия, среднее квадратичное отклонение.

Важно отметить, что при этом семантика стохастических представлений и понятий раскрывается на основе внутрисредственных связей с физикой, географией, биологией и т.д. в процессе решения задач по сбору и анализу данных, кодированию и обработке информации и т.п.

На уроках физики, химии, биологии при выполнении лабораторных и практических работ ученики должны уметь оформить результаты наблюдений в виде таблиц, графиков, диаграмм и обратно, извлекать информацию из данных таблиц и графиков.

Нам удалось найти только один комплект учебников для 10-11 классов, под редакцией А.Г. Мордковича, в котором продолжена стохастическая линия основной школы. Однако последовательность изложения стохастического материала вызывает

определенные вопросы, т.к. комбинаторные задачи и бином Ньютона изучаются после статистических и вероятностных задач.

Настораживает и тот факт, что после «взрыва» научно-методических публикаций в 2002-2005 годах, связанных с изучением вероятностно-статистической линии, сейчас наблюдается полный «штиль».

Анализ работы учителей нашего региона и беседы с ними, свидетельствуют о том, что с изучением стохастического материала в школе связано много проблем: во-первых, учителя недостаточно подготовлены в теоретическом и методическом плане; во-вторых, не хватает хороших учебников и методических пособий; в-третьих, курсы повышения квалификации по линии РИПКРО проводятся лишь для учителей старших классов и т.д.

Поэтому, с нашей точки зрения, нужен постоянно действующий научно-методический семинар для учителей на базе физико-математического факультета Горно-Алтайского государственного университета.

Что касается преподавания вероятностно-статистических дисциплин в вузе, в первую очередь следует отметить тот факт, что студенты испытывают трудности в понимании теоретических основ теории вероятностей и математической статистики, а также при решении вероятностно-статистических задач. Таким образом, одной из основных причин указанных выше проблем является отсутствие преемственности в изучении вероятностно-статистической линии в школе. Студенты приходят в вуз без сформированных вероятностно-статистических представлений и поэтому испытывают большие трудности в восприятии и понимании смысла стохастических понятий и методов.

Мы считаем, что развитие этой линии должно идти непрерывно: детский сад – начальная школа – школа – вуз. Только в этом случае студенты будут готовы воспринимать идеи, понятия и методы теории вероятностей и математической статистики, понимать их взаимосвязь и различие.

#### Библиографический список

1. Пуркина, В.Ф. Развитие начальных математических представлений у детей дошкольного возраста. – Горно-Алтайск, 1996.
2. Виленкин, Н.Я. Математика 1-3 кл. / Н.Я. Виленкин, Л.Г. Петерсон. – М., 1996.
3. Булычев, В.А. Изучение теории вероятностей и статистики в школьном курсе математики / В.А. Булычев, Е.А. Бунимович // Математика в школе. – 2003. – № 4.

#### Bibliography

1. Purkina, V.F. Razvitiye nachal'nykh matematicheskikh predstavleniy u detey doshkol'nogo vozrasta. – Gorno-Altaysk, 1996.
2. Vilenkin, N.Ya. Matematika 1-3 kl. / N.Ya. Vilenkin, L.G. Peterson. – M., 1996.
3. Bulichev, V.A. Izuchenie teorii veroyatnostey i statistiki v shkol'nom kurse matematiki / V.A. Bulichev, E.A. Bunimovich // Matematika v shkole. – 2003. – № 4.

Статья поступила в редакцию 12.03.13

УДК 37.091

**Rybalko L.N. MODERNIZATION OF SCHOOL SCIENCE EDUCATION BASED ON ECOLOGICAL AND EVOLUTIONARY APPROACH.** The ways of modernization of school natural-scientific education are based on ecological-evolutionary approach, which was seen as a strategy for the contents of school subjects in the natural direction of the fundamental nature and greening.

**Key words:** ecological and evolutionary approach, integration, essential integration, natural-scientific education.

**Л.Н. Рыбалко**, канд. пед. наук, с.н.с., докторант Института педагогики НАПН Украины, г. Киев,  
E-mail: lina-ribalko@yandex.ru

## МОДЕРНИЗАЦИЯ ШКОЛЬНОГО ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ЭКОЛОГО-ЭВОЛЮЦИОННОГО ПОДХОДА

В работе обоснованы пути модернизации школьного естественнонаучного образования на основе эколого-эволюционного подхода, который рассматриваем как стратегию формирования содержания естественнонаучных школьных дисциплин в направлении фундаментализации и экологизации.

**Ключевые слова:** модернизация, качество образования, эколого-эволюционный подход, естественнонаучное образование.

Стратегия модернизации естественнонаучного образования предусматривает улучшение его качества. Качество образования – актуальная проблема в реформировании национальных образовательных систем, начавшегося в конце XX века и происходящего сейчас во многих странах мира. Именно ка-

чественные показатели развития образования, по мнению украинских (В.Г. Кремень, А.Я. Савченко, А.И. Ляшенко, Е.И. Локшина) и российских (Б.С. Гершунский, В.А. Болотов, А.А. Аванесов, В.А. Качалов) ученых, определяют эффективность общественного развития государства в условиях глобализации

мира и повышения его конкурентной борьбы за качество жизни своих граждан.

Модернизация естественнонаучного образования предполагает обновление его содержания, которое должно обеспечить поиск ответов на новые вызовы современного общества, связанные с глобальными проблемами. Речь идет в буквальном смысле о предотвращении уничтожения человеком биосферы, физическом выживании человечества, о предупреждении необратимой нравственной деградации человеческих сообществ. Вместе с тем проблема касается и безразличия, безответственности, нравственного преступления ныне живущих поколений перед поколениями будущими, в наследство которым достанется разобщенный, раздражаемый непримиримыми противоречиями и враждой мир.

В сознании современного человека должно утвердиться понимание о связи развития общества с проблемами экологии, о зависимости человека от природы (а не наоборот), что вселяет надежду на предотвращение глобальных катастроф [1, с. 234]. Школа, образование, общество должны готовить глобалистского человека, то есть человека, способного жить в глобальном пространстве. На этом настаивают И. В. Ильин и А. Д. Урсул: «Прежде всего, интеллектуальный потенциал должен обеспечить переход общества к устойчивому безопасному развитию, что требует качественного преобразования самого человека» [2, с. 114].

Оценивая в целом роль современного естественнонаучного образования в формировании образованного и ответственного перед будущими поколениями человека, можно утверждать, что именно образование должно дать ему основы естественнонаучной компетентности и гуманистических идеалов в их единстве. Анализ современной системы естественнонаучного образования показывает, что оно недостаточно удовлетворяет общественные потребности человечества в первую очередь потому, что принципы, заложенные в основу образовательной системы, не всегда созвучны с новыми реалиями мира. Все больше ученых склоняется к мысли, что новая образовательная система должна строиться на принципах экологического воспитания и историзма, которые формируют современное научное мировоззрение.

Современное естественнонаучное образование должно базироваться, во-первых, на достижениях естественных наук, во-вторых – на реализации новой образовательной парадигмы, ориентированной на основы устойчивого развития общества. Именно это даст возможность подготовить индивида к профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом, сформировать в его сознании новое мировоззрение, согласованное с естественнонаучной картиной мира на данном историческом этапе ее развития, а также общественными потребностями.

Модернизацию естественнонаучного образования видим во внедрении эколого-эволюционного подхода, который рассматриваем как стратегию формирования содержания всех без исключения естественнонаучных школьных дисциплин, фундаментализации их содержания на основе концептуальных идей эволюции и экоцентризма. Эколого-эволюционный подход способствует целостному усвоению учащимися естественнонаучных знаний, формированию естественнонаучной картины мира, а соответственно и образа природы. В основе данного подхода положена совокупность научно-педагогических принципов, педагогических условий, внедрение которых способствует формированию у учащихся естественнонаучной

компетентности, естественнонаучной картины мира и экологического мировоззрения.

Внедрение его в практику школьного обучения предусматривает:

- структурирование учебного материала предметов естественнонаучного цикла таким образом, чтобы сквозной смысловой линией были экологические знания, а объединение и объяснение основных элементов знаний происходило на основе принципа эволюции (развития). При этом каждый изучаемый объект рассматривается как система, составляющая эволюции, имеющая происхождение (своих предшественников) и последствия развития (выступает предшественником следующих линий эволюции). Поэтому основное внимание при изучении естественнонаучных знаний уделяется не столько особенностям внешнего и внутреннего строения объекта познания, сколько его развитию, выяснению внутренних системных и внешних экологических связей объекта с окружающей средой и роли, которую объект познания играет в функционировании целостной биосферы;

- изучение систем живой и неживой природы в их взаимосвязи, а прогнозирование деятельности человека – в направлении гармонизации отношений человечества с природой, сосредоточении внимания на динамике развития природных процессов, а не на статистических данных;

- формирование у учащихся кроме естественнонаучной картины мира и целостности знаний о природе, экологического мировоззрения, соответствующего им менталитета и системы жизненных ценностей.

Равноправное сосуществование с природой, коэволюция человека и биосферы – категориальный императив эколого-эволюционного подхода, который ставит все системы (природные, искусственные) в центр естественнонаучной картины мира и требует экологизации образования и культуры.

Как показала школьная практика, эколого-эволюционный подход позволяет сформировать в сознании учащихся ценностное отношение к объектам природы, к самому себе и другим людям, наделяя жизнь высшей ценностью, что есть не мало важным в обществе, не смотря на присущие ему агрессию, насилие, зло. Данный подход предусматривает формирование в сознании учащихся синергетического типа научного экологического мировоззрения, включающего осознание связей между живой и неживой природой, между природой и человеком, углубление представления о материальном единстве мира, единстве внешней и внутренней природы человека, единой эволюции, что включает в себя эволюцию природы и человека. Он позволяет показать, что в основе целостности природы лежит эволюционная интеграция, экологическая согласованность, пространственная и временная упорядоченность. Кроме этого данный подход обеспечивает: преемственность естественнонаучных знаний и содержательных линий основной и старшей школы; предупреждение и ликвидацию фрагментарности и разрозненности учебного материала; экологическую наполняемость содержания естественнонаучного образования; направленность содержания естественнонаучного образования на формирование целостности знаний, целостности сознания учащихся, воспитание их экологической культуры мышления.

Таким образом, одним из приоритетных способов повышения качества школьного естественнонаучного образования считаем внедрение эколого-эволюционного подхода, который не только модернизирует его содержание, но и обеспечит решение экологических и других глобальных проблем общества на пути перехода к устойчивому развитию.

#### Библиографический список

1. Гершунский, Б.С. Философия образования. – М., 1998.
2. Ильин, И.В. Эволюционная глобалистика (концепция эволюции глобальных процессов) / И.В. Ильин, А.Д. Урсул. – М., 2009.

#### Bibliography

1. Gershunskiy, B.S. Filosofiya obrazovaniya. – M., 1998.
2. Iljin, I.V. Ehvolyucionnaya globalistika (konceptiya ehvolyucii global'nykh processov) / I.V. Iljin, A.D. Ursul. – M., 2009.

Статья поступила в редакцию 12.03.13

УДК 378.147

**Soloviova I.B. ETHNIC CULTURE IN TRAINING TEACHERS TECHNOLOGY.** In the work the problem of the formation of high professional culture of the future technology teachers through the knowledge of the ethnic culture of the people, the national culture of the region, folk art within the discipline of the «Design and industrial design» and «Food technology».

**Key words:** folk art, folk costume, national cooking, ethnic culture.

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

## ЭТНОКУЛЬТУРА В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ

В работе раскрывается проблема формирования высокой профессиональной культуры будущего учителя технологии через познание этнической культуры своего народа, национальной культуры региона, народного творчества в рамках дисциплины «Дизайн и художественное конструирование» и «Технология приготовления пищи».

**Ключевые слова:** народное творчество, национальный костюм, национальная кулинария, этнокультура.

Одна из основных задач современного образования – подготовка творческой личности с национальным самосознанием и достоинством, способной создавать национальные и общечеловеческие культурные ценности. Для решения данной задачи необходимо познание истории своего народа, его истоков, духа, изучение многовекового опыта и традиций. Современные педагогические теории и практика показывают, что эффективность процесса формирования творческих способностей зависит не только от образовательно-содержательных и организационно-методических условий и факторов, но и от использования историко-педагогического опыта и идей народной педагогики. Для того чтобы правильно понимать и настоящее, и будущее необходимо знать прошлое. Человечество веками стремилось сохранить то духовное богатство, которым владело испокон веков. Каждое поколение в своем материальном, духовном, нравственном росте пользуется наследием предыдущего поколения, обогащая его своим трудом, мастерством и мудростью.

Жизнь каждого народа во всем ее многообразии на протяжении всей истории его развития наиболее ярко отражена в народном искусстве, народном творчестве. В нем аккумулируется традиционный художественный опыт поколений. Народное творчество обладает большими воспитательными и развивающими возможностями. Оно несет в себе огромный духовный заряд, эстетический и нравственный идеалы, веру в торжество прекрасного, в победу добра и справедливости. Народное творчество способствует приобщению к духовной культуре своего народа, а произведения народного искусства – развитию художественного вкуса, творческих начал личности.

Важно не только сохранить живое наследие народа, но и сделать его частью современной жизни, предметом пристального и подробного изучения.

Сегодня молодое поколение в период своего духовного самоопределения, поиска смысла жизни столкнулось с такими реальными явлениями, как отказ от прежних идеалов и ценностей, навязывание рыночной морали и идеологии; прерывается связь времен. К сожалению, большое количество студентов педагогического вуза отмечают, что народные традиции не соответствуют укладу современного общества. Будущие педагоги слабо знакомы с традициями своего народа и не стремятся ближе узнать их, а тем более сохранить.

В образовательном пространстве учащийся должен познавать этническую культуру своего народа, национальную культуру региона, а через них приобщаться к мировой общечеловеческой культуре. Проводником культурного наследия этносов, наций, обществ должен быть педагог. Ему отведена благородная миссия – приобщать будущее поколение к различным культурным позициям, ценностям, традициям, быть носителем собственной этнокультуры и вдохновителем формирования этнического самосознания каждого ребенка.

Поэтому мы считаем важным включение в содержание профессионального образования в вузе спецкурсов по народным традициям или знакомство с культурно-историческим опытом предшествующих поколений непосредственно при изучении конкретной дисциплины. Чем больше сохранившихся и бытующих древних традиций, чем внимательней к ним народ, тем выше его культура. Систематическое изучение произведений национальной культуры, по нашему мнению, будет способствовать формированию высокой профессиональной культуры, целостного представления студентов о народной педагогике, умений творческого решения поставленных задач и применения полученных знаний на практике.

В рамках дисциплины «Дизайн и художественное конструирование» студенты факультета технологии и профессионально-педагогического образования Алтайской государственной академии образования изучают историю костюма (особое внимание уделяется русскому и алтайскому), которая имеет отношение не только к искусству, но и к этнографии. Изучение этой

истории – ключ к познанию нравов и обычаев народов. В культуре любого народа есть черты, определяющие ее своеобразие, являющиеся как бы «паспортом» культуры, ее исторического пути, межкультурных и межэтнических связей. По форме и окраскам их одежды, по тканям мы узнаем степень их художественного развития, влияние костюма одного народа на одежду другого. Одним словом, на одежде отражается весь склад умственной и духовной жизни каждого народа и его зависимость от другого народа.

Рациональный крой русского народного костюма, привычные виды одежды, характер декора – все это едва ли не в первозданном виде сохранялось в повседневной, а особенно в праздничной одежде жителей сел и деревень. Крестьянки на Руси носили сарафаны, юбки с поневами, просторные «деревенские» вышитые блузки и ситцевые цветные кофточки – приталенные по фигуре, с баской, на плечи накидывали неизменные яркие платки и шали.

Целесообразность народного костюма, благодаря вековому коллективному творчеству народа, может служить как идеологическим, так и пластическим материалом, вложенным в нашу одежду города.

Основные формы народного костюма всегда мудры. Он рассчитывался на физический труд, легко переходил из зимнего в летний, из повседневного в праздничный, лишь с незначительными прибавлениями бус, венков, яркого фартука. Традиционная народная одежда, не подвластная моде, сочетала в себе утилитарные и эстетические функции. Она была красивой – по понятиям не одного поколения людей, удобной – по их представлениям об удобстве. Из подобного характерного костюма, связанного с условиями жизни и труда, выработанного в определенной атмосфере, основанной на чувстве характерных физических особенностей телосложения, легко создавать одежду города, положив в основу все задания народного костюма с его красочностью.

Традиции народного костюма, национальной одежды оказывают влияние на моду, которая со свойственной ей всеядностью берет идеи из всех доступных источников.

Национальные костюмы разных народов, сейчас как никогда прежде вписываются довольно успешно в современную одежду. Русский стиль во многих вариантах можно видеть на подиумах мира. Он существует в мировой моде как несколько экзотическое, но всё же вполне определенное и динамичное явление, в котором отражается и неослабевающий интерес, и русская культура. Народный костюм – неисчерпаемый кладезь творческих идей, которые всегда будут восприниматься как нечто свежее и оригинальное.

Будущие учителя технологии разрабатывают модели в белом стиле – нарядные платья, блузки, сарафаны из тонкой светлой ткани (шелк, хлопок), украшенные кружевом, тонкой строчкой. Так традиционно украшали женское белье, откуда и пошло название подобной отделки. В студенческой швейной мастерской есть коллекция изделий, изготовленных в лоскутной технике. Вспомним лоскутные одеяла наших бабушек. Из лоскутков, вырезанных в виде ромбов, квадратов, треугольников шили юбки, жилеты – очень яркие, нарядные. Есть креативная лоскутная коллекция, состоящая из лоскутных и веревочных париков и костюмов.

Традиционный народный орнамент в большей мере, чем какой-либо другой компонент духовной и материальной культуры, насыщен закодированной в знаках и мотивах узоров информацией об истоках культуры народа, её развитие во времени. Насколько разнятся у различных народов понятия о мере и красоте, настолько, как правило, различаются и их наиболее характерные орнаменты, являющиеся своего рода символической «формулой» этих представлений. Для своих костюмов студенты создают эскизы орнаментов на основе традиционных русских и алтайских мотивов. Сначала определяют цель использо-



вания данного орнамента и согласно цели подбирают символику, вид построения орнамента, его цвет. Затем все компоненты соединяются в единую орнаментальную композицию.

Показы своих работ студенты устраивают театрализованно. Вот, например, как проходит демонстрация коллекции в деревенском стиле («кантри-лук»). Обыгрывается старый русский обряд смотрины и сговор (рукобитье) с песенным (фольклорным) сопровождением, который был неотъемлемым элементом народного быта.

По традиции после сватовства начинались взаимные посещения будущих родственников. «Смотрели» невесту, договаривались о приданном, дне свадьбы, количестве приглашаемых родственников. Все это сопровождалось советами родных, выборами дружки – руководителя свадьбы со стороны жениха. Самым главным для невесты до дня свадьбы было приготовление приданого. В предсвадебные дни невеста должна была продемонстрировать свое трудолюбие. Последние приготовления, совершались ею в окружении и при ближайшем участии ее подружек – других девиц на выданье, из этой же деревни. Студентки «подружки» показывают «приданное невесты» – современные костюмы, в которых активно использовались мотивы, идеи, образы, приемы кроя и отделки народного костюма.

Как видим, здесь прикладное народное творчество находит отражение в современности.

Знакомство с этнокультурой своего народа подобным образом можно организовывать и на других дисциплинах. Так в содержание учебной дисциплины «Технология приготовления пищи» был включен раздел «Национальная кухня», где особое внимание уделяется русской и алтайской.

Национальный колорит кухонь разных народов нашей огромной страны несколько сгладился, произошло своеобразное взаимопроникновение национальных блюд. Это с одной стороны внесло разнообразие в питание каждого народа. А с другой – нивелировало особенности национальной кулинарии и породило массу заблуждений.

Алтайская национальная кухня до сих пор еще слабо изучена, а многие ее секреты уже начинают забываться.

Конечно же, время идет вперед и условия жизни алтайского народа становятся лучше, благоустроеннее и в какой-то мере специфику приготовления некоторых алтайских блюд не всегда можно воспроизвести. Тем не менее, богатство алтайской национальной кухни как части культуры алтайского народа не имеет право быть забытым, потерянным.

На лабораторных занятиях студенты знакомятся с богатством своеобразного ассортимента продуктов алтайской кухни, построенного на основе мяса и молока; с особенностями технологии приготовления колоритных алтайских блюд со специфическими национальными названиями.

Дегустация приготовленных блюд происходит за столами, сервированными скатертями и посудой с национальными формами и орнаментом (изготовленными студентами на занятиях по дисциплине «Декоративно-прикладное творчество»).

Такая организация учебного процесса, как показал опыт, вызывает у будущих учителей технологии живой эмоциональный отклик, активизирует их творческую деятельность, способствует воспитанию интереса и любви к этнокультуре.

*Статья поступила в редакцию 15.03.13*

УДК 379.8.093.

*Ukhtinskaya M.V. EXCURSIONS TOURISM SERVES AS A LEADING MEAN OF UPBRINGING SPIRITUAL AND MORAL CULTURE OF THE SECONDARY SCHOOL STUDENTS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS.* In the context of modern education and educational problems of Russia, especially among secondary school students, the low level of development of their spiritual and moral culture, a weak sense of patriotism and a extra-curricular activities of secondary educational institutions is of particular value. However, when looking for effective ways to solve these problems, the use of forms and methods of excursion tourism as one of the effective means to address the issues of upbringing and education, appear all the new aspects of the problem. Excursion tours in this case may act as a means of educating the leading spiritual and moral culture of students of secondary institutions.

**Key words:** spiritual and moral culture, secondary educational institutions, civic quality institution of the family, sightseeing tourism, time limit, after-hour activities, family institution.

*М.В. Ухтинская, аспирант каф. социально-культурной деятельности, Санкт-Петербургский университет культуры и искусств, г. Санкт-Петербург, E-mail: ymariya88@gmail.com*

## **ЭКСКУРСИОННЫЙ ТУРИЗМ КАК ВЕДУЩЕЕ СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ КЛАССОВ СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

В контексте современных образовательно-воспитательных проблем России, в особенности в среде школьников средних классов, низкого уровня развития их духовно-нравственной культуры, слабого чувства патриотизма, урочно-внеурочная деятельность среднего общеобразовательного учреждения приобретает особую ценность. Однако при поиске эффективных средств решения указанных проблем, в частности, при использовании форм и методов экскурсионного туризма как одного из результативных средств в решении поставленных вопросов воспитания и образования, проявляются все новые проблемные аспекты. Экскурсионный туризм в этом отношении может выступать в качестве ведущего средства воспитания духовно-нравственной культуры учащихся средних классов средних общеобразовательных учреждений.

**Ключевые слова:** духовно-нравственная культура, среднее общеобразовательное учреждение, гражданские качества, институт семьи, экскурсионный туризм, урочно-внеурочная деятельность, семейный институт.

В наши дни, когда речь заходит об учащихся средних классов, представляется образ школьника, неразрывно связанный с учебной деятельностью в среднем общеобразовательном учреждении как основной деятельности в этот возрастной период. Одновременно возникает ряд ассоциативных, стереотипических утверждений. Например: «у современной школы сейчас одни конкуренты: сеть Интернет и различные электронные устройства и игры», «школьники стали слишком агрессивны», «сни-

зился возрастной порог употребления наркотических веществ и алкоголя», «у школьников нет чувства гордости за свою страну», «у школьников совершенно отсутствует мораль», «в наши дни идет преследование только эгоистических целей» и т.п. Дискутировать по данным точкам зрения достаточно сложно, подобные проблемы в различных вариантах так или иначе существовали практически всегда, но сейчас они действительно более вариативны, масштабны и усложнены, и рассматривать их

уже принято в аспектах глобальных процессов, протекающих в современном мироустройстве.

Вместе с тем нужно отметить, что взгляды на образовательнo-воспитательный процесс, как со стороны института семьи, так и со стороны государственного сектора и самих образовательных институтов достаточно различны.

На наш взгляд, наиболее сложная обстановка в этом отношении обстоит со стороны института семьи. Семья, как доминирующий социальный институт в воспитании школьника должна уделять масштабное и непрерывное внимание, как процессу образования, так и процессу воспитания, в частности духовного и нравственного воспитания школьника. Необходимо соучаствовать во взрослении развивающейся личности, объяснять почему понятие «хочу» неразрывно существует наряду с понятием «нельзя», уверенно вести процесс воспитания и образования в должном русле. К сожалению, социальная обстановка в отношении решения указанных проблем в обществе неоднозначна. В особенности, многие исследователи отмечают минимальный уровень гражданско-патриотического воспитания школьников средних классов. Как известно, система нравственного, эстетического, трудового, умственного воспитания является подспорьем в зарождении патриотических чувств. «Истинный патриотизм – одна из высших и непреходящих ценностей, один из оплотов национального духа, его нельзя уничтожить, пока жив человек» [1, с. 132]. Однако в наши дни прослеживается отличительная от предшествующих исторических эпох тенденция – отечественный семейный институт, как таковой, в ряде случаев не считает гражданско-патриотическое воспитание, становление социально-мобильной личности ключевыми элементами становления и развития личности ребёнка! Нередко сами родители, исходя из субъективных причин и пережитого опыта, негативно отзываясь о России в целом, смешивая воедино такие понятия, как «страна» и «государство». Это приводит к тому, что школьники, в свою очередь, улавливая лишь общий негативный контекст информации, совершенно некритично и необдуманно транслируют её в среду сверстников, создавая тем самым в подростковой среде так называемый «лавинный эффект». Таким образом, родители, нередко исходя из собственного субъективизма, поступая, таким образом, педагогически непрофессионально, объективно достаточно эффективно снижают у школьника уровень чувства любви к Отечеству, гражданственности и патриотизма. Всё это происходит на фоне постоянного снижения внимания общества и СМИ, в частности, к изучению российских исторических традиций, позитивного исторического опыта и рассмотрения оптимистических вариантов развития страны.

Семья как социальный институт, понимая, что учебный процесс стал основным в жизни школьника, нередко во многом отстраняется от образовательнo-воспитательной функции, считая, что теперь только школа должна взять её под свой контроль и успешную функциональную реализацию в целом. В свою очередь, необходимо заострять внимание на том факте, что без воспитания – образование ничто. Среднее общеобразовательное учреждение, в наши дни, вынуждено тратить много сил на процесс воспитания учащихся, но, если с воспитанием основных норм поведения школьника опытный учитель справится в одиночку, то с формированием основ духовно-нравственной культуры и перспективным развитием существующих одних слов и красивых стендов в классе уже будет явно недостаточно. Опираясь на данные нашего исследования, направленного на выявление духовно-нравственной культуры современных школьников, качества их досуга, отношения семейного института к вопросам организации процесса их воспитания, выполненного на экспериментальной площадке, включающей шесть средних общеобразовательных учреждений разного типа в г. Перми, подкреплённого данными наблюдения в иных регионах Российской Федерации, нами была выявлена малоутешительная ситуация в вопросах воспитанности школьников.

Тем не менее, необходимо отметить, что с одной стороны представители государства вполне ясно осознают необходимость и важность внимания ко всей системе образования, нисколько не умаляя при этом значения воспитательной составляющей в средней общеобразовательной школе, в том числе, как средства совершенствования самого образовательного процесса. В этом отношении, в частности, весьма примечательно внимание государственного сектора к вопросам духовно-нравственного развития общества, отражённое в Законопроекте «О патриотическом воспитании граждан РФ», который был подготовлен в России в рамках программы патриотического воспитания на 2010-2015 годы, явившемся своего рода социальным заказом системе образования. Сюда же можно отнести и поправки в Закон РФ «Об образовании» от 01.12.2007 г. (№ 309), вклю-

чившие в себя сразу в нескольких статьях требования обеспечения духовно-нравственного развития обучающихся – так, п. 2 статьи 14 Закона определяет формирование духовно-нравственной личности в качестве одной из основных задач образования» [2], а также Указ Президента РФ от 09.01.2012. № 49 «О проведении в Российской Федерации Года российской истории», что также ориентировано на должное воспитание подрастающего поколения. В этом контексте нельзя не отметить регулярные выступления Президента Российской Федерации В.В. Путина, направленные на рассмотрение вопросов совершенствования системы образования в целом и духовно-нравственного развития подрастающего поколения, в частности. Вместе с тем, нельзя не сказать о том, что наряду с должным освещением поднятых вопросов, касающихся воспитания и образования, нередко, когда речь заходит о конкретных путях и средствах решения поставленных воспитательных задач и проблем, наблюдается, на наш взгляд некая незаконченность и плохо скрываемое желание «пустить на самотек» решение поднятых проблем. Прежде всего, не уточняются конкретные средства, которые могут быть внедрены в целях повышения уровня духовно-нравственной культуры подрастающего поколения. Нередко ответственными за решение данных проблем чиновниками лишь в общих чертах отмечаются необходимость внедрения в школьную жизнь перспективных форм участия самих школьников в процессах школьного самоуправления, упоминаются различные развлекательные и познавательные формы внеучебной работы школьников. Когда речь идёт о необходимости планомерно выстроенной работы, то нередко для многих внутрироссийских регионов все в значительной степени усложняется. В частности, когда уточняется, что решения по данным вопросам должны приниматься на местах и именно руководители регионов должны создавать все необходимые меры и возможности для выстраивания должной образовательнo-воспитательной работы в средних общеобразовательных учреждениях и быть лично ответственными за принятые решения, то нередко решение поставленных задач ограничивается лишь их обсуждением.

Тем не менее, нельзя не отметить, что сам взгляд непосредственно на роль образовательного института в решении поставленных задач достаточно многоаспектен и неоднозначен. Современная общеобразовательная школа в настоящее время находится в сложной и динамичной ситуации, когда ей предъявляются все новые требования, в частности, в рамках внедрения Единых государственных экзаменов, входящая в Болонский процесс, необходимость применения новых и современных методов и механизмов образования подстать европейским и т.п. При этом средние общеобразовательные учреждения, институты консервативные по своей природе, из-за всех сил стараются сохранить традиционные отечественные, положительно зарекомендовавшие себя педагогические приёмы и методы. Безусловно, в современной системе средних общеобразовательных учреждений наличествует ситуация, когда в школе организована только образовательная деятельность, а внеурочная деятельность практически полностью посвящена внедрению и реализации новых методов работы с обучающимися, таким как «тренинги», «языковые семинары» и т.п., которые, возможно и нужны, но, тем не менее, не должны доминировать во внеурочной деятельности. Получается, с одной стороны современный школьник средних классов знает, как самостоятельно сделать компьютерную презентацию, правильно выстроив её по содержанию и успешно защитив, но, с другой – этот же школьник далеко не всегда понимает элементарные нравственные нормы и принципы, нередко не знает и не ориентирован на изучении истории малой Родины или страны, где он живет. Вся эта «нравственная глухота» на фоне практически отсутствующего чувства гражданственности и патриотизма происходит, в том числе, по причине того, что, например, превозносимый в последние годы проектный подход в образовательной деятельности и проектная деятельность в школе вытеснили и заменили практически все иные эффективные, ставшие традиционными в лучшем смысле этого слова формы и средства внеурочной деятельности школы, направленные на воспитание гражданина и патриота своей страны. Здесь, безусловно, нельзя не упомянуть и еще одну причину сложившейся ситуации, имея в виду современную систему преподавания истории в школах. Во многих средних общеобразовательных школах вынужденно отошли от линейной системы преподавания истории, когда учебный материал выстраивался согласно хронологической концепции – от древности к современности. В последние годы стало повсеместной практикой обучение школьников одновременно как отечественной, так и зарубежной истории без учёта хронологического подхода, что привело к определенному размытию восприятия учащимися по-

ступательной динамики исторических процессов. Подобный подход в значительной степени мешает объективному восприятию доминантных глобальных и локальных исторических процессов и явлений, сводит сам процесс постижения мировой и отечественной истории к рассмотрению отдельных исторических фактов. Причём, касательно отечественной истории, фактов, практически не связанных между собой проявлением силы духа, трагедии и величия великого и многонационального русского народа.

В данном концептуальном контексте со всей полнотой наглядно проявляется одна из самых сложных задач среднего общеобразовательного учреждения – необходимость обосновать и практически реализовать важность и необходимость духовно-нравственного воспитания школьников, в исторически сжатые сроки внедрить систему эффективных средств по духовно-нравственному воспитанию учащихся. Ни для кого не является секретом, что на практике современные средние общеобразовательные школы, руководство которых понимает необходимость внедрения форм урочной, внеурочной и внешкольной работ, применения средств, направленных на воспитание духовно-нравственной культуры и совершенствование образовательной составляющей, по большей части стихийно применяют различные средства и формы – такие как кружки по одному-двум направлениям, викторины, «турслеты», соревнования и т.п. К сожалению, проведения большинства таких мероприятий единично и спонтанно, их организация нередко проводится «для галочки», без необходимости в данном случае систематики и целеполагания в контексте решения перспективных образовательно-воспитательных задач. В нашем понимании, необходимо наличие оптимальным образом встроеной системы, систематизированной работы, поддающейся компетентной корректировке в зависимости от ряда конкретных условий и факторов.

Если в действительности среднее общеобразовательное учреждение считает необходимым внедрить широкий спектр различных форм внеклассной и внешкольной работы, с учетом ориентированности каждой из них на ту или иную категорию нравственности или их совокупности, то это должна быть именно комплексная программа, целесообразно отражающая как цель, так и задачи, содержание, направление работы, предполагаемые результаты и иные, обосновывающие ее эффективность, содержательные компоненты. С другой стороны, если руководство средних общеобразовательных учреждений видит перспективность воспитания духовно-нравственной культуры учащихся в контексте совершенствования системы образования только в одной форме внеурочной деятельности школы – точно также необходима системная программа, компетентно встроена в урочно-внеурочную деятельность среднего общеобразовательного учреждения.

Экскурсионный туризм в системе образования является достаточно уникальным по своему выражению и эффективным в плане реализации средством решения задач воспитания духовно-нравственной культуры. Отвлеченность от кабинетных, в основном, вербальных методов обучения, применение метода «показ-рассказ», живая педагогическая основа экскурсионного туризма, возможность для школьника лично созерцать изучаемые объекты, психологическая основа деятельности, которая так важна в аспектах изучаемого нами объекта, возможность организовать мероприятия практически в любом регионе России, затронув при этом практически все основные критерии нравственности (с учётом того немаловажного обстоятельства, как необходимость относительно незначительного материального обеспечения экскурсионно-туристского процесса – как правило, финансовые вопросы, не играют существенной роли в практике организации как местного, так и регионального экскурсионного туризма, ведь его формы и способы достаточно многообразны), – всё это лишний раз подчёркивает неоспоримую ценность экскурсионного туризма в целях его внедрения и организации в урочно-внеурочной деятельности средней общеобразовательной школы.

В результате вышеизложенного, духовно-нравственная воспитанность школьника средних классов нередко выглядит крайне разрозненной и неустойчивой. Отчётливо прослеживается непонимание значений морали, нравственности или социальных норм поведения, неосознание важности ответственного поведения для своей семьи, общества, и прежде всего, для самого себя.

Важным в плане решения поставленных проблем является присутствие в подростковом сознании мотивации к реализации творческого, художественного, изобразительного потенциала, однако данное стремление не всегда прогнозируется и учитывается институтом семьи. Лишь 10% школьников средних классов заинтересовались занятиями в экологическом кружке или

участием в объединении, ставящим своей целью сохранение памятников истории и культуры; также, к примеру, наименьший процент школьников средних классов относится к тем, кто проводит свой досуг познавательно – имеются в виду школьники, посещающих музеи, выставочные залы, галереи или занимающиеся художественным, изобразительным искусством – таких в проведенном нами исследовании 28,6% и 24,1% соответственно. Однако, среди опрошенных, тех, кто проводит свое время «сидя в интернете» – 90,1%, сидящих за просмотром телевизора или смотрящих видео – 87,7%. Соответственно проведенное исследование выявило также отсутствие понимания (не говоря уже о принятии) таких непреложных ценностей как Отечество, религия, семья, ценностей, являющиеся основой традиционной культуры России. Вполне уместен вопрос: откуда возьмется понимание нравственной ценности семьи, при наличии в обществе огромного количества детей из неполных семей, если сами родители не осознают важность воспитания, необходимости привития норм и правил? Исследование выявило минимальный процент семей, проводящих свой досуг с познавательными, культурными, образовательными задачами, школьники средних классов не посещают музеи, театры, не играют в развивающие игры, несмотря на то, что набирает обороты процесс «одомашнивания досуга».

По результатам опроса, бесед, легко вывести зависимость, которая, к сожалению, говорит об утрате национальных традиций, проявлении интолерантности, невнимании к различным этносам, падении уровня патриотизма, и многих других подобных процессах. К примеру, лишь 9,6% школьников средних классов отметили, что проводят свой досуг с родителями, и уже 78,2% школьников, считают, что свободное время необходимо для того, чтобы общаться со своей компанией, друзьями, знакомыми. Безусловно, никто не говорит о том, что нужно ограничивать общение подростка со сверстниками, напротив, процесс социализации в важной своей части протекает именно подобным образом, но школьник средних классов не должен считать, что свободное время нужно лишь для того, чтобы проводить его на улице или «в компьютере», общаясь с друзьями.

Получается, что в современном обществе сложилась отчётливая ситуация, когда такая микросреда школьника средних классов, как семья, оказывается неспособной решать задачи духовно-нравственного развития подростков. Выходит, что только на средние общеобразовательные школы в значительной степени ложится ответственность за становление образованной и конкурентоспособной личности, несущей ответственность за свои поступки, личность с должной духовно-нравственной составляющей. Именно средние общеобразовательные учреждения должны взять на вооружение весь комплекс средств урочной, внеурочной и внешкольной работ. Средняя школа, обладая накопленными за десятилетия и положительно зарекомендовавшими себя фундаментальными воспитательными средствами и методами должна в полной мере реализовать весь комплекс задач не только по образованию, но и по воспитанию школьника, образно говоря «вызвать огонь на себя».

В наши дни средние общеобразовательные школы активно внедряют различные формы внеурочной и внешкольной работ – викторины, КВН, игры, кружки различной направленности, соревнования, экскурсии. Все эти формы, безусловно, хорошо зарекомендовали себя в деятельности по воспитанию и образованию школьника, тем не менее, в настоящее время следует учитывать существующие различия в степени включенности форм в деятельность конкретной школы в зависимости от внешних и внутренних факторов и конкретных задач того или иного школьного учреждения. Проведенные нами многочисленные исследования по данной проблеме позволяют, наряду со ставшими традиционными формами внеурочной работы, выделить экскурсионный туризм как одно из эффективных средств воспитания и образования. В свою очередь, возвращаясь к семейному институту, и выделяя, наряду с проблемой отстраненности семьи в вопросах воспитания духовно-нравственной и гражданской культуры, еще одну проблему. Так, в средних общеобразовательных школах встречается ситуация, когда коллектив учителей, преодолевая различные трудности, организует реализацию плана внешкольных мероприятий: турслет, выездные соревнования, экскурсии или многодневные поездки, сталкиваясь с негативным отношением родительского коллектива, который мешает, а иногда активно препятствует проведению внешкольных мероприятий, оказывающих, в том числе, и воспитательное воздействие на обучаемых. Причина подобного отношения нередко кроется в элементарном непонимании важности воспитательного процесса, ведущегося школой со стороны отдельных представителей института семьи. Конечно, достаточно сложно по-

спорить с образовательно-воспитательной ценностью экскурсий и познавательных прогулок для формирующейся личности, хотя экскурсионные мероприятия возможно организовать в любом регионе Российской Федерации, далеко не все подобные мероприятия реально организовать без минимальных финансовых вложений. Родители же в свою очередь нередко полагают, что полностью передавая практически все полномочия по образовательно-воспитательной деятельности школе, в дальнейшем им вполне уместно не принимать активного участия в данной деятельности, при этом лишь высказывая отдельные мнения по поводу «неэффективности», «дороговизны», «незаконности» (что наиболее сейчас популярно) проводимой деятельности и т.п.

В существующих масштабных исследованиях, затрагивающих педагогические, психологические, исторические и культурологические аспекты воспитания подрастающего поколения, идет активный поиск целесообразных и наиболее эффективных средств духовно-нравственного воспитания, гражданско-патриотического становления подрастающей личности, затрагивающих сферу совершенствования образовательного процесса. Это проявляется в издании многочисленных методических пособий и рекомендаций, публикации научной и учебной литературы, организации множества конференций и чтений как в центральных округах Российской Федерации, так и в различных регионах. Предлагаемые средства различны, вариативны по содержанию и способу организации, выражаются как в системной, так и в единичной организации. Однако нами, в свою очередь, вы-

деляется именно экскурсионный туризм, представляющий, на наш взгляд, одно из наиболее эффективных и целесообразных средств совершенствования образовательно-воспитательного процесса, делающих акцент на духовно-нравственной культуре и патриотическом воспитании.

Необходимо отметить, что институт семьи в современных условиях, характеризующихся необходимостью решения широкого спектра нравственных проблем трансформирующейся России, вхождением в мировой информационный процесс всего общества, повышенной ответственностью образовательной системы по воспитанию высокообразованной, конкурентоспособной личности, трансформированием системы среднего образования и т.д., не всегда в полной мере осознает важность и необходимость постоянного конструктивного взаимодействия со средней общеобразовательной школой. Современной семье как ведущему социальному институту имеет смысл пересмотреть существующее строгое оценочное отношение к средней общеобразовательной школе как институту реализации традиционного урочно-внеурочного процесса, наладив систематическое и корректное взаимодействие с ней. Только в условиях налаживания оптимального социального диалога семьи и школы станет возможным утверждать и полноценно внедрять эффективные средства по воспитанию духовно-нравственной культуры школьников средних классов общеобразовательных школ на благо как самой Семьи, так и в целях дальнейшего процветания всего российского общества.

#### Библиографический список

1. Духовно-нравственное и патриотическое воспитание школьника как педагогическая проблема. Формирование духовно-нравственной культуры и гражданского становления личности в образовательном учреждении. – Нижний Новгород, 2010.
2. Колодина, Е.М. Духовно-нравственная культура: учебно-методич. пособие для образовательных учреждений. – Омск, 2009.

#### Bibliography

1. Dukhovno-nravstvennoe i patrioticheskoe vospitanie shkol'nika kak pedagogicheskaya problema. Formirovanie dukhovno-nravstvennoy kul'turiny i grazhdanskogo stanovleniya lichnosti v obrazovatel'nom uchrezhdenii. – Nizhniy Novgorod, 2010.
2. Kolodina, E.M. Dukhovno-nravstvennaya kul'tura: uchebno-metodich. posobie dlya obrazovatel'nykh uchrezhdeniy. – Omsk, 2009.

Статья поступила в редакцию 18.03.13

УДК 37.013

*Narzulayev S.B., Miller N.D., Zyablova N.P. METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE SOLUTION HEALTH SAVING TRAINING.* Within the solution of the task on conceptual reasons for model of health saving training we used a row of the methodological approaches which set allows to expand boundaries of application of separate approaches as methods of the solution of this task: system, the functional, valeological, project.

**Key words:** system, approach, model, training.

**С.Б. Нарзулаев**, д-р мед. наук, проф., зам. директора филиала Российского гос. социального университета, г. Томск, E-mail: batyr-54@mail.ru; **Н.Д. Миллер**, канд. пед. наук, зав. учебной частью филиала Российского гос. социального университета, г. Томск; **Н.П. Зяблова**, учитель русского языка и литературы МБОУ «СОШ № 198» г. Северск.

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

В рамках решения задачи по концептуальному обоснованию модели здоровьесберегающего обучения мы использовали ряд методологических подходов, совокупность которых позволяет расширить границы применения отдельных подходов как методов решения данной задачи: системный, функциональный, валеологический, проектный.

**Ключевые слова:** система, подход, модель, обучение.

Понятия «система» и «системный подход» являются одними из наиболее часто используемых понятий в научном лексиконе. Системный подход или системный анализ в изучении явлений окружающего мира был разработан учеными еще в начале XX века. Как отмечает К.С. Гаджиев, изначально такой подход был сформулирован и использовался исследователями из области естественных наук. Именно работа физиолога У. Кэннона «Мудрость тела» (1932) способствовала внедрению системного анализа в социальные науки. В ней было введено в научный оборот понятие «гомеостазис», означающее состояние равновесия в системе. Затем появились работы австрийского биолога-теоретика Л. Бергаланфи, создавшего теорию открытых биологических систем существенно отличающихся от зак-

рытых систем, изучаемых в физике. Л. Бергаланфи выдвинул программу построения общей теории систем, задачами которой стало следующее: формулирование общих принципов и законов поведения систем независимо от их специального вида, природ в составляющих их элементов и отношений между ними; установление точных и строгих законов в нефизических областях знания; создание основы для синтеза научного знания в результате выявления изоморфизма законов, относящихся к различным сферам реальности. Исследования по общей теории систем нашли отражение в трудах Р.Л. Акофа, А.И. Берга, Л. Бергаланфи, К. Боулдинга, Н. Винера, У.Р. Эшби [1]. Сравнительно недавно системный подход, разработанный в естествен-

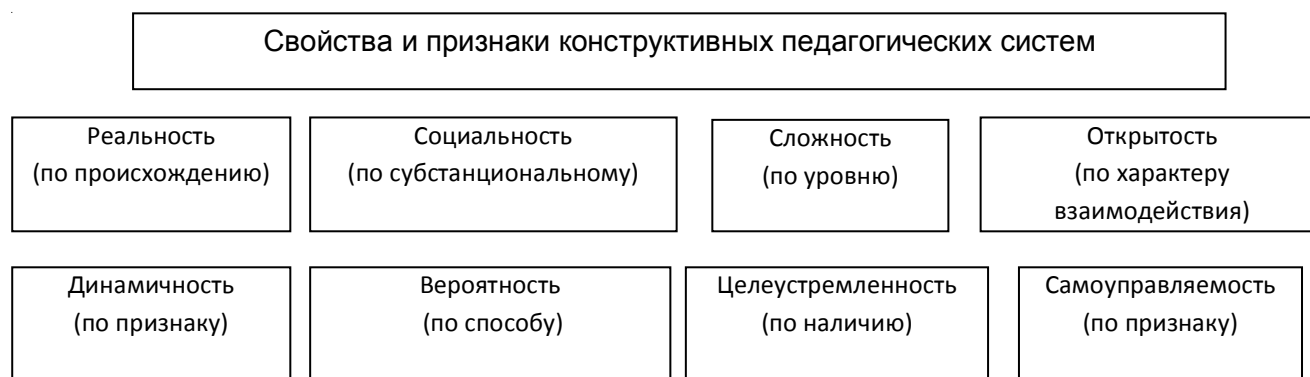


Рис. 1. Характеристика конструктивных педагогических систем

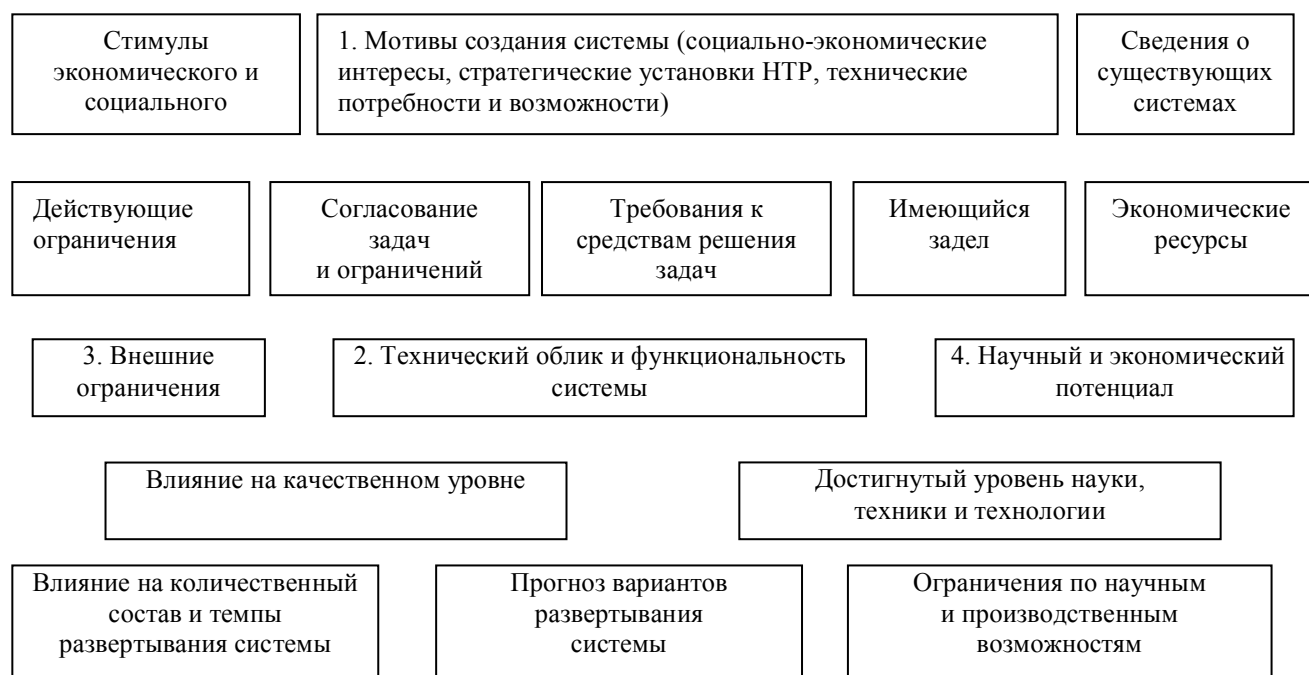


Рис. 2. Типичная информационная модель для разного рода системных структур

ных науках, стал использоваться в социальных и гуманитарных отраслях знания.

Понятие «система» рассматривалось как тождественное понятию целого, состоящего из частей или элементов. В 50-х годах XX века Д. Истон в своей книге «The Political System: An Inquiry into the State of Political Science». – N.Y., 1953 писал: «В самое последнее время понятие системы стало привлекать особое внимание, став основанием для определенной точки зрения на вещи: от рассмотрения мельчайшей клетки человеческого тела как системы до все более крупных и емких систем – самого человеческого существа как организма, человеческой личности, малых групп и крупных учреждений, обществ и совокупности обществ, таких как международная система».

В отечественной науке под системой понимается совокупность взаимодействующих элементов, составляющих целостное образование, имеющих новые свойства по отношению к ее элементам. Например, Т.А. Ильина в книге «Системно-структурный подход к организации обучения» [1] дает следующее определение: «Система – выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления и выступающих во взаимодействии со средой как целостное явление». Каждый элемент системы может иметь собственное функциональное значение и на основе этого взаимодействовать с другими ее элементами. Способ связи элементов называют структурой и в связи с этим нередко для исследования особенностей деятельности системы используют структурно-функциональный подход.

Очень подробная характеристика системы приведена в работе В.П. Симонова «Педагогический менеджмент» [2], изданной в 1999 году.

В назначении систем В.П. Симонов выделяет такие позиции как цель и целесообразный характер; решаемые задачи и функции; функционирование, развитие и саморазвитие. Любая система имеет структуру и свойства, ее характеризующие. В.П. Симонов определяет следующую структуру системы: объекты (субъекты) – части или компоненты; атрибуты (свойства составляющих ее объектов); отношения или взаимодействия (объединяют систему в целое); наличие уровней иерархии и иерархия уровней, свойства, законы существования и эволюции систем.

Системный подход отражает всеобщую связь и взаимозависимость явлений и процессов окружающей среды. Его сущность заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи и движении. Системный подход позволяет выявить интегративные системные свойства и качественные характеристики, которые отсутствуют у составляющих систему компонентов. Предметный, функциональный и исторический аспекты системного подхода способствуют реализации в единстве таких принципов как конкретность, историзм и учет всесторонних связей.

Таким образом, весь окружающий мир можно рассматривать как явление системы. Также как пространство, время, движение, системность представляет собой всеобщее и неотъемлемое свойство материи. Исходя из того, что образование как социокультурный феномен, является частью социальной системы, то в его отношении вполне обоснованно можно использо-

вать системный подход. Рассмотрение такого многомерного феномена как образование с позиций системного подхода имеет большие эвристические возможности. Он позволяет определить образование как систему, его структуру и особенности, принципы и законы развития. Кроме этого, системный подход дает возможность прогнозировать поведение образовательной системы в определенных социокультурных условиях, проектировать и реализовывать различные модели управления ею.

Один из известных представителей российской педагогической науки В.А. Сластенин [3; 4] отмечает, что системный подход в образовании ориентирует, во-первых, на выделение в педагогической системе и развивающейся личности в интегративных инвариантных системообразующих связях и отношений. Во-вторых, на изучение и формирование того, что в системе является устойчивым, а что переменным, что главным, а что второстепенным. Кроме того, системный подход позволяет выявить вклад отдельных компонентов в развитии личности как системного целого. Системный подход также предполагает реализацию в образовательном процессе принципа единства педагогической теории и практики.

С точки зрения В.П. Симонова, при использовании системного подхода в образовании принципиально важно разграничивать суммативную, проявляющуюся в целостной и последовательной связи всех элементов, и деятельность системы, так как в образовательном процессе они присутствуют обе.

Особое место в использовании системного подхода к проектированию и реализации ЗСО играют работы А.И. Жука [5], который разработал модель конструктивных педагогических систем (рис. 1).

На основании следующей схемы можно выделить признаки целостности конструктивной системы обучения: интегративные качества; составляющие элементы, части; связи и отношения между частями и компонентами; функциональные характеристики системы и ее компонентов; коммуникативные свойства; управление. На основе данного подхода строится и модель для системных структур.

В рамках системного подхода можно использовать и технологию проведения системного анализа как требования к формированию педагогических конструкций (технологий). А.И. Жук приводит алгоритм системного анализа, который, на наш взгляд, вполне можно использовать в качестве требований к ЗСО:

1. Выделенные элементы системы должны соответствовать объективно существующим и не являться результатами умозрительного конструирования. Составные части, элементы системы – это не результат произвольного механического членения целого, а структурные единицы, взаимодействующие в рамках единой целостной системы.

2. Выделяя элементы системы, необходимо обеспечить наиболее полный учет соответствующих внешних и внутренних ее факторов, при этом система должна отвечать требованию необходимости и достаточности номенклатуры выделенных элементов и всех связей между ними.

3. Каждый элемент системы интенсификации обучения должен иметь относительную самостоятельность и собственные (специфические) характеристики.

4. Поскольку спецификой конструктивной педагогики системы общего образования является функционирование ее за счет деятельности входящих в эту систему людей, то анализ функционирования этой системы предполагает одновременное использование системного и деятельностного подходов, взятых в их взаимосвязи и единстве.

5. Декомпозиция системы интенсификации обучения должна осуществляться с помощью обоих для всех элементов и системы в целом единиц анализа. Например, при деятельностном подходе эти единицы должны быть связаны с характером деятельности людей и ее результатами.

Использование системного подхода как методологической основы проектирования комплексной модели ЗСО и ее подсистем позволяет выстроить совокупность взаимосвязанных элементов в рамках определения характера связей, технологическую цепочку (алгоритм действий педагогов и учащихся).

Функциональный подход направлен на выстраивание иерархической структуры взаимосвязанных процессов реализации функций управления процессом обучения. Эффективность процесса управления напрямую зависит от соответствия строения системы управления и методов управления различным условиям деятельности системы. Функциональный подход задает принципы определения состава управленческих функций, выбора метода их реализации и построения структуры управляющей системы.

П.И. Третьяков [6] рассматривает функциональный подход в качестве образующего фактора педагогической системы. Функции управления осуществляются любым субъектом при управлении любыми объектами или процессами. Управление в различных педагогических системах включает ряд сменяющих друг друга этапов: целеопределение, анализ, прогнозирование, планирование, организация исполнения, контроль, регулирование и коррекция. Соотнесение функций управления процессом ЗСО относительно деятельности органа управления (педагог) означает направление их на решение задач, связанных со спецификой управляемых объектов (учащиеся). Задачи развития обучающихся, составляя содержание управленческой деятельности педагога, становятся функциональными обязанностями специалиста. Каждая функция при этом проходит все этапы управленческого цикла.

Механизмом управления, обеспечивающим процессы развития, выступает целостность трех основных элементов: осознание социального заказа; концептуирование как теоретическое оформление основополагающих идей, обеспечивающее процесс перехода от сложившегося к новому состоянию образования; многопозиционное программирование относительно выделенных концептуальных положений в целях поэтапной их реализации.

При разработке комплексной модели ЗСО мы использовали валеологический подход (И.И. Брехман, 1990; В.В. Колбанов, Г.К. Зайцев, 1992), представления об онтогенетическом развитии его мотивационной сферы (А.Х. Маслоу, 1954; К. Левин, 1972; П.В. Симонов, 1987; В.К. Виллюнас, 1990), потребностно-информационный подход в воспитании (П.В. Симонов, 1987), которые позволяют понять сущность соматических, физических, психических и нравственных компонентов здоровья и определить методические принципы их формирования в процессе образовательной деятельности.

Основой соматического и физического здоровья ребенка следует считать уровень развития его органов (мозга, двигательного аппарата, анализаторов), который проявляется в особенностях функционирования этих органов. Уровень развития обусловлен программой, которая природно заложена в каждом ребенке. В свою очередь программа индивидуального развития опосредована базовыми потребностями человека, доминирующими у него на различных этапах созревания. Таким образом, базовые потребности, с одной стороны, служат пусковым механизмом развития человека (формирование его соматического здоровья), с другой – обеспечивают индивидуализацию этого процесса. Из сказанного вытекает, что главным условием индивидуально-гармоничного развития ребенка является более полное удовлетворение его базовых потребностей, доминирующих у него в конкретный период созревания. Соответственно, неудовлетворение этих потребностей приводит к замедлению развития и ослабляет здоровье ребенка. Возможен и третий вариант: ускоренное развитие, которое, как правило, связано с преждевременным формированием у ребенка социальных потребностей. Этот вариант тоже опасен для здоровья.

Таким образом, можно считать, что формирование соматического и физического здоровья детей в процессе образовательной деятельности возможно только при условии учета их базовых потребностей.

Основой психического здоровья учащихся является состояние общего душевного комфорта, обеспечивающее адекватную регуляцию их поведения в процессе образовательной деятельности. Это состояние обуславливается потребностями человека и возможностями их удовлетворения (по П.В. Симонову, 1964). Следовательно, и здесь валеологическая задача сводится по существу к формированию и удовлетворению базовых потребностей детей в процессе их образовательной деятельности.

Наконец, нравственный компонент здоровья личности в рамках учебного заведения характеризуется, по меньшей мере, двумя факторами: отношением к образовательной деятельности и соблюдением общепринятых обязанностей и правил поведения, что также напрямую связано с развитием мотивационной и затем и смысловой сферы учащегося. Поэтому и в этом случае принципиально важно, чтобы характер образовательной деятельности детей и их поступки в учебном заведении были обусловлены их базовыми, а не ложными потребностями. Только тогда можно оградить занимающихся от деформации их смысловой сферы и развития различных форм отклоняющегося поведения.

Анализ закономерностей созревания человека и развитие его потребностно-мотивационной сферы показывает, что в этом отношении дети младшего школьного возраста, подростки, а также юноши и девушки существенно различаются друг от дру-

га. И это необходимо учитывать при построении их образовательной деятельности.

Так, у детей младшего школьного возраста доминируют преимущественно сложнейшие биологические потребности в саморазвитии, игре в подражание, а также вспомогательные потребности в свободе выбора и вооруженности (опытности). С учетом этого ведущими видами деятельности для них являются разнообразные игры, ручное и вербальное творчество (включая и сказкотворчество). При этом непереносимое условие состоит в том, чтобы предоставить детям свободу выбора средств удовлетворения своих потребностей в рамках перечисленных видов деятельности. Таким образом, все содержание образования в начальных классах должно быть для ребенка не целью учения (как это традиционно имеет место), а лишь средством для достижения им своих игровых и творческих целей. В этом случае, с одной стороны, обеспечивается его индивидуально-гармоничное развитие, а с другой – произвольное овладение основными навыками образовательной деятельности (счета, письма, чтения, наблюдения и общения), а также формирование необходимых знаний для обеспечения своей жизнедеятельности.

Удовлетворение базовых потребностей детей на данном этапе образования снимает проблему традиционных «отметок» как стимуляторов их учебной деятельности. Предметом анализа для учителя здесь должна стать активность, состояние здоровья, а также продукты игровой и творческой деятельности ребенка, которые опосредованы его индивидуальностью и, следовательно, не могут быть подвергнуты количественной (сравнительной) оценке.

В подростковом (переходном) возрасте доминирующее значение сохраняют вспомогательные потребности в свободе и вооруженности и актуализируются преимущественно идеальные потребности в самопознании и поиске смысла. Отсюда ведущими для подростков становятся рефлексивная и смысловая деятельность, направленные на осознание своей ценности и индивидуальности. Осознание своей уникальности должно протекать не в форме решения частных (учебных, навязанных учителем) задач (как это происходит в традиционной школе), а в форме свободного творческого поиска решения смысловых проблем, связанных с самопознанием и пониманием сущности как отдельных явлений и процессов, так и самой жизни. В этой связи, в содержание образования основной школы (5 – 8 классы), на наш взгляд, полезно ввести различные виды творческой активности (художественное творчество, театральное действие, ремесла, программирование и т.д.) с предоставлением учащимся права их свободного выбора. В преподавании обязательных дисциплин желательно использовать либо уже известные методы проблемного обучения, либо специальные методы, позволяющие организовать рефлексивную и смысловую деятельность занимающихся.

Смысловая творческая деятельность, связанная, прежде всего, с постижением смысла жизни, продолжается и в юношеском возрасте (9 – 11 классы), когда в полной мере актуализируются и становятся доминирующими социальные потребности в самовыражении, самовыражении и самоопределении, возникающих

на основе соответствующих биологических потребностей. В свою очередь вспомогательные потребности, опосредованные социальными факторами, в этот период также трансформируются в потребности более высокого порядка: саморегуляции деятельности и творческой активности. Исходя из этого, меняется и характер образования в школе третьей ступени. Главная педагогическая задача здесь состоит в том, чтобы помочь учащимся профессионально определиться и предоставить им возможность из многообразия вариантов образовательной деятельности выбрать тот, который в наибольшей степени связан с их будущей профессией. При этом основу образовательных программ должен составить один или несколько интегративных курсов, а остальные войти в них в свернутом (сокращенном) виде.

На данном этапе образования большое значение следует придавать самостоятельной подготовке учащихся. И на основании конкретных результатов их деятельности (рефератов, докладов, контрольных работ), а также собеседований, дискуссий и опросов целесообразно выставлять им традиционные «отметки».

Большая свобода в выборе вариантов образовательной деятельности, форм и способов подготовки и отчетности за выполненную работу, по нашему мнению, должна способствовать росту сознательности и ответственности учащихся, а также помочь им лучше адаптироваться в условиях растущей рыночной конкуренции.

Кроме перечисленных социальных потребностей, осознаваемых субъектом в качестве своих прав, в юношеском возрасте актуализируются и другие социальные потребности, которые воспринимаются им как обязанности. Среди последних с валеологической точки зрения наибольшее значение имеют потребности, связанные с соблюдением нравственных норм поведения и заботой о здоровье окружающих людей. Анализ показывает, что формирование этих потребностей находится в полной зависимости от реализации в подростковом и юношеском возрасте базовых побуждений человека к самопознанию, смысловому творчеству, самовыражению и т.д. Именно в процессе осознания своей ценности и индивидуальности, а также самоопределения и саморегуляции деятельности у него формируются такие важные человеческие свойства, как сознательность и ответственность, которые обуславливают весь спектр социально значимых поступков личности.

В рамках валеологической концепции школьного образования встает задача формирования у занимающихся индивидуального способа здорового образа жизни. Решение данной задачи (с позиции потребностно-информационного подхода к воспитанию) составляет основу валеологического образования школьников (Зайцев Г.К.) [7].

В период активного развития системы общего образования детей в России необходимо на основании системного, функционального, валеологического подходов спроектировать модель здоровьесберегающего обучения детей, отвечающую требованиям личностного развития обучающихся.

Сама модель ЗСО может быть реализована в условиях здоровьесберегающего образовательного пространства и соответствующей ему среды.

#### Библиографический список

1. Ильина, Т.А. Системно-структурный подход к организации обучения. – Минск, 1997.
2. Симонов, В.П. Педагогический менеджмент. – М., 1999.
3. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие / В.А. Сластенин, А.И. Исаев, А.И. Мищенко. – М., 1998.
4. Сластенин, В.А. О современных подходах к подготовке учителя // Технология психолого-педагогической подготовки учителя к воспитательной деятельности: тезисы Всероссийской научной конференции. – Барнаул, 1996.
5. Айзман, Р.И. Здоровье населения России: медико-социальные и психолого-педагогические аспекты его формирования. – Новосибирск, 1996.
6. Регион: управление образованием по результатам. Теория и практика / под ред. П.И. Третьякова. – М., 2001.
7. Зайцев, Г.К. Валеолого-педагогические основы обеспечения здоровья человека в системе образования: автореф. дис. д-ра. пед. наук. – СПб., 1998.

#### Bibliography

1. Iljina, T.A. Sistemno-strukturnij podkhod k organizacii obucheniya. – Minsk, 1997.
2. Simonov, V.P. Pedagogicheskij menedzhment. – M., 1999.
3. Slastenin, V.A. Pedagogika: ucheb. posobie / V.A. Slastenin, A.I. Isaev, A.I. Mitchenko. – M., 1998.
4. Slastenin, V.A. O sovremennikh podkhodakh k podgotovke uchitelya // Tekhnologiya psikhologo-pedagogicheskoy podgotovki uchitelya k vospitatel'noj deyatel'nosti: tezish Vserossiyskoj nauchnoj konferencii. – Barnaul, 1996.
5. Ayzman, R.I. Zdorovje naseleniya Rossii: mediko-socialnihe i psikhologo-pedagogicheskie aspekti ego formirovaniya. – Novosibirsk, 1996.
6. Region: upravlenie obrazovaniem po rezul'tatam. Teoriya i praktika / pod red. P.I. Tret'yakova. – M., 2001.
7. Zaytsev, G.K. Valeologo-pedagogicheskie osnovi obespecheniya zdorov'ya cheloveka v sisteme obrazovaniya: avtoref. dis. d-ra. ped. nauk. – SPb., 1998.

Статья поступила в редакцию 04.03.13

УДК 372.578

*Skomorohova T.S. THE FORMATION OF MUSICAL CULTURE OF YOUNG PUPILS IN CONDITIONS OF SUPPLEMENTARY EDUCATION.* This article discusses one of the actual problems of modern society – the necessity of formation of musical culture of young pupils during the process of their education in conditions of supplementary education.

**Key words:** music, supplementary education, musical culture, young pupils.

*Т.С. Скоморохова, доц. каф. народных инструментов и оркестрового дирижирования АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: t\_skomorohova@mail.ru*

## ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается одна из актуальных проблем современного общества – необходимость формирования музыкальной культуры младших школьников в процессе их обучения в условиях дополнительного образования.

**Ключевые слова:** музыка, дополнительное образование, музыкальная культура, младшие школьники.

Важнейшей стратегической задачей современного российского общества является воспитание разносторонней личности на основе взаимодействия социального и индивидуального опыта человека. Под специально организованным процессом освоения социального опыта и формирования на этой основе индивидуального опыта учащихся в современной науке все чаще понимается процесс образования в широком смысле. И значительное место в этом процессе занимает дополнительное образование, являющееся составной частью общего образования и направленное «на сохранение и качественное совершенствование уникальности каждого ребенка, на удовлетворение постоянно возникающих потребностей личности в динамично развивающемся мире» [1, с. 12]. Условия жизни требуют расширения образовательного пространства за счет новых форм и методов организации образовательной деятельности, используя возможности объединения всех элементов реализации дополнительных образовательных программ, оказания дополнительных образовательных услуг и осуществления образовательно-информационной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, общества, государства [2].

Составным компонентом дополнительного образования являются музыкальные школы и школы искусств. Эти учреждения стали одной из основных баз широкого распространения музыкальной культуры. Не случайно обучение музыке является одним из приоритетных направлений дополнительного образования детей, поскольку музыка, способствуя максимальному личностному развитию человека, содержит значительный потенциал в преодолении существующих острых противоречий в духовной жизни страны.

Формирование музыкальной культуры младших школьников в условиях деятельности учреждений дополнительного образования достаточно сложный процесс: идет резкое уменьшение числа здоровых детей школьного возраста при общем увеличении учебной нагрузки в общеобразовательных школах, недооценка роли искусства как важного фактора формирования и развития личности, и т.д. Важнейшей задачей является постоянный поиск наиболее результативных путей воспитания и развития каждого ребенка, поскольку младший школьный возраст наиболее ответственный, основной этап развития человека, именно в этом возрасте закладывается фундамент личностного развития ребенка.

Музыка, как никакое другое искусство занимает особое место благодаря непосредственному комплексному воздействию на человека. Она дает ни с чем несравнимые возможности для развития духовной сферы человека, особенно в детстве, являющимся наиболее восприимчивым периодом для развития творческого потенциала личности. Это связано с тем, что наряду с эмоциями музыка несет в себе огромный мир идей, мыслей, образов, развивает фантазию, эмоциональность, то есть творчески влияет на становление духовного мира. Сопереживание в сфере музыкального искусства расширяет жизненный опыт, ориентирует ребенка на высокие нравственные, духовные ценности, формирует его индивидуальность.

Потребность человека в общении с музыкой явление не случайное. Это образ жизни, основы которого закладываются в раннем детстве, как и многие другие качества личности (элементарная гигиена, физическая форма, правила хорошего тона, поведение в обществе). В конечном счете, судьба общества зависит от того, какой культурный опыт унаследован в детстве, какие аспекты культуры становятся приоритетными. Именно поэтому стоит вопрос о важности формирования музыкальной культуры детей, о ее значении для развития общих психических свойствах (мышления, воображения, внимания, память, воли), для воспитания эмоциональной отзывчивости, нравственно-эстетических потребностей, то есть для формирования всесторонне развитой личности. Музыкальная культура делает возможным наиболее полное раскрытие всех внутренних психологических качеств учащегося (мышление, воображение, память, воля). Происходит развитие эмоционально-чувственной сферы психики ребенка (тонкости, чуткости, умения через музыку познавать глубину душевных переживаний в себе и других людях).

Перспективность направления исследований в сфере формирования музыкальной культуры детей младшего школьного возраста особо актуально, так как с психолого-педагогических позиций этот период является наиболее сензитивным в формировании музыкального вкуса и ее культуры (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев).

Процесс формирования музыкальной культуры младших школьников не прост, поскольку, в современных условиях, идет воздействие на детей средств массовой коммуникации. Благодаря развитию музыкальной индустрии, ориентации школьников в области музыки формируются, главным образом, под воздействием средств массовой коммуникации и общения со сверстниками, что приводит к потреблению музыкальных образов сомнительного эстетического качества, рассчитанных на низкоквалифицированный вкус в силу легкости восприятия (незамысловатая мелодия, танцевальный ритм, элементарная простота гармонического языка, близость тематики содержания текстов).

Современная музыка и другие, сугубо развлекательные направления, мало способствующие формированию высоких музыкальных вкусов и выполняющие не столько эстетическую, сколько коммуникативную и фоновую функции, тотально заполнили ТВ, радио и другие СМИ. Они пользуются у детей широкой популярностью и в значительной степени затрудняют путь слушателя к познанию истинно прекрасного, лишая возможности отличать подлинные культурные ценности от суррогата. Не поддаваясь этому воздействию, избежать навязывания чужих вкусов и взглядов, уметь найти способы самовыражения, самореализации может только творчески мыслящий человек.

Дать общее музыкальное образование, сформировать эстетические вкусы, обучить игре на музыкальных инструментах, помочь учащимся выявить меру своего таланта – эти задачи по-прежнему определяют направления работы учреждений дополнительного образования. Наконец, от эффективности музыкального воспитания детей данной возрастной группы в значительной степени зависит успех музыкального воспитания подростков и молодежи. В конечном счете, судьба общества зависит от того, какой культурный опыт унаследован в детстве, какие аспекты становятся приоритетными.



В современной отечественной науке сформировано множество подходов к определению «музыкальная культура». Теоретический анализ литературы показывает, что понятие «музыкальная культура» рассматривается с различных позиций, ракурсов и аспектов. Большое теоретическое и практическое значение для исследуемой проблемы имеют работы отечественных психологов – Л.С. Выготского, Л.Н. Леонтьева, Е.В. Назайкинского, Г.С. Тарасова, Б.М. Теплова, Д.Б. Эльконина и др., раскрывающие деятельностный аспект музыкальной культуры.

Социологический аспект данного понятия был подчеркнут музыковедами: Р.И. Грубером, В.С. Цукерманом, А.Н. Сохором. Так, Р.И. Грубер проводит четкое разделение понятий «музыка» и «музыкальная культура». Он отмечал, что музыкальная культура шире понятия музыки, ибо в неё входят «...многообразные проявления как самой музыки в ее социальном обнаружении, так и область ее воздействия, словом – вся сфера музицирования, вся сфера музыкальной практики» [3].

Попытка раскрыть понятие «музыкальная культура» делается В.С. Цукерманом: «Она, на наш взгляд, есть часть художественной культуры данного общества в определённый конкретно-исторический момент его развития и представляет собой совокупность накопленных обществом ценностей музыкального искусства, а также деятельность людей и соответствующих учреждений по производству, сохранению, распределению и потреблению этих ценностей» [4, с. 208]. Функционирование музыкальной культуры, по мнению автора, определяется взаимодействием ряда факторов: характером и уровнем деятельности профессиональных музыкантов; состоянием музыкального образования и воспитания населения, включающих систему профессиональной подготовки музыкантов и систему музыкального просвещения широких масс населения; наличием соответствующей материальной базы (концертные и театральные помещения, средства репродуцирования музыки, полиграфические и торговые учреждения); частотой общения с музыкой различных групп слушателей, степенью зрелости их музыкальных вкусов.

Наиболее полная характеристика музыкальной культуры была дана выдающимся музыковедом А.Н. Сохором. Он представляет музыкальную культуру в виде «системы, объединяющей: музыкальные ценности (произведения и их исполнительские трактовки), все виды деятельности по их созданию, хранению, воспроизведению, преобразованию, распространению и усвоению, всех субъектов указанных видов деятельности, все специальные институты и учреждения (вместе с необходимыми материальными средствами), обеспечивающие эту деятельность» [5, с. 207]. Кроме того, в целостной структуре музыкальной культуры, кроме основных «блоков», рассматриваются до-

полнительные, такие как музыкальная критика, музыкальная наука (музыковедение), руководство музыкальной культурой.

Одним из фундаментальных исследований понятий «музыкальная культура» и «музыкальная культура личности» разработано в работе Р.А. Тельчаровой. Ее труд явился результатом разработки философско-эстетических основ теории музыкальной культуры. Специфически философское понимание состоит в том, что музыкальная культура не выглядит особым объектом исследования, а устремлена к человеческому смыслу и содержанию музыкального мира, к познанию его человеческих характеристик, то есть определенных культурных ценностей, имеющих для человека культурный смысл.

При формировании музыкальной культуры следует учитывать факторы, способствующие оптимальному развитию школьников младшего возраста, использовать в образовательном процессе новые педагогические технологии. На наш взгляд весьма перспективным и одним из важнейших положений является развивающее обучение, сочетание форм и методов обучения в зависимости от дидактических проблем, условий; организации и содержания образовательного процесса с использованием интенсивных методик, с учетом возрастных и личностных особенностей детей.

Особая роль в этом процессе принадлежит преподавателю, который должен быть интересен не только сам по себе, своим коллегам, но, прежде всего, детям. Без переориентации педагогической технологии на интенсивное развитие ребенка, на формирование его музыкальной культуры – усилия большинства педагогов остаются не востребованными. Правильная диагностика способностей, оценка сил и возможностей учащегося, разнообразие методов воздействия на него – все это должно определять стратегию и тактику деятельности преподавателя, логику учебного процесса [6].

Таким образом, ведущими признаками, определяющими качество музыкальной культуры младших школьников, являются участие в музыкальном творчестве посредством различных форм музыкальной деятельности, развитие нравственно-эстетических сторон личности под влиянием ее музыкально-культурного потенциала, высокий уровень знаний и оценочных представлений в музыке. Формирование музыкальной культуры младших школьников в образовательном процессе учреждений дополнительного образования должно стать целенаправленной деятельностью музыкального образования. Решение данной проблемы, характеризуется ярко выраженной актуальностью, так как определение наиболее оптимальных условий и эффективных путей их решения важно для прогрессивного развития всей системы музыкального образования.

#### Библиографический список

1. Парамонов, И.Ф. Развитие художественной культуры младших школьников в условиях воскресной школы: дис. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2008.
2. Федеральный Закон «О дополнительном образовании», 16 июля 2001 г. [Э/п]. – Р/д: [http:// www.edu.ru](http://www.edu.ru)
3. Грубер, Р.И. История музыкальной культуры. – М.; Л., 1941. – Т. 1. – Ч. 1.
4. Цукерман, В.С. Музыка и слушатель. Опыт социологического исследования. – М., 1972.
5. Сохор, А.Н. Музыка – культура – музыкальная культура // Вопросы социологии и эстетики музыки. – Л., 1980.
6. Айкина, Л.П. Сущность и специфика творческих способностей младших школьников // Мир науки, культуры, образования: международный журнал. – 2011. – № 5(30).

#### Bibliography

1. Paramonov, I.F. Razvitie khudozhestvennoy kul'turikh mladshikh shkol'nikov v usloviyakh voskresnoy shkolih: dis. ... kand. ped. nauk. – Ekaterinburg, 2008.
2. Federal'niy Zakon «O dopolnitel'nom obrazovanii», 16 iyulya 2001 g. [Eh/r]. – R/d: [http:// www.edu.ru](http://www.edu.ru)
3. Gruber, R.I. Istoriya muzikal'noy kul'turikh. – M.; L., 1941. – T. 1. – Ch. 1.
4. Cukerman, V.S. Muzhka i slushatel'. Opiht sociologicheskogo issledovaniya. – M., 1972.
5. Sokhor, A.N. Muzhka – kul'tura – muzhkal'naya kul'tura // Voprosih sociologii i ehstetiki muzhki. – L., 1980.
6. Aykina, L.P. Suthnost' i specifika tvorcheskikh sposobnostey mladshikh shkol'nikov // Mir nauki, kul'turikh, obrazovaniya: mezhdunarodniy zhurnal. – 2011. – № 5(30).

Статья поступила в редакцию 25.03.13

УДК: 37.026

**Pomelova M.S. CONSTRUCTION INDIVIDUAL-FOCUSED TRAINING BY MEANS OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES.** Interactive tutorials are divided: interactive educational set (program aspect) and interactive equipment (technological aspect). Introduction of interactive technologies has two main directions. Inclusion of new technologies as a supportive application in a context of traditional methods of system of training, for an intensification of educational process and a training individualization. Active use of interactive tutorials, as the main component of educational process that conducts to change of the content of training, revision of methods and forms of the organization of educational process, conducts to creation of the complete courses based on use of interactive tutorials in separate subject matters that finally increases quality and learning efficiency as a whole.

**Key words:** individual-focused training, interactive technologies, interactive equipment.

**М.С. Помелова**, канд. пед. наук, доц. каф. информатики, теории и методики обучения информатике  
 Арзамасского филиала Нижегородского гос. университета им. Н.И. Лобачевского,  
 г. Арзамас, E-mail: marimari07@mail.ru

## ПОСТРОЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СРЕДСТВАМИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Интерактивные средства обучения разделяются: интерактивный учебный комплект (программный аспект) и интерактивное оборудование (технологический аспект). Внедрение интерактивных технологий имеет два основных направления. Включение новых технологий в качестве вспомогательного средства в контексте традиционных методов системы обучения, для интенсификации учебного процесса и индивидуализации обучения. Активное использование интерактивных средств обучения, в качестве основного компонента учебного процесса, что ведет к изменению содержания обучения, пересмотру методов и форм организации учебного процесса, ведет к построению целостных курсов, основанных на использовании интерактивных средств обучения в отдельных учебных дисциплинах, что в конечном итоге повышает качество и эффективность обучения в целом.

**Ключевые слова:** индивидуально-ориентированное обучение, интерактивные технологии, интерактивное оборудование.

Современная модернизация образования направлена на приоритет человеческой личности, развитие которой должно стать главной ценностью и важнейшим результатом образования. Эти новые ориентиры системы образования проявляются в различных направлениях ее развития: в построении системы непрерывного образования, личностно-ориентированного обучения, компетентностного подхода в образовании, появлении форм альтернативного обучения, разработке новых подходов к формированию содержания образования, созданию новой информационно-образовательной среды, внедрению современных информационных технологий.

Безусловно, методически грамотное использование современных информационных технологий является неограниченным резервом повышения эффективности и качества обучения. С внедрением информационных и коммуникационных технологий процесс образования осуществляется в принципиально другой среде. Это означает, что технология теперь не просто дополнение, она преобразует образование в соответствии с потребностями информационного общества со значительными последствиями для системы образования в организации учебного процесса, методах преподавания и содержании обучения.

Выделяют три группы методов информационно-компьютерного обучения:

1. Методы обучения, реализуемые посредством взаимодействия обучаемого с образовательными ресурсами при минимальном участии преподавателя и других обучаемых (самообучение).
2. Методы индивидуализированного преподавания и обучения, для которых характерны взаимоотношения одного студента с одним преподавателем или одного студента с другим студентом (обучение «один к одному»).

2. Методы, в основе которых лежит представление студентам учебного материала преподавателем или экспертом, при котором обучающиеся не играют активной роли в коммуникации (обучение «один ко многим»). Эти методы, свойственные традиционной образовательной системе, получают новое развитие на базе современных информационных технологий [1].

Заметим, что важны не только новые информационные технологии, но и методики их использования. Действенными компьютерные продукты будут только в том случае, если в их разработке будут принимать участие не только программисты и не только методисты, а творческие группы, состоящие из программистов и учителей-методистов [2].

В настоящее время, в информатизации образования выделяется новое направление современных средств обучения – интерактивные средства обучения. В контексте использования информационных технологий под интерактивностью понимаем возможность пользователя активно взаимодействовать с носителем информации, чаще употребляется термин «интерактивный диалог».

Появление интерактивных средств обучения обеспечивает такие новые виды учебной деятельности, как регистрация, сбор, накопление, хранение, обработка об изучаемых объектах, явлениях, процессах, передача достаточно больших объемов информации, представленных в печатной форме, управление отображением на экране моделями различных объектов, явлений процессов, и главная особенность наличие «интерактивного диалога» незамедлительной обратной связи между обучающимся и средством обучения.

Внедрение интерактивных средств обучения имеет два основных направления. Первое направление, это включение новых средств обучения в учебный процесс в качестве вспомогательного средства в контексте традиционных методов системы обучения. В этом случае интерактивные средства обучения выступают как средство интенсификации учебного процесса, индивидуализации обучения и автоматизации рутинной работы педагога, связанной с учетом, контролем и оценкой знаний обучающихся. Второе направление представляет собой активное использование интерактивных средств обучения в качестве основного компонента учебного процесса, что ведет к изменению содержания обучения, пересмотру методов и форм организации учебного процесса, построению целостных курсов, основанных на использовании интерактивных средств обучения в отдельных учебных дисциплинах, что в конечном итоге повышает качество и эффективность обучения в целом.

Интерактивные технологии позволяют выстроить индивидуально-ориентированное обучение. Индивидуально-ориентированное обучение представляет собой совокупность форм, методов, средств, этапов, реализацией которых достигается повышение качества обучения отдельному предмету за счет погружения обучающихся в осознанную, личностно-значимую индивидуальную самообразовательную деятельность [3].

Условно интерактивные средство обучения можно разделить на две составляющие: интерактивный учебный комплект и интерактивное оборудование.

Интерактивный учебный комплект представляет собой программный учебно-методический комплекс: интерактивный учебник, справочник, тренажер, задачник, лабораторный практикум и средства наглядности.

Интерактивность, в технологическом ее понимании, раскрывает широкие возможности для организации и содержание информации:

- управление объектами на экране с помощью мыши;
- линейная навигация на экране с помощью вертикальной прокрутки;
- иерархическая навигация с использованием гиперссылок;
- диалоговая функция справки, которая наиболее эффективна, если приспособлена к мгновенному информационному представлению;
- обратная связь, то есть реакция программы, дающая оценку качеству действий пользователя, и выводющаяся на экран, если дальнейший ход развития программы зависит от этой оценки;
- конструктивное взаимодействие, то есть обеспечение программой возможности для построения объектов (целей) на экране;
- рефлексивные взаимодействия, то есть хранение программой индивидуальных действий ученика для дальнейших исследований [4].

В поддержку интерактивных учебников на базе информационных и коммуникационных технологий, могут быть разработаны и учебники на печатной основе. Интерактивная версия учебника становится основной в учебном процессе, как на занятиях, так и дома, а текстовый учебник при этом выполняет функции справочно-информационного издания.

Выделим ряд дидактических преимуществ интерактивных учебников над традиционными печатными:

- использование нескольких каналов восприятия в учебном процессе;
- индивидуальная траектория обучения;
- представление материала различными способами;
- представление процессов в динамической форме;
- моделирование сложных реальных экспериментов;
- визуализация абстрактного содержания;
- управление процессом обучения путем создания проблемных ситуаций;
- мотивация к обучению [5].

В состав интерактивного оборудования входят интерактивные доски, планшеты, плазменные панели, мобильные копи-устройства, проекторы, системы тестирования, малые средства информационных технологий. Отличительной особенностью интерактивных средств обучения является взаимосвязь интерактивных учебных комплектов с интерактивным оборудованием. Эффективность интерактивных комплектов в значительной мере зависит от того, на каком оборудовании они будут представлены, а чаще всего учебный комплект не может быть раскрыт без интерактивного оборудования.

Дидактические особенности использования интерактивного оборудования:

- обратная связь;
- диалоговое взаимодействие;
- информационная насыщенность;
- показ изучаемых явлений в развитии и динамике;
- реальность отображения действительности.

Актуальным вопросом применения интерактивного оборудования, является создание полноценных интерактивных кабинетов по разным учебным дисциплинам. Современный интерактивный кабинет должен иметь три обязательных составляющих:

- интерактивная доска;
  - средства индивидуальной работы учащихся по профилю предмета на основе современной микропроцессорной техники;
  - системы оперативного контроля знаний учащихся.
- Здесь интерактивные средства обучения дополняются различными современными информационными технологиями, например малыми средствами информационных технологий, мини-физическими лабораториями и т.п.

П.Д. Рабинович выделяет интерактивное рабочее место учителя как основного элемента Техносферы образовательного учреждения [6]. Типовая конфигурация интерактивного рабочего места учителя по П.Д. Рабиновичу выглядит следующим образом:

- интерактивная система;
- мультимедийный проектор;
- компьютер с монитором или ноутбук;
- средство коммутации;
- средства крепежа.

Основу интерактивного рабочего места учителя составляет интерактивная система. Она реализуется в зависимости от финансовых возможностей образовательного учреждения и может быть представлена:

- интерактивной доской;
- экраном совместно с интерактивным планшетом;
- маркерной доской или специально подготовленной поверхностью стены совместно с интерактивной приставкой.

Интерактивные технологии позволяют сделать образовательное пространство индивидуализированным, позволяя каждому обучающемуся можно выстраивать индивидуальную образовательную траекторию, соответствующую его индивидуальным способностям.

#### Библиографический список

1. Сунгурова, Н.Л. Психолого-педагогические условия обучения студентов в современной информационно-компьютерной среде // Мир науки, культуры, образования. – 2013. – № 1(38).
2. Василенко, А.В. Информационные технологии и развитие пространственного мышления учащихся // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 4.
3. Макушева, Т.Г. Модель индивидуально-ориентированного обучения // Вестник Казанского технологического университета. – 2012. – № 12.
4. Нурмухамедов, Г.М. О подходах к созданию электронного учебника // Информатика и образование. – 2006. – № 5.
5. Помелова, М.С. Интерактивные средства обучения в инновационной образовательной среде // Вестник МГОУ. – 2011. – № 4. – Сер. Педагогика.
6. Рабинович, П.Д. О Техносфере Нашей Новой Школы // Образовательная политика. – 2010. – № 11-12(49-50).

#### Bibliography

1. Sungurova, N.L. Psikhologo-pedagogicheskie usloviya obucheniya studentov v sovremennoy informacionno-kompjuternej srede // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. – 2013. – № 1(38).
2. Vasilenko, A.V. Informacionniye tekhnologii i razvitie prostranstvennogo mihsleniya uchastikhhsya // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. – 2010. – № 4.
3. Makuseva, T.G. Modelj individualno-orientirovannogo obucheniya // Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta. – 2012. – № 12.
4. Nurmukhamedov, G.M. O podkhodakh k sozdaniyu ehlektronnoy uchebnika // Informatika i obrazovanie. – 2006. – № 5.
5. Pomelova, M.S. Interaktivniye sredstva obucheniya v innovacionnoy obrazovatel'noy srede // Vestnik MGOU. – 2011. – № 4. – Ser. Pedagogika.
6. Rabinovich, P.D. O Tekhnosfere Nashey Novoy Shkolih // Obrazovatel'naya politika. – 2010. – № 11-12(49-50).

Статья поступила в редакцию 18.03.13

УДК 377

**Timofeeva O.A. THE FEATURES OF FORMATION OF GENERAL COMPETENCES AT STUDENTS OF MEDICAL COLLEGES.** This article deals with the problem of special medical colleges graduates general competences forming and determines their importance in the educational process. The main term of their forming is activities. General competences are based on personal and metasubject competences. On the bases of the scientific literature analysis the author suggested general competences classification.

**Key words:** general competence, key competence, competentative approach, kinds of general competences, methods of general competences forming.

**О.А. Тимофеева**, зав. методическим отделом ГБОУ СПО ВО «Владимирский базовый медицинский колледж», г. Владимир, E-mail: olgapiates@yandex.ru

## ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ КОЛЛЕДЖЕЙ

В данной статье рассмотрены проблемы формирования общих компетенций выпускников средних специальных медицинских учебных заведений, определяется значимость компетенций в образовательном процессе. Основным условием их формирования является деятельность, при этом общие компетенции базируются на

личностных и метапредметных компетенциях. На основе проведенного анализа научной литературы автором предложена классификация видов общих компетенций.

**Ключевые слова:** **общая компетенция, ключевая компетенция, компетентностный подход, виды общих компетенций, методы формирования общих компетенций.**

В настоящее время происходит модернизация системы образования. Этот процесс сопровождается существенными изменениями, как в педагогической теории, так и в образовательной практике. Прослеживается смена образовательных парадигм, усиливаются процессы интеграции и дифференциации. Появилась потребность в осмыслении нового содержания педагогики и психологии в связи с приоритетами новой образовательной политики. Образовательная ситуация в России определяет необходимость переосмысления методологических подходов к практике принятия и реализации решений, связанных с обучением и профессиональной подготовкой среднего медицинского персонала к динамично изменяющимся рыночным условиям. В процессе подготовки специалистов важную роль приобретает ориентация на *личность и компетентность*, позволяющая существенно облегчить процесс адаптации молодежи к профессиональной среде, повысить ее конкурентоспособность.

В связи со сменой парадигмы образования появилось множество подходов к понятию «компетенция». Разные авторы сходятся в суждении, что компетенция – сложное образование, состоящее из нескольких взаимосвязанных компонентов, среди которых можно выделить когнитивный, эмоционально-волевой, поведенческий и мотивационный. Таким образом, компетенция представляет собой систему возможностей индивида, которая согласно утверждениям отечественной психологии формируется в деятельности. С.Л. Рубинштейн подчеркивал общественный характер деятельности и сознательность как одну из ее основных характеристик. Основным условием формирования общих компетенций является деятельность, направленная на осознание собственных ограничений и ресурсов, а так же на понимание поведения других людей. Эффективным становится процесс формирования общих компетенций тогда, когда обе составляющие имеют место.

Сейчас появились крупные научно-теоретические и научно-методические работы, в которых анализируются сущность компетентностного подхода и проблемы формирования ключевых компетенций, например, монография А.В. Хуторского. Формирование общих компетенций у студентов медицинского колледжа необходимо задать в деятельностной форме. А.В. Хуторской назвал следующие компетенции, формируемые у человека:

1. **Ценностно-смысловые компетенции.** Это компетенции в сфере мировоззрения, связанные с ценностными ориентирами ученика, его способность видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения.

2. **Общекультурные компетенции.** Круг вопросов, для решения которых ученик должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями и опытом деятельности. Это – особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере.

3. **Учебно-познавательные компетенции.** Это совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности. По отношению к изучаемым объектам ученик овладевает креативными навыками продуктивной деятельности: добыванием знаний непосредственно из реальности, владением приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем.

4. **Информационные компетенции.** При помощи реальных объектов (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир) и информационных технологий (аудио-, видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет) формируются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее.

5. **Коммуникативные компетенции.** Включают знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Ученик должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др.

6. **Социально-трудовые компетенции** означают владение знаниями и опытом в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя), социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя), сфере семейных отношений и обязанностей, вопросах экономики и права, области профессионального самоопределения.

7. **Компетенции личностного самосовершенствования** направлены на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции и самоподдержки [1].

Общие компетенции инварианты относительно видов профессиональной деятельности, и решают общие для различных профессиональных областей задачи, связанные с умениями человека взаимодействовать с другими людьми, разрешать проблемы, сотрудничать, работать с информацией и т.д. Рассмотрим общепрофессиональные компетенции выпускника медицинского колледжа.

Требования к результатам освоения основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) по всем специальностям представлены общими и профессиональными компетенциями. При этом общая компетенция (ОК) понимается как способность успешно действовать на основе практического опыта, умений и знаний при решении задач, общих для многих видов профессиональной деятельности [2].

Общие компетенции характеризуют уровень квалификации выпускников в соответствии с Национальной рамкой квалификаций Российской Федерации по таким критериям, как широта полномочий и ответственности. Инвариантный перечень общих компетенций представлен следующими компетенциями:

ОК 1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес.

ОК 2. Организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их выполнение и качество.

ОК 3. Принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность.

ОК 4. Осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.

ОК 5. Использовать информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности.

ОК 6. Работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями.

ОК 7. Брать на себя ответственность за работу членов команды (подчиненных), за результат выполнения заданий.

ОК 8. Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать и осуществлять повышение квалификации.

ОК 9. Ориентироваться в условиях смены технологий в профессиональной деятельности.

ОК 10. Бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям народа, уважать социальные, культурные и религиозные различия.

ОК 11. Быть готовым брать на себя нравственные обязательства по отношению к природе, обществу и человеку.

ОК 12. Организовывать рабочее место с соблюдением требований охраны труда, производственной санитарии, инфекционной и противопожарной безопасности.

ОК 13. Вести здоровый образ жизни, заниматься физической культурой и спортом для укрепления здоровья, достижения жизненных и профессиональных целей.

ОК 14. Исполнять воинскую обязанность, в том числе с применением полученных профессиональных знаний (для юношей). Согласно инвариантной структуре деятельности в данную группу входят следующие виды компетенций:

– *познавательные (гностические)*, связанные с получением

ем (приобретением), хранением, преобразованием и использованием различной информации;

- *ценностно-ориентационные*, раскрывающие целемотивационный аспект деятельности специалиста, его способность усвоить и принять ценности, нравственно-этические нормы и правила, сложившиеся в обществе и профессиональной среде;

- *коммуникативные*, определяющие круг межличностного взаимодействия, типовые проблемы коммуникации и способы их разрешения в сфере профессиональной деятельности, социуме, различных социальных институтах;

- *техничко-технологические*, раскрывающие содержание операционно-инструментальной стороны деятельности, т.е. общие принципы, способы и средства планирования собственной и коллективной деятельности, проектирования и расчета техники, технологии производственного (или иного) процесса;

- *эстетические*, связанные с совершенствованием как процесса профессиональной деятельности (достижение мастерства в профессии), так и *продукта труда*;

- *физические*, включающие совокупность требований к физическим данным специалиста и способам выполнения определенных психомоторных действий.

Данная классификация общепрофессиональных компетенций необходима для систематизации различных видов задач и вопросов, которые в своей деятельности предстоит решать специалисту. Распределение задач по видам компетенций поможет преподавателям проводить отбор профессионально значимых задач в учебно-программную документацию по дисциплинам, а студентам соотносить эти задачи с процессом подготовки в колледже и с будущей деятельностью в качестве специалиста среднего медицинского звена.

Федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования (ФГОС СПО) третьего поколения построены на компетентностной основе. Наличие у выпускника практического опыта – это принципиально новая составляющая результата образования, нашедшая отражение в ФГОС СПО. Таким образом, мы вплотную подошли к проблеме формирования общих компетенций выпускника медицинского колледжа.

Общие компетенции формируются в процессе учебной и внеучебной деятельности при изучении комплекса различных учебных дисциплин и профессиональных модулей. При этом приоритетным средством их формирования является способ деятельности. Проблема выбора методов формирования общих компетенций является не просто актуальной, а необходимой для эффективной организации учебной деятельности.

Общие компетенции базируются на личностных и метапредметных результатах обучения в общеобразовательной школе, уровень которых у выпускников школы очень разный. Поэтому отбор методов зависит, прежде всего, от предшествующего опыта обучающихся, который выявляется посредством диагностики на начальном этапе обучения в учреждении среднего профессионального образования. Выбор методов формирования общих компетенций также во многом зависит от тех приоритетных функций, которые выполняет каждая из них в профессиональном образовании: обучающая, развивающая, воспитательная, информационная, аналитическая, коммуникативная, организационная, технологическая, прогностическая, когнитивная. При этом следует помнить, что в ФГОС третьего поколения красной нитью проходит необходимость использования активных и интерактивных методов обучения, методов самостоятельной работы студентов [3, с. 12].

Эффективность формирования общих компетенций определяется актуализацией компетенции как одного из результатов освоения программы учебной дисциплины, ориентацией на основные показатели освоения компетенции, конкретизацией методов обучения на занятии с учётом показателей освоения компетенции на основе содержания рабочей программы учебной дисциплины. Примечательно, что один и тот же набор методов может способствовать формированию одновременно нескольких общих компетенций, так как весь перечень общих компетенций формируется не последовательно, а одновременно.

Приведём примеры набора методов, используемых при формировании некоторых общих компетенций.

№ п/п	Название	Вид компетенции	Методы формирования компетенции
ОК.1	Понимание сущности и социальной значимости своей будущей профессии, проявляя к ней устойчивый интерес	Познавательные, ценностно-ориентационные, коммуникативные	Рассказ, демонстрация учебных фильмов, мини-сочинения, эссе, наблюдения за профессиональной деятельностью в лечебной организации, обсуждения проблемы с участием группы специалистов, проблемный метод, дискуссию, метод проектов, исследовательский метод.
ОК.2	Организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их выполнение и качество	Техничко-технологические, эстетические, физические	Оргдеятельностные методы: действие по инструкции, имитационные ситуации, тренинги, мини-проекты, ролевые, деловые, игры, компьютерные симуляции, организации собственной деятельности, выбор типовых способов выполнения профессиональных задач, подготовка докладов, рефератов, исследовательские и проектные работы, создание портфолио, работа по индивидуальному заданию.
ОК.3	Принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность	Познавательные, ценностно-ориентационные, коммуникативные	Метод проб и ошибок, предполагающий возможность обучающегося сомневаться в своих решениях; решение одной и той же задачи несколькими альтернативными способами, выбор наиболее оптимального из них на основе аргументированного обсуждения; учебных задач с избыточным условием; учебных задач с недостаточным условием, требующих поиска дополнительной информации; метода кейсов, проектная деятельность, мини-проекты.
ОК.4	Осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.	Познавательные, ценностно-ориентационные, коммуникативные, эстетические	Поиск и сбор информации, работы с литературными первоисточниками, обработка информации; передача информации (подготовка докладов, сообщений; подготовка стендов, стенгазет, объявлений, пригласительных билетов, программ мероприятий; комплексные методы (составление и защита рефератов, оформление библиографии; информационные учебные проекты (индивидуальные и групповые); телекоммуникационные проекты, предполагающие работу в тематических Интернет-форумах и обмен информацией по электронной почте; учебно-исследовательская работа, грамотное представление полученных результатов в форме структурированного научного текста, оформление выводов и т.д.; выпуск студенческих СМИ — печатных, электронных).

Таким образом, при формировании общих компетенций перед преподавателем стоит задача целесообразного выбора методов, позволяющих студентам не только обрести опыт практической деятельности в процессе освоения основной профессиональной образовательной программы, но и овладеть способами непрерывного профессионального и личностного самосовершенствования и карьерного роста.

## Библиографический список

1. Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Эйдос: Интернет-журнал. – 2005. – 12 декабря [Э/р]. – Р/д: <http://www.eidos.ru>
2. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования. Компетентностный подход: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М., 2005.
3. Кривых, С.В. Методические рекомендации по разработке учебных планов по ФГОС ВПО / С.В. Кривых, А.Н. Строганова. – СПб., 2011.

## Bibliography

1. Khutorskoy, A.V. Tekhnologiya proektirovaniya klyuchevykh i predmetnykh kompetencyj // Ehydos: Internet-zhurnal. – 2005. – 12 dekabrya [Eh/r]. – R/d: <http://www.eidos.ru>
2. Zeer, Eh.F. Modernizatsiya professional'nogo obrazovaniya. Kompetentnostnyy podkhod: ucheb. posobie / Eh.F. Zeer, A.M. Pavlova, Eh.Eh. Sihmanyuk. – M., 2005.
3. Krivikh, S.V. Metodicheskie rekomendatsii po razrabotke uchebnykh planov po FGOS VPO / S.V. Krivikh, A.N. Stroganova. – SPb., 2011.

Статья поступила в редакцию 12.03.13

УДК 378.12

**Fedosenko E.V. METHODOLOGICAL BASIS FOR CREATION OF THE ACMEOLOGICAL SPACE PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF THE SUBJECTS OF EDUCATION.** The article considers the methodological basis for creation of the acmeological space professional self-realization of the subjects of education. Drafting of the methodological concept of psychological support of professional self-realization of the subjects of education in acmeological space.

**Key words:** professional self-realization, acmeological space, professional self-actualization of the subjects of education, system approach, subjective approach, an integrated approach.

**Е.В. Федосенко**, канд. психол. наук, доц. НОУ ВПО «Институт дизайна, прикладного искусства и гуманитарного образования», г. Санкт-Петербург, E-mail: [efedosenko@yandex.ru](mailto:efedosenko@yandex.ru)

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрены методологические основы создания акмеологического пространства профессиональной самореализации субъектов образования. Представлена разработка методологического конструкта психологического сопровождения профессиональной самореализации субъектов образования в акмеологическом пространстве.

**Ключевые слова:** профессиональная самореализация, акмеологическое пространство, профессиональная самореализация субъектов образования, полисубъектное пространство, системный подход, субъектный подход, комплексный подход.

Для достижения поставленной цели необходимо рассмотреть концептуальные основы создания акмеологического пространства самореализации субъектов образования (специалистов образования и воспитанников детских учреждений). В основе концепции нами заложена центральная идея акмеологии – движение человека к «акме», к вершине личностного и профессионального развития.

Учитывая проведенный анализ специфики развития детей-сирот, нами была предпринята попытка расширения их жизненного пространства как основного фактора, влияющего на успешную социализацию и развитие воспитанника. В итоге мы пришли к осознанию необходимости создания концепции психологического сопровождения профессиональной самореализации субъектов образования, в котором дети-сироты могли бы успешнее развиваться и самореализовываться как в пределах интернатного учреждения, так и (что еще более важно) не потерять себя при «выходе» в самостоятельную жизнь.

Таким образом, нами была выдвинута идея организации развивающего профессионального пространства полисубъектного взаимодействия специалистов сферы образования и других сфер общества, которое бы способствовало системному, лонгитюдному сопровождению комплексного развития детей-сирот с целью их успешной профессиональной самореализации за пределами детского учреждения. Результатом этого психологического сопровождения должно стать профессиональное самоопределение воспитанника как первый этап его профессиональной самореализации. Важность и значимость профессиональной самореализации для воспитанников детских домов объясняется утратой такого важнейшего социального института как семья, поэтому успешное профессиональное самоопределение и дальнейшая профессиональная самореализация может стать для него тем фундаментом, который будет способ-

ствовать продуктивной стратегии жизни воспитанника на протяжении всего его жизненного пути.

При этом мы считаем, что существующая система профориентации (даже целенаправленно поддерживаемая различными благотворительными организациями), а также психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот не может в полной мере способствовать их комплексному развитию и самореализации во взрослой жизни. По нашим наблюдениям, низкий уровень адаптации детей-сирот в обществе объясняется в большей степени отсутствием адекватного профессионального выбора сочетаемого со специфическими психологическими особенностями воспитанников, невозможностью и неумением реализовать свой природный потенциал.

Однако развитие и самореализация воспитанников во многом взаимосвязана с уровнем профессиональной самореализации тех, кто сопровождает это развитие. В связи с этим мы сочли необходимым создать такое развивающее полисубъектное пространство, в котором и сопровождающие, и сопровождаемые находились в системе взаимообусловленной самореализации. Это развивающее полисубъектное пространство должно быть максимально широким, учитывая основные факторы жизнедеятельности детей-сирот: замкнутость и ограниченность пространства жизни, ограниченные и однообразные социальные контакты.

Методологической основой концепции психологического сопровождения профессиональной самореализации субъектов образования в акмеологическом пространстве стали следующие общеметодологические подходы.

**Комплексный подход** широко представлен в психолого-педагогических исследованиях. В аспекте нашего исследования мы основываемся на комплексном подходе к изучению развития человека, предложенному Б.Г. Ананьевым. Комплексный

подход в акмеологии открывает перспективу индивидуальности и как субъекта деятельности. Он соединяет представление о личности в жизни, на жизненном пути и в деятельности [1]. Комплексный подход позволяет нам соединить звенья комплекса субъектов сопровождения самореализации детей-сирот, позволяя комплексно исследовать развитие воспитанников.

*Системный подход* – это основа нашего исследования. Мы считаем его практически неотделимым от комплексного подхода. Развитие принципа системности в психологии связано с именами Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ананьева, которые разрабатывали его положения в единстве с решением проблем психологии. Б.Ф. Ломов явился классиком системного подхода в отечественной психологии, осуществив определенную рефлексию, формализацию принципа системности [1]. Акмеологическая система подразумевает под собой не систему как иерархию уровней, а переход всей системы, ее изменение в оптимальное, т.е. более высокоорганизованное состояние. Мы опираемся на идею Б.Г. Ананьева, который отмечал, что для того, чтобы подойти к проблеме индивидуальности с точки зрения *целого* нужно представить человека не только как открытую систему, но и как систему «закрытую», замкнутую вследствие внутренней взаимосвязанности ее свойств (личности, индивида, субъекта). Каждая индивидуальность может быть различной сложности, но она представляет всегда определенную гармонию частей и обладает своей формой и своей относительной устойчивостью системы. Гармония частей есть основа индивидуальности. В такой относительно замкнутой системе, «встроенной», по мнению Б.Г. Ананьева, в открытую систему взаимодействия с миром, «образуется определенное взаимоотношение тенденций и потенциалов человека, самосознание и «я» – ядро человеческой личности [2]. Нашей задачей и является расширение этой «открытой системы взаимодействия с социумом» с целью развития и самореализации индивидуальности воспитанника. Системный подход является для нас и важным аспектом *организации*, организации системы как самого психолого-акмеологического пространства как открытой системы, подчиняющейся синергетическим законам функционирования системы, так самоорганизации личности субъектов системы (детей-сирот и специалистов образования), как результата взаимодействия этих систем. По мнению исследователей, *самоорганизация* – процесс упорядочения элементов одного уровня в системе за счёт внутренних факторов, без внешнего специфического воздействия (изменение внешних условий может также быть стимулирующим воздействием). Результат – появление единицы следующего качественного уровня [3]. Для нас очень важно, чтобы при организации открытой системы акмеологического пространства следовала бы самоорганизация внутренней системы каждого субъекта этого пространства, а точнее полисубъекта взаимодействия «воспитанник детского дома – взрослый» (в широком смысле этого слова, т.е. каждый субъект взаимодействия). Иначе мы хотим сказать, что стремимся при построении своей концепции к такому уровню организации акмеологического пространства, при котором должны актуализироваться механизмы самоорганизации и, как следствие, самореализации, без дополнительного воздействия внешних условий на систему личности субъектов взаимодействия в пространстве.

*Субъектный подход* является парадигмой акмеологии, он открывает для нас перспективу рассмотрения человека по восходящей линии. Идея субъектного подхода близка западной философской идее Ш. Бюлера о врожденной потребности личности в самореализации [4], эта идея и является для нас центральной. Мы опираемся на понимание того, что для личности достижение субъектности не есть достижение заранее отмеченной планки, а непрерывное *движение к самосовершенствованию*. С этой точки зрения «понятия «акме» означает не конечный пункт жизненного движения и развития, а ту вершину, с которой открываются новые горизонты дальнейшего развития» [4, с. 72]. Мы поддерживаем точку зрения А.В. Брушлинского, который считал, что личность всегда является субъектом.

Важно отметить, что принцип субъекта в акмеологии и в нашем исследовании непосредственно не связан с эгоцентризмом, с самоотношением, а связан, прежде всего, с разрешением различного рода противоречий, т.е. с критерием, который выдвинула К.А. Абульханова при квалификации личности как субъекта. В нашей работе нас особенно интересует противоречие между генетически заложенными потребностями личности, ее потенциалами и мерой их реализации, степенью самореализации, которой ей удалось достичь.

Значим для нашего исследования и второй критерий субъектности – свобода владения внешними и внутренними условиями своей жизнедеятельности, способности к построению оптимально развивающих саму личность и других людей как субъек-

тов отношений исторически зрелому типу жизнеотношений. В первой главе было отмечено, что воспитанники детских домов, к сожалению, не обладают данным критерием или обладают им в меньшей мере. В связи с этим построение психолого-акмеологического пространства должно строиться, учитывая этот важнейший критерий принципа субъектности. И последний критерий субъекта, который также является для нас ключевым – это наличие «Я-концепции», которая позволяет, по мнению А.А. Деркача (2002) позволяет судить о мере субъектности личности. В нашем исследовании «Я-концепция» рассматривается как компонент самосознания личности, что в свою очередь является основой, своего рода базовым фундаментом самореализации личности. Для нас важен и тот факт, что наши взгляды созвучны и с идеями таких зрелых ученых как Э.В. Сайко и А.А. Деркач, которые рассматривают самость «в качестве исходной в познании процесса самореализации как основания акмеологического развития» [5, с. 157].

Методологической основой концепции психологического сопровождения профессиональной самореализации субъектов образования помимо ведущих подходов психологической науки, таких как системный, комплексный и субъектный является и полисубъектный подход. К его осознанию мы пришли самостоятельно и были воодушевлены тем, что данный подход уже стал основой для исследований многих ученых. Полисубъектный подход помог нам более детально раскрыть механизмы нашей концепции.

Полисубъектный подход можно считать достаточно «молодым» в психолого-педагогических исследованиях. Как отмечает И.В. Вачков (2008) в латентном виде идеи полисубъектности отражались в области психолого-педагогической мысли, начиная уже с XVIII столетия. Отечественные педагоги обращали особое внимание не только на содержание и формы образования, но и на связь образования и саморазвития личности, на ценностно-смысловую сторону педагогической деятельности. Только к середине восьмидесятых годов прошлого столетия проблемы субъекта и, косвенно, полисубъекта начали ставиться в педагогической психологии (Вербицкий А.А., Давыдов В.В., Зимняя И.А., Панов В.И., Рубцов В.В., Кан-Калик В.А., Орлов А.Б., Орлов Ю.М., Сластенин В.А., Сосновский Б.А. и др.). Теоретико-практическую оформленность получили положения о необходимости развития субъектного потенциала личности учащегося в теории развивающего образования. Вместе с тем достаточно ясно осознанной и отрефлексированной к настоящему времени стала проблема субъектного развития личности учителя. Профессионализм учителя часто синонимизируется с его способностью стать полноценным субъектом педагогической деятельности и развивать субъектный потенциал учащегося (Маркова А.К., Митина Л.М. и др.).

Сходные идеи и концептуальные модели, связанные с проблемой полисубъекта и полисубъектного взаимодействия, можно встретить в зарубежной психологии и педагогике. При этом временной приоритет в изучении феномена субъектного становления учителя и полисубъектности в образовательной среде остается именно за представителями гуманистической психологии (Комбс А., Куик Д., Маслоу А., Роджерс К., Сарасон С. и др.).

Проблема полисубъектности в настоящее время выходит на одно из центральных мест в теоретико-прикладных исследованиях психологической науки и становится одним из главных направлений в изучении психологических механизмов развития и саморазвития субъектов образовательной среды. Под полисубъектным взаимодействием, по мнению И.В. Вачкова, понимается «форма непосредственного взаимодействия субъектов друг с другом, которая способна порождать их взаимную обусловленность и особый тип общности – полисубъект, понимаемый как целостное динамическое психологическое образование, отражающее феномен единства развития внутренних содержаний реальных субъектов, находящихся в субъект-субъектных отношениях и объединенных совместной творческой деятельностью, и проявляющееся в способности к активности, действенности, интеграции, способности к преобразованию окружающего мира и себя, способности выступать как целостный субъект» [2, с. 150].

Таким образом, акмеологическое пространство как открытая развивающая система, основанная на психологическом сопровождении комплекса организованных институциональных подсистем, базируется на полисубъектном взаимодействии, способствующем взаимообусловленной профессиональной самореализации всех его субъектов и движения к акме. Далее необходимо отметить основные общеметодологические и непосредственно акмеологические принципы, на которых мы опирались при построении концепции. К общеметодологическим принци-

пам относятся: детерминизма, развития и гуманизма. Все они равноценно значимы для построения полноценной концепции, в которой заложена идея акмеологического развития. Так, акмеологическая специфика принципа детерминизма, значимая для нашей концепции заключается в следующем:

- выявляет «внутренние» как логику его развития в оптимальном направлении. Закономерности развития – это закономерности восхождения, а не линейного горизонтального развития;

- движущей силой развития становится сама личность, а механизмом саморегуляции, самоорганизации;

- процесс совершенствования личности имеет двойную детерминацию и внутреннюю и внешнюю, ведущую роль играет внутренняя детерминация, высвобождение внутренних движущих сил, выявление имплицитных возможностей [1].

Не требует дополнительных комментариев значимость принципа развития для построения концепции самореализации детей-сирот в психолого-акмеологическом пространстве. В частности, мы опираемся на закономерности акмеологического развития:

- понимания развития как совершенствование, «движение по восходящей»;

- признание субъектного характера развития;

- развитие рассматривается как развитие в жизненном пути и деятельности, устанавливается связь развития личности в жизненном пути и профессии;

- учитывает соотношение потенциального и актуального в развитии личности, нацелена на выявление ее скрытых, нереализованных возможностей.

Данные закономерности в целом обобщают вышесказанное и полностью отражают «постулаты» нашей концепции. Принцип гуманизма наиболее острое звучание приобретает при разработке концептуальных идей развития и самореализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Учитывая психологические особенности этих детей, а также условия их жизненного психологического пространства принцип гуманизма должен красной нитью проходить по всему идейному содержанию концепции.

В акмеологической науке гуманистическая задача состоит в том, чтобы **содействовать подлинности жизни человека, полноте его самореализации**. Эту задачу мы подчеркнули не случайно, так как считаем ее подлинной задачей, как нашей концепции, так и вообще психолого-педагогической науки как важнейшей задачи нашего общества. Как отмечает А.А. Деркач (2002), принцип гуманизма направлен на 3 варианта поддержки личности:

1. Путем признания ее качества как субъекта и способности самостоятельно разрешать жизненные противоречия.

2. На актуализацию ее интеллектуальных возможностей, ее сознания как способов, владения которыми способствует помощи в разрешении противоречий.

3. Путем моделирования для личности естественных или искусственных ситуаций, в которых она поднимается на новый уровень раскрытия своих возможностей.

Данные варианты поддержки личности использовались нами при создании как самой концепции психолого-акмеологического пространства самореализации детей-сирот, так и ее компонентов, в частности, акмеологического сопровождения развития и самореализации детей-сирот. При построении концепции, а, в частности, системы психологического сопровождения профессиональной самореализации специалистов образования и детей-сирот, мы опирались и на конкретные методологические принципы, в частности:

1. **Принцип субъекта деятельности**. На его основе раскрываются пути наиболее полного и удовлетворяющего саму

личность самовыражение в профессии. Он позволяет обеспечивать наивысшую социальную, профессиональную эффективность деятельности и кадров различных профессий. Принцип субъекта деятельности лег в основу наших положений о профессиональном самоопределении выпускников детских домов и их дальнейшего профессионального обучения на этапе акмеосопровождения (о чем подробно будет сказано в следующих параграфах).

2. **Принцип жизнедеятельности**. Понятие «акме» связано с жизненным путем личности, с ее жизненными вершинами. Принцип личности как субъекта жизни: «овладение» личностью условиями своей жизни, создание ею вторичных условий жизни путем построения особых жизненных опор, жизненных отношений и позиций. Данный принцип является крайне значимым для построения как целостной концепции психологического сопровождения профессиональной самореализации субъектов образования в акмеологическом пространстве, так и логики психологического сопровождения организации жизненного пространства воспитанников.

3. **Принцип потенциального и актуального** позволяет рассматривать личность как преактивную, перспективную систему. Ориентация на резерв, возможности личности, которые могут реализоваться в будущем ей самой или при ее акмеологической поддержке. И предлагает использовать не столько констатирующие, сколько проективные процедуры.

4. **Принцип обратной связи** представляет в общей методологии системного подхода один из механизмов функционирования системы. Личность, объективируясь в профессии, жизни получает не только результаты этой объективации – результаты труда оценки людей, но и воспринимает себя в новом качестве – воплощенной в формах своей деятельности. Обратная связь есть раскрытие опосредованного характера самопознания личности через самореализацию [1].

**Принципы моделирования и оптимальности** стали для нас своеобразным «каркасом» при построении концепции психологического сопровождения профессиональной самореализации субъектов образования в акмеологическом пространстве. Не будем подробно останавливаться на этих принципах. Отметим лишь то, что **модель в акмеологии** проектирует соотношение настоящего и будущего, которого еще нет в реальной действительности. «Оригинал» – это наличное, данное состояние личности. Наличное состояние «оригинала» исследуется, а желательное, целевое проектируется согласно теоретическим принципам и основаниям [1].

Самоопределение, самоактуализации, саморазвитие и самореализация представлены как основные категории концепции профессиональной самореализации субъектов образования в акмеологическом пространстве будут рассмотрены нами в следующих параграфах.

Таким образом, мы рассмотрели основную методологическую базу построения концепции психологического сопровождения профессиональной самореализации субъектов образования в акмеологическом пространстве. Анализ методологических подходов позволил нам сформулировать рабочее определение понятия «акмеологического пространства» как открытая развивающаяся система, основанная на психологическом сопровождении комплекса организованных институциональных подсистем, базируется на полисубъектном взаимодействии, способствующем взаимообусловленной профессиональной самореализации всех его субъектов (детей-сирот, специалистов образования) и движения к акме. Это понятие мы считаем несколько общим, поэтому для более детального его оформления необходимо рассмотреть содержательные компоненты нашей концепции: критерии, уровни, механизмы самореализации детей-сирот и систему психологического сопровождения профессиональной самореализации субъектов образования в акмеологическом пространстве.

#### Библиографический список

1. Акмеология: учебник / под общ. ред. А.А. Деркача. – М., 2002.
2. Вачков, В.И. Психологические условия развития профессионального самосознания учителя: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1995.
3. Психология самореализации профессионала: монография / под науч. ред. Е.В. Федосенко. – СПб., 2012.
4. Профессиональная самореализация личности в современном обществе: монография / под науч. ред. Е.В. Федосенко. – СПб., 2009.
5. Самореализация – основание акмеологического развития: монография / А.А. Деркач, Э.В. Сайко. – М., 2010.

#### Bibliography

1. Akmeologiya: uchebnik / pod obth. red. A.A. Derkacha. – M., 2002.
2. Vachkov, V.I. Psikhologicheskie usloviya razvitiya professional'nogo samosoznaniya uchitelya: dis. ... kand. psikh. nauk. – M., 1995.
3. Psikhologiya samorealizatsii professionala: monografiya / pod nauch. red. E.V. Fedosenko. – SPb., 2012.
4. Professional'naya samorealizatsiya lichnosti v sovremenom obshestve: monografiya / pod nauch. red. E.V. Fedosenko. – SPb., 2009.
5. Samorealizatsiya – osnovanie akmeologicheskogo razvitiya: monografiya / A.A. Derkach, E.V. Sayko. – M., 2010.

Статья поступила в редакцию 06.03.13



УДК 796.093 (571.513)

*Shvaleva T.A. THE SOURCES OF THE ORIGIN OF PHYSICAL CULTURE ON THE TERRITORY OF THE KHAKAS-MINUSINSK BASIN.* The question of the origin of the national physical culture is one of the most important problems in the history of the khakas people and it has historical pedagogical and methodological meaning. Historians, orientalists, ethnographers, philologists pay scientific interest to the problems of the historical development of Khakasia. But the interest to the problems of coming into being of physical culture of khakas people are described in the scientific literature indirectly.

**Key words:** physical exercises, physical qualities, physical culture, upbringing, moving actions, activity, ability.

*Т.А. Швалева, канд. пед. наук, доц., зав. каф. физической культуры и спорта, Хакасский гос. университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: shvaleva-t@mail.ru*

## ИСТОКИ ЗАРОЖДЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ТЕРРИТОРИИ ХАКАССКО-МИНУСИНСКОЙ КОТЛОВИНЫ

Вопрос о происхождении национальной физической культуры является одной из важнейших проблем в истории хакасского народа и имеет принципиальное историко-педагогическое и методологическое значение. Научный интерес к проблемам исторического развития Хакасии проявляют историки, востоковеды, этнографы, филологи и др. Однако, интересующие нас вопросы, становления физической культуры хакасов в научной литературе освещаются косвенно.

**Ключевые слова:** физические упражнения, физические качества, физическая культура, воспитание, двигательные действия, деятельность, способности.

Зарубежные исследования проблему становления физической культуры в первобытном обществе рассматривают с различных позиций. Так Ф. Шиллер (1857), Г. Спенсер (1898) и другие развивали теорию о происхождении физического воспитания из игр животных. Другие ученые, такие как Н. Бюллер (1924) и К. Гросс (1906) рассматривали физические упражнения и игры как историческую необходимость развития человека. Ими было установлено, что люди и животные способны играть и в состоянии усталости не только тратить, но и восстанавливать силы. Г.В. Плеханов [1] научно доказал, что первобытные игры и физические упражнения порождены трудовой деятельностью людей, а не биологическими факторами. Однако единого мнения по данной проблеме до сих пор нет. Анализ различных специальных исследований по истории Хакасии (А.В. Адрианов, 1904; В.Я. Бутанаев, 1996, 2000; А.А. Верник, 2006; Р.Я. Сунчугашев, 1963 и др.) дает основание утверждать, что в результате раскопок выявилась вполне определенная этнографическая и культурная ориентация древнехакасского государства. Об этом говорят главные признаки культурной характеристики страны: наличие письменности, искусства, развлечений, праздников, состязаний [2 – 5].

Мы считаем, что поводом к возникновению элементов физической культуры на территории Хакасско-Минусинской котловины послужили следующие факторы: во-первых, это возникновение трудовой деятельности человека. Историками доказано, что, благодаря труду, менялся физический облик человека, совершенствовалась его высшая нервная деятельность, строение и функции организма. Постепенное приближение нашего предка к типу современного человека происходило в процессе открытия, изготовления и совершенствования им орудий труда. Исследователь А.А. Верник описывает следующее: «... в ледниковом периоде, 20000 – 10 000 лет назад, Хакасско-Минусинский край был достаточно густо населен. По среднему Енисею и в долине р. Абакан открыто свыше 100 стоянок небольших матриархальных родовых общин. Его члены трудились и жили сообща. Главным источником существования стала охота. Однако крупные животные оказались опасными противниками. Удачную охоту на них можно было обеспечить только с помощью заранее изготовленных и опробованных средств и организованных совместных действий всех членов клана. Совместные действия клана облегчали охоту на зверей» [4, с. 6].

О наличии каких-либо относительно самостоятельных элементов физического воспитания в этот период не могло быть и речи. Необходимые людям физические качества, навыки и умения приобретались непосредственно в процессе их трудовой деятельности. Лишь молодежь в какой-то степени училась у старших тому, как изготавливать и применять существовавшие в то время примитивные орудия труда и защищаться от хищных зверей.

Второй фактор – это развитие производительных сил, которое привело в дальнейшем к созданию и совершенствованию различных метательных орудий. Как утверждают историки, этнографы, что человек приобрел несколько большие возможности для удовлетворения своих потребностей. Он научился делать силки, ямы и загонять туда зверей. Это были первые шаги человека к познанию и использованию элементов орудий труда для обеспечения жизнедеятельности и удачной охоты. Использование средств труда для целей охоты требовало качественно новых навыков движений, навыков быстроты, выносливости. Разнообразные легкие копья с прочными и острыми наконечниками, а затем лук и стрелы позволили человеку сделать охоту постоянным промыслом и предварительно подготовиться к ней. Поэтому элементы физических упражнений (с копьём и лук со стрелами) применялись для развития глазомера, точности попадания в цель. Благодаря этому, сократилось время для добывания пищи.

Третий фактор – человек стал вести относительно оседлый образ жизни, приобрел несколько большие возможности для удовлетворения своих потребностей. В богатых дичью низинах и долинах рек возникали относительно постоянные поселения. Возникают технологии каменной индустрии, промыслы: рыболовство, охотничество, скотоводство и др. Наряду с другими революционными новациями в технологии жизнеобеспечения (керамическое производство, прядение) лучная охота становится фактором преобразования мира и катализатором нового пространственного видения. Об этом свидетельствуют найденные при раскопках стоянки людей ранней эпохи в Хакасско-Минусинской котловине. Ранний человеческий коллектив, объединенный общей заботой о добывании пищи путем собирательства и охоты, пытается жить на одном месте.

Четвертый фактор – формирование первобытного общества. В этот период разрозненные племенные группы стали объединяться в более крупные сообщества, которые могли бы защитить себя от набегов врагов и крупных хищников и животных. Во-вторых, появилась усиливающаяся потребность в общении между различными родами. Так постепенно стало зарождаться первобытное общество со своей культурой. С развитием общества появляются ритуалы, традиции, устои и обряды, которые сопровождались играми, состязаниями, плясками, развлечениями. Затем возникают элементы физического воспитания. У народов Сибири, проживающих в таежной полосе, появляются рогатина, аркан, дротик, копьё, пика, стрела, распространяются подвижные игры: «Борьба с медведем», «Накинй аркан», «С рогатиной на медведя». Обучение молодого поколения этим играм способствовало формированию двигательных навыков, необходимых в охоте на зверя. В степных районах с давних пор бывали самые разнообразные национальные виды физических упражнений и состязаний, такие как борьба «Курес», руко-

борьбе «Холл пазыс», метание аркана «Урух тастааны», метание пращи «Салбыдан тастааны», стрельба из лука «Охчаадан атыс», стрельба в цель «Миргенге атыс», поднятие камня «Тас хапханы», поднятие партнера «Кизи хапханы», конные бега и скачки «Аттар чарызы», бег с шестом и др.

Пятый фактор – *появление новых форм хозяйства*. В этот период наблюдаются более устойчивые формы организации человеческого общества. Возникла материнская родовая община, члены которой оказались связанными постоянным совместным коллективным трудом и кровным родством. С возникновением и развитием общины постепенно произошли изменения в области культуры. Человек уже создает постоянное жилище с очагом, появляется одежда, рождается изобразительное искусство. Широкое распространение получают различные праздники, сопровождаемые песнями, играми и танцами. В этот период зарождается религия. Многие состязательные игры, связанные непосредственно с трудом, приобретают самостоятельное воспитательное значение и начинают использоваться коллективом рода применительно к различным возрастным группам и видам промыслов.

Шестой фактор – *рождение первобытного искусства*. С появлением общества зарождается и искусство. Оно обогащало мысли и чувства людей, совершенствовало их духовный мир. Многие движения и действия трудового и оборонительного характера, воспроизводившиеся в играх, состязаниях, развлечениях и плясках, теперь уже не были направлены непосредственно на предмет труда. Они приобрели относительную самостоятельность как вид искусства или физических упражнений.

Седьмой фактор – *рождение физических упражнений*. Зарождение физических упражнений в форме состязательной игры произвело переворот в практике воспитания человека и общества. Люди получили новое средство для воспитания, подготовки человека к жизни, особенно к трудовой и военной деятельности. Человек – существо социально-биологическое с присущей ему двигательной активностью. Высказывания русского исследователя М.О. Косвен, который в «Очерках истории первобытной культуры», отмечая стремление человека к движению, пишет: «... вечером, отдохнув от утомления трудового дня, первобытный человек испытывает естественную физиологическую потребность размять свои члены... Физкультурно-тренировочный или своего рода эмоционально-возбудительный характер имеют распространенные охотничьи и военные танцы, исполняемые перед отправлением на охоту или поход» [9, с. 9].

Свидетельства о существовании физических упражнений у коренных народов Хакасии дает нам устное народное творчество, в частности, «Хакасский героический эпос», называемый в народе алыпных ныхмах (или чаалыг ныхмах), что означает «богатырское сказание», или «сказание о войне». Он представлен в записях, подготовки текста, статья и перевод В.Е. Майногашевой (1988 г.). В нем, как и в эпосе многих народов Южной Сибири, отражены существенные черты общественных отношений эпохи раннего феодализма и позднеродового общества. Былинные герои – богатыри хакасских легенд, (как мужчины, так и женщины) – в перерывах между «боевыми схватками», на местах отдыха после труднейших переходов, на свадьбах, народных праздниках и других увеселительных мероприятиях неизменно состязаются между собой в единоборстве, видах борьбы, стрельбе из лука, беге, скачках, подьеме тяжестей, метании камней и других национальных видах физических упражнений.

Результатом обучения новым формам движений явилось формирование организованных форм воспитания и начальные формы воспитательной деятельности. В итоге, наблюдается рождение физической культуры, которая создает противоречия человеческого познания. С одной стороны, ее основу составляет сознательное преодоление трудностей повседневной жизни, а с другой стороны, приобретение двигательного опыта, который обеспечивал существование общества реальными навыками. По мнению автора, трудный и мучительный путь прошел человек в борьбе с природой за выживание. В процессе эволюции он познал многие закономерности природы и общества. Он научился расширять границы элементов физической культуры и открыл для себя новые знания. При этом выявил следующую

закономерность, что в процессе охоты можно ловить зверя не только руками, но и использовать предметы т.е. человек освоил новые виды упражнений в бросании и метании. В этой связи, человек открыл для себя способ метания, значительно увеличивающий дальность полета с помощью предметов. Все это указывает на то, что изобретение метательных движений было обусловлено условиями жизни и связано с охотничьей и самозащитной функцией человека [9, с. 26].

В историческом развитии физической культуры у хакасского народа большая роль принадлежит использованию предметов, связанных с бытовой, промысловой деятельностью. Так, для ловли рыбы хакасы использовали сначала лук со стрелами, а потом пращу и острогу. Чтобы эффективно пользоваться остройгой во время рыбного промысла, нужно было специально к этому готовиться с детского возраста. Поэтому мы выявили восьмой фактор – *появление предметов, специально изготовленных для игр и промыслов* (мяч из шерсти, игрушечная праща, копье с притупленным острием, шар, палка, клюшка, биток, дротик, и др.). Появление предметов возникло из жизненной потребности людей готовить себя и своих детей к совместным действиям к трудовой и оборонной деятельности, в борьбе с суровой природой. Игровые упражнения с предметами выполняли воспитательно-тренировочную функцию. Они не только способствовали развитию глазомера, координации движений, силы, меткости, но и формировали другие необходимые навыки для различной деятельности [9].

Девятый фактор – *борьба за территорию места проживания*. Лучшие земли, богатые дичью, рыбой, мелкими и крупными животными, а также хорошие природные условия всегда привлекали чужеземцев во все века. Столкновения между племенами уже стали носить характер серьезных военных действий, основным стимулом которых являлось обогащение. Появляется дружина во главе с вождем племени, задачей которой является защита всех членов племени. Поэтому в этот период появляется военная система воспитания, в основу которой заложена физическая подготовленность каждого члена племени. Необходимо отметить и тот факт, что зарождению элементов физического воспитания способствовали не только виды деятельности (трудовая, военная, хозяйственная, промысловая), но и возросшая духовная потребность народа, который хотел быть сильным, выносливым и независимым [9].

Десятый фактор – *рождение шаманизма*. На основе археологических находок и сопоставления собранных в течение последних полутора веков этнографических данных на территории Хакаско-Минусинской котловины можно констатировать, что физическое развитие человека более поздней древней эпохи сопровождалось своеобразными магическими действиями. У хакасского народа этот ритуал совершал шаман. По хакасскому обычаю шамана брали с собой охотники, который совершал магический обряд перед охотой. Это означало, что если вокруг изображения животного отплясывались имитирующие охоту движения, бросались копья, пускались стрелы, то, «победив противника», достигалась истинная цель. Эти церемонии включали в себя разработку плана охоты или сражения, распределения задач в них. Следовательно, здесь речь шла о реальных целенаправленных действиях. Не идея, не вера творит чудеса, а реальный поступок, то, что на современном профессиональном языке спорта толкуется как упражнение, «выполняющееся в стрессе реального соревнования» [9].

Можно с уверенностью утверждать, что сама культура физического развития и совершенствование человеческого тела с целью найти предел его возможностей действительно родилась практически одновременно с самой цивилизацией.

Таким образом, можно сделать заключение, что причиной возникновения элементов физической культуры послужили выше перечисленные факторы, которые выполнили важную функцию в становлении физической культуры на территории Хакаско-Минусинской котловины. Именно, в недрах первобытного общества, на ранней ступени развития человечества появление элементов физических упражнений сыграли решающую роль в обеспечении жизнедеятельности и продолжении рода человеческого, а также рождению физической культуры.

#### Библиографический список

1. Плеханов, В.Г. Сочинения: в 14 т. – М., 1958. – Т. V.
2. Адрианов, А.В. Очерки Минусинского края. – Томск, 1904.
3. Бутанаев, В.Я. Традиционная культура и быт хакасов. – Абакан, 1996.
4. Верник, А.А. История Хакасии. – Абакан, 2005.
5. Сунчугашев, Я.И. Материалы по народным играм хакасов // Ученые записки ХакНИИЯЛИ. – Абакан, 1963. – Вып. IX.

6. Кун, Л. Всеобщая история физической культуры и спорта. – М., 1982.
7. Кызласов, Л.Р. История Южной Сибири в средние века – М., 1984.
8. Столбов, В.В. Всеобщая история физической культуры и спорта. – М., 1984.
9. Швалева, Т.А. Национальные игры и состязания в физическом воспитании хакасского народа: монография. – Абакан, 2012.

## Bibliography

1. Plekhanov, V.G. Sochineniya: v 14 t. – М., 1958. – Т. V.
2. Adrianov, A.V. Ocherki Minusinskogo kraia. – Tomsk, 1904.
3. Butanaev, V.Ya. Tradicionnaya kul'tura i biht khakasov. – Abakan, 1996.
4. Vernik, A.A. Istoriya Khakasii. – Abakan, 2005.
5. Sunchugashev, Ya.I. Materialih po narodnim igrim khakasov // Ucheniye zapiski KhakNIYaLI. – Abakan, 1963. – Vihp. IX.
6. Kun, L. Vseobshaya istoriya fizicheskoy kul'turii i sporta. – М., 1982.
7. Kihzlasov, L.R. Istoriya Yuzhnoy Sibiri v srednie veka – М., 1984.
8. Stolbov, V.V. Vseobshaya istoriya fizicheskoy kul'turii i sporta. – М., 1984.
9. Shvaleva, T.A. Nacionalniye igrhi i sostyazaniya v fizicheskom vospitanii khakasskogo naroda: monografiya. – Abakan, 2012.

Статья поступила в редакцию 18.03.13

УДК 374

**Yasnev A.A. ARTISTIC CREATIVITY AS A CONDITION FOR THE OPTIMIZATION OF ACTIVITY OF CHILDREN AND ADOLESCENTS.** The author considers a certain vitality, which is one of the most important laws of development for each living organism, has an influence on all of his properties. It allows to change the internal conditions, thus creating certain activity patterns. The conditions of formation of personality in the compilation of leisure and learning in the process of imprinting the mental history, embodying in the individual quality.

**Key words:** adolescents, personality, individual quality, movement, nature, development, internal resources.

**А.А. Яснев**, преп. отделения музыкально-компьютерных технологий НОУ ВПО «Институт дизайна, прикладного искусства и гуманитарного образования», г. Санкт-Петербург, E-mail: alekslive@yandex.ru

## ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК УСЛОВИЕ ОПТИМИЗАЦИИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Автор рассматривает определенную жизненную активность, которая является одним из важнейших законов развития для каждого живого организма, влияет на все присущие ему свойства. Именно она позволяет изменяться внутренним условиям, создавая, таким образом, определенные деятельностные закономерности. Рассматриваются условия становления личности в компиляции досуга и обучения в рамках процесса запечатления психической истории, воплощающейся в индивидуальные качества.

**Ключевые слова:** подростки, личность, индивидуальные качества, движение, природа, развитие, внутренние ресурсы.

Через досуг и обучение происходит становление личности, запечатление психической истории, воплощающейся в индивидуальные качества. «Веществу природы он (человек) противопоставит как сила природы. Для того чтобы присвоить вещество природы... он приводит в движение принадлежащие его телу естественные силы: руки и ноги, голову и пальцы. Воздействуя посредством этого движения на внешнюю природу и изменяя ее, он в то же время изменяет свою собственную природу. Он развивает дремлющие в ней силы и подчиняет игру этих сил своей собственной власти» [1, с. 188].

Каждое из личностных качеств человека требует внимательного отношения к себе, постепенного развития от простого к сложному. Память, смелость, целеустремленность и другие качества развиваются лишь в условиях постоянного обновления поставленных задач, в условиях вынужденного решения внезапно возникающей проблематики. На каждом новом уровне освоения индивидуальных качеств человек вынужден овладевать все новым, ранее неизведанным, усложненным материалом, решать различные вопросы в состоянии стрессовой ситуации, требующей больших затрат жизненной энергии, условий, вызывающих волнение, тревогу, страх, вынуждающих использовать свои внутренние ресурсы, постепенно улучшая и преобразуя их. Таким образом, происходит превращения качеств, присущих человечеству в целом в качества, присущие конкретным представителям этого самого человечества.

К основным закономерностям можно отнести:

- зависимость педагогического формирования личности от собственной активности человека, характеризуемой не только внешне, но обязательно и внутренне, праздный человек создает себе мир безделья, а трудолюбивый – труда;
- решающая личностно-формирующая роль отношения человека к той или иной активности и его личностной включенности в нее (личностный смысл, понимаемое значение для себя, проявляемые интерес, увлеченность, характер, воля, активность

интеллектуальных и нравственных процессов, межличностных и личностно-коллективных отношений, удовлетворенность возможностями самовыражения и результатами, длительность реализуемого вида активности и др.);

- приобретение доминирующего влияния на личность того вида (тех видов) активности, индивидуальная психологическая включенность в которую (-ые) наиболее привлекательна, высока и длительна;
- интегральность личностных изменений активностями в различных формах и условиях жизнедеятельности: дошкольных и других образовательных учреждениях, общественных организациях, сфере труда, досуга, семейных отношений, быта и пр.;
- всемерное побуждение человека к цивилизованному педагогическому самоформированию, повышению своей воспитанности, образованности, обученности и развитости;
- зависимость непрерывной и осознанной самореализации и самосовершенствования от формирования у человека мотивации высоких достижений (достижения акме – вершины возможного индивидуального развития);
- мотивирующая и педагогически формирующая роль объективной самооценки личности и ее признания референтной группой (ценности которой разделяются ею и оценка, которой наиболее важна для нее) и др.

Важной задачей развития ребенка становится формирование творческого мышления, позволяющего в дальнейшем адаптироваться к постоянно изменяющимся жизненным условиям. Это мышление проявляется уже в дошкольном возрасте, и развивать его следует комплексно, так как познавательные компоненты и личностные предпочтения реализуют себя в одновременности, в неразрывном единстве. Следовательно, задачей, как ученых исследователей, так и непосредственно работающих с детьми преподавателей и педагогов первоочередно стоит выявление тех факторов развития, которые являются ведущими для каждого конкретного ребенка в отдельности [2. с. 380].

Система современного школьного образования, являющаяся основополагающей в процессе становления личности юных граждан, направлена в первую очередь на получение конкретных углубленных знаний и умений по различным предметам, а вовсе не воспитание творческих навыков. Среди причин, отрицательно влияющих на развитие детского творческого потенциала следует выделить следующие:

- **КОНВЕРГЕНТНОСТЬ.** Многие поставленные в процессе обучения задачи предполагают единственно возможное решение, то есть применяют стратегию точного использования предвзятельно усвоенных знаний и алгоритмов.

- **ВЕРБАЛЬНОСТЬ.** Точные науки составляют основу образовательной системы. Их компоненты должны быть выражены только вербально – запечатлены в знаки, символы и так далее. Но и гуманитарные науки предполагают обучение и способ выражения знаний при помощи слов и знаков. Однако творчество не может ограничиваться только лишь символической, оно должно использовать невербальную сторону общения – образы, интонации, жесты, мимику – как основополагающую;

- **РЕПРОДУКТИВНОСТЬ.** Для развития дивергентного мышления процесс постоянного самовоспроизведения, применяемый на начальной стадии образования школьников, является губительным. Он не ведет к поиску множества решений поставленной задачи, а лишь закрепляет полученный опыт.

Основными факторами, сдерживающими творческое развитие ребенка, были вышеназванные факторы внешнего характера, связанные с особенностями современного школьного обучения. Однако не стоит забывать и о внутренних причинах недостаточного созидательного начала. К ним относятся различные аспекты познавательного процесса, способности ребенка к умственному восприятию и переработке внешней информации, его личностные черты и качества, свойства психики.

Выходом из сложившейся ситуации, тормозящей развитие творческих способностей ребенка, может служить воспитание в каждом индивидууме так называемого латерального мышления. Для развития подобного вида мышления необходимо отходить от традиционных методов и понятий, искать новое, игнорировать сложившиеся клише в подходах к сложившимся ситуациям, обобщать все возможные альтернативы, постоянно сомневаться (ибо сомнение ведет к поиску еще одного решения). Самоорганизовываясь и самоукрупняясь наш мыслительный аппарат переходит в режим оперирования этими самыми стереотипами, которые, к сожалению, очень трудно поддаются перестройке и влиянию на них. Латеральное мышление в свою очередь создает новые модели, отличные от типичных, которые могут помочь в решении конкретных поставленных задач. Создавая множество новых вариантов развития событий, этот вид мышления может перестроить привычные представления. Для него больше характерна созидательная направленность.

С. Callahan (1978) рекомендует следующие способы стимуляции творческой активности:

- Доброжелательность, обеспечение благоприятной атмосферы.

- Обогащение окружающей ребенка среды разнообразными новыми для него предметами и стимулами для развития его любознательности.

- Поощрение высказывания оригинальных идей.

- Обеспечение возможностей для упражнения и практики. Широкое использование вопросов дивергентного типа мышления (быстрота, гибкость, оригинальность и точность) применительно к самым разнообразным областям (пример: «Назовите самые разные варианты...»).

- Использование личного примера творческого подхода к решению проблем.

- Предоставление детям возможности активно задавать вопросы.

Проект Rapiht и модель Гилфорда предлагают следующие приемы активизации дивергентного мышления в процессе изучения отдельных дисциплин (типы вопросов).

**Наука.** Расскажите обо всех возможных вариантах использования воды. Постарайтесь назвать максимум предметов, работающих на электричестве.

**Математика.** Расскажите о возможных вариантах классификации и конкретного набора предметов (например, по форме, цвету, размеру, съедобности, несъедобности...). Попытайтесь назвать предметы, существующие парами.

**Язык.** Дайте описание внешнего вида наиболее фантастического космического пришельца, которого вы можете себе представить.

**Музыка.** Попытайтесь извлечь самые различные звуки из имеющегося музыкального инструмента.

**Художественное творчество.** Изготовьте один и тот же предмет в различных условиях. Постройте дом для воображаемого существа из имеющегося материала. Создайте птицу нового вида из остатков различных материалов.

**Ориентация в социальной сфере.** Назовите всех людей, которые помогают нам путешествовать, предохраняют нас от заболеваний, обеспечивают всем необходимым в нашей жизни, строят нам дома. Назовите возможные пути использования пустых коробок, бумажных и полиэтиленовых пакетов, стружки от карандашей, кусочков цветных мелков [3, с. 293].

В процессе педагогической деятельности каждому преподавателю необходимо развивать не только способности к конкретным знаниям, но и проводить воспитательную работу с детьми. У учащихся должны формироваться различные социальные навыки, такие как творческое отношение к себе и людям, к окружающему миру, взаимодействия с миром и с людьми [4, с. 22-28]. Это возможно при соблюдении определенных условий.

Немаловажную роль в развитии ребенка играют личностные качества педагога, преподавателя, воспитателя. Ведь именно он должен помочь подрастающему поколению на всех стадиях его развития адаптироваться к учебной среде, освоить различные способы проявления своей индивидуальности. Влияние педагога может распространяться и на стиль в одежде, и на богатство разговорной речи, присутствие в ней различных словесных оборотов, интонаций, и на проявление культуры в обществе по отношению, как к сверстникам, так и к людям более старшего и младшего поколений. Задачей воспитателя становится выработка особой формы поведения индивидуума в коллективном обществе, в семье, в кругу друзей или незнакомых людей. Не менее важно здесь также воспитание самостоятельности индивидуума, осознание ребенком ответственности за свои действия, поступки, слова, видение их в перспективе, умения ставить перед собой разноплановые цели – краткосрочные и долгосрочные, возможности достигать их, применив волевой импульс.

Подобный путь развития личности возможен тогда, когда подросток чувствует себя в безопасности и уже умеет переживать неудачные моменты своей жизни, готов к преодолению трудностей, не боится соприкосновения с возможно враждебным окружающим социумом и миров в целом. Однако не стоит забывать, что на пути воспитания в ребенке творческой индивидуальности имеется множество психофизических нюансов. Каждый правильно развитый представитель цивилизованного общества должен уметь по достоинству оценивать достижения своих друзей, коллег, сограждан, креативно относиться к окружающим. Для достижения подобных результатов можно предложить несколько различных путей. Среди них следует выделить следующие: использование различных форм полноценного комплексного тестирования ребенка для выявления его психофизиологических и иных особенностей, влияющих на поведение и позиционирование себя в обществе; диагностика личностных сфер, проводимая с условием полной конфиденциальности, позволяющая выделить те составляющие личности ребенка, которые для него наиболее важны, то есть имеют доминантное значение.

Одним из интенсивных способов развития и проявления творческой одаренности является коллективная работа: всевозможные фестивали, концерты, подготовка праздников, выставки, олимпиады, конкурсы, соревнования и многое другое. Е. Торренс выделяет следующие творческие методы в преподавании:

- признание ранее не признанных или не использованных возможностей;

- уважение желания ученика работать самостоятельно;

- умение воздерживаться от вмешательства в процесс творческой деятельности;

- предоставление ученику свободы выбора области приложения сил и методов достижения цели;

- индивидуализированное применение учебной программы в зависимости от особенностей учеников;

- создание условий для конкретного воплощения творческих идей;

- предоставление возможности вносить вклад в общее дело группы;

- поощрение работы над проектами, предложенными учениками;

- исключение какого-либо давления на детей;

- подчеркивание положительного значения индивидуальных различий;

- уважение потенциальных возможностей отстающих;

- демонстрация энтузиазма;

- создание ситуаций, при которых слабые учащиеся тесно работают с сильными;

- оказание авторитетной помощи детям, высказывающим отличное от других мнение и в связи с этим испытывающим давление со стороны своих сверстников;

- извлечение максимальной помощи из хобби, конкретных извлечений и индивидуальных наклонностей.

Важным условием развития творческого мышления младших школьников наряду с достаточно высоким интеллектом, по мнению М.И. Фидельман, является устойчивая мотивация детей на творческую деятельность, выраженная направленность на преодоление стереотипов прошлого опыта.

#### Библиографический список

1. Маркс, К. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. — М., 1961. — Т. 23.
2. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. — М., 1976.
3. Психология развития / под ред. А.К. Болотовой, О.Н. Молчановой. — М., 2005.
4. Кривых, С.В. Культура воспитания и воспитание культуры // Воспитание элиты как ресурс развития регионов страны: материалы межрегиональной научно-практич. конф. — СПб., 2009.

#### Bibliography

1. Marks, K. Sochineniya / K. Marks, F. Ehngeljs. — M., 1961. — T. 23.
2. Aseev, V.G. Motivatsiya povedeniya i formirovaniye lichnosti. — M., 1976.
3. Psikhologiya razvitiya / pod red. A.K. Bolotovoy, O.N. Molchanovoy. — M., 2005.
4. Krivikh, S.V. Kul'tura vospitaniya i vospitanie kul'turnykh // Vospitanie elitnykh kak resurs razvitiya regionov stran: materialy mezhtseional'noy nauchno-praktich. konf. — SPb., 2009.

Статья поступила в редакцию 08.03.13

УДК 63.5.28

*Jasjuchenja E.L. PROBLEMS OF ETHNIC EDUCATION IN RUSSIA.* In article problems of ethnic education in Russia rise. Language, folklore, culture, being set of the achievements of ethnos saved up by eyelids in public and spiritual life, are created in the national environment, most brightly and well materialize efforts of lot generations of her talented representatives which works serve as a standard moral and esthetic the beginning of spirituality of the people.

**Key words:** education, ethnos, ethnic education.

**Е.Л. Ясюченя**, канд. пед. наук, доц. НОУ ВПО «Институт дизайна, прикладного искусства и гуманитарного образования», г. Санкт-Петербург, E-mail: krivih71@yandex.ru

## ПРОБЛЕМЫ ЭТНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

В статье поднимаются проблемы этнического образования в России. Язык, фольклор, культура, будучи совокупностью накопленных веками достижений этноса в общественной и духовной жизни, создаются в народной среде, наиболее ярко и доступно материализуются усилиями многих поколений ее талантливых представителей, труды которых служат эталоном нравственного и эстетического начала духовности народа.

**Ключевые слова:** образование, этнос, этническое образование.

Одной из актуальных проблем образования в настоящее время является развитие этнического образования. Рост национального самосознания народов Российской Федерации, повышение роли регионов в решении экономических, социальных и политических вопросов выдвинули перед отечественной педагогической наукой и практикой проблему поиска средств развития этнокультурных потребностей граждан России в образовании и воспитания подрастающего поколения в духе уважения и любви к родной культуре.

Обращение к проблематике этнического образования и самосознания определяется тем, что именно они выступают основой формирования культуры межнациональных отношений. Кроме того, развитие этнического образования является источником, резервом, условием, формой и средством развития национальной культуры. В современных условиях образование северных народностей превратилось из пассивного структурного компонента региональной системы образования в его субъект, призванный решать современные образовательные задачи, полно и разносторонне выполняя образовательный заказ общества в соответствии с решаемыми национальными, культурными и экономическими задачами.

Национально- и этнически ориентированное образование не является новым феноменом для многонациональной школы российского государства. В дореволюционный период в его разработку внесли вклад П.Ф. Каптерев, В.Я. Стоюнин, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др. В 20-70-е годы XX в. проблема национально-этнического образования разрабатывалась П.П. Блонским, С.И. Гессеном, Н.К. Крупской, В.Н. Сорокой-Росинским, В.А. Сухомлинским, Г.Н. Волковым и др.

Формирование творческого мышления школьника возможно лишь при условии наличия хорошо развивающегося или уже достаточно развитого интеллекта. Не менее важным, чем интеллект фактором являются личностные характеристики каждого ребенка: его эмоциональный уровень, общительность, степень мотивации, самоосознания, нравственный уровень, способность к познанию. Эти два фактора — интеллект и личностные качества — необходимо учитывать при воспитании личности творчески полноценной, адаптированной к действительности.

Сопоставительный анализ образовательных реалий и публикаций зарубежных специалистов по проблемам образования Великобритании, США, Испании, Индии позволил убедиться в том, что тенденция этнизации образования присуща большинству современных полиэтнических государств. В условиях укрупнения мировых процессов и культурной конвергенции система образования может служить эффективным механизмом этнокультурной идентификации личности и одновременно средством гармонизации межэтнических отношений [1, с. 7-12].

В условиях полиэтничности, многоязычия, поликультурности и полиментальности российского социума для педагогической науки и практики на сегодня весьма актуальны проблемы национального образования и национальной школы малых народностей.

Первое самое общее понятие образования национальных меньшинств, или этнического образования, имеющее демократичный характер, было выдвинуто в XVIII веке деятелями Французской революции, оно совпадало с идеей единой школы, вытекающей из принципов нравственно-правового образования. В XIX веке впервые этническому образованию был придан национальный характер в теории Фихте: образование нации должно пробуждать дремлющие в народе силы, а не навязывать извне чуждый ему материал. Более глубокое понятие этническое образование было развито защитниками «областной педагогики», получившее особенное значение в Австрии и России в начале XX века, в связи с вопросом о так называемой «инородческой школе». Вопрос об областной национальной школе был вопросом о праве национального меньшинства иметь школу, а также другие учебные заведения со своим языком преподавания.

Уже в 1870 г. российское правительство приняло меры, нацеленные на создание в структуре государственной общеобразовательной школы специального типа школ для нерусских учащихся, а также на сближение с государственной школой имевшихся национальных учебных заведений.

В России в начале XX века различали три типа инородческих школ (классификация С.И. Гессена [2, с. 223-233]):

1) школы тех национальных меньшинств, которые имеют свой национальный язык, свою культуру и даже часто свою государственность;

2) школы тех ветвей русского народа, речь которых отличается ввиду существенных диалектологических особенностей от русского литературного языка;

3) школы малых народностей, язык которых, не будучи наречием русского языка, был недостаточно развит для того, чтобы служить языком преподавания.

К 1917 г. краеведение в той или иной форме играло важную роль в культурной и общественной жизни страны. Оно было общественным движением, направлением общественной мысли. В истории краеведческого движения 1917-1930 гг. особенно богата и разнообразна история краеведения (сибириеведения) Западной Сибири, которое во многих случаях было пионером и зачинателем оригинальных исследований по изучению региона. Сибирское краеведение занимало важное место во всесоюзном краеведческом движении, хотя бы уже потому, что Сибирь была одной из важнейших и вместе с тем слабо изученных частей нашей страны.

В 1918 г. этническая школа, или «школа национальных меньшинств», как особый тип учебного заведения со своим контингентом учащихся, языком обучения, спецификой содержания образования и задач получает в советской России полноправное место в школьной системе.

В духе традиционных идеологических установок советского времени этнической школой было принято считать школу с нерусским контингентом детей. «Этническая школа» в советском государстве определялась как школа, которая обслуживает меньшинство населения, отличающееся от большинства своим языком и бытовыми особенностями, где преподавание ведется на родном языке, а также изучаются национальная литература и история своего народа. В основу этого определения положены такие признаки, как численность населения, родной язык, уклад жизни. Такие школы были представлены в трех вариантах:

1) с полным обучением в объеме средней школы на родном языке (и курсом родной литературы);

2) с обучением на родном языке в начальных классах (иногда в неполной средней школе), но с последующим переходом на русский язык;

3) с русскоязычным обучением, где родной язык изучался как учебный предмет с первого до восьмой классы (в части школ имелся курс родной литературы с четвертого по десятый классы).

Перед всей советской школой была поставлена цель формирования личности в духе надэтнического пролетарского интернационализма. Этнические аспекты личности в образовании трактовались как формальные признаки ее культуры, а содержательное ядро личности характеризовалось преимущественно ее принадлежностью к определенному политизированному социуму («социалистическая по содержанию»). Результатом осуществления изначально порочной идеи о возможности существования культуры, национальной лишь по форме, но унифицированной и идеологизированной по содержанию, стало насильственное разрушение вековых традиций отношений человека с природой, трудовых, бытовых, нравственно-культурных связей. Объективно это приводило к снижению или утрате нравственного влияния национальных традиций на воспитание. Культурное бытие и национально-творческая практика многих народов России оказались сведенными в основном к воспроизведению некоего стереотипа в поведении и мышлении людей, в их материальном и духовном производстве.

В ситуации перехода нашей страны в конце 1980-х годов в новую культурно-историческую эпоху взгляд на этническую школу претерпел значительные изменения. Любая школа СССР стала трактоваться как этническая, так как работала на языке того или иного народа и основывалась на той или иной национальной культуре. Данное определение этнической школы впервые имело в своей основе национальную культуру народа. Но на практике, несмотря на происшедшие в нашем обществе радикальные изменения, национальная школа в основном остается в прежнем состоянии.

Исследователи этнопедагогических проблем определяли современную национальную школу в России как «школу, в кото-

рой обучаются дети нерусских национальностей и в учебном процессе в той или иной степени применяется родной язык. Национальные школы в РСФСР, как правило, функционируют как школы с однородным национальным составом. Практикуется создание смешанных школ с национальными и русскими классами. При этом словосочетание «русский класс» не имеет отношения к характеристике национального состава учащихся, речь идет лишь об учебном плане. Словом, этническая школа отличается от русской лишь своеобразием учебного плана».

Этническая школа оказалась одновременно объектом и субъектом деформации процессов национального развития. Эта критическая ситуация в настоящее время ждет своего решения, для чего требуется ясное представление о характере ее предшествующего развития, понимание причин происшедшего.

К началу 1990-х гг. в нашей стране сложились следующие типы этнических школ (классификация Г.Н. Волкова):

1. Школы с преподаванием всех учебных предметов на родном языке (например, Татария и Башкирия).

2. Школы с преподаванием на родном языке до 8-го класса (например, Якутия и Тува).

3. Школы с преподаванием на родном языке до 3-го класса, частично до 4-го класса (например, большинство национальных школ европейской части Российской Федерации).

4. Школы с преподаванием на родном языке в 1-2-х классах (например, бурятские и мордовские школы, частично ненецкие и эвенкийские).

5. Школы с русским языком обучения, с преподаванием родного языка как учебной дисциплины (например, национальные школы Северного Кавказа и школы народностей Крайнего Севера).

6. Школы-интернаты с однородным нерусским составом учащихся, где родной язык не изучается (например, саами, отчасти ханты, манси, эвенки, чукчи, ненцы, нивхи и др.).

7. Школы с однородным национальным (нерусским) составом учеников, где родной язык в учебно-воспитательной работе почти не используется (например, карельские школы и школы некоторых народностей Крайнего Севера, а также этнические школы вне национальных регионов).

В 1990-е гг. изменения политических и социально-экономических условий в России, политика регионализации, усложнение задач и содержания образования, лавинообразное увеличение объема информации при ограниченных сроках ее восприятия и переработки в образовательном процессе, модернизация педагогических технологий и интеграция российского образования в мировое образовательное пространство активизировали разработку теории и практики образования этнических меньшинств.

Анализ современного состояния проблемы национального образования позволяет выявить три подхода к решению проблемы этнической школы: возрожденческий (Е.П. Белозерцев, И.Ф. Гончаров), поликультурный (В.П. Борисенков, Н.Д. Никандров), методологический (Е.В. Бондаревская). Названные подходы решения проблемы этнического образования дополняют друг друга, их можно рассматривать в качестве трех уровней создания этнической школы XXI века. Каждая из названных концепций опирается на постулаты, выработанные другим подходом, расширяя и развивая их. В настоящее время в России распространен возрожденческий тип этнической школы. Поликультурное образование до конца 1980-х гг. в основном реализовывалось на Западе, но в связи с кардинальными изменениями в жизни России стало востребованным и в нашей стране. Методологический тип этнической школы сегодня находится в состоянии формирования своей теории и практики.

Проходящая в настоящее время переоценка интеллектуальных ценностей XX столетия обострила внимание к изучению родного языка, к воссозданию забытых обрядов, ремесел, сохранению исторических преданий. Язык, фольклор, культура, будучи совокупностью накопленных веками достижений этноса в общественной и духовной жизни, создаются в народной среде, наиболее ярко и доступно материализуются усилиями многих поколений ее талантливых представителей, труды которых служат эталоном нравственного и эстетического начала духовности народа, считает Кривых С.В. [3, с. 46-48]. Вместе с тем не следует игнорировать тот факт, что до 1918 года в многонациональной России функционировало лишь восемь национальных литературных языков, тогда как на современном лингвотническом пространстве с весьма урезанной территорией и сократившимся составом автономных этносов используется письменность на 102 национальных языках.

В современной России сложились следующие лингвотнические возможности:

1) обогащение ценностями языковой культуры в процессе взаимодействия языков и актуализации двуязычия, как правило, нерусско-русского и русско-нерусского;

2) ориентация на исключительную роль родного языка и формирование национальной самобытности путем сознательной изоляции от соседних культур.

Вместе с тем невозможно игнорировать противоречивость позиций, когда, с одной стороны, часть национальной интеллигенции создает искусственную напряженность в общении, оказывая давление на своих сородичей, отказавшихся в силу объективных причин от общения на родном языке из-за его незнания. Сознательно игнорируется также роль русского языка как языка

межнационального общения, включая отказ от кириллической графики. С другой стороны, поспешность в продвижении национальной письменной культуры ведет в условиях интернационализации языка к неизбежным потерям науки и техники, поскольку мир научных и иных открытий может оказаться недоступным из-за игнорирования объективного в многонациональном государстве двуязычия, в котором ведущая роль пока остается у русского языка. Этническое образование, готовящее к жизни в своей культуре, возможно только в соединении с освоением общечеловеческих ценностей. Именно соотносительность с мировой культурой, с культурой других народов, а не замкнутость «на самого себя» делает народ нацией.

#### Библиографический список

1. Raja Roy Singh. Образование в условиях меняющегося мира // Перспективы. Вопрос образования. – 1993. – № 1.
2. Гессен, С.И. Нация и человечество. Национальное образование // Педагогическое наследие русского зарубежья, 20-е годы: кн. для учителя / составитель П.В. Алексеев. – М., 1989.
3. Кривых, С.В. Воспитание этнического самосознания личности. – Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2011.

#### Bibliography

1. Raja Roy Singh. Obrazovanie v usloviyakh menyayuthegosya mira // Perspektivih. Vopros obrazovaniya. – 1993. – № 1.
2. Gessen, S.I. Naciya i chelovechestvo. Nacionalnoe obrazovanie // Pedagogicheskoe nasledie russkogo zarubezhjya, 20-e godih: kn. dlya uchitelya / sostavitelj P.V. Alekseev. – M., 1989.
3. Krivikh, S.V. Vospitanie etnicheskogo samosoznaniya lichnosti. – Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2011.

Статья поступила в редакцию 14.03.13

УДК 378

**Seregin N.V. MUSICALITY AS BASIS OF PERFORMING ACTIVITY.** The combination of the musical abilities causing success of musical and performing activity and defining endowments of the musician of the performer is analyzed in the article.

**Key words:** musical-performing activity and musical-performing endowments, musicality structure, creativity, performance, perception, development of pieces of music.

**Н.В. Серегин**, д-р пед. наук, проф., зав. каф. народных инструментов и оркестрового дирижирования АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: SereginNV@yandex.ru

## МУЗЫКАЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье проанализировано сочетание музыкальных способностей, обуславливающих успех музыкально-исполнительской деятельности и определяющих одаренность музыканта исполнителя.

**Ключевые слова:** музыкально-исполнительская деятельность и музыкально-исполнительская одаренность, структура музыкальности, творчество, исполнительство, восприятие, освоение музыкальных произведений.

Музыкально-исполнительская деятельность заключается в постоянном освоении музыкальных произведений. Для этого необходимо формирование и развитие соответствующих способностей. Способности влияют, главным образом, на эффективность выполнения отдельных действий. Деятельность музыканта-исполнителя складывается из многих действий, поэтому для ее успешной реализации необходимы и многие способности. Сочетание способностей, обуславливающих успех в какой-либо одной деятельности, называют одаренностью. В связи с этим можно говорить о музыкальной одаренности в целом и музыкально-исполнительской одаренности – в частности [1].

В структуру музыкально-исполнительской одаренности необходимо включать морфологические особенности музыканта. Практика показывает, например, что при самых хороших музыкальных способностях пианистическая одаренность невозможна при очень маленькой руке, лишённой хорошей растяжки между пальцами руки. Одарённость предполагает здесь наличие широкой ладони. Данное требование актуально и для аккордеонистов. Последним (так же, как и баянистам) не желательно слишком короткое туловище, ибо в этом случае практически невозможен визуальный самоконтроль за мануальной техникой, затруднено взаимодействие исполнителя с инструментом. Специалисты по духовым инструментам указывают, что успешность освоения того или иного инструмента в значительной мере зависит от особенностей строения губ исполнителя [2].

Основой любой музыкально-исполнительской деятельности, то есть общеязыковой одаренности является музыкальность. Хотя существуют значительные различия в понимании

структуры музыкальности, все авторы единодушны в том, что в ее состав входят несколько музыкальных (по мнению некоторых авторов, и немзыкальных) способностей. Недостатком существующих точек зрения является, на наш взгляд, во-первых, сведение музыкальности только к сенсорному уровню и, во-вторых, включение в состав музыкальности непосредственно-исполнительских качеств (психомоторики).

Наиболее глубоким исследованием структуры музыкальности уже свыше шестидесяти лет остается работа Б.М. Теплова [3]. Заслугой автора является то, что он впервые диалектически рассматривает музыкальность как новое качество, появившееся в результате сочетания определенных музыкальных способностей. В структуру музыкальности Б.М. Теплов включил три основные музыкальные способности: ладовое чувство, понимаемое как перцептивный компонент музыкального слуха, способность к слуховому представлению и музыкально-ритмическое чувство. Однако следует помнить указание самого Б.М. Теплова о том, что музыкальность не исчерпывается этими способностями. Впоследствии он включает в число способностей, относящихся к музыкальности, и музыкальную память, определяя ее как способность узнавать и воспроизводить музыкальный материал.

Особую важность имеет определение Тепловым музыкальности, в котором даны критерии включения в ее структуру тех или иных способностей: музыкальность – это «комплекс способностей, требующихся для занятий именно музыкальной деятельностью, в отличие от всякой другой, и в то же время связанных с любым видом музыкальной деятельности» [3, с. 305]. Раз-

вивая эту мысль, можно сказать, что музыкальность отражает деятельность, которую можно охарактеризовать как общий компонент всех видов музыкальной деятельности. Для уточнения сути музыкальности следует, прежде всего, конкретизировать рамки этого общего компонента, то есть выяснить сущность деятельности, равно необходимой любому человеку, занимающемуся музыкой.

Музыкальность синтезирует способности, необходимые для всех видов музыкальной деятельности. Она обеспечивает три основных разновидности музыкальной деятельности: творчество, исполнительство и восприятие. Если попытаться выделить наиболее важный, общий компонент музыкальности, необходимый для всех видов музыкальной деятельности, то следует рассмотреть сходные и различные стороны видов деятельности, посвященных сочинению, исполнению и восприятию музыки. При этом тождественные моменты трех основных видов музыкальной деятельности и являясь содержанием общего компонента деятельности. Выявленные же различия дадут возможность очертить его границы и избавить от лишних дополнений.

В качестве непереносимого условия композиторской деятельности и ее первого подготовительного этапа мы выделяем творческое восприятие музыки, состоящее из целого комплекса процессов, связанных с переработкой музыкальной информации (перцепция, запоминание, сохранение, творческая переработка содержания музыкального произведения с целью создания мысленного музыкального образа). Именно творческое восприятие является основой становления композиторского почерка. Оно создает материальную базу для второго этапа композиторской деятельности – создания произведения (или его частей) в идеальной, воображаемой форме. Важнейшую роль играют процессы творческого восприятия музыки и на третьем этапе, где музыка, которая была достоянием лишь внутреннего мира ее творца, приобретает материальную основу в виде нотной записи и инструментального или вокального озвучивания. Соотнося реальное звучание с идеальным, автор делает необходимые коррективы. Одновременно и идеальное звучание претерпевает под влиянием реального звучания соответствующие изменения.

Деятельность, связанная с восприятием и творческой переработкой содержания произведений мирового музыкального искусства, необходима и для музыканта-исполнителя. Создать художественно ценную интерпретацию можно лишь на основе знания и понимания композиторских и исполнительских стилей, на основе достижений исполнительской школы. Роль музыкального восприятия велика на всех этапах работы над музыкальным произведением. Нет нужды доказывать, что построение идеальной модели интерпретации на первом этапе невозможно без творческого восприятия разучиваемого произведения. На последующих этапах творческое восприятие разучиваемой музыки необходимо для регуляции исполнительских действий. Огромная роль творческого восприятия музыки на всех этапах работы музыканта над музыкальным произведением показана В.Л. Дранковым [4] на примере творчества Ф.И. Шаляпина.

Если для композитора и музыканта-исполнителя восприятие музыки является важнейшей составной частью профессиональной деятельности, то для слушателя творческое восприятие музыки является не только основным, но и единственным видом музыкальной деятельности. Это положение очевидно и не требует особых доказательств.

Таким образом, краткий анализ основных видов музыкальной деятельности дает возможность выделить в качестве деятельности, обязательно имеющей место при сочинении, исполнении и слушании музыки и одновременно являющейся непосредственно музыкальной деятельностью, творческое восприятие музыки.

Все остальные виды творческой активности, происходящие при сочинении и исполнении музыки, не могут быть включены в состав общего компонента музыкальной деятельности, так как любой из них носит специфический лишь для данного вида деятельности, а не общий характер. Так, концертное исполнение музыки свойственно только деятельности исполнителя, но не свойственно деятельности слушателя и композитора. Нет необходимости доказывать и то, что сочинение музыки не является атрибутом деятельности исполнителя и слушателя. Таким образом, творческое восприятие музыки является единственным общим компонентом любой музыкальной деятельности.

Исходя из полученного вывода, можно уточнить формулировку музыкальности, как проявления одаренности, отражающей общий компонент всех видов музыкальной деятельности – творческое восприятие и переработку музыки с целью создания идеального музыкального образа.

Для конкретной музыкально-исполнительской деятельности становится необходимым включение в структуру музыкаль-

ности способностей, связанных с творческим восприятием музыки. Важнейшим здесь является комплекс перцепции – сохранения в творческой переработке музыкальной информации. Следующий комплекс, памяти, включает процесс запоминания, сохранения и воспроизведения информации. При этом важным является комплекс переработки информации, поскольку музыка отличается целым рядом специфических отличий в расшифровке информации, которую она несет.

В связи со спецификой музыкальной информации мы можем уточнить содержание комплексов, необходимых для музыкально-исполнительской деятельности. Комплекс перцепции требует наличия музыкального слуха, музыкально-ритмической способности и эмоциональной отзывчивости на музыку. Комплекс запоминания, сохранения и воспроизведения информации содержит музыкальную память. Комплекс творческой переработки музыкальной информации включает в себя музыкальное мышление и музыкальное воображение.

Таким образом, в структуру музыкальности входят следующие компоненты музыкальной одаренности: музыкальный слух, музыкально-ритмическая способность, эмоциональная отзывчивость на музыку, музыкальная память, музыкальное мышление и музыкальное воображение.

Рассмотрим специфику требований первого этапа работы над музыкальным произведением к компонентам структуры музыкальности. Создавая мысленный музыкальный образ, музыкант-исполнитель сталкивается, прежде всего, с необходимостью чтения нот с листа. В этой связи чрезвычайно важна способность внутреннего озвучивания нотных знаков, то есть способность к слуховым представлениям, так называемый внутренний слух. У многих профессиональных музыкантов интериоризированные по сути внутренние слуховые представления формируются по сокращенной (свернутой) программе, минуя внешние слуховые представления.

Музыка, как известно, – искусство временное. Восприятие музыкального времени обеспечивается музыкально-ритмической способностью, что обуславливает высокие требования к ней. Особенно сложные требования предъявляются к данной способности в связи с необходимостью создания симультанного музыкального образа в процессе перевода временных отношений в пространственные [5]. По В.П. Зинченко и В.М. Мунипову, отражение времени в симультанных образах основано на механизмах, которые подобны полупрозрачной картотеке следов, зафиксированных в разные моменты времени [6]. Фиксация этих следов во время звучания музыкального произведения осуществляется с помощью оперативной памяти. Поэтому именно к ней на первом этапе работы над музыкальным произведением предъявляются повышенные требования. Кроме того, огромную роль в процессе создания симультанного музыкального образа играют знания, умения и навыки, хранящиеся в долговременной памяти музыканта-исполнителя. Создать симультанный музыкальный образ такого сложного музыкального произведения, как, например, соната, без знания общих особенностей сонатной драматургии, а также без умения применять эти знания к конкретному воспринимаемому музыкальному материалу невозможно.

От музыкального мышления на первом этапе работы требуется анализ, синтез и обобщение имеющейся информации, а от музыкального воображения – перевод звуковых, а также хранящихся в памяти ощущений других модальностей – на алфавит зрительных образов. Повышенные требования здесь предъявляются к способности создавать пространственно-зрительный образ в условиях дефицита информации.

Если симультанный музыкальный образ произведений изобразительной музыки можно охарактеризовать как картинно-зрительный, то симультанный образ произведений философского склада в большей мере является структурно-зрительным. Создание последнего требует логического осмысления формы, темповых соотношений, ладогармонических структур и т.д. Поэтому на первом этапе высокие требования предъявляются не только к эмоционально-образному, но и к логическому компоненту музыкального мышления и музыкальной памяти.

Существенны требования, предъявляемые на этом этапе к устойчивости и переключаемости внимания.

В связи с тем, что мысленный музыкальный образ – продукт восприятия и творческой переработки музыкальной информации, особые требования на этапе его создания предъявляются к совокупности психических процессов (способностей), обеспечивающих это восприятие и переработку. В роли такой совокупности музыкальных способностей выступает сложное интегральное качество – музыкальность. Высокие требования к музыкальности исполнителя предъявляются и на других этапах работы над музыкальным произведением. При этом на каждом из них эти требования имеют свою специфику.



## Библиографический список

1. Кирнарская, Д.К. Музыкально-языковая способность как компонент музыкальной одаренности: автореф. дис. ... канд. искусствовед. – Л., 1989.
2. Сулейманов, Р.Ф. Психология профессионального мастерства музыканта-инструменталиста: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 2004.
3. Теплов, Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.; Л., 1947.
4. Дранков, В.Л. Природа таланта Шалыпина. – Л., 1973.
5. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М., 1977.
6. Мунипов, В.М. Эргономика: человекоориентированное проектирование техники, программных средств и среды: учебник / В.М. Мунипов, В.П. Зинченко. – М., 2001.

## Bibliography

1. Kirnarskaya, D.K. Muzikaljno-yazikovaya sposobnostj kak komponent muzikaljnoy odaryonnosti: avtoref. dis. ... kand. iskusstvoved. – L., 1989.
2. Sulejmanov, R.F. Psikhologiya professionaljnogo masterstva muzihkanta-instrumentalista: avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk. – SPb., 2004.
3. Teplov, B.M. Psikhologiya muzihkalnihk sposobnostey. – M.; L., 1947.
4. Drankov, V.L. Priroda talanta Shalyapina. – L., 1973.
5. Ananjev, B.G. O problemakh sovremennogo chelovekoznaniya. – M., 1977.
6. Munipov, V.M. Ehrgonomika: chelovekoorientirovannoe proektirovanie tekhniki, programmnihk sredstv i sredih: uchebnik / V.M. Munipov, V.P. Zinchenko. – M., 2001.

Статья поступила в редакцию 15.02.13

УДК 374.2

**Kokorina K.A. SOCIOCULTURAL DESIGN IN THE DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF REGIONAL CULTURAL POLICY.** This paper describes the regional cultural policy of the Altai Territory, cultural policy of regional authorities, the strategy of cultural policy measures to ensure the regional program of cultural policy.

**Key words:** regional cultural policy, cultural policy of the local, regional program of cultural policy.

**К.А. Кокорина**, соискатель АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: kokorina-kristin@mail.ru

## СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В СИСТЕМЕ РАЗРАБОТКИ И РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРНОЙ ПОЛИТИКИ

В работе описаны проблемы региональной культурной политики Алтайского края, направления культурной политики региональных властей, стратегия культурной политики, мероприятия по обеспечению региональной программы культурной политики.

**Ключевые слова:** региональная культурная политика, локальная культурная политика, региональная программа культурной политики.

Сегодня в российском обществе важнейшая роль в развитии культуры принадлежит государству, которое призвано внести наибольший вклад в регуляцию сферы культуры на рынке. Много в культуре проистекает стихийно, отсюда возникает спор: нужно ли управлять институтами, формирующими культуру и ее продукт, и должно ли это делать государство? В условиях нестабильности Российского государства оно, видимо, еще долго будет главным субъект культурной политики, который может и должен внести свой вклад в формирование инновационных основ, целей и задач культурной политики общества.

Неоднократные изменения в органах управления культурной сферой разрушили ее структуру. В Алтайском крае источники ресурсов и организационные механизмы, посредством которых осуществлялась государственная культурная политика, себя изжили. Это свидетельствует о том, что в настоящее время важнейшими задачами администрации Алтайского края в культурной политике являются создание социально-оправданных учреждений культуры (т.е. тех, которые отвечают требованиям современности и пользуются спросом у потребителя), поддержки социального партнерства, общественных организаций для поддержки учреждений культуры, формирования понимания «духовных и культурных ценностей»; сохранение культурного наследия, организация предпринимательской деятельности [1].

Сегодня подход к культуре в администрации Алтайского края власти меняется. Возрастает значение понимания роли государственного управления в развитии культуры и политики. Принципиальное значение имеют культурные процессы, происходящие в обществе, воплощение которых в жизнь осуществляют социальные институты, институты культуры. Следовательно, необходимо иметь четкую программу преобразований, технологий, подготовки кадров, которые могли бы создать условия для благоприятного развития культурной политики Алтайского края.

Культурная политика Алтайского края по-прежнему представляет собой комплекс действий по решению проблем в ряде

институтов специализированной сферы культуры. Это развитие культурных связей с зарубежными странами, поддержка театральных коллективов и концертных учреждений, работа библиотек и музеев, деятельность по охране исторических комплексов и мемориалов, содействие в профессиональной подготовке специалистов в области творческой деятельности и культурных услуг. Данные институты культуры призваны обеспечить воспроизводство ряда актуальных форм культурной активности в пределах ведомственной компетенции, финансовых средств, кадрового инструментария и технологий, имеющихся на сегодняшний день. Специфика культурной политики в немалой степени сопряжена с наличием ряда институциональных направлений управленческого воздействия.

Направления культурной политики, которые не закреплены за Министерством культуры Российской Федерации, а входят в круг ответственности других министерств и ведомств, требуют разработки общих межведомственных программ. Речь идет о поддержке развития этнонациональных культур, культурных связей с соотечественниками, проживающими за рубежом, молодежной программе, об образовательной политике, охране культурных памятников и использовании историко-культурного наследия, о поддержке деятельности архивов, о развитии народного творчества и культурно-досуговой деятельности населения, деятельности федеральной службы по телевидению и радиовещанию [2].

В период реформирования заметно ослабла политика, направленная на формирование общенационального уровня региональной культуры; не развиваются те сегменты общенациональной художественной практики, которые ориентируются на региональные и муниципальные образования, на такую категорию населения, как дети и молодежь.

Но неверно считать, что в управленческих структурах не было попыток проанализировать место культурной политики региона в преобразованиях [3]. Целый ряд ведомств, регулирую-

ющих деятельность разных учреждений культуры, ведут интенсивный поиск тех направлений и форм управленческой активности, которые отвечали бы новым запросам отечественной практики. Администрация Алтайского края инициирует обсуждение проблем культурной политики, материалы которого публикуются в ведомственной печати. Анализируя культурную политику государства на региональном уровне, следует признать, что пока она остается пассивной, имеет зачастую весьма опосредованное отношение к процессам самообновления социокультурных сторон локального развития.

Одни ученые и эксперты, разрабатывая технологии государства в культурной политике, говорят о необходимости перехода от политики сглаживания региональной дифференциации к стратегии выравнивания, стимулирующей региональное развитие с опорой преимущественно на собственный инновационный потенциал. Другие же говорят о необходимости сохранения единого социального культурного пространства страны с сильным центром и развитыми регионами, сравнимаемыми по качеству и уровню жизни [4]. Эти два направления региональной культурной политики – сохранение механизма выборочной помощи центра, с одной стороны, и формирование структур самостоятельного локального развития с упором на активизацию своего внутреннего потенциала – другой, должны объединяться в рамках общих усилиями той и другой стороны по умножению региональных ресурсов, взаимно дополняя, а не конфликтуя друг с другом. Центру предстоит разработать единую политику распределения полномочий в социокультурной сфере и перераспределения трансфертов при одновременном углублении практики выполнения целевых федеральных программ социокультурного развития регионов и государства. Особенности локальной культурной политики отличаются большей конкретностью и многообразием форм решения жизненных и культурных проблем населения, нежели политика центра [5].

Перечисляя важнейшие направления культурной политики региональных властей, в качестве главных следует выделить следующие:

- регулирование занятости населения и снижения уровня безработицы;
- налаживание социального партнерства между разными субъектами культурно-досуговой деятельности;
- политика в области охраны семьи, материнства и детства;
- принятие мер по социальной защите населения;
- развитие системы культурно-досуговых учреждений;
- политика в области градостроительства, современной инфраструктуры, решение задач архитектурно-планировочного характера, постройка жилья, совершенствование дорожно-транспортных сетей, сетей связи, бытовое обслуживание, торговля, центр досуга;
- политика в области воспитания и общего образования детей, молодежи, профессиональной подготовки и переподготовки молодежи и взрослого населения;
- эстетическое воспитание подрастающего поколения, стимулирование художественно-творческих процессов;
- развитие инфраструктуры досуга; организация отдыха и свободного времени, проведение праздников, памятных дат;
- сохранность исторических памятников культурного наследия, поддержание культурной среды в целом [6].

Вместе с тем существует перечень ряда проблем, которые решаются в Алтайском крае, где они особенно актуальны, или для этого существуют объективные предпосылки, зачастую создаваемые в рамках процесса самоорганизации, а также там, где проявляется политическая воля местной власти. К таким проблемам следует отнести проблемы миграционной политики, межнациональных отношений и сохранение традиционных культур ряда этносов), проблемы социоэкологической политики. Помимо этого администрация Алтайского края задаётся вопросом повышения доходов, уровня и безопасности жизни населения, а также разрабатывают меры по устройству переселенцев и иностранных граждан. Весьма часто в Алтайском крае приходится вести борьбу с криминалом и распространением наркотиков, по-новому осмысливать вопросы поддержания здоровья и воспитания подрастающего поколения и организовывать досуг населения.

В Алтайском крае также идет широкий поиск направлений регионального развития, что стимулирует отработку новых целей, задач, методов культурной политики на местах. Культурные задачи декларируются политическими лидерами в период предвыборной кампании. Хотя чаще всего стратегические цели культурного развития региона и самого государства никак не связаны с целями политическими или хозяйственными. При этом цели регулирования культурной сферы либо размыты и в усло-

виях кризиса невыполнимы, либо, по существу, являются лишь конкретными задачами.

В последние годы Алтайский край делает попытки перейти на новую стратегию культурной политики, находящую выражение в региональных программах социокультурного развития. Однако эта работа далеко не всегда эффективна, особенно в тех случаях, когда она не опирается на научно обоснованную методику и технологию. Сегодня на передний план выходит проблема разработки новых механизмов региональной культурной политики на всех ее уровнях, что требует глубокого и всестороннего анализа ее теоретико-методологических оснований, уточнения ее целевой установки, четкого определения объекта и субъекта, механизмов их взаимосвязи и взаимодействия и т.д. Попытаемся сформулировать методологические основы региональной культурной политики. Культурная политика – это деятельность государства, цели которой основаны на общественном согласии и концептуальном представлении о месте и роли культуры в жизни общества, а содержание предполагает:

- 1) выявление приоритетных направлений развития культуры исходя из должного состояния культурной жизни и реальных проблем;
- 2) разработку или инициирование в соответствии с приоритетами различных социокультурных программ;
- 3) поддержку и реализацию программ путем распределения различного вида ресурсов: материальных, финансовых, кадровых и информационных [4].

Структура региональной социокультурной программы не имеет жесткой заданной формы. Тем более, не может идти речь об унификации содержания тех или иных ее разделов. В то же время в процессе социально-культурного проектирования к настоящему времени наметилась определенная структура, которая отражает процесс проектирования и позволяет проследить логику обоснования тех или иных проектных решений, а также увидеть связь между теоретическими элементами программы (цели, приоритеты и т.п.) и конкретными проектами, а также мерами по их реализации.

Поскольку региональная программа чаще всего является продуктом деятельности конкретных людей, выполняющих проектное задание, то во вводной части программы помещается ее паспорт, отражающий атрибуты заказчика и исполнителя программы, фамилии разработчиков, консультантов, рецензентов, сроки проектирования, источники финансирования проекта. Первый раздел «Общая характеристика территории», второй раздел: «Исторические особенности и культурный потенциал территории», третий раздел: «Тенденции и проблемы развития культурной жизни», четвертый раздел: «Концепция развития культурной жизни территории», пятый раздел «Содержание программы», шестой раздел: «Меры по обеспечению реализации программы поддержки и развития сферы культуры», седьмой раздел: «Этапы реализации программы поддержки и развития сферы культуры». Мероприятия по обеспечению программы могут включать в себя:

- 1) создание организационно-экономических условий развития культурной жизни (совершенствование системы управления; создание условий для развития спонсорства и меценатства);
- 2) координация субъектов культурной политики (создание Совета директоров учреждений культуры; Научно-экспертного и координационного Совета; Справочно-консультативного центра обмена опытом и обучения и др.);
- 3) информационно-методическое обеспечение программы (информация, реклама, издательская деятельность, презентации проектов и программ и т.д.), где инновационным лидером может быть Центр досуга;
- 4) кадровое обеспечение реализации программы: подготовка, повышение квалификации и реквалификация кадров культуры; организация стажировок клубных работников в ведущих досуговых Центрах Барнаула; организация мероприятий по повышению престижа профессии (например, программа передач о лучших работниках отрасли, публикации в прессе); социальная поддержка работников культуры; привлечение к реализации программ специалистов других организаций, общественности, где инновационным лидером может стать Центр подготовки, переподготовки, реквалификации работников культуры;
- 5) материально-техническое оснащение сферы культуры: инвентаризация и паспортизация материально-технической базы с целью мобилизации скрытых и слабо развитых ресурсов; создание справочно-информационной системы, оперативно фиксирующей изменения в степени загруженности материальной базы учреждений культуры;
- 6) финансовое обеспечение программы: обоснование источников финансирования программы из федерального, облас-

тного, городского, районного бюджета; совершенствование системы местного налогообложения; внебюджетные источники финансирования проектов и программ. В качестве организационного лидера здесь может выступать: Фонд поддержки и развития культуры; Целевые Фонды под приоритеты и конкретные проекты; Специализированный страховой Фонд, который создается при финансовых структурах – в составе планово-экономической службы органа управления культурой – за счет использования в быстром коммерческом обороте части временно не задействованных средств и доходов объектов культуры. В зада-

чи специальных страховых Фондов входит обеспечение регулярного финансирования программы (в т.ч. и зарплаты), а также наращивание инвестиций в культуру.

Таким образом, структура региональной программы культурной политики указывает и на алгоритм ее разработки и реализации, т.е. обозначает последовательность решения задач: от характеристики «проблемного поля» в рамках той или иной сферы социально-культурной жизни к целевым координатам, намечающим параметры ее оптимального состояния, а затем к практическим мероприятиям, необходимым для решения проблем.

#### Библиографический список

1. Брижатов, С.Б. Основное содержание технологий разработки региональных программ социокультурного развития в России 1990-х гг.: монография. – Барнаул, 2008.
2. Марков, А.П. Основы социокультурного проектирования: учеб. пособие / А.П. Марков, Г.М. Бирженюк. – СПб., 2007.
3. Горлова, И.И. Культурная политика в условиях переходного периода: федеральный и региональный аспекты: автореф. дис. д-ра филос. наук. – М., 2007.
4. Горлова, И.И. Культурная политика, культурологическое образование: региональный аспект. – Краснодар, 2007.
5. Культурная политика России: история и современность. Два взгляда на одну проблему. – М., 1998.
6. Балакшин, А.С. Сущность и содержание понятия «Культурная политика» // Вестник Нижегородского университета им. Лобачевского. – Н. Новгород, 2008. – Сер. Социальные науки. – Вып. 1(3).

#### Bibliography

1. Brizhatova, S.B. Osnovnoe soderzhanie tekhnologiy razrabotki regionalnykh programm sociokulturnogo razvitiya v Rossii 1990-kh gg.: monografiya. – Barnaul, 2008.
2. Markov, A.P. Osnovnykh sociokulturnogo projektirovaniya: ucheb. posobie / A.P. Markov, G.M. Birzhenyuk. – SPb., 2007.
3. Gorlova, I.I. Kulturnaya politika v usloviyakh perekhodnogo perioda: federal'nyy i regional'nyy aspekt: avtoref. dis. d-ra filos. nauk. – M., 2007.
4. Gorlova, I.I. Kulturnaya politika, kul'turologicheskoe obrazovanie: regional'nyy aspekt. – Krasnodar, 2007.
5. Kul'turnaya politika Rossii: istoriya i sovremennost'. Dva vzglyada na odnu problemu. – M., 1998.
6. Balakshin, A.C. Suthnost' i soderzhanie ponyatiya «Kul'turnaya politika» // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. Lobachevskogo. – N. Novgorod, 2008. – Ser. Social'niye nauki. – Vihp. 1(3).

Статья поступила в редакцию 27.02.13

УДК 374.2(343)

*Kokorin E.V. SOCIOCULTURAL RESOCIALIZATION EXEMPT FROM PUNISHMENT IN LEISURE.* This paper describes the problem of re-socialization of the means of liberated socio-cultural activities. The approaches to the solution of practical problems of social and cultural entities exempt from punishment.

**Key words:** resocialization, liberation, social and cultural activities, the prison psychology.

*Е.В. Кокорин, аспирант АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: kokorin-jenya@mail.ru*

## СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ РЕСОЦИАЛИЗАЦИЯ ОСВОБОЖДЕННЫХ ОТ НАКАЗАНИЯ В УСЛОВИЯХ ДОСУГА

В работе описана проблема ресоциализации освобожденных средствами социально-культурной деятельности. Описаны подходы для решения практических проблем социального и культурного характера лиц освобожденных от наказания.

**Ключевые слова:** ресоциализация, освобожденные, социально-культурная деятельность, пенитенциарная психология.

В современных условиях, когда преступность, в том числе и рецидивная, неуклонно растет, а пенитенциарные учреждения не в состоянии проводить эффективную работу по перевоспитанию осужденных в связи со многим рядом проблем, вопрос о ресоциализации освобожденных от наказания средствами социально-культурной деятельности является важным и своевременным. Если человек не адаптируется к нормальной жизни, это приведет к новым девиантным последствиям и чаще всего, к повторному совершению преступлений. Необходимость изучения понятия ресоциализации лиц освобожденных от наказания вытекает из резкого изменения условий их жизни, из новизны обстановки, к которой они должны приспособиться. Приспособление человека, который долгое время находился в изоляции от общества к макросоциальной среде к условиям жизни на свободе, к конкретному коллективу или группе, семье и другим микросоциальным условиям проходит с большими затруднениями. Устроиться на работу после освобождения из мест лишения свободы не так просто. Ведь зачастую предприятия не хотят, чтобы в числе сотрудников оказался человек с «запятнанной репутацией». Хотя во многих организациях по закону должно быть предусмотрено для таких людей 0,5% рабочих мест от общей численности сотрудников. Не следует ожидать большой

заинтересованности руководителей в том, чтобы они брали на работу освобожденных из мест лишения свободы.

Актуальность данной темы определяется необходимостью поиска новых подходов для решения практических проблем социального и культурного характера лиц освобожденных от наказания во избежание совершения ими повторных преступлений. Значимость и своевременность темы определяется также отсутствием конкретной интерпретации понятия «ресоциализация» и недостаточной разработанностью данного вопроса в соответствующей области социально-культурной деятельности.

В литературе по пенитенциарной психологии, исправительно-трудовому праву, криминологии в последнее время стали все чаще рассматриваться проблемы ресоциализации судимых лиц. Ведь стихийное протекание приспособления лиц освобожденных от наказания к новым социальным условиям под влиянием негативных обстоятельств приводит к неблагоприятным последствиям – рецидивной преступности. Для предупреждения рецидива со стороны освобожденных от отбывания наказания, для продолжения начатого в процессе исполнения наказания воспитательного воздействия и достижения целей наказания необходимы управление и контроль государственных органов и общественных организаций за их поведением в быту и на производстве.

Теоретическая разработка факторов ресоциализации освобожденных от отбывания наказания позволяет определить пределы ее действия, этапы и критерии эффективности, круг объектов и субъектов адаптационного воздействия.

Проблема наказания людей, нарушающих закон, волнует человечество с давних пор. Система исполнения уголовных наказаний в России находится в стадии реформирования. Проводимая в данное время реформа должна качественно изменить сами подходы к исполнению наказаний и процессу ресоциализации лиц освобожденных от наказания.

В условиях лишения свободы, в изоляции от общества, личность осужденного претерпевает значительные изменения, в результате которых наибольшую значимость для него приобретают ценности, обеспечивающие индивидуальное, внесоциальное существование, а ценности, отображающие деятельность и социальную сущность человека, уходят на второй план. Осужденный по окончании срока наказания снова попадает в общество, законы которого он должен соблюдать, но в силу ряда причин не всегда в состоянии им следовать. Именно поэтому на первый план в работе учреждений социально-культурной деятельности, выдвигается проблема ресоциализации.

«Ресоциализация» – означает одну из важных сторон взаимодействия личности и общества. В частности, в теории исправительно-трудового права этот термин употребляется для характеристики постпенитенциарного периода освобожденного из мест лишения свободы как определенного явления общественной жизни. Поскольку не все условия указанного периода регламентированы действующим исправительно-трудовым законодательством, необходимо исследование процесса ресоциализации судимых лиц в условиях жизни на свободе [5].

Ресоциализация освобожденных от отбывания наказания представляет собой самостоятельный вид общей социальной адаптации личности с присущими только ей специфическими особенностями. Однако при решении ее проблем целесообразно обратиться к работам различных ученых в этой области. В позиции ряда ученых отражается устоявшийся взгляд на ресоциализацию как процесс приспособления личности к окружающей среде, условиям жизни, существующим общественным отношениям, нормам, образцам, ценностям, традициям общества. Ресоциализация освобожденных от отбывания наказания представляет собой приспособительный этап общей социальной адаптации указанной категории лиц, переход человека в новую социальную среду, где происходит восприятие нравов, требований, установок, социальных позиций и системы ценностей ориентаций этой среды человеком.

Ресоциализация освобожденных от отбывания наказания – сложный многоуровневый процесс взаимодействия личности и социальной среды, включающий усвоение личностью новых социальных ролей, приобретение новых потребностей и интересов. В то же время личность должна выступать не только пассивным объектом воздействия социальных условий, но и сама принимает участие в формировании условий своей жизни.

Социальные ситуации, возникающие после освобождения от отбывания наказания, приводят к формированию определенных социальных систем, образующих «систему среды», и обеспечивают первый, приспособительный этап ресоциализации освобожденных от отбывания наказания. Однако, возникновение взаимодействия между личностью и средой для полной адаптации недостаточно. Необходимо, чтобы в сознании данного лица возникли глубинные структурные изменения, усиливающие степень исправления и обеспечивающие в сочетании с воздействием системы среды полное исправление и перевоспитание.

Самый важный показатель успешности процесса ресоциализации освобожденных от отбывания наказания – достижение взаимодействия личности и среды, создание благоприятной, взаимообусловленной связи индивида с внешней социальной средой для обеспечения положительного влияния факторов внешней среды на личность освобожденного от отбывания наказания в целях окончательного завершения процесса исправления и перевоспитания, начатого с момента назначения и продолженного во время исполнения наказания.

Социализация и адаптация отличаются по объему и продолжительности протекания, но главное отличие касается их содержания. Социализация человека идет постоянно путем накопления опыта, расширения знаний, приобретения новых навыков – постепенно формируется личность с присущими только ей индивидуальными взглядами установками. Механизм адаптации иной: процесс устранения негативных качеств личности и усвоение новых, позитивных может носить взрывной характер, происходит ломка, устранение из сознания судимого антиобщественных взглядов, привычек и установок.

При анализе процесса ресоциализации следует учитывать трансформацию не только личности, но и окружающей среды, возникающие под воздействием личности (при социализации эти изменения не играют столь важной роли), добиваться полного взаимодействия личности и окружающей среды, ибо только оно свидетельствует об успешном, положительном ее протекании.

Ресоциализация освобожденных от отбывания наказания в новых условиях жизни проходит три этапа:

1. Приспособительный этап, когда освобожденный от отбывания наказания разрешает насущные жизненные проблемы, связанные с бытовым и трудовым устройством. Хотя этот начальный этап (этап освоения) краток по времени, важность его для последующей ресоциализации трудно переоценить. На данном этапе закладывается фундамент того воспитательного воздействия, которое будет исходить от трудовых коллективов, государственных органов, общественных организаций. Его успешность является залогом эффективности предупреждения рецидива со стороны судимых лиц.

Нередко освобожденные от отбывания наказания, сталкиваясь с трудностями быта и устройства на работу, не желая или не умея противостоять негативным влияниям, приспособляются к условиям жизни, с которыми были знакомы ранее. Полное не совпадение взглядов, убеждений освобожденного с требованиями микрогруппы ведет к «замариану» процесса ресоциализации, требования закона о честном отношении к труду и примерном поведении не находят ответной реакции. Отрицательному влиянию групп и лиц с антиобщественной направленностью трудно, а порой невозможно противостоять.

2. Этап усвоения социально полезных ролей наиболее сложен и противоречив, связан с психологическими и нравственными трудностями освобожденного от отбывания наказания. Происходит изменение его социальных ролей и функций, и, как правило, возникает необходимость в изменении установившихся навыков и привычек. Часто лица, особенно отбывшие длительный срок лишения свободы, приспособляются к новой социальной среде с большим внутренним напряжением, психологическими срывами, с постоянными стрессовыми состояниями. Профилактическое значение этого этапа состоит в том, чтобы не допустить влияния бывшего социального окружения, бывших «друзей», среды, обусловивших совершение преступления.

Второй этап важен еще тем, что трудовые коллективы, общественные организации, государственные органы должны активно осуществлять социальный контроль – это важнейшее средство предупреждения нарушений освобожденными от отбывания наказания требований, законов и правил общества, на первых порах жестко регламентировать их поведение, т.е. управлять их ресоциализацией.

3. Этап правовой адаптации. На этом этапе ресоциализации освобожденных от отбывания наказания происходит утверждение в сознании нужных и полезных взглядов, наклонностей, ценностей, желания честно трудиться, точно и неуклонно выполнять требования законов и норм нравственности. Речь идет о закреплении достигнутых в процессе исполнения наказания положительных результатов исправительного воздействия и достижении целей исправления и перевоспитания судимого лица» [1].

Для оценки успешности такого сложного социального процесса, как ресоциализация, в ходе которой изменяется не только духовный облик, но и поведение судимого лица, необходимо учитывать объективные и субъективные показатели.

Объективные критерии фиксируют внешние признаки (примерное поведение, честное отношение к труду, точное и неуклонное выполнение требований российских законов и правил социального общежития, участие в общественной жизни трудового коллектива и др.).

Субъективные критерии ресоциализации освобожденных от отбывания наказания характеризуют степень (уровень) удовлетворенности новыми социальными ролями, желание добиться осуществления намеченных планов и выражаются в позитивном отношении к трудовому коллективу, отдельным его членам, семье и др.

Указанные критерии можно использовать для определения уровня протекания ресоциализации, выявления обстоятельств, тормозящих или, наоборот, благоприятно влияющих на нее. Ведь ресоциализация – есть процесс приобретения необходимых возможностей и способностей к жизни в обществе с соблюдением норм права, т.е. поведение должно соответствовать нормам права, которые устанавливает типовой стандарт нормального, с точки зрения юридической оценки, поведения в обществе.

Таким образом, ресоциализацию освобожденных от отбывания наказания, можно определить как социальный процесс, обеспечивающий восприятие и усвоение индивидом существующих

ющих в обществе ценностей, социальных норм, законов, правил общежития и принятия им социально полезных ролей, приводящий к активному взаимодействию между личностью судимого и окружающей средой, продолжение со стороны трудовых коллективов, государственных органов и общественных организаций воспитательного воздействия на освобожденного от отбывания наказания путем осуществления надзора и наблюдения за его поведением в быту и на производстве в целях окончательного достижения целей позитивного исправления.

Важнейшими принципами социально-культурной деятельности осужденных к жизни на свободе являются:

- 1) морально-волевая направленность;
- 2) максимальное соответствие содержания и объема информации условиям предстоящей жизни;
- 3) систематичность и последовательность;
- 4) дифференцированный и индивидуальный подход;
- 5) активизация положительных качеств личности.

В соответствии с принципом морально-волевой направленности психологическая подготовка должна осуществляться на высокой нравственной основе, в неразрывной связи со всей системой воспитательной работы. Осуществление этого принципа способствует формированию нравственных установок, скорейшей ресоциализации к изменившимся условиям жизни и деятельности, привычек и навыков адекватного поведения.

Одним из факторов, обеспечивающих успешность процесса воспитания и самовоспитания, является формирование волевой саморегуляции осужденных.

Под волевой саморегуляцией в отечественной психологии принято понимать вид психической регуляции деятельности и поведения, когда человеку требуется сознательно самому преодолевать трудности постановки цели, планирования и исполнения действий. Волевая саморегуляция осуществляется лишь на уровне сознания.

Морально-волевая саморегуляция в зависимости от ситуации предполагает самоограничение, сдерживание некоторых достаточно сильных влечений, сознательное подчинение их другим, более значимым и важным целям, умение подавлять непосредственно возникающие в данной ситуации желания и импульсы. На высших уровнях своего проявления волевая саморегуляция предполагает опору на духовные цели и нравственные ценности, на убеждения и идеалы [2].

Развитие морально-волевой саморегуляции предполагает преобразование и обретение человеком контроля над своим поведением, и выработку волевых качеств личности, таких, например, как сила воли, целеустремленность, самостоятельность, инициативность, выдержка, настойчивость, энергичность, формирование позитивных социальных установок к обществу, к людям, к себе [6].

Важным принципом социально-культурной деятельности осужденных к жизни в новых условиях является активизация положительных качеств личности. Этого можно достичь обращением к лучшим сторонам личности, напоминанием ее былых заслуг, активизацией позитивных установок, морально-нравственных и правовых чувств, выражением уверенности, что осужденный оправдает доверие воспитателей и т.п. Можно сказать и о прошлых ошибках, но излишнее напоминание об отрицательных качествах и неправильном поведении осужденных, решивших порвать с преступным прошлым, это обычно вызывает психологический барьер, делает их невосприимчивыми к психологическим воздействиям.

Основными задачами социально-культурной деятельности осужденных к жизни на свободе являются: а) подготовка к честному производительному труду; б) подготовка к жизни в обществе в условиях социального общежития; в) подготовка к жизни и работе в трудовом коллективе; г) подготовка к жизни в семье; д) активизация желания и привычки заниматься самовоспитанием. Данные задачи решаются следующими способами и методами.

В процессе социально-культурной деятельности следует учитывать восприимчивость осужденных к групповому и индивидуальному способам воздействия. Например, одни осужденные вследствие повышенной комфортности оказываются чувствительными, в первую очередь, к групповым формам психологического воздействия, а другие – к индивидуальным. При этом реакции осужденных на воздействия могут быть непосредственными, т.е. дающими немедленный эффект, а чаще всего замедленными, т.е. эффект, к которому стремился воспитатель, наступает спустя некоторое время после воздействия и без всяких дополнительных усилий. Это необходимо учитывать, чтобы не делать поспешных выводов о слабой эффективности проделанной работы [3].

Одним из важных разделов общей социально-культурной деятельности является перестройка отношения осужденного к психотравмирующим обстоятельствам (перевод в другой отряд, принудительная смена профессиональной деятельности и т.д.) путем стимулирования активности, переключения внимания осужденного на другой общественно полезный круг интересов. В тех случаях, когда психотравмирующую ситуацию снять полностью не удастся, необходимо уменьшить ее силу, а также использовать возможности компенсации и замещения в интересах и потребностях личности.

Одной из причин криминального поведения осужденных является их неумение организовать свой досуг. В ходе исполнения наказаний осужденным следует показать пути и способы рациональной организации свободного времени. Основная задача данных мероприятий – раскрыть способности и возможности осужденных, пробудить у них инициативу. Работу по организации досуга в группах проводят как тренировку социального поведения, так как при этом осужденные учатся контактировать с другими людьми, соотносить или подчинять свои желания общей положительной целевой установке. Практика показала, что участие осужденных в досуговых группах ведет к большей уравновешенности, снижению агрессивности, увеличению собственной инициативы и в целом к улучшению психологического климата в учреждении.

Основными досуговыми формами являются спортивные и культмассовые мероприятия, работа в библиотеках и со средствами массовой информации, семинары по проблемам брака и другие [4].

Следует указать на необходимость выработки у осужденных в процессе исполнения и отбывания наказания адаптационных знаний и личностных качеств, облегчающих впоследствии их ресоциализацию. Ресоциализация освобожденных от отбывания наказания в виде лишения или ограничения свободы в значительной мере зависит от пластичности личности, ее желания приобщиться к честной трудовой жизни. При подготовке осужденного к освобождению важно также создать для этого объективные условия: поиск подходящего места жительства и работы, завязывание полезных знакомств [2].

В то же время включение бывшего осужденного после его освобождения в обычные условия жизни общества является единственным вариантом определения эффективности работы учреждений, исполняющих наказания, позволяющим точно определить значимую общественную направленность их деятельности.

Психологическая подготовка предполагает усвоение элементарных норм, ценностей и знаний, необходимых и достаточных для того, чтобы человек вышедший на свободу мог благополучно включиться в жизнь общества. Это поможет осужденному на первых порах более или менее успешно справиться с необходимым количеством ролей в обычных условиях жизни общества, а в перспективе будет служить основной базой для восстановления соответствующего объема функций нормального члена общества. Следует отметить, что важным фактором являются условия отбывания наказаний, которые должны быть достаточными, по крайней мере, для того, чтобы осужденный не терял умений и навыков поведения, практикуемого в обычных условиях жизни общества. Учет этого требования позволяет преодолеть существенный недостаток в идеологии воспитания, которая на протяжении многих лет мирилась с существующими в местах лишения свободы условиями, затрудняющими эффективную организацию педагогического процесса.

Для объективного научного освещения характера социально-культурной деятельности осужденных к жизни на свободе определены его задачи. К ним относятся: повышение общеобразовательного уровня осужденных, профессиональное обучение либо повышение производственной квалификации, охрана здоровья, приучение к порядку и условиям, установленным в учреждениях, нейтрализация негативных социально-психологических явлений, свойственных концентрированной среде правонарушителей, избыточного привыкания к условиям изоляции от общества, обеспечение возможности и оказание помощи в установлении и поддержании социально полезных связей, подготовка к освобождению. Это лишь приблизительный перечень задач, объем которых на самом деле более значителен. Он включает в себя также задачи формирования у осужденных знания требований, предъявляемых к членам общества, осознания изменения социальной установки, тренировку правоопослушного поведения в условиях обычного общежития, выявление несформированных (неразвитых) способностей и т.д. К числу задач процесса ресоциализации следует отнести осуществление лечебной деятельности, оказание психологической и социальной по-

мощи осужденным в период их пребывания в учреждениях, исполняющих наказания [7].

Необходимость социально-культурной деятельности вызвана тем, что жизнь в ИУ очень сильно отличается от жизни на свободе и человек, освобожденный от наказания попадая в новые условия жизни (социальную среду), встречается со специфическими трудностями, к преодолению которых он не всегда психологически готов. Психологическая подготовка помогает преодолеть инертность человеческой психики, ускоряет ее перестройку в связи с изменением обстоятельств, обеспечивает быстрое включение человека в новую социальную среду и деятельность без дополнительной затраты энергии на преодоление внутреннего напряжения.

Важнейшими принципами социально-культурной деятельности осужденных к жизни на свободе являются: 1) морально-волевая направленность; 2) максимальное соответствие содер-

жания и объема информации условиям предстоящей жизни; 3) систематичность и последовательность; 4) дифференцированный и индивидуальный подход; 5) активизация положительных качеств личности.

Основными задачами социально-культурной деятельности осужденных к жизни на свободе являются: а) подготовка к честному производительному труду; б) подготовка к жизни в обществе в условиях социального общежития; в) подготовка к жизни и работе в трудовом коллективе; г) подготовка к жизни в семье; д) активизация желания и привычки заниматься самовоспитанием.

Для решения вышеизложенных задач целесообразно применять следующие методы: а) обучение (получение образования или специальности); б) работа со священнослужителями; в) социальные тренинги; г) психологическое консультирование; д) психотерапевтические беседы.

#### Библиографический список

1. Пищелко, А.В. Социально-педагогические основы нравственного перевоспитания осужденных: учеб. пособие для слушателей вузов МВД. – М., 1992.
2. Исправительная (пенитенциарная) педагогика: учеб. для слушателей и курсантов учеб. заведений МВД РФ / под ред. А.И. Зубкова, М.П. Стуровой. – Рязань, 1993.
3. Лебедев, В.В. Структура социально-психологических факторов профессиональной деятельности сотрудников НТК // Личность преступника и вопросы исправления и перевоспитания осужденных. – М., 1990.
4. Проблемы социальной реабилитации отбывших уголовное наказание: сб. науч. трудов. – М., 1993.
5. Максютин, Н.Ф. Культура. Досуг. Социально-культурная деятельность: учеб. пособие. – Казань, 1999.
6. Мосалев, Б.Г. Культура как способ регуляции поведения человека // Социально-культурная деятельность: опыт, проблемы, перспективы. – М., 2002.
7. Туев, В.В. Социально-культурная деятельность как понятие (включение в дискуссию) // Ученые записки. – М., 2001.

#### Bibliography

1. Pithelko, A.V. Socialjno-pedagogicheskie osnovih npravstvennogo perevospitaniya osuzhdennikh: ucheb. posobie dlya slushateley vuzov MVD. – M., 1992.
2. Ispravitel'naya (penitentsiarnaya) pedagogika: ucheb. dlya slushateley i kursantov ucheb. zavedeniy MVD RF / pod red. A.I. Zubkova, M.P. Sturovoy. – Ryazan', 1993.
3. Lebedev, V.V. Struktura socialjno-psihologicheskikh faktorov professional'noy deyatel'nosti sotrudnikov NTK // Lichnost' prestupnika i voprosih ispravleniya i perevospitaniya osuzhdennikh. – M., 1990.
4. Problemih social'noy rehabilitatsii otbivshikh ugovolnoe nakazanie: sb. nauch. trudov. – M., 1993.
5. Maksyutin, N.F. Kul'tura. Dosug. Socialjno-kul'turnaya deyatel'nost': ucheb. posobie. – Kazan', 1999.
6. Mosalev, B.G. Kul'tura kak sposob regul'yacii povedeniya cheloveka // Socialjno-kul'turnaya deyatel'nost': opyt, problemih, perspektivih. – M., 2002.
7. Tuev, V.V. Socialjno-kul'turnaya deyatel'nost' kak ponyatie (vkl'yuchenie v diskussiyu) // Ucheniye zapiski. – M., 2001.

*Статья поступила в редакцию 27.02.13*

УДК 316.454.3

**Fadeev E.V. THE CROWD AND THE MASS OF THE COMPARATIVE ANALYSIS OF THE PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE PROPERTIES AND QUALITIES.** In the research work the present approaches to the determination of the psychological phenomenon of crowd and mass to the condition of their forming, their distinctive features and existent processes, influencing the people activities have been examined and also the differentiation of these psychical activities have been examined and proved, the important direction of influencing the behavior of people being in crowd and mass have been determined.

**Key words:** mass, crowd, mass consciousness, mass unconsciousness, features of crowd, processes in crowd, features of mass, processes in mass, influencing the mass, influencing the crowd.

**Е.В. Фадеев**, канд. психол. наук, проректор по научной работе и инновационной деятельности НОУ ВПО «Институт технологии и бизнеса», г. Находка, E-mail: Fadeev59@yandex.ru

## ТОЛПА И МАССА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК (СВОЙСТВ И КАЧЕСТВ)

В работе рассмотрены существующие подходы к определению психологического феномена толпы и массы, условиям их формирования, особенности свойств и происходящих в них процессов, оказывающих влияние на деятельность людей, проведена и обоснована дифференциация этих психических состояний, определены основные направления воздействия на поведение людей, находящихся в толпе и массе.

**Ключевые слова:** масса, толпа, массовое сознание, коллективное бессознательное, свойства толпы, процессы в толпе, свойства массы, процессы в массе, воздействие на массу, воздействие на толпу.

Настоящее время характеризуется значительно возросшей активностью больших масс людей, которая проявляется во всех сферах жизни человечества. Развитие процесса глобализации затрагивает практически каждого, невольное участие в нем порой приводит к недовольству людей, которое зачастую выливается в многочисленные протесты и массовые беспорядки, все

чаще толпы людей, вышедших на улицы, приводят к смене политического строя или власти в той или иной стране. Возникающие проблемы перенаселения и скученности людей, наряду с проблемами нехватки продовольствия, энергетических и других природных ресурсов, загрязнения окружающей среды промышленными и бытовыми отходами, ведут к росту агрессии и сопро-

вождаются выходом на арену общественно-политической борьбы таких человеческих масс, каких еще не видела история, актуализируя рассмотрение различных аспектов массовой психологии [1].

Известно, что в отличие от психологии отдельного индивида, собрание людей в толпу, в массу имеет свои дополнительные особенности. Феномен больших скоплений людей вызывал и вызывает тревогу, интерес, недоумение. Толпа вдруг оказалась той силой, которая действует, активно вторгаясь в жизнь общества, но о которой известно недостаточно, чтобы до конца понять её цели и её задачи, суметь воздействовать на неё.

Почему, проявившись много тысячелетий назад, толпа продолжает действовать и сейчас? Почему человек, попавший в толпу сейчас, становится ее членом, обретает свойства, присущие и другим ее членам, независимо от социальных, расовых, национальных и других отличий так же, как и прежние времена? В чем секрет такого непреодолимого воздействия толпы? Идентична ли толпа и масса? Будет ли отличаться поведение человека в толпе от поведения человека в массе? Решение этих вопросов представляет непосредственный практический интерес, вооружая нас необходимыми знаниями психологии массового поведения, позволяя более точно прогнозировать поведение человеческих масс, вырабатывать рекомендации для заинтересованных органов управления. Зная закономерности динамики процессов, происходящих в массах, характерные для различных её типов, можно воздействовать на них, добиваясь необходимых результатов, поскольку человечество всегда будет метаться между одиночеством, дающим иллюзию свободы, и толпой, дающей иллюзию силы.

Как социальный и психологический феномен, толпа и масса существуют не одно тысячелетие, однако осмысление его началось сравнительно недавно по историческим меркам, с середины 18 века. Пораженные масштабами и последствиями тех изменениями в жизни общества, которые происходили в результате действия масс людей, ученые стали пристальнее всматриваться в этот феномен. Так, еще мыслители древности (Геродот, Фукидид, Сократ, Платон) отмечали особенности человеческого поведения в ситуациях, когда люди объединялись в группы, а Солон в IV в. до н.э., писал, что каждый отдельно взятый афинянин — хитрая лиса, но собранные вместе на собрание — стадо баранов [2]. Наиболее активное изучение особенностей массовой психологии осуществлялось во второй половине XIX века в странах Западной Европы, при этом интерес ученых концентрировался на выявлении условий формирования толпы, её свойствах и влиянии на поведение людей. Свою задачу исследователи видели в необходимости доказательства деструктивной, антисоциальной сущности человеческой массы как таковой, обосновании и разработке модели манипуляций массами [3].

За этот период исследователи достаточно широко и глубоко рассмотрели различные аспекты такого человеческого поведения, однако анализ этих исследований показывает, что до настоящего времени не сформировался общий подход к пониманию того, что же из себя представляет толпа и что такое масса людей, чем отличается поведение человека в толпе и массе, каким образом возможно воздействие на поведение людей, в них находящихся.

В психологической литературе имеется множество определений толпы и массы, данных различными, как иностранными, так и отечественными исследователями. Часть исследователей считают понятие толпы и массы синонимом (Лебон Г., Канетти Э., Московичи С.), часть рассматривают их как совершенно различные проявления человеческой психики и человеческого поведения (Ортега-и-Гассет Х., Почебут Л.Г., Фрейд З., Блуммер Г., Парк Р., Парыгин Б.Д., Семенов В.Е., Рошин С.К.), различия и подходы к определению того, какое значения для человека и человечества имеет данный феномен.

Эмпирические исследования и конкретные наблюдения дают нам три основные конкретные разновидности «массы», встречающиеся на практике. Прежде всего, это толпа:

- временное скопление большого числа людей на территории, допускающей непосредственный контакт, спонтанно реагирующих на одни и те же стимулы сходным или идентичным образом (Я. Щепаньский);

- контактная внешне не организованная общность, отличающаяся высокой степенью конформизма составляющих ее индивидов, действующих крайне эмоционально и единодушно (Б.Ф. Поршнев);

- иногда совершенно случайное множество людей, между которыми может не быть никаких внутренних связей, и они становятся общностью лишь в той мере, в какой охвачены одина-

ковой негативной, разрушительной эмоцией по отношению к каким-либо лицам, установлениям, событиям (Ю.А. Шерковин);

- скопление людей, не объединенных общностью цели и единой организационно-ролевой структурой, но связанных между собой общим центром внимания и эмоциональным состоянием (Назаретян А.П.) [4].

- «собранный публика» — от зрителей в театре до участников политических митингов: «скопление некоторого количества людей, испытывающих сходное ожидание определенных переживаний или интересующихся одним и тем же предметом... сходство установок, ориентации и готовности к действию — основа объединения публики. ...под влиянием воздействия на всех одних и тех же стимулов (фильм, театральная постановка, лекция или дискуссия в среде публики образуются определенные сходные или общие реакции» (Г. Тард) [5].

Как справедливо писал Х. Ортега-и-Гассет: «Толпа — понятие количественное и видимое. Выражая ее в терминах социологии, мы приходим к понятию социальной массы» [6].

Во-вторых, под массой понимается:

- «недифференцированное множество», состоящее из индивидов, характеризующихся единообразием поведения (Г. Блумер);

- «суждение некомпетентных», снижение цивилизации (Х. Ортега-и-Гассет);

- человеческий агрегат, разнородный по преимуществу, образующийся без предварительного соглашения, произвольно, внезапно (Сигеле С.);

- сверхорганизованное бюрократизированное общество, в котором господствуют тенденции к униформизму и отчуждению (Г. Зиммель, М. Вебер, К. Маннгейм) [7];

- «...скопление людей в определенное время и в определенном пространстве вне их постоянной деятельности, причем — в тот период, когда они в какой-то мере предоставлены самим себе» (А.А. Зиновьев) [8];

- «несобранный публика» — «поляризованная масса», к которой относится часть электоральных масс, возникающих под влиянием политической рекламы или, что почти одно и то же, масс поклонников кумиров современной музыки, то есть большое число людей мышление и интересы которых ориентированы идентичными стимулами в одном направлении, людей, проживающих не «друг с другом», а «друг около друга». (Г. Тард) [9].

И, наконец, это масса, объединяющая людей в глобальном масштабе, предполагая включение в неё таких человеческих агломераций, как «цивилизированный мир», «демократические силы», «носители общечеловеческих ценностей», «исламский мир» и т.п. Все остальные виды масс носят еще более сложный и менее конкретный, скорее виртуальный, чем реальный характер.

Таким образом, можно выявить первое из отличий толпы и массы — количество участников. В случае толпы это количество должно быть хотя и достаточно большим, но ограниченным, в случае массы — её размер не ограничен, превышая даже все население Земли. Это различие определяет и различие процессов, происходящих в толпе и массе, и способы воздействия на них. «Появление... новых... черт, характерных для толпы, — отмечал Г. Лебон — и, притом, не встречающихся у отдельных индивидов, входящих в ее состав, обуславливается различными причинами. Первая из них заключается в том, что индивид в толпе приобретает, благодаря только численности, сознание непреодолимой силы, и это сознание позволяет ему поддаваться таким инстинктам, которым он никогда не дает волю, когда бывает один. В толпе же он менее склонен обуздывать эти инстинкты, потому что толпа анонимна и не несет на себе ответственности. Чувство ответственности, сдерживающее всегда отдельных индивидов, совершенно исчезает в толпе». Таким образом, мы можем заметить, что, попадая в толпу, любой индивид вынужденно (бессознательно) меняет свои привычки, желания, наклонности, становившись частью толпы [10].

Вода в стакане и вода в океане есть одно и то же вещество, обладающее одинаковыми свойствами, имеющими одинаковые характеристики. Но буря в стакане воды и буря в океане — это не только разный масштаб действий, это уже совершенно разные процессы, как по характеру протекания, так и по последствиям. Воистину, размер имеет значение.

Исходя из существующих отличий между массой и толпой, как еще одну из характеристик толпы следует рассматривать наличие непосредственного физического контакта между людьми, который может отсутствовать у людей, составляющих другие виды массы.

Главной особенностью толпы является временность, ситуативность её существования. Г. Лебон замечал, что тысячи индивидов, отделенных друг от друга, могут одновременно подпасть под влияние сильных эмоций и приобретать черты толпы. Стоит какой-либо случайности свести этих индивидов вместе, чтобы все их поступки немедленно приобрели характер поступков толпы [11].

При всем различии подходов к определению толпы, большинство исследователей сходятся в одном – толпа представляет собой временное объединение значительного числа людей на некотором (ограниченном) пространстве, при этом люди связаны общим центром внимания и эмоциональным состоянием, спонтанно реагирующих на одни и те же стимулы сходным или идентичным образом.

В толпе происходит формирование нового свойства людей, входящих в неё – коллективное бессознательное. Коллективное бессознательное (определение значительного числа людей на некотором (ограниченном) пространстве, при этом люди связаны общим центром внимания и эмоциональным состоянием, спонтанно реагирующих на одни и те же стимулы сходным или идентичным образом).

Коллективное бессознательное способствует формированию на основе толпы некоего единого организма, воздействие на который невозможно через воздействие на отдельного человека.

Но если толпа действует на основе физических контактов, то масса состоит из индивидов, физически отдаленных друг от друга, но характеризующихся единообразием поведения, действующая путем совпадения индивидуальных выборов. Объединение в массу происходит за счет общего настроения, вдохновения общей идеей (убеждением, верой) и общей целью (интересом, стремлением). Если для толпы численность и плотность имеет большое значение (необходим физический контакт), то для массы это условие не является обязательным. Поскольку взаимодействие в массе происходит, преимущественно, в коммуникативной и эмоциональной областях, одного представления о причастности (пусть даже и эфемерного) к большому числу таких же, как и он, достаточно для индивида, чтобы ощущать себя и быть частью массы [15; 16].

Осознание себя частью массы, восприятие полностью идентичным другим является предварительным условием возникновения сплоченности, подверженности влиянию, возникновению этноцентризма.

К процессам, происходящим в массе, следует отнести формирование и изменение массового сознания.

«Массовое сознание — это сознание определенного носителя («массы»), возникающее вследствие отражения действующих в значительных масштабах и уравнивающих в чем-то людей обстоятельств», т.е. устойчивая и жесткая психологическая связь объединяющая входящих в толпу людей (Д.В. Ольшанский) [17].

При этом академик Д.В. Ольшанский обращал внимание на то, что массовое сознание является одним из видов общественного сознания, является особым видом общественного сознания, свойственным большим неструктурированным множествам людей («массам»). «Массовое сознание определяется как совпадение (совмещение или пересечение) основных, наиболее значимых компонентов сознания большого числа «классических» групп (больших и малых), однако несводимый к ним, — писал акад. Д.В. Ольшанский. — это новое качество, возникающее из совпадения отдельных фрагментов психологии деструк-

турированных по каким-то причинам «классических» групп. В силу недостаточной специфичности источников своего появления и неопределенности самого своего носителя, массовое сознание в основном носит обыденный характер» [18].

Характеризуя толпу и массу, необходимо отметить такие их свойства, как массовое поведение. Массовое поведение связано с вовлечением человека в ту или иную массу, и представляет собой неорганизованное, но одинаковое и относительно необычное внегрупповое поведение больших масс людей, ситуационное и временное, связанное с особыми обстоятельствами. К массовым действиям относят возрастание социальной активности, панику, манию преследования, манию разрушения, агрессию [19; 20].

Для того чтобы феномен массы проявился, необходимо соблюдение определенных условий. Исследователями выделяются два типа таких условий: долговременного и ситуативного характера.

К первым, отмечает С.К. Рощин [21], относятся любые экономические, социальные, политические и другие факторы относительно длительного действия, которые создают высокий уровень напряженности в обществе, формируют и нагнетают чувства фрустрации, беспомощности и отчаяния.

В случае же возникновения непосредственной угрозы жизни человеку (или при наступлении событий, расцениваемых как таковая) в человеке просыпается древний инстинкт, бросающий его в объятия толпы.

Люди могут скопиться в массу стихийно, без посторонних вмешательств, замечает С.А.Зелинский, но практика последних десятилетий показывает, что такие скопления людей могут создаваться искусственно из разрозненных людей, пригодных для этого, и поддерживаться какое-то время посторонними силами в интересах этих сил [22].

Рассматривая феномен массы, мы должны говорить о том, что поведение индивида в массе подчинено ряду особенностей, которые практически в неизменном виде представлены в характере поведения, отмечаемого в практически любой толпе (массе). В данном случае мы, как бы, объединяем понятия толпы и массы, ибо в своей основной стадии развития любая масса — есть толпа (а толпа — масса) [23]. И, хотя толпа не идентична массе, психология масс есть порождение психологии толпы. Она появилась в процессе эволюции человека как биологического вида, став средством борьбы за выживание, которое дает отдельному человеку возможность противостоять вызовам окружающего мира, посредством объединения в опасных для жизни ситуациях в нечто огромное по размерам и отличающееся по поведенческим реакциям по сравнению с одиночкой [24].

Д.В. Ольшанский, анализируя влияние масс на политические изменения в современном мире, отмечал, что, начиная с 20 века чрезвычайно выросла массовая готовность к активным действиям, провоцируемая влиянием средств массовой информации, которые, воздействуя на массу, стремятся вызвать непосредственную массовую реакцию в виде конкретных действий и акций, в результате чего определяющими в поведении масс все больше становятся не устоявшиеся, осознанные позиции, а быстро увлекающие, импульсивные, во многом спонтанные настроенческие факторы [25].

Поскольку в массе поведение человека становится полевым, зависящим от окружающих, то сформировав у части членов массы потребные идентичные индивидуальные выборы, можно добиться действий массы в необходимом русле.

Таким образом, знание особенностей формирования толпы и массы, происходящих в них процессов обеспечивает возможность регулирования массового поведения через коррекцию массового сознания и воздействия на толпу.

#### Библиографический список

1. Конрад, Л. Агрессия (так называемое «зло»). — М., 1994.
2. Хевеши, М.А. Толпа, массы, политика: ист.-филос. очерк. — М., 2001.
3. Назаретян, А.П. Психология стихийного массового поведения: лекции. — М., 1999.
4. Ольшанский, Д.В. Психология масс. — М., 2001.
5. Ортега-и-Гассет, Х. Восстание масс // Психология масс. — Самара, 1998.
6. Ортега-и-Гассет, Х. Восстание масс // Психология масс. Самара, 1998.
7. Ольшанский, Д.В. Основы политической психологии: учеб. пособие для вузов. — М., 2002.
8. Зиновьев, А.А. Массы. ФоЖурнал. Русский вклад [Э/п]. — Р/д: <http://razmah.ru/showarticle.asp?id=1878>
9. Ортега-и-Гассет, Х. Восстание масс // Психология масс. — Самара, 1998.
10. Лебон, Г. Психология народов и масс. — СПб., 1996.
11. Лебон, Г. Психология народов и масс. — СПб., 1996.
12. Лебон, Г. Психология толп // Психология толп. — М., 1998.
13. Сигеле, Ш. Преступная толпа. Опыт коллективной психологии // Преступная толпа. М., 1998.
14. Почебут, Л.Г. Социальная психология толпы. — СПб., 2004.
15. Лебон, Г. Психология толп // Психология толп. — М., 1998.



16. Москвичи С. Век толп. – М., 1996.
17. Ольшанский, Д.В. Основы политической психологии: учеб. пособие для вузов. – М. 2002.
18. Ольшанский, Д.В.. Психология масс. – М., 2001.
19. Канетти, Э. Масса // Психология масс. – Самара, 1998.
20. Почебут, Л.Г. Социальная психология толпы. – СПб., 2004.
21. Рошин, С.К. Психология толпы: анализ прошлых исследований и проблемы сегодняшнего дня // Психологический журнал. – 1990. – № 5. – Т. 11.
22. Зиновьев, А.А. Массы // ФоЖурнал. Русский вклад [Э/р]. – Р/д: <http://razmah.ru/showarticle.asp?id=1878>
23. Ольшанский, Д.В. Психология масс. Человек в массе. Политическая психология. – М., 2002.
24. Фадеев, Е.В. К вопросу о целях и задачах толпы // Психологическое исследование: теория, методология, практика образования: сборник материалов II Сибирского психологического форума. – Томск, 2007
25. Ольшанский, Д.В. Основы политической психологии. – Екатеринбург, 2001.

## Bibliography

1. Konrad, L. Aggressiya (tak nazivhaemoe «zlo»). – М., 1994.
2. Kheveshi, M.A. Tolpa, massih, politika: ist.-filos. ocherk. – М., 2001.
3. Nazaretyan, A.P. Psikhologiya stikhiynogo massovogo povedeniya: lekci. – М., 1999.
4. Oljshanskiy, D.V. Psikhologiya mass. – М., 2001.
5. Ortega-i-Gasset, Kh. Vosstanie mass // Psikhologiya mass. – Samara, 1998.
6. Ortega-i-Gasset, Kh. Vosstanie mass // Psikhologiya mass. Samara, 1998.
7. Oljshanskiy, D.V. Osnovih politicheskoy psikhologii: ucheb. posobie dlya vuzov. – М., 2002
8. Zinovjev, A.A. Massih. FoxZhurnal. Russkiy vklad [Eh/r]. – Р/д: <http://razmah.ru/showarticle.asp?id=1878>
9. Ortega-i-Gasset, Kh. Vosstanie mass // Psikhologiya mass. – Samara, 1998.
10. Lebon, G. Psikhologiya narodov i mass. – SPb., 1996.
11. Lebon, G. Psikhologiya narodov i mass. – SPb., 1996.
12. Lebon, G. Psikhologiya tolpa // Psikhologiya tolpa. – М., 1998.
13. Sigele, Sh. Prestupnaya tolpa. Opiht kollektivnoy psikhologii // Prestupnaya tolpa. М., 1998.
14. Pochebut, L.G. Socialnaya psikhologiya tolpih. – SPb., 2004.
15. Lebon, G. Psikhologiya tolpa // Psikhologiya tolpa. – М., 1998.
16. Moskovichi S. Vek tolpa. – М., 1996.
17. Oljshanskiy, D.V. Osnovih politicheskoy psikhologii: ucheb. posobie dlya vuzov. – М. 2002.
18. Oljshanskiy, D.V.. Psikhologiya mass. – М., 2001.
19. Kanetti, Eh. Massa // Psikhologiya mass. – Samara, 1998.
20. Pochebut, L.G. Socialnaya psikhologiya tolpih. – SPb., 2004.
21. Rothin, S.K. Psikhologiya tolpih: analiz proshlihh issledovaniy i problemih segodnyashnego dnya // Psikhologicheskij zhurnal. – 1990. – № 5. – Т. 11.
22. Zinovjev, A.A. Massih // FoxZhurnal. Russkiy vklad [Eh/r]. – Р/д: <http://razmah.ru/showarticle.asp?id=1878>
23. Oljshanskiy, D.V. Psikhologiya mass. Chelovek v masse. Politicheskaya psikhologiya. – М., 2002.
24. Fadeev, E.V. K voprosu o celyakh i zadachakh tolpih // Psikhologicheskoe issledovanie: teoriya, metodologiya, praktika obrazovaniya: sbornik materialov II Sibirskogo psikhologicheskogo foruma. – Tomsk, 2007
25. Oljshanskiy, D.V. Osnovih politicheskoy psikhologii. – Ekaterinburg, 2001.

Статья поступила в редакцию 26.03.13

УДК 378.048.2

**Subocheva M.L. THE PRINCIPLES OF THE ORGANIZATION AND DIDACTIC FEATURES OF DISTANCE LEARNING IN SYSTEM OF POST-DEGREE EDUCATION OF TEACHERS OF COLLEGE.** Results of theoretical research during which the most perspective approaches to development of pedagogical model of distance learning in system of post-degree education of teachers of establishments of secondary professional education were revealed are given in article. The method of interdisciplinary approach allowed the author to reveal the leading principles defining functioning of such pedagogical model and reflecting its specifics. Didactic features of model of post-degree education of teachers of colleges are caused by the principles which provide development of professionalism of teachers through the reflexive analysis of the activity, ability to analyze problem situations and to make adequate decisions.

**Key words:** post-degree education, teacher of establishment of secondary professional education, distance learning, pedagogical model.

*М.Л. Субочева, канд. пед. наук., доц. каф. профессионального обучения ГАОУ ВПО Московского института открытого образования, г. Москва, E-mail: profm100@mail.ru*

## ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье приводятся результаты теоретического исследования, в ходе которого были выявлены наиболее перспективные подходы к разработке педагогической модели дистанционного обучения в системе постдипломного образования педагогов учреждений среднего профессионального образования. Метод междисциплинарного подхода позволил автору выявить ведущие принципы, определяющие функционирование такой педагогической модели и отражающих её специфику. Дидактические особенности модели постдипломного образования педагогов УСПО обусловлены принципами, которые обеспечивают развитие профессионализма педагогов через рефлексивный анализ своей деятельности, умение анализировать проблемные ситуации и принимать адекватные решения.

**Ключевые слова:** постдипломное образование, педагог учреждения среднего профессионального образования, дистанционное обучение, педагогическая модель.

Анализ исследований, рассматривающих проблемы постдипломного образования с позиций профессионального образования (С.Я. Батышев, Б.С. Гершунский, А.А. Вербицкий, Е.А. Леванова, М.М. Левина, Л.С. Подымова, П.И. Пидкасистый, В.А. Сластенин и др.), профессиональной психологии (Н.С. Глуханюк, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина и др.), а также с точки зрения ряда других наук, демонстрируют широкий спектр подходов к определению системы принципов и дидактических особенностей постдипломного образования педагогов, в том числе, педагогов учреждений среднего профессионального образования (УСПО). Вопросы, связанные с принципами дистанционного обучения глубоко и всесторонне изучаются как зарубежными (О. Петерс, С. Гури-Розенблит, Р. Левис и др.), так и отечественными исследователями (А.А. Андреев, В.И. Солдаткин, В.П. Демкин, В.И. Овсянников, В.М. Монахов и др.). Использование междисциплинарного подхода в теории и практике сферы образования позволило сделать вывод о функционировании нескольких обобщенных групп принципов, а именно: принципы государственной политики в области образования, методологические принципы, психологические принципы, принципы организации педагогического процесса и принципы обучения.

Вместе с тем в педагогической науке до настоящего времени нет однозначного ответа на вопросы относительно принципов дистанционного обучения педагогов учреждений среднего профессионального образования в системе постдипломного образования, которые должны быть соблюдены при педагогическом проектировании такой модели.

В ходе нашего теоретического исследования были выявлены наиболее перспективные подходы к разработке педагогической модели постдипломного образования педагогов УСПО: комплексный, системно-деятельностный, андрагогический, акмеологический, коммуникативный, личностно-ориентированный, синергетический, средовой. Следуя логике нашего исследования в качестве ведущих принципов, определяющих функционирование педагогической модели дистанционного обучения в системе постдипломного образования педагогов УСПО, необходимо использование комплекса принципов, отражающих специфику этой модели. Основопологающие идеи андрагогики и психологии профессионального образования потребовали реализации *принципа непрерывности профессионального обучения* и учета особенностей профессионально-педагогической деятельности и личностно ориентированных технологий обучения. Этот принцип лежит в основе использования технологии проектирования профессионального постдипломного образования.

Личностно ориентированный подход предполагает реализацию *принципа индивидуализации обучения*, поскольку, по мнению Э.Ф. Зеера, психологические особенности «познавательной активности взрослых детерминируют применение особых технологий обучения, направленных на профессиональное развитие всех составляющих личности специалиста» [1, с. 394]. Соответственно это влечет за собой использование *принципа деятельности* или *деятельностного характера обучения*.

Поскольку речь идет об обучении педагогов, осуществляющих профессионально-педагогическую деятельность, то в проектируемой модели дистанционного обучения этой категории обучающихся следует применить *принцип связи обучения с практической профессиональной деятельностью* [2, с. 205; 3]. Формирование устойчивой мотивации к профессиональному саморазвитию в процессе дистанционного обучения педагогов учреждений среднего профессионального образования обеспечивается за счет реализации *принципа положительного эмоционального фона обучения* [3].

Кроме этого, своеобразие системы управления образовательной деятельностью заключается в использовании *принципа модульности* как при выборе учебных модулей самими обучающимися, так и при разработке электронных учебных курсов преподавателями [4].

Исследователи проблем, связанных с моделированием дистанционного обучения (Монахов В.М., Овсянников В.И., Сол-

датенков А.Д., Троян Г.М. и др.) отмечают необходимость применения ряда общих дидактических принципов обучения. Останемся на тех, которые следует использовать при проектировании модели дистанционного обучения педагогов УСПО в системе постдипломного образования. К их числу относятся: *принцип системности и научности, принцип наглядности, принцип технологизации и информатизации обучения*, а также для обеспечения оптимизации результатов обучения использовать *принцип алгоритмизации обучения*. Дистанционное обучение, как мы определили ранее, предполагает формирование высокого уровня самоорганизации обучающихся, что соответствует требованиям общих методических *принципов перехода от обучения к самообразованию, а также сознательности и творческой активности обучающегося*. Выполнение задач творческого саморазвития педагогов УСПО в системе постдипломного образования будет опираться на использование *принципов развивающего обучения*, сформулированных А.М. Матюшкиным [5]. К этим принципам относятся «*индивидуальность, проблемность и диалогичность*», индивидуальность обеспечивается личностно ориентированным подходом к обучению, проблемность и диалогичность осуществляются как через содержание изучаемого материала, так и через характер взаимодействия в учебном процессе. Безоценочное принятие всех эмоциональных состояний обучающегося, обучение постановке проблем на учебном материале, жизненных и профессиональных ситуациях, обучение правилам продуктивного общения.

Дидактические особенности данной модели обусловлены особенностями самого дистанционного обучения, которые мы выявили в первой части нашего теоретического исследования. Дистанционное обучение на современном этапе развития информационного общества является практическим воплощением философии открытого образования как «продолжение процесса формирования личности, уже имеющей определенное образование и полноправно включенной в систему общественных отношений» [2, с. 35]. Принимая эту позицию, можно сделать вывод необходимости применения в разрабатываемой модели *психолого-педагогических принципов открытого дистанционного обучения*, выделенных К. Роджерсом, из пяти предложенных этим исследователем принципов для нас является важным *принцип «учиться постоянной открытости к опыту других и уметь включаться в процесс изменений»* [2, с. 234].

Еще одна дидактическая особенность, вытекающая из принципа осуществления самого дистанционного обучения, открытости коммуникативного пространства, заключается в особых коммуникативных взаимоотношениях преподавателя и обучающегося, мы обозначили его как *принцип сотрудничества участников образовательного процесса в коммуникативном пространстве*.

Следующая дидактическая особенность, обеспечивающая развитие профессионализма педагогов учреждений среднего профессионального образования предполагает формирование у педагога умения осуществлять самопознание и саморазвитие через рефлексивный анализ своей деятельности, анализировать проблемные ситуации и принимать адекватные решения. Наличие именно этих умений у педагогов УСПО, повышающих квалификацию или осуществляющих профессиональную переподготовку в информационно-образовательной виртуальной среде, позволит им сохранить не только мотивационную включенность, но и обеспечит профессиональное саморазвитие. Кроме этого, рефлексия необходима и как средство контроля, и как способ выявления, осознания и фиксации обучающимися личностных образовательных результатов, поэтому становится уместным применение *принципа преобладания деятельности над усвоением информации*.

Выявленные принципы организации и дидактические особенности дистанционного обучения педагогов УСПО в системе постдипломного образования позволяют перейти к следующему этапу педагогического моделирования, а именно к построению структурно-содержательной характеристике модели.

#### Библиографический список

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учеб. Пособие. – М.: Воронеж, 2003.
2. Овсянников, В.И. Начальный курс дидактики дистанционного образования / под ред. В.И. Овсянникова. – М., 2006.
3. Парамзина, В.В. Моделирование содержания учебных курсов дистанционного обучения в системе повышения квалификации работников образования. – Пермь, 2007.

4. Шульмина, Р.В. Организационно-педагогические условия внедрения дистанционных технологий в образовательный процесс вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тула, 2003.
5. Матюшкин, А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. - 1989. - № 6.

Bibliography

1. Zeer, Eh.F. Psikhologiya professional'nogo obrazovaniya: ucheb. Posobie. – M.; Voronezh, 2003.
2. Ovsyannikov, V.I. Nachal'nyiy kurs didaktiki distancionnogo obrazovaniya / pod red. V.I. Ovsyannikova. - M., 2006.
3. Paramzina, V.V. Modelirovanie sodержaniya uchebnykh kursov distancionnogo obucheniya v sisteme povysheniya kvalifikatsii rabotnikov obrazovaniya. - Perm, 2007.
4. Shul'mina, R.V. Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya vnedreniya distantsionnykh tekhnologiy v obrazovatel'nyy process vuza: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Tula, 2003.
5. Matyushkin, A.M. Konceptiya tvorcheskoy odarennosti // Voprosih psikhologii. - 1989. - № 6.

*Статья поступила в редакцию 03.04.13*

# Раздел 2

## ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

Редактор раздела:

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

УДК 7.038.53:77

*Drozdova-Pichurina N.N.* **TO THE QUESTION OF THE SOVIET PHOTOGRAPHY STUDY SOURCES AND THE STUDY SOURCES OF THE SOVIET PHOTO EXHIBITIONS AT 1920s-1930s.** The typology of the visual and textual sources of the soviet photography history and the history of soviet photo exhibitions in 1920s – 1930s is presented in this article. The way of step-by-step analysis of sources is proposed.

**Key words:** soviet photography, photo exhibitions, 1920s– 1930s, sources, analysis of sources.

*Н.Н. Дроздова-Пичурина, аспирант каф. художественного образования и музейной педагогики Российского гос. педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: hoffnung4@yandex.ru*

### К ВОПРОСУ ОБ ИСТОЧНИКАХ ИЗУЧЕНИЯ СОВЕТСКОЙ ФОТОГРАФИИ И СОВЕТСКИХ ФОТОГРАФИЧЕСКИХ ВЫСТАВОК 1920 – 1930-Х ГОДОВ

В статье представлена типологизация визуальных и текстуальных источников изучения советской фотографии и фотовыставок 1920–1930-х годов. Предложен способ поэтапного анализа данных источников.

**Ключевые слова:** советская фотография, фотографические выставки, 1920 – 1930-е годы, источники, источниковедческий анализ.

Искусствоведческое исследование как теоретических, так и исторических аспектов советской фотографии и советских фотографических выставок 1920 – 1930-х годов не может обойтись без анализа исторических источников. Наряду с изучением историографии такой анализ является необходимым этапом исследования. Под источниками в данном случае мы подразумеваем комплекс исторических материалов, по которым можно наиболее полно представить описываемое событие. При этом исследователь сталкивается с рядом научных проблем, связанных с выявлением, систематизацией, типологизацией и методикой анализа этих источников. В этом случае, на наш взгляд, целесообразно использовать уже разработанные принципы источниковедения, дисциплины, которая сложилась в рамках методологии исторического исследования.

Структура источниковедческого исследования описана в коллективном труде отечественных ученых «Источниковедение: Теория. История. Метод. Источники российской истории». Также там указываются цели метода источниковедения: «1) установить информационные возможности источника (или ряда однородных источников) для получения фактических сведений об общественном развитии (полнота, достоверности и новизна этих данных); 2) аргументировано оценить значение источника (или ряда однородных источников) с такой точки зрения» [1, с. 122]. В соответствии с этими целями, представляется возможным использование указанной структуры применительно к нашей проблематике.

Разделение источников изучения советской фотографии и советских фотовыставок 1920 – 1930-х годов целесообразно провести по двум основным группам: *визуальные* и *текстуальные* источники.

*Визуальными источниками* являются сами фотографии, которые были созданы советскими фотомастерами и фотолюбителями в период 1920 – 1930-х годов и, в частности, представлены на фотовыставках указанного периода. Изыскание многих из них сопряжено с рядом трудностей. Во-первых, это очень большой объем экспонировавшегося материала. Выставки фотографии в первые десятилетия советского государства

насчитывали по несколько сотен и даже тысяч экспонатов. Именно поэтому процесс выявления и изучения в рамках локального исследования всего массива фотоизображений представляется невозможным. Во-вторых, многие из фотографий были утеряны с течением времени. В-третьих, некоторые авторы, принимавшие участие в выставках, либо считались долгие годы в истории советской фотографии второстепенными, и известны лишь немногие их работы, либо вообще упоминаются лишь в каталогах выставок, и их творчество совершенно неизвестно и не представлено ни в печатной прессе того времени, ни в архивах (в основном это касается фотолюбительского движения). Те же фотографии, которые мы имеем возможность привлекать в качестве визуальных источников, доступны в основном в виде копий. Здесь существует несколько путей их поисков. Так как молодая советская власть приписывала в качестве главных функций и задач фотографии агитацию, пропаганду и информацию, то многие снимки до того, как стать экспонатами выставок, исполняли роль иллюстрации к статьям в газетах и журналах, таких как «СССР на стройке», «Известия», «Советское искусство» и многие другие. Это обстоятельство позволяет не только найти необходимый источник, но и проанализировать его первичную идейную нагрузку не в качестве произведения искусства. Помимо этого специализированные журналы по фотографии помещали на своих страницах крупные и достаточно качественные для своего времени иллюстрации. Также многочисленные альбомы по истории советской фотографии, изданные как в советский, так и в постсоветский период, содержат богатый иллюстративный материал. И, конечно, основными в поиске фотоизображений являются архивы, как государственные (ЦГАКФФД, ГАКФД), так и архивы отдельных музеев и ведомств.

В итоге мы имеем дело с достаточно обширным, хотя и не исчерпывающим тему визуальным материалом.

Вторую группу – *текстуальные источники* в свою очередь можно разделить на несколько качественно различных типов. Прежде всего, это каталоги выставок. Каталоги являются одним из основных источников изучения фотовыставок. Некоторые из этих каталогов уже упоминались в работе В.Т. Стигинева

«Век фотографии. 1894 – 1994: Очерки истории отечественной фотографии» [2], например, каталог «Выставки советской фотографии за 10 лет», каталоги четырех выставок «Искусство движения», фотовыставки журнала «Огонек», а также «Выставки работ мастеров советского фотоискусства». Но при этом автор лишь ссылается на эти источники, не ставя перед собой задачу подробного анализа каждого из них, как и не является ключевым в его работе анализ самих выставок.

*Второй тип текстуальных источников* – это статьи и заметки в периодических изданиях. Использовать статьи и заметки в качестве источников нам позволяет специфический директивный характер большинства из них, а также особенности отражения в них обстоятельств организации выставок.

*Третий тип текстуальных источников* представлен стенограммами дискуссий по фотовыставкам 1920 – 1930-х годов, находящимися в государственных архивах.

*Четвертый тип текстуальных источников* – официальные декреты и постановления, касающиеся организации фотографических институций и фотографических выставок.

*Пятый тип текстуальных источников* – внутренняя документация государственных учреждений, принимавших участие в организации фотовыставок, представленная официальной перепиской, приказами и т.д.

Все перечисленные типы источников позволяют прояснить многие аспекты не только организации и бытования фотографических выставок, но и существенно дополнить информацию относительно практики фотоискусства и теоретическом дискурсе о фотографии этого времени.

На первом этапе анализа источников необходимо рассматривать исторические условия его возникновения. В соответствии с этим источник представляется как материальный продукт, исторический феномен. Для искусствоведческого исследования чрезвычайно важно выявить условия, задачи и цели возникновения источников, а также реконструировать тот социальный контекст, в котором они были созданы. Для исследуемого исторического периода этот этап наиболее актуален в связи с проблематикой взаимоотношений советской власти и искусства, развития государственной культурной политики и цензуры. В отношении визуальных источников 1920 – 1930-х годов проблема достоверности отображаемых событий и цензуры, в частности, встает чрезвычайно остро, так как мы имеем дело с большим пластом фотодокументов, которые прошли в разные периоды истории многократные изменения, ретушь.

Особое место занимает также проблема авторства источников. В нашем случае на этом этапе необходимо дополнительное изучение биографий участников дискуссий, авторов статей и заметок, авторов-составителей каталогов фотовыставок с точки зрения их политических, идеологических позиций, а также степени лояльности к действующим культурным институциям и участия в развитии теоретических основ советского фотоискусства.

Такие особое место должно уделяться таким произведениям коллективного творчества как официальные декреты и постановления (четвертый тип текстуальных источников), в этом случае проблема авторства отражает культурно-социальные цели таких источников. Авторство фотографий в данном случае также может в значительной степени повлиять на их анализ как источников. Посредством рассмотрения биографий фотографов выявляется включенность таких источников в структуру общего развития фотоискусства или же отказ от принятых эстетических и идеологических установок.

Следующим этапом является выявление обстоятельств создания источников, которые повлияли на достоверность сведений, оценочные суждения, полноту сообщаемой в них информации. На этом этапе упоминается история текстов источников. В данном случае можно выделить характерные особенности ранее указанных источников. Так, архивные материалы, представленные стенограммами дискуссий и внутренней документацией учреждений (третий и четвертый типы текстуальных источников), не только не предназначались к изданию изначально, но и впоследствии ни разу не были опубликованы или проанализированы, что указывает на цель исключительно протоколирования и отсутствие дальнейшей рефлексии на данные тексты. В отличие от каталогов фотовыставок (первый тип текстуальных источников), которые представлены в единственном издании, но при этом рассчитаны на знакомство с ними как специалистов, так и широкой публики.

На этапе интерпретации источника, целью которой является установка его смысла с учетом временной, культурной дистанции, для искусствоведения представляется целесообразным использование «типизирующего» метода, то есть соотнесения источника с соответствующим типом культуры, в данном случае советской.

Анализ самого содержания источника должен быть проведен с позиции современного исследователя. В этой связи необходимо установить степень информативности каждого источника.

Все указанные этапы анализа источников могут в равной степени применяться как к визуальным источникам, так и ко всем типам текстуальных источников. При этом необходимо помнить о критерии объективности, которым должен руководствоваться исследователь. Представляется, что именно сейчас, по прошествии более двадцати лет после распада СССР, стало возможно непредвзятое научное исследование, не ограниченное рамками идеологии, а также позицией критики советской культуры.

Обращение не только к визуальным, но и к архивным материалам дает нам конкретный материал для исследования. Системное осмысление нового материала в совокупности с историографическим исследованием может значительно расширить научное представление о практике фотоискусства указанного периода.

#### Библиографический список

1. Источниковедение. Теория. История. Метод. Источники российской истории: учеб. пособие / И.Н. Данилевский, В.В. Кабанов, О.М. Медушевская, М.Ф. Румянцева. – М., 1998.
2. Стигнеев, В.Т. Век фотографии. 1894 – 1994: очерки истории отечественной фотографии. – М., 2007.

#### Bibliography

1. Istochnikovovedenie. Teoriya. Istoriya. Metod. Istochniki rossiyskoy istorii: ucheb. posobie / I.N. Danilevskiy, V.V. Kabanov, O.M. Medushevskaya, M.F. Rumyantseva. – M., 1998.
2. Stigneev, V.T. Vek fotografii. 1894 – 1994: ocherki istorii otechestvennoy fotografii. – M., 2007.

Статья поступила в редакцию 06.02.13

УДК 72.01.:378

**Naumova V.I., Sidorov V.A. CREATIVE CONCEPTS OF OUTSTANDING MASTERS OF NEWEST ARCHITECTURE.** Problems of architectural education, professionalism, cultural level – current priorities of many countries. Architecture XX-XXI centuries, creative concepts masters – at the forefront of a long list of attention training in the field of architectural activities.

**Key words:** style in architecture, newest architecture development, renovation projects, metabolism, post-modernism, ecology, sustainability, symbiosis; fields of profession.

**В.И. Наумова**, проф., д-р искусствоведения, Восточно-Казахстанский гос. технический университет им. Д. Серикбаева, E-mail: arhisit@gmail.com; **В.А. Сидоров**, проф., д-р искусствоведения, Алтайский гос. технический университет им. И.И. Ползунова, г. Барнаул, E-mail: fda\_sidorov@mail.ru

## ТВОРЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ ВЫДАЮЩИХСЯ МАСТЕРОВ НОВЕЙШЕЙ АРХИТЕКТУРЫ

В статье рассматриваются проблемы архитектурного образования, профессионализм, культурный уровень как приоритеты современности. Уделяется внимание архитектуре XX-XXI веков, творческим концепциям мастеров в области архитектурной деятельности.

**Ключевые слова:** стиль в архитектуре, новейшая архитектура, стиль метаболизм и постмодернизм, экология, устойчивое развитие, симбиоз, области профессиональной деятельности.

## CREATIVE CONCEPTS OF OUTSTANDING MASTERS OF NEWEST ARCHITECTURE

There collection concerns fundamental ideas and phenomenon of history and theory of architecture for future such as: historical style in architecture, epoch style in architecture, principles of shaping and style-forming in modern architecture, process of historically formed succession of styles development, style orientations and sub-orientations of the architecture of 20<sup>th</sup> century. Author presents a tendencies and major vectors of newest architecture developments [1; 2]. The discipline covers theoretical bases and timely practice of style-forming in the architecture of 20-21st centuries, their evolution nature, students' knowledge systematization about major phenomena in architecture and science for this period, tendencies of style-forming in architecture.

Hans Kollhoff's architecture worked according to traditional methods is characterised by a classical building-style and the use of solid, traditional materials, such as stone and brick. During his career, Kollhoff developed directions of traditional forms, often using classical motifs. For this reason he is sometimes criticized for creating an outdated «retro-architecture», that loses itself in a nostalgic imitation of traditional formalism.

In Berlin, he designed on Potsdamer Platz a high-rise tower in an old-New York brick style, for DaimlerChrysler. He was also responsible for the master planning of high-rise buildings on the Alexanderplatz. Among his works there are the reconstruction of the former Reichsbank into the new Foreign Office, and the so-called Leibnizkolonnaden in the district of Charlottenburg-Wilmersdorf near the Kurfürstendamm. In 2005 he constructed the inner rooms of the exclusive night club Goya on Nollendorfplatz, that opened on December, 1 in the building where the Metropol formerly was. In Frankfurt am Main he erected the 88 meter tall residential building Main Plaza in the Deutschhermviertel [3].

Currently, Kollhoff is the president of the society for «Bauakademie», that has as its goal reconstruction of this building by the architect Karl Friedrich Schinkel, and let it be reborn as the «Berlin International Academy of Architecture».

Considerable interest in the development trends of modern architecture in the operation of KPF. Kohn Pedersen Fox (KPF) Associates's philosophy is firmly rooted in the belief that success is the result of collaboration and dialogue. KPF explains, «A similar sentiment is central to the manner in which we weave our buildings into the environmental fabric». For a firm of its size, KPF takes on an unusually large number of restoration and renovation projects. Examples of this work include The World Bank Headquarters, Unilever House, and the Landmark in Hong Kong. KPF was recognized for workplace collaboration. KPF's internet «Architectural Forum» was described in Architectural Record as an example of «a resource that contributes to a learning environment through mentoring supporting teams and individuals with new ideas, and sharing best practices».

KPF's winning entry in the international competition for the World Bank Headquarters, which drew 76 entrants from 26 countries, was the only entry that included the retention of existing structures [4]. KPF's sensitive design solution for the World Bank, its first design construction project, set the tone for KPF's future high-profile international work.

In the 1980s and 1990s, KPF transformed from an American firm known for its corporate designs into an international firm with institutional, government, and transportation commissions in addition to corporate work.

Arata Isozaki is a Japanese architect. He developed a style which reflected both Japanese traditions and Western post-modern and mannerist influences. Isozaki also wrote about architecture and taught in several universities. Nearly all of the leading 20th-century Japanese designers have attempted to synthesize indigenous traditions with Western forms, materials, and technologies. Isozaki's

«style» has in fact been a series of modes that have come as a response to these influences.

As a young architect he was identified with Metabolism, a movement founded in Japan in 1960. However, Isozaki minimized his connections to this group, seeing the Metabolist style as overly utilitarian in tone [5]. By contrast, in the 1960s, Isozaki's work featured dramatic forms made possible through the employment of steel and concrete but not limited aesthetically by those materials.

In the 1970s Isozaki's architecture became more historical in its orientation, suggesting a connection with the burgeoning post-modern movement of Europe and the United States. His sources included classical Western architects, especially Andrea Palladio, Étienne-Louis Boullée, and Claude-Nicolas Ledoux. These connections Isozaki did acknowledge, and his work of the 1970s represents a mature synthesis of formal, functional, and technical considerations. A representative work of this period is his Fujimi Country Club, Oita City, constructed in 1973, which displays the love of pure form that also characterizes 18th-century French neoclassicism.

Later, his Western influences were decidedly mannerist, with Giulio Romano and Michelangelo replacing the classicists as sources. Isozaki's Tsukuba City Center of 1979-1983, located in Ibaraki, is a complex of buildings clearly indebted to Michelangelo's Campidoglio in Rome, but not at all limited by it [6]. Chosen as project director for this urban development, Isozaki created a design that included large, colorful buildings, a large plaza, and a sunken garden that provides as clear a statement of post-modern aims as any project built in Europe or the United States.

This new-found fascination with what post-modern guru Robert Venturi called «complexity and contradiction» coincided with Isozaki's interest in building outside of his native country. His Los Angeles County Museum of Contemporary Art (1984-1985) may be the best known structure by a Japanese designer in America.

Isozaki's popularity and prestige as an architect is reflected in the commissions he took throughout the U.S. and Europe. He was a part of a cadre of exclusive architects enlisted by Disney to design buildings throughout the U.S. His creation stands just outside Orlando.

Isozaki was one of a team of world-famous architects to design two huge business complexes on Berlin's Potsdamer Platz. He branched out by designing the sets for the Lyon Opera's production of Madame Butterfly. Beside the Barcelona Olympic stadium is the Games' most striking structure – the \$100-million Sant Jordi sports palace designed by Isozaki for the 1992 Olympics.

Arata Isozaki was instantly recognizable by his distinctive style of dress. He often wore traditional Japanese clothing, and he favored the color black. He appeared on the cover of the New York Times Magazine in 1986, dressed in a «dazzlingly» fashionable Issey Miyake creation. By presenting himself as being sartorially distinct from the crowd, Isozaki provided a contemporary parallel to the flamboyant Frank Lloyd Wright, the famous American architect (and admirer of Japanese culture) who continued to affect Victorian dress long after it passed out of style [7; 8].

In addition, the four seasons are very clearly marked in Japan, and the changes through the year are dramatic. Time, then, in Japanese culture is a precious entity that forces every candle, every being, every entity to fade at one point in time. The idea that buildings and cities should seem as natural as possible and that they should be in harmony with the rest of nature, since it is only temporarily there, helped create the tradition of making buildings and cities of «temporary» structure.

This idea of impermanence was reflected in Kurokawa's work during the Metabolism Movement. Buildings were built to be

removable, interchangeable and adaptable. The concept of impermanence influence his work toward being in open systems, both in time and space.

Kurokawa explains that the Japanese tried to exploit the natural textures and colors of materials used in a building. The traditional tea room was intentionally built of only natural materials such as earth and sand, paper, the stems and leaves of plants, and small trees. Trees from a person's own backyard were preferred for the necessary timbers. All artificial colors were avoided, and the natural colors and texture of materials were shown to their best advantage. This honesty in materials stemmed from the idea that nature is already beautiful in itself. The Japanese feel that food tastes better, wood looks better, materials are better when natural. There is a belief that maximum enjoyment comes from the natural state.

This tradition on materiality was alive in Kurokawa's work which treated iron as iron, aluminum as aluminum, and made the most of the inherent finish of concrete. The tradition of honesty of materiality is present in Kurokawa's capsule building. In it, he showed technology with «no artificial colors». The capsule, escalator unit, elevator unit and pipe and ductwork were all exterior and exposed. Kurokawa opened structures and made no attempt to hide the connective elements, believing that beauty was inherent in each of the individual parts. This bold approach created a texture of elements that became the real materiality of the whole.

The notion of receptivity is a crucial Japanese idea – possibly a «tradition». Kurokawa stated that Japan is a small country. For more than a thousand years, the Japanese had an awareness of neighboring China and Korea and, in the modern age, Portugal, Great Britain and America, to name a few. The only way for a small country like Japan to avoid being attacked by these empires was to make continuous attempts to absorb foreign cultures for study and, while establishing friendly relations with the larger nations, preserve its own identity. This receptivity is the aspect that allowed Japan to grow from a farming island into an imperial nation, first using Chinese political systems and Chinese advancement, then Western techniques and knowledge. Japan eventually surpassed China and stumbled upon itself during World War II. After the war, Japan, using this same perspective absorbed American culture and technology.

In the 1960s, Kurokawa and a small group of architects began a new wave of contemporary Japanese architecture, believing that previous solutions and imitations were not satisfactory for the new era: life was not present in Modernism. They labeled their approach

«metabolism». Kurokawa's work became receptive «to his own philosophy, the Principle of Life». He saw architecture and cities as a dynamic process where parts needed to be ready for change. He mostly used steel in open frames and units that were prefabricated and interchangeable.

It is importance that in 1958, Kisho Kurokawa predicted a «Transition from the Age of the Machine to the Age of Life», and has continually utilized such key words of life principles as metabolism (metabolize and recycle), ecology, sustainability, symbiosis, intermediate areas (ambiguity) and Hanasuki (Splendor of Wabi) in order to call for new styles to be implemented by society. For four decades, Kisho Kurokawa created eco-friendly and sustainable architectural projects.

Beginning in the 1970s, architects of many countrys put forward a new architecture that constituted an updating of earlier Modern styles [9]. Like the earlier Modern buildings, Late Modern architecture was reductive and functionalist. In addition to refining or reformulating earlier Modern concepts, Late Modernism also rehabilitated certain out-favor Modernist features including radial corners, glass blocks, and belt courses.

As a result of article we will receive necessary knowledge in the field of professional culture, global architecture, international style, organic architecture, orientation in architecture, new design principles, new thinking and outlook. Studying the most significant principles and historic factors of style-forming in the architecture of 20-21<sup>st</sup> centuries, their evolution nature, researchers' knowledge are systematized about phenomena in architecture and science of that period, major tendencies of style-forming in architecture:

1. Understanding of the architecture searching in the West leads to the subsequent wave of postmodernism with reference to overcome, the replacement of the old new, in the newest of abstract transformations that aging rapidly. This is the Western tendency.

2. Dissimilarity with the Western approach is manifested in the architecture of Japan, with it's a «infinite time» phenomenon. The architectural work they trying to imitate a nature as «eternal cycle», the Japanese masters improve the comparative natural approach. This approach is the nature as the benchmark harmony of life. Value of natural and artificial materials such as: steel, aluminum, concrete, demonstrates the aesthetic dynamism perception of architecture. This approach cultivated in the past, now transformed by the adoption of Western values with the same purpose – not to lose, and to raise their own tradition of knowledge of their nature.

#### Библиографический список

1. Рябушин, А.В. Творческие противоречия в современной архитектуре Запада / А.В. Рябушин, Л.Дж. Шупурова. – М., 1965.
2. Фремpton, К. Современная архитектура: критический взгляд на историю взаимосвязей. – М., 1990.
3. Edited by Jane Arthurs and Iain Grant Bristol. Crash Cultures: Modernity, Mediation and the Material, UKPortland, OR, USA2003.
4. Deonstruktivismus: FineAnthologie.Herausgegeben von Andreas Papadakis. – Stuttgart: Foett-Cotta, 1989.
5. Jencks, Ch. Modern Movements il1 Architecture. – Penguin1 Books Ltd., 1993.
6. Дженкс, Ч. Архитектурный стиль постмодернизма / под ред. А.В. Рябушина, В.Л. Хайта. – М., 1985.
7. Hasar-UddinKhan. International Style.Modernist Architecture.From 1925 to 1965. – K.:Taschen, 1998.
8. Hill, Jonathan. Actions of Architecture.Architects and creative users. London and NY: Taylor & Francis e-Library, 2005.
9. Stewart, Dan Recession architecture:The icon era is over [Э/р]. – P/d: //www.building.co.uk/story.asp?storycode=3135892#ixzz0VyfJcg4

#### Bibliography

1. Ryabushin, A.V. Tvorcheskie protivorechiya v sovremennoy arkhitekture Zapada / A.V. Ryabushin, L.Dzh. Shupurova. – М., 1965.
2. Frempton, K. Sovremennaya arkhitektura: kriticheskiy vzglyad na istoriyu vzaimosvyazey. – М., 1990.
3. Edited by Jane Arthurs and Iain Grant Bristol. Crash Cultures: Modernity, Mediation and the Material, UKPortland, OR, USA2003.
4. Deonstruktivismus: FineAnthologie.Herausgegeben von Andreas Papadakis. – Stuttgart: Foett-Cotta, 1989.
5. Jencks, Ch. Modern Movements il1 Architecture. – Penguin1 Books Ltd., 1993.
6. Dzhensk, Ch. Arkhitekturniy stil postmodernizma / pod red. A.V. Ryabushina, V.L. Khayta. – М., 1985.
7. Hasar-UddinKhan. International Style.Modernist Architecture.From 1925 to 1965. – K.:Taschen, 1998.
8. Hill, Jonathan. Actions of Architecture.Architects and creative users. London and NY: Taylor & Francis e-Library, 2005.
9. Stewart, Dan Recession architecture:The icon era is over [Eh/r]. – R/d: //www.building.co.uk/story.asp?storycode=3135892#ixzz0VyfJcg4

Статья поступила в редакцию 06.02.13

УДК 7. 067

**Pushkova N.B. ROLE ART APPLIED TYPES OF WORK IN SOCIALIZATION OF PERSONS OF YOUNGER GENERATIONS.** The article is devoted to role of decorative applied types of work is considered in younger generation formation. The realistic basis of the reality perception, in the masters works of the past, gives informative and art character to works. The category of esthetic requirement will take an important place in the theoretical researches concerning problems of esthetic development of the personality. A public person in a practical life is in a field of supervision, experience and life reflection.

**Key words:** a social personality, social production, decorative applied art, Uralo-Siberian list, an ornament, esthetic requirement.

*Н.Б. Пушкова, аспирант Алтайской гос. академии образования им. В.М. Шукшина  
г. Бийск, E-mail: Pushkova@nextmail.ru*

## РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРИКЛАДНЫХ ВИДОВ ТРУДА В СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЦ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Статья посвящена исследованию роли художественно прикладных видов труда в становлении лиц подрастающего поколения. Каковы материальные и духовные потребности и ценности социальных индивидов. Реалистическая основа восприятия действительности, выполненная в произведениях мастеров прошлого, придает произведениям познавательный и художественный характер. Категория эстетической потребности займет важное место в теоретических исследованиях, касающихся проблем эстетического развития личности. Общественный человек в практической жизни находится в поле наблюдения, переживания и отражения жизни.

**Ключевые слова:** социальная личность, общественное производство, декоративно-прикладное искусство, Урало-сибирская роспись, орнамент, эстетическая потребность.

В развитии социальной философии и примыкающих к ней других наук социально-гуманитарного направления в последние годы все более утверждается мысль о том, что формирование человека, рождающегося природным способом и становящегося социальной личностью, осуществляется по всем параметрам общественного производства. Оно бывает общественным производством материальных ценностей и материальных условий жизни социальных индивидов или их материального общественного бытия; общественным производством духовных ценностей и духовных условий жизни социальных индивидов или их духовного общественного бытия; общественным производством самого общества как социальной формы материального мира и его отдельных индивидов. Жить родившиеся будут социальным способом, поэтому должны быть общественно произведены, т.е. долгое время должны пребывать в роли объектов коллективной трудовой деятельности представителей разных профессий и социальных функций, начиная от матери и отца, бабушки и дедушки и других членов семьи, а затем воспитателей и педагогов дошкольных образовательных учреждений, учителей школ и других работников специальных средних и высших образовательных учреждений, наставников первого пребывания молодого специалиста в общественно-производственном коллективе, где он проходит адаптацию на зрелость в самой главной форме жизнедеятельности людей – в трудовой форме. Тогда встает вопрос о том, кто должен или может выступать в роли живого элемента производительных сил такого общественного производства социальной сущности и лиц подрастающих поколений? По крайней мере, не только родители, воспитатели, педагоги по основным жизненным профессиям, как реально дело обстоит в образовательной системе сегодняшнего дня России.

Государственная система воспитания подрастающих поколений граждан государства в любых условиях должна производить личность не только физически здоровой, способной к трудовой жизнедеятельности в будущем, но и способной полноценно потреблять духовные и социальные ценности, чтобы удовлетворять потребности: познания объективных законов развития природы, общества, социального отражения; оценивать социальную значимость для себя предметного мира и процессов совершающихся в живой, биологической и социальной природе, других людей, их сообществ и организационных форм жизнедеятельности; удовлетворять потребности своей эстетической жизни и эстетического и художественного освоения среды обитания; развивать свои нравственно-этические качества. Понятно, что перечисленные выше условия социализации лиц подрастающих поколений – это большой груз для любого общества, его воспитательной системы. Но он должен продвигаться, несмотря ни на какие трудности общественного бытия людей, во имя социального прогресса отдельных стран и народов и всего человечества. Дело в том, что вся природа в целом, воспринимаемая всеми людьми или всем обществом в качестве всеобщего предмета общественного производства материальной жизни общества – это все-таки крайняя абстракция их взаимодействия. В реальной жизни отдельные люди или определенные группы, образующие поселенческие социумы деревень, поселков, сел, городов, районов, округов, областей, краев, республик взаимодействуют не со всей природой, а лишь с той ее частью, которая является для людей постоянной средой обитания. Здесь жили их далекие предки и поколения недавнего прошлого, продолжают жить их современники. Их совместными усилиями среда обитания социализировалась, «очеловечивалась», а люди «опредмечивались», начинали все больше понимать,

принимать как пригодные и даже хорошие для жизни ландшафты, почвы, растительный и животный мир, климат, источники пресной и минеральных вод, полезных ископаемых и т.д. Формировалось знание и понимание своей среды обитания, ее истории. Выработывалось ценностное отношение к ней как к источнику средств удовлетворения жизненных потребностей в пище, пресной воде, в чистом воздухе, в средствах защиты от холода и жары, от опасных хищников и т.д. Однако вместе с таким утилитарным подходом к среде обитания появлялось осознание ее роли как источника хороших настроений, радости и веселья, интересных познаний и выразительных представлений и вымыслов, не изнуряющей тяжести труда, счастья успешности коллективной работы на родной земле. А как итог всему этому – возникновение чувства Родины и патриотических настроений и помыслов.

Подчеркнем особо, что именно в трудовом взаимодействии со средой обитания люди открывали те необходимые свойства и качества предметного мира природы, ее процессов, которые стали служить человеку в преобразовательной, познавательной, оценочной, религиозно-культурной, мировоззренческой, педагогической, нравственно-этической, политической, правовой жизнедеятельности. Работая на земле, люди открыли ритмы земли, манящие дали степей, выразительные силуэты объектов переднего плана на фоне обесцвеченных и расплывающихся далей. В трудовой деятельности они оценили цветовые аккорды лесных и травянистых растений в разные сезоны года, времени суток, состояния погоды, ощутили определенную связь и зависимость их психологического состояния с цветовыми и звуковыми аккордами мажора и минора в природе, оценили красящие свойства соков растений и разной расцветки глин, именуемых в производстве малярных и художественных красок охрами. Жизнь в горах способствовала пониманию различных силуэтов холмов и горных хребтов, цвето-тональных пятен сгущающихся облаков и туч на фоне утренних и вечерних зорь, и лазурного дневного неба. Охотники, пастухи и земледельцы, как никто другой, тонко чувствовали эстетически выразительную ритмику стволов, сучьев, веток деревьев в осенние периоды сбрасывания яркой листвы или обретения нежно – зеленых пушистых силуэтов в весенние недели пробуждения лесов и зарослей кустарников, особенно заметных и эстетически выразительных на фоне весенних легких облаков и освобождающихся от ледяных оков водоемов. Это есть объективные предпосылки перерастания труда из тяжелой необходимости трудовой деятельности в радость созидательной деятельности тех, кто строит жилье, бытовую мебель, посуду из древесины, сучит пряжу из льна и шерсти, занимается ткачеством, вязанием, вышиванием одежды и головных уборов, ковкой металла, гончарным делом, плетением корзин и рыболовных снастей из прутьев и другими видами предметно-практического или, как говорилось, ранее, физического труда в труд духовный, т.е. интеллектуальный, эмоционально-образный и эстетически значимый, нравственно-облагораживающий, вызывающий чувства гражданской доблести и политической ответственности. А это уже превращение природы в среду своего обитания, появление и утверждение постоянной любви к ней, составляющей основу чувства патриотизма, – самого глубокого социально обусловленного переживания людьми как разумными существами нашей планеты, из которого вырастают героизм трудовых и ратных подвигов, вплоть до самопожертвований, совершаемых в годы испытаний для своей земли, для большой и малой Родины.



Сибирь, ее края и области стали не только местом приращения золота, серебра, меди, нефти, газа, угля, пушнины России. Для бежавших сюда от помещиков – крепостников с Днепра, Дона и Волги крепостных крестьян, для крепостных рабочих уральских шахт и рудников, для взбунтовавшихся против никоновских реформ православной русской церкви раскольников, бежавших прятаться от ирода за Урал, для безземельных крестьян Черноземного центра России, решивших переселиться в Сибирь в поисках свободных земель... – Сибирь со временем стала не только источником выживания, но и радости земного бытия, гордости за свою родную землю и свой народ, высоким образом Матери-Родины. Такие настроения и мысли так называемых «коренных сибиряков» еще в дооктябрьский период истории Сибири чувствовали, понимали, положительно оценивали деятели науки и искусства Сибири. Вот что можно было прочитать в трудах историка А.П. Щяпова: «Но больше всего на характер сибиряка повлияла сама Сибирь – как земля, как мир, в котором он жил и воздухом которым он дышал, как рождающая и несущая его родина. Подобно тому, как и в народах, отражается его отечество» [1, с. 39].

Аналогичные мысли о Сибири и сибиряках высказал и ученый историк, этнограф и поэт – публицист Н.М. Ядринцев: «Нет, все что смог сделать народ русский в Сибири, он сделал с необыкновенной энергией, и результат трудов его достоин удивления по своей громадности. Покажите мне другой народ в истории мира, который бы полтора столетия прошел пространство, больше пространства всей Европы, и утвердился на нем! Все что ни сделал народ русский, было выше сил его, выше исторического порядка вещей» [1, с. 30]. Такими же мыслями и переживаниями по поводу Сибири и сибиряках проникнуты очень эмоциональные и красочные по описанным сюжетам встреч со своими земляками – сибиряками и выразительнейшими картинами земли сибирской книги писателя с Алтая Г.Д. Гребенщикова «Моя Сибирь» и нашего современника В.Г. Распутина «Сибирь, Сибирь...».

В Сибири, в окружении могучей и чистой природы, среди прекрасных природных условий и здоровых трудов должен был стать другим человек – человек гармонично и духовно развитый. Создавая предметный мир, человек творил, потому что сама деятельность предполагала элемент творчества, без него сибиряк не мог жить иначе. В прикладном труде высокого уровня исполнительства и глубокого переживания деятельности само творческое созидание неразрывно было связано с активным эстетическим осмыслением действительности. Народные мастера в своих произведениях выражали любовь к самой жизни, к труду, природе. Труд наполнялся стремлением к прекрасному. Произведения народных мастеров, создаваемые для себя, имеют не только практическое назначение, но и отличаются непосредственностью и художественной цельностью. Они служат человеку эстетически, художественно оформляя его трудовую деятельность, жилище, домашний быт» [2, с. 4].

Люди Сибири всегда занимались земледелием и скотоводством или животноводством и были неизменно связаны с природой. Они ее наблюдали и в своем труде и творчестве переносили ее конкретные образы в свои произведения, учили своих детей любить и уважать местную природу. Все брали из действительного конкретного наблюдения природы. Близость к природе давала мастерам хорошую возможность постоянно следить за растениями и животными. Эти образы использовались в дальнейшем в их творчестве. Реалистическая основа восприятия действительности, выполненная в произведениях мастеров прошлого, придает произведениям познавательный и художественный характер.

В Алтайском крае известен промысел – «Урало-сибирская роспись». Когда смотришь на предметы быта украшенные мастерами промысла и находящиеся в Бийском краеведческом музее, в частности, расписанные сундуки, прялки, то чувствуешь непосредственную связь работы народных мастеров с сибирской природой, с определенными ее ритмами, красочностью и декоративностью, а главное – с мудростью и порядком, которые были свойственны самим сибирякам. Очень яркие, правильные, продуманные образы, которые полностью создавали благоприятную обстановку вокруг человека, жизнерадостный мир, чистый открытый каждому – вот характерные черты этих росписей. «В отдельных районах, имеющих различное историческое и экономическое развитие, а также различие природных условий, складывались специфические местные особенности в художественном оформлении народной архитектуры, домашней утвари, одежды. Эти местные особенности отличали искусство одного района от произведений другого, но вместе с тем идет стойкость в сохранении традиций, переходящих из поколения в поколения» [2, с. 7].

Цвета в росписи брались не случайными. Здесь мы встречаем красный цвет – обережный, белый цвет – символ чистоты, синий цвет – небесный, желтый – солнечный. Встречались смелые соединения цветов на красном фоне, но делалось это в зависимости от цветовых особенностей природы районов и мотивов росписей. Часто, например, изображается красный фон, на нем синие цветы, а вокруг по краю – голубая кайма. Все это передавало состояние близости с природой, с родным домом. Чтобы человек жил полнокровной жизнью, ощущал радость своего бытия, совершенствовал себя, ему необходимо было постоянно и неустанно видеть красоту окружающей действительности.

Особым вопросом проблемы использования продуктов прикладных видов труда и произведений ДПИ в деле социализации лиц подрастающих поколений является исторический синтез стилей и форм росписей, орнаментики и других видов ДПИ разных исторических эпох, соответственно, разных этносов, живших в прошлом и ныне живущих на Алтае и в Сибири. Оказывается, что и в стилистике, и в семантике таких произведений имеется переключки и синтез. Профессор Г.И. Прибытков в своей книге «Художественная культура Алтая» затрагивает многие стороны художественной жизни нашего региона и пишет: «Если об Алтае как регионе судить не по границам нынешнего административно-территориального образования, а вместе с республикой Алтай и даже с учетом Кемеровской области как бывшей части Алтая и близкой по этническому составу населения Горному Алтаю, то можно смело утверждать, что его художественная культура действительно обладает многонациональным богатством, имеет уникальные достижения во всех формах фольклора, художественно-прикладных видов труда и профессиональной художественной деятельности» [3, с. 5].

По мнению Н.И. Каплан, алтайские узоры на прялках второй половины XIX века восходят к древним образцам резного декора и ближе всего к росписи новгородских прялок. Проследивается смешение культур. Действительно, мотивы орнамента передавались из поколения в поколение. Передавалось умение связывать орнамент с формой предмета так, чтобы композиция и образы на ней виделись цельно. Мастера выявляли лучшие качества материала, оттачивались технология. Рассматривая орнаментальные декоры окон и дверей на Алтае, хочется обратить внимание на образы животного мира. Зооморфные образы на предметах являлись наследием первобытного времени, бывшие тотемы древними земледельцами были переосмыслены как птицы и животные, в которых могли перевоплощаться первоначально родоначальники кровно-родственных коллективов.

Исследователь В.А. Рыбаков отмечает, что со времен неолита прялка и веретено стали необходимыми орудиями труда человека и предполагает, что в орнаментике прялок заложены идеи суточного движения солнца, с лопастью был связан дневной бег солнца, а с шейкой и ножкой прялки – ночное солнце. Во многих источниках говорится что, прялка для человека являлась воплощением мирового дерева. По виду прялки трехчастна по вертикали: донце, ножка, лопасть, т.е. нижний, средний и верхний мир вселенной. В резьбе и в росписи мы встречаем многие знаки, основным из которых является знак солнца. В Урало-сибирской росписи стали чаще встречаться элементы растительного орнамента. Знак солнца превратился в венки из цветов. Думается, что роспись в интерьере жилища и на предметах семантически была связана с темой прекрасной жизни. В такой обстановке должно было быть хорошо людям, а особенно воспитывать детей на этой почве, воспитывать чувство прекрасно-го в их нелегкой жизни.

Однако местная природа, яркая, полнозвучная, не могла не сказаться на творчестве народных мастеров. И стали расцветать в росписи по дереву местные алтайские цветы – огоньки, марьяны корни, появилось изображение горного алтайского терева. В деревенских избах расписывались зачастую целые стены, создавались ансамбли интерьерной росписи. Это чисто алтайское явление, не имеющее аналогий ни в одной из других сибирских областей. Богатейшими узорами покрывались потолки, двери, простенки, полати. На ярко-красном киноварном фоне цвели голубые, сиреневые, розовые, белые, малиновые цветы и бутоны, окруженные изумрудными листочками. Над ними порхали птички. Старые мастера прекрасно чувствовали возможности дерева, знали воздействие на него горячего, вытопленного в печи молока, от него стена становилась идеальной основой для дальнейшей росписи красками.

Местные жители подмечали у мастеров их технологию росписи и повторяли уже в своих произведениях. Наиболее древний и характерный мотив росписи – цветочный куст, растущий из вазона. По художественным законам расписывалась на Ал-

тае и домашняя утварь – прялки, ушаты, корыта, коромысла, настенные шкафчики. Много прялок есть в экспозиции краеведческого музея имени В. Бианки. Одни из них были куплены работниками музея у местных жителей города Бийска. Другие привезены из Уймонской долины, из сел Баштола и Верхний Уймон, из Солонешенского района. Много экспонатов было привезено из старых деревень Алтайского края.

В современное время, к сожалению, расписанные стены деревенских домов стали покрывать штукатуркой, обклеивать газетами и обоями, а опечки закрашивать. Но роспись не потерялась во времени, и промысел все чаще стал появляться в сувенирной продукции нашего туристического Алтая. Известно, что в селах и городах Алтайского края все же сохранились культурные центры росписи и в наше время, в частности, в селе Солонешное есть районный музей. В нем имеются фото фрагментов росписи домов из разных сел: Туманово, Сибирчиха, Топольное. Там сохранились и дома с фрагментами росписи.

Прикладное искусство во все времена было проводником духовной энергии людей, играла роль в сближении народов, эпох. Так как переселение людей было массовое и из разных мест, то в обществе происходило взаимовлияние и взаимопроникновение культур. Происходило живое общение между представителями культур и обмен опытом, трудовыми навыками, изменение технологии промыслов, а это и можно было ожидать. Вследствие чего, появлялась своя региональная культура, но с продолжением художественной традиции промысла. Создание, восприятие и интерпретация художественных образов прикладных видов труда, начиная с древнего искусства, являлось процессом

коммуникации людей. Происходил диалог искусств средствами знаково-символического характера, а также обмен материальными и духовными ценностями этнических культур. В статье Г.И. Прибыткова и А. Ханина «Эстетическая потребность в системе потребностей личности» отмечается: «Проблема искусства как формы духовной деятельности включает в себя и вопрос об эстетической потребности, хотя последняя и является более широкой категорией и затрагивает все без исключения виды деятельности, содержащие эстетическое начало. Поэтому неоспоримо, что категория эстетической потребности займет важное место в теоретических исследованиях, касающихся проблем эстетического развития личности вообще и художественной деятельности в том числе».

В.И. Эдоков в книге «Алтайский орнамент» отмечает, что: «Одним из интереснейших видов традиционного народного искусства является орнаментальная культура, отображающая в своеобразных формах окружающую действительность, быт и мировосприятие людей, воплощающая в себе эстетические идеалы» [4, с. 3]. Это еще раз является доказательством тому, что художественно-прикладные виды труда играли важную роль в становлении лиц подрастающих поколений. Выявлена также проблема формирования художественного рынка, преобладание в современном мире суверенизации. Современный человек познает богатый потенциал родной культуры при посещении музеев, специальных учреждений, на выставках сувениров, что особенно необходимо для формирования культуры подрастающего поколения.

#### Библиографический список

1. Распутин, В. Сибирь, Сибирь. – М., 1991.
2. Русское народное искусство. – Л., 1959.
3. Прибытков, Г.И. Художественная культура Алтая. – Бийск, 2011.
4. Эдоков, В.И. Алтайский орнамент. – Горно-Алтайск, 1971.

#### Bibliography

1. Rasputin, V. Sibirj, Sibirj. – M., 1991.
2. Russkoe narodnoe iskusstvo. – L., 1959.
3. Pribitkov, G.I. Khudozhestvennaya kul'tura Altaya. – Biijsk, 2011.
4. Ehdokov, V.I. Altajskijj ornament. – Gorno-Altajsk, 1971.

Статья поступила в редакцию 14.02.13

УДК 7.01

*Konyshova O.Ju.* **TRIUMFAL ARCHES OF CIVIL ENGINEER I.F. NOSOVICH IN HABAROWSK.** The author considers in the article the architectural activity of civil engineer I.F. Nosovich. He introduces into scientific circulation the information about the low-studied monument of architecture in Habarowsk. Here is considered history and peculiarities of building, the emphasis is placed on penetration of oriental and Russian architectural traditions, which are embodied in triumphal arches of the second part of the XIXth century.

**Key words:** architecture, triumphal arches, civil engineer, a form, a project, a wooden detail.

**О.Ю. Коньшова**, ст. преп. каф. истории отечественного и зарубежного искусства,  
Алтайский гос. университет, г. Барнаул, E-mail: stm@art.asu.ru

## ТРИУМФАЛЬНЫЕ АРКИ В ХАБАРОВСКЕ ГРАЖДАНСКОГО ИНЖЕНЕРА И.Ф. НОСОВИЧА

В статье автор рассматривает деятельность гражданского инженера И.Ф. Носовича. Вводит в научный оборот, информацию о мало изученном памятнике архитектуры в Хабаровске. Рассмотрена история и особенности строительства, сделан акцент на проникновении восточных и русских архитектурных традициях, воплощенных в триумфальных арках второй половины XIX в.

**Ключевые слова:** архитектура, триумфальные арки, гражданский инженер, форма, проект, деревянная деталь.

Значительную роль в развитие архитектурного облика алтайских городов конца XIX – начала XX вв., внёс гражданский инженер И.Ф. Носович. Социально-политические изменения в России, связанные с изменением государственного строя, трагически отразились на многих судьбах, что искажает представление не только об отдельных выдающихся личностях, но и не позволяет в полной мере оценить глубину развития таланта в обществе. К середине XX в. имя гражданского инженера И.Ф. Носовича было практически забыто.

Издание «Сибирской советской энциклопедии» (1929г.) представляет фактологический материал развития сибирского градостроительства, где гражданский инженер И.Ф. Носович упоминается символически.

В исследование развития градостроительства Сибири и воплощения различных архитектурно-градостроительных теорий на территории региона сделан весомый вклад доктором искусствоведения профессором Т.М. Степанской, в своих трудах она одна из первых обращает внимание на творческое насле-

дие гражданского инженера И.Ф. Носовича. Т.М. Степанская автор монографий и научных статей, посвящённых архитектуре и градостроительству Алтая XVIII – начала XX вв. (1995, 2006 г.) [1], освещает творчество воспитанников Российской Академии Художеств и института гражданских инженеров, в том числе и творчество И.Ф. Носовича. Научное значение имеет составленный профессором Т.М. Степанской первый аннотированный каталог «Памятники градостроительства и архитектуры Алтайского края» (1990г.) [1], в котором памятники архитектуры систематизированы и проанализированы, отмечена история их создания. Одна из последних работ Т.М. Степанской «Очерки истории искусства Алтая» (2009г.) [2] посвящена биографиям алтайских художников и архитекторов, где о гражданском инженере И.Ф. Носовиче говорится как о мастере эклектики.

Изучению биографии гражданского инженера И.Ф. Носовича посвящает научные статьи доктор исторических наук, профессор В.А. Скубневский, одна из его последних статей опубликована в «Барнаульском хронографе: календаре знаменательных и памятных дат» [3].

Свой вклад в изучение творчества и биографии гражданского инженера был сделан В.С. Петренко, С.Н. Баландиным, О.Н. Поляковым, В.Ф. Болдыревым.

Носович Иван-Каликст Феодосиевич родился 14 (27) октября 1862 г. в семье мелкопоместного дворянина в городе Ровно Волынской губернии. В 1873 г. он поступил учиться в реальное училище [4]; после окончания училища в 1883 г. поступает Санкт-Петербургский Императорский институт гражданских инженеров, окончил курс обучения со званием гражданского инженера. 17 февраля 1890 г. И.Ф. Носович назначается «исполняющим дела младшего архитектора» строительного отделения при управлении Приамурского генерал-губернатора.

Подробные сведения о деятельности архитектора в Приамурском управлении не исследованы. Единственный проект И.Ф. Носовича в Хабаровске, отмеченный памятным подарком, триумфальные арки и украшение города к приезду цесаревича Николая [4]. Октябрь 1890 г. ознаменован путешествием цесаревича Николая наследника государя Российской империи – Александра III по Дальнему Востоку. Поездка совпала с указом Императора «о закладке во Владивостоке восточного участка Великой Сибирской железной дороги». Подготовка к торжественной встрече шла основательно: набережная Амура была пышно оформлена. Сохранились фотографии этого события: на пристани в две шеренги выстроены солдаты в парадной форме, среди обилия праздничного декора закреплён плакат «Ура цесаревичу».

Оформление города включало не только гирлянды, вечернюю иллюминацию, триумфальные арки, но и выстроенный по проекту И.Ф. Носовича на площади у пристани Дом-террасу. Здание одноэтажное, в плане прямоугольное, оконные и дверные проёмы обильно украшены растительно-декоративными мотивами. Фасады здания, судя по снимку, обшиты полуобрезной доской в горизонтальном направлении и выкрашены в светлый тон. Венчающий карниз украшен рельефным орнаментом,

напоминающим жемчужник, по центру которого располагается приветственный лозунг. На металлической шатровой кровле находятся две кирпичные трубы с дымоходами, которые в своей форме содержат восточные традиции. По центру крыши установлен условный символ монаршей семьи с атрибутами державной власти. На основном квадратном поле, покрытом белыми цветами, контрастным цветом, выложена большая буква «Н» как знак важности встречи цесаревича Николая.

Открытая терраса располагалась на высоком цоколе, обшитом полуобрезной доской в горизонтальном направлении и выкрашенным в тон строения. Ограда террасы имела простой орнаментальный рисунок. Дом-терраса возводился как временное строение.

В праздничный город цесаревич въехал через триумфальную арку на набережной Амура. Выполненная из дерева арка имела простое лаконичное решение основных форм, включающее сложные по конфигурации пилоны с изящными решётками из вертикальных ромбов. Арка имела обилие декоративных элементов: накладную резьбу, ромбообразные слуховые проёмы и т.д. Завершает строение два симметрично расположенных щипца, на шпильях которых размещались флаги; центральную часть аттика венчал герб Российской империи.

Торжественное мероприятие проходило на Соборной площади, сохранился снимок с парадом гарнизона. У начала улицы Алексеевской (ныне ул. Шевченко) стояла вторая арка [5; 6] которая существовала несколько лет и сохранилась на более поздних фотографиях. Она имела отличительные особенности от набережной арки: более сложные формы пилонов, нижняя часть имела устойчивый характер, по боковым сторонам располагались канделябровые колонны, центральная часть облегчалась решёткой из вертикальных ромбов. Антаблемент арки имеет более сложное декоративное содержание, насыщенное русскими мотивами.

Полное освещение путешествия цесаревича Николая было опубликовано в книге «На восток. Путешествие наследника цесаревича», вышедшее в Лейпциге в 1894 г. [5; 6]. Автор в своём труде не придал значения оформлению набережной и города; имя гражданского инженера И.Ф. Носовича в этом издании не упомянуто.

Изучение творчества архитектора И.Ф. Носовича в Хабаровске до сих пор не проводилось. В разнообразных многочисленных источниках гражданский инженер упоминается косвенно, что позволяет говорить о том, что данный период его жизни и творчества в научной литературе практически не представлен.

Необходимо особо обратить внимание на то, что триумфальные арки явились образцом высокой деревянной архитектуры, отразив в своей сущности взаимопроникновение исконно русской и восточной культур. Данный проект был одним из первых реализованных проектов в профессиональной карьере И.Ф. Носовича и явился свидетельством потенциала его творческой натуры. Заслуги архитектора были отмечены условно и незаслуженно забыты.

#### Библиографический список

1. Степанская, Т.М. Памятники градостроительства и архитектуры Алтайского края (каталог). – Барнаул, 1990.
2. Степанская, Т.М. Очерки истории искусства Алтая. – Барнаул, 2009.
3. Барнаульский хронограф: календарь знаменательных и памятных дат / отв. ред. В. Б. Бородаев. – Барнаул, 2011.
4. Формулярный список – КГУГААК, ф.4, оп.1, д.145, л. 26об.
5. Хабаровск. Ул. Алексеевой. Триумфальные арки [Э/р]. – Р/д: <http://www.27region.ru/stopkadr/displayimage.php?album=647&pid=14449>
6. Хабаровск. Триумфальные арки [Э/р]. – Р/д: [http://joker.vhabare.ru/uploads/posts/2010-07/1280316332\\_5.jpg](http://joker.vhabare.ru/uploads/posts/2010-07/1280316332_5.jpg)
7. Степанская, Т.М. Архитектура Алтая XVIII–XX вв. – Барнаул, 2006.

#### Bibliography

1. Stepanskaya, T.M. Pamyatniki gradostroitelstva i arkhitekturih Altajskogo kraya (katalog). – Barnaul, 1990.
2. Stepanskaya, T.M. Ocherki istorii iskusstva Altaya. – Barnaul, 2009.
3. Barnaulskiy khronograf: kalendarj znamenatel'nykh i pamyatnykh dat / otv. red. V. B. Borodaev. – Barnaul, 2011.
4. Formuljarnij spiskok – KGUGAAK, f.4, op.1, d.145, l. 26ob.
5. Khabarovsk. Ul. Alekseevoj. Triumfal'nihe arki [Eh/r]. – R/d: <http://www.27region.ru/stopkadr/displayimage.php?album=647&pid=14449>
6. Khabarovsk. Triumfal'nihe arki [Eh/r]. – R/d: [http://joker.vhabare.ru/uploads/posts/2010-07/1280316332\\_5.jpg](http://joker.vhabare.ru/uploads/posts/2010-07/1280316332_5.jpg)
7. Stepanskaya, T.M. Arkhitektura Altaya XVIII–XX vv. – Barnaul, 2006.

Статья поступила в редакцию 02.03.13

УДК 784.5

*Drobyshevskaya N.S. PERFORMANCING UNDER ST. PETERSBURG'S CAPELLA MUSIC BY CONTEMPORARY COMPOSERS: VOCAL SPECIFIC OR SPECIAL TRAINING (SOME SUGGESTION OF PERFORMANCE MODERN CHOIR MUSICS: FROM EXPERIENCE STATE ACADEMIC CAPELLA OF ST. PETERSBURG).* This article presents an analysis of the choral music of Russian composers of XX century, and especially those works that are performed by the State Academic Capella of St. Petersburg. Based on this analysis addressed the question posed in the title, that the performance of contemporary music requires special training at the stage of secondary vocational training singers.

**Key words:** choral music, the music of Russian composers of XX century, vocal specificity.

**Н.С. Дробышевская**, аспирант каф. музыкального воспитания и образования РГПУ им. А.И. Герцена, лауреат Всероссийских и Международных конкурсов, артистка ГУК Певческой капеллы Санкт-Петербурга, преподаватель вокала Хорового училища им. М.И. Глинки, г. Санкт-Петербург, E-mail: dronadezhda@yandex.ru

## ИСТОЛНЕНИЕ ПЕВЧЕСКОЙ КАПЕЛЛОЙ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА МУЗЫКИ СОВРЕМЕННЫХ КОМПОЗИТОРОВ: ВОКАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА ИЛИ СПЕЦИАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА (К ПРОБЛЕМЕ ИСТОЛНЕНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ХОРОВОЙ МУЗЫКИ: ИЗ ОПЫТА ПЕВЧЕСКОЙ КАПЕЛЛЫ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА)

В статье представлен анализ хоровых произведений отечественных композиторов XX века, входящих в репертуар Государственной академической Капеллы Санкт-Петербурга. Он охватывает сочинения ведущих мастеров нашей композиторской школы и дает возможность охарактеризовать основные параметры профессиональной подготовки артистов хора, необходимые в их работе над современной музыкой.

**Ключевые слова:** хоровая музыка, музыка отечественных композиторов XX века, вокальная специфика.

Искусство двадцатого века насыщено противоречивыми тенденциями. Не подлежит сомнению тот факт, что в настоящее время, как никогда, ошутим разрыв между музыкой массовой и академической. Если первая обладает доступностью (часто весьма примитивного характера), то вторая, напротив, порой настолько сложна, и как концептуальная идея, и по музыкальному языку, что лишь немногие ценители и профессионалы способны ее адекватно воспринимать.

Одна из тенденций музыки двадцатого века, особенно если мы говорим о музыке хоровой — реинкарнация идеи средневековой мистерии, синтезирующей различные виды искусства, пронизанной сакральными ассоциациями, символическим подтекстом. Тем самым композитор пытается максимально расширить смысловое пространство музыкального произведения, в том числе и за счет введения в музыкальную ткань цитируемого материала, аллюзий. Само отношение к словесному тексту становится иным. Текст начинает восприниматься как некий смысловой, символический код. «Музыкальную композицию XX века не представить в виде замкнутой системы без апелляции к иным видам искусства или к видам мыслительной деятельности. О ком бы из «аполлонов» музыкального авангарда второй половины столетия ни зашла речь, общекультурный контекст его творчества будет сопутствовать пониманию отдельных новаций» [1, с. 41].

Таким образом, перед исполнителем, помимо чисто музыкальных сложностей (интонирование, в том числе и четвертитоновое, отсутствие регулярного метроритма), встает целый ряд новых задач. Подобные задачи стоят и перед артистами хора при исполнении сочинений XX века, о чем и пойдет речь в нашем исследовании.

В зависимости от замысла композитора, исполнитель должен обладать рядом навыков, что бы принимать на себя то функцию драматического актера — в передаче слова, то шумовых музыкальных инструментов — в имитации различных эффектов (шуршание листьев, колокольный звон и другие). Несмотря на то, что расширенная трактовка хора имеет уже более чем вековую традицию (персонифицированный хор — одно из новаторских достижений М.П. Мусоргского), все же в музыковедческой литературе вопрос, чем определяется в первую очередь исполнение современной музыки, освещен явно недостаточно. И если специфике адекватного воплощения современной сольной вокальной музыки посвящено ряд интересных работ (из последних назову диссертацию на соискание ученой степени канд. наук Елены Юрьевны Иготи «Теория и практика интонирования в современной вокальной музыке» [2]), то об этом аспекте методики подготовки к исполнению хоровой музыки, к сожалению, литература практически отсутствует. При этом, как правило, имеющиеся работы посвящены аналитическому разбору произ-

ведений, а не вопросам интерпретации. Редко освещается вопрос и о том, как решать сложные концептуальные, интонационные и метроритмические задачи, если речь идет о таком сложном «музыкальном инструменте», каким является хоровой коллектив.

Говоря о существующей литературе по данной теме, прежде всего, отметим следующие работы: статью М.Г. Рыцаревой [3], представляющую краткий, но емкий очерк об истории певческой Капеллы, и статью В.А. Чернушенко [4], в которой описана методика интонационной работы с любительским хором, используемая Владиславом Александровичем в течение долгих лет и при работе с хоровым коллективом Капеллы. За последнее время интерес к современной хоровой музыке резко возрастает, тому свидетельствует ряд работ на соискание степени кандидата наук, освещающих различные аспекты данного вопроса: Манько Т.В. «Русская школа хорового исполнительства (Традиции и современность)» [5]; Супруненко Г.В. Хоровой театр как жанр «взаимодействующей» музыки и его воплощение в творчестве отечественных композиторов на рубеже XX-XXI веков [6]; «Русская хоровая культура. История. Традиции. Современные проблемы хорового искусства» [7]; Чернова П., Плеханова О. «Традиции русской певческой школы в контексте современной вокально-хоровой культуры» [8]; Кошкарёва Н.В. «Хоровая композиция в современной отечественной музыке» [9]; Фролова Ю.В. «Мелодика в современной хоровой музыке: На примере творчества отечественных композиторов второй половины XX века» [10]; Батюк И.В. «К проблеме исполнения Новой хоровой музыки XX века» [11]; Вьюнова А.В. «Формирование вокально-слухового восприятия в процессе обучения хоровому пению» [12]; Петров А.К. «Претворение русского фольклора в современной хоровой музыке: 1980-2005: основные тенденции, новые композиторские подходы» [13].

Репертуар коллектива Певческой капеллы, о работе которой над современным репертуаром пойдет речь, постоянно расширяется, музыка композиторов XX-XXI веков начинает все чаще звучать в концертных залах и интерес к ней возрастает.

Несомненно, решение всех этих наболевших вопросов требует пересмотра сложившейся системы музыкального профессионального образования. Необходимо введение расширенного курса по истории и теории музыки современных композиторов, внедрение ее на уроках сольфеджио в курсах для вокалистов и хоровиков. Очевидно, только комплексный подход сможет переломить существующую инерцию слухового восприятия и способствовать подготовке певцов не только к сольной карьере, но и к возможной работе в хоровом коллективе.

Вот уже на протяжении 23 лет, трудясь в Государственной академической Капелле Санкт-Петербурга, автор данной статьи

сталкивается с различными сложностями в исполнении музыки современных композиторов, как отечественных, так и зарубежных. Подчеркнем, что в период с 2010 по 2012 под нашим руководством проходили занятия с группой сопрано и всего женского хора. Таким образом, особенности исполнения и возникающие при этом сложности были освоены «изнутри». Данная статья отражает приобретенный за годы работы практический и методический опыт.

Разумеется, каждая эпоха имеет свой музыкальный язык и свои музыкально-стилевые особенности, однако именно исполнение музыки современных композиторов представляет наибольшую трудность. Композиторы используют ныне весь спектр выразительных средств, как то:

- ладовая организация: диатоника, хроматика, энгармонические лады (или четвертитоновые);
- тональная организация: классическая функциональная гармония, расширенная мажоро-минорная система, сохранение лишь устойчивых ступеней, вокруг которых выстраивается звуко-ряд, децентрализация тональной системы, атональная система;
- строй: темперированный и нетемперированный, в том числе те строи, которые содержат деление более чем на двенадцать полутонов;
- структура: как квадратная, так и неквадратная;
- ритм: различные ритмические трудности, в том числе полиритмические сочетания;
- метр: одновременное соединение различных метрических организаций в различных голосах произведения;
- вокальные задачи: интонирование точное, неточное, с различной тембровой окраской звука;
- применение речевых приемов: произнесение, произнесение с указанной высотой звука, так называемый *Sprechgesang*, произнесение на распев без указанной высоты звука, шепот, крик и так далее;
- элементы театрализации: воплощение идеи мистерии, действа. Внедрение как элементов музыкального театра в жанры, которые лишены сценического воплощения, так и привнесение в партитуру элементов актерской игры: «звучащих жестов», шумовых эффектов (хлопки, притопывания), а также имитация звуков природы (пение птиц, голоса различных зверей, шуршание листьев), и другие;
- нотация: нотная запись становится нередко еще одним выразительным средством; в ней указываются своеобразные «пожелания» к исполнению, а зачастую и настоящие «ребусы», которые предстоит решить исполнителю.

Такая разнообразная и красочная палитра требует от исполнителя особых навыков и знаний. Каждый из перечисленных пунктов становится необходимым элементом для отдельного осмысления и детальной работы. Разумеется, интонационные задачи, которые ставит современная музыка, заслуживают отдельного рассмотрения. Сложные гармонические вертикали, которые встречаются в произведениях для хора *acappella*, или прием *glissando*, исполняемый всем хором, алеаторика, интонирование в условиях атональной системы или же четвертитоновой ладовой организации составляют неотъемлемую часть современных произведений. «Современный этап музыкального искусства характеризуется совершенно иными, нежели ранее, формами взаимоотношения композитора и исполнителя. Так, композиторы порой намеренно предлагают исполнителю «домыслить» идею своих сочинений, используя не нотированный текст, а скорее «правила игры», в которую вовлекается исполнитель, а затем и слушатель» [2, с. 45].

Теперь обратимся к репертуару Капеллы, которая исполняет множество сочинений современных композиторов, и на его основе попытаемся дать ответ на поставленный в заглавии вопрос. В.А. Чернушенко в статье «Племя одержимых», написанной еще в годы, когда он являлся руководителем Камерного хора Дома культуры работников пищевой промышленности Ленинграда, писал: «особенно большой интерес вызывают у нас [хорового коллектива] вызывают сочинения современников, советских авторов. Мы их включаем в свои программы не для красивого протокола при общей отчетности, а из чувства профессионального долга перед временем, перед делом, которому служим» [4, с. 60]. В указанной статье мы находим также и ряд методических указаний, и таблицы, по которым проходило распевание любительского хора, достигшего в свое время немалых высот. Именно по этим таблицам в Капелле до сих пор проходят занятия с теми артистами хора, кто не имеет достаточной подготовки. Распевание было направлено на то, чтобы «смягчить» голос «и восстановить его тембральный тон». При этом использовался удобный для певцов диапазон, «зато каждое упражне-

ние было обязательно нацелено на преодоление инертности слуха. Основу составляют всевозможные комбинации из тонов и полутонов — интервалов ключевых. <...> Упражнения все время меняются, однако направленность их сохраняется: максимальная обостренность слуховой реакции» [4, с. 58]. Также в статье говорится о том, что используются «специальные упражнения: унисонное пение по четвертитонам, унисонное и аккордовое медленное глissандирование» [4, с. 58]. Важной частью репетиционного процесса является также работа над сложными ритмическими фигурами: В.А. Чернушенко в своей статье приводит схему, состоящую из замкнутых ритмических фигур.

Многие произведения наших отечественных композиторов были впервые исполнены коллективом Капеллы. Говоря о наиболее значимых композиторах, чьи произведения входят в репертуар коллектива, в первую очередь следует остановиться на хоровом творчестве Георгия Васильевича Свиридова. Оно включает многие произведения композитора, как-то: «Патетическая оратория» для баса, смешанного хора и большого симфонического оркестра на слова В. Маяковского, «Весенняя кантата» (для смешанного хора и симфонического оркестра на слова Н. Некрасова), «Курские песни» для хора и симфонического оркестра, слова народные, «Поэма памяти Сергея Есенина» для тенора, хора и симфонического оркестра на слова С. Есенина, «Пушкинский венок», концерт памяти А.А. Юрлова для хора без сопровождения, три хора из музыки к драме А.К. Толстого «Царь Федор Иоаннович» для хора без сопровождения.

Но особое место занимает цикл «Песнопения и молитвы», вошедший в себя духовные сочинения и циклы позднего творчества композитора. Работа Капеллы с композитором, запись и премьера этого цикла, в исполнении коллектива, являются яркой страницей, и, безусловно, требует отдельного, более глубокого изучения. Ограничимся здесь лишь общими сведениями. Запись этого цикла на диск «Песнопения и молитвы» была сделана Государственной Академической Капеллой Санкт-Петербурга в 1998 году. Г.В. Свиридов, как и во время записи 1980-х годов, работая с Капеллой над этим диском, неоднократно приезжал в Санкт-Петербург из Москвы. Первым из песнопений был написан и впервые спет Капеллой Петербурга цикл «Неизреченное чудо» («Господи, спаси благочестивых и Святый Боже», «Достоинство ест», «Рождественская песнь», «Слава и аллилуйя», «Неизреченное чудо»). Премьера его в Большом Зале Петербургской филармонии оказалась не самой удачной. Автор, присутствовавший на концерте, был расстроен. Зато первое исполнение в Москве на сцене Большого зала консерватории, также в присутствии автора, имело ошеломительный успех. Стихир для мужского хора Свиридовым написано четыре, однако одна из них не вошла в репертуар Капеллы, и до сих пор традиционно исполняются только три («Завтра услыши глас мой», «Кондак о мытаре и фарисее», «Господи, воззвах к Тебе»). Последние циклы, над которыми Капелла работала совместно с автором музыки, — «Из Ветхого Завета» («Господня Земля», «Песнь очищения», «Царь Славы») и «Странное рождество» («Слава быстрая», «Приидите, поклонимся», «Слава монастырская», «Поклонение блудного сына», «Слава тихая», «Помилуй нас, Господи», «Молитва слепаго», «Странное рождество видевшее»). Сама запись диска проходила уже без Георгия Васильевича, который из-за болезни не мог приехать в Петербург, но под его руководством. В.А. Чернушенко многократно ездил к композитору в Москву и показывал разные варианты записи. То, что Свиридову не нравилось, переписывалось заново с учетом его пожеланий. На диске, таким образом, представлены: три хора «Из Ветхого Завета», цикл «Неизреченное чудо», три стихир для мужского хора монастырские, и цикл «Странное рождество». Итоговый вариант диска был высоко оценен автором, но изданным Г.В. Свиридов увидеть его уже не успел.

Основу современного репертуара капеллы составляют также хоровые произведения Валерия Александровича Гаврилина: «Перезвоны» (по прочтении В. Шукшина) — хоровая симфония-действо для солистов, смешанного хора, гобоя, ударных и тещи, слова А. Шульгиной и В. Гаврилина, «Скоморохи» — действо для мужского хора, солиста, балета и симфонического оркестра на слова А. Шульгиной, «Военные письма» — вокально-симфоническая поэма для солистов, детского и смешанного хоров и симфонического оркестра на слова А. Шульгиной. Каждое исполнение его произведений в Петербурге — событие, которого с нетерпением ждет публика, и каждый раз на эти концерты, собирается полный зал. Хоровое творчество Валерия Гаврилина являет собой совершенно новую трактовку хора. Такие приемы письма как игра с фонетикой языка, со всем фонетическим строем русской речи достигают апогея в «Скоморохах» и «Перезвонах». Произнесение слов, на определенное

высоте, без указанной высоты, глissандирование — типичные приметы гаврилинского стиля. И, разумеется, все это требует очень тщательной работы над произнесением текста. Гаврилин поразительно тонко чувствовал мелодику русской речи, «русская народная музыка была первым звуковым впечатлением Валерия Александровича, детство которого прошло в селе Воздвиженье под Вологодой. Позднее, будучи студентом консерватории, он писал: «крестьянская песня строга в использовании звуков, но зато, в каждом из них имеется цветной фонарик, и от того, на какой из звуков-фонариков будет поставлен смысловой акцент, зависит окраска всей музыкально-эмоциональной россыпи, ладовый смысл которой может меняться с каждым новым словом текста, подобно тому, как в калейдоскопе изменение положения одного цветного стеклышка меняет характер всего рисунка» [Цит. по: 14, с. 65-66]. Практически не прибегая к цитированию, В.А. Гаврилин создает музыку, наполненную интонациями народной песенной культуры. Вероятно, что использование выразительных элементов фонетики языка, также восходит к детским впечатлениям, так «в русских фольклорных считалках слово, произносимое в определенном скандированном ритме, преобразуется в игровое слово, слово-игру. Таким образом, возникает (рождается) его новое звучание, другая музыкальная оболочка (музыкальный контур) и, соответственно, иное содержание. Смысл, характер человеческой интонации может меняться в зависимости от синтаксического акцента в предложении, динамического (весового) ударения в слове, изменений высоты, тембровой окраски звука» [2, с. 40-41].

Новые требования к трактовке артиста хора предъявляют сочинения Сергея Михайловича Слонимского. Так, например, в «Вирине» присутствуют персонажи: парень с гитарой и две девки с чугунки (железной дороги), чьи партии стилизованы под городскую блатную песню — жанр, непривычный для классического певца.

Обращение к мелодике народных песен и различным пластам фольклора, как к наиболее древним (обрядовые календарные песни с небольшим амбитусом и с определенной завораживающей минималистичностью, к лирической протяжной песне), так и к более новым пластам (городскому романсу, частушкам), — это определенная тенденция для отечественных композиторов XX века. Заметно увлечение фольклором и в произведениях Слонимского: «Виринея», «Тихий Дон», — этот музыкальный материал насыщенный интонациями народной песни. «Тихий Дон» (по роману М. Шолохова) — концерт для смешанного хора на слова старинных казачьих песен. Наиболее яркий прием, использованный в партитуре, — *glissando*, переходящее в свист. Помимо тяготения к фольклору, есть в творчестве С.М. Слонимского и еще одно направление, находящее отражение в использовании античных сюжетов. Коллективом капеллы осуществляется концертное исполнение «Антигоны» — ораториальной оперы по трагедии Софокла. Разнообразие музыкального языка этой оперы впечатляет: это и сочетание диатонических и хроматических ладов, и соединение тональной и атональной систем в их разных вариантах. Кроме того, в партиях солистов в наиболее драматичные моменты имеют место четвертитоновые или «энгармонические» лады, что несомненно представляет определенные интонационные трудности. Для хорового исполнения сложностью является также то, что диапазон партий очень широкий. Так в партии сопрано часто встречаются ноты  $a^2$ ,  $b^2$ ,  $h^2$ , а в партии баса присутствует  $es^1$ .

Важной вехой для композитора является обращение к духовной тематике. Одним из значимых произведений для каждого композитора является Requiem. И С.М. Слонимский создает свой Реквием на латинский текст, однако, с перестановкой частей. Одним из выразительных моментов, требующих от хора особой подготовки, являются заключительные аккорды в части *Kyrie eleison* — кластер, с разделением хора на 19 партий.

Помимо Реквиема Слонимского, в репертуаре капеллы также «*Reguiem aeternam*» для сопрано, меццо-сопрано, смешанного хора и оркестра Бориса Ивановича Тищенко. К сосредоточенно-философскому направлению творчества этого композитора примыкают его «Строгие мысли» для смешанного хора *acappella* и солистов на слова из Екклесиаста, В.В. Хлебникова, Ю.В. Андропова, Г.Р. Державина, Н.Г. Новикова — цикл, посвященный В.А. Чернушенко. Отдельно следует отметить интонационные трудности, возникающие тут при исполнении мелодической линии, так как она лишена привычных ладовых тяготений. Для студентов и выпускников вокальных отделений это представляет особую сложность, и не случайно, ведь за несколько столетий наш слух привык к тяготениям, рождаемых темперированным строем и функциональной гармонией. О проблеме преодоления слуховой инерции пишет также и Е. Игготи: «Исторический опыт раз-

вития трёхфункциональной системы был направлен на обострение тяготений неустойчив в устои, на усиление так называемой тоничности, что в результате привело к формированию соответствующего слухового, а, следовательно, и мышечного стереотипа. Именно поэтому зачастую студентам сложно бывает спеть, например, верхний тетракорд натурального и мелодического минора, особенно при его движении вниз» [2, с. 91].

С точки зрения использования различных приемов, особый интерес представляет одноактная опера Б.И. Тищенко по сказке К.И. Чуковского «Краденое солнце». Перечислим те из них, которые требуют от участников хора специальной подготовки:

- пение фальцетом в партиях Крокодила и Медведя;
- расположение участников в разных частях сцены, что создает ощущения звукового объема благодаря стереоэффекту, но трудно для ансамблевого исполнения;
- проговаривание слов на определенной высоте — прием, широко используемый с самой первой сцены;
- звуковое подражание пению животных (э-э-э-э, мэ, бэ, ав-ав...);
- использование свиста;
- *glissando*, в том числе и кластером;
- полиритмия, в разных партиях сочетание размеров 3/8, 19/16, 4/4.

Все это требует дополнительных навыков. В данном случае необходимо понимать, какие средства используются для воспроизведения указанных приемов. «Зарождение звука — результат действия всего организма и, в первую очередь, центральной нервной системы. Но непосредственно в процессе *фонации* участвуют голосовые связки, гортань и давление воздуха, вследствие чего образуется собственно звук. Наряду с *фонационными* звуками, в формировании которых участвует голосовой аппарат (главным образом, голосовые связки и дыхание, т.е., стон, пение, крик, речь, свист и проч.), используются и *нефонационные* звуки, так называемые «звучащие жесты» — разнообразные щелчки, хлопки. Однако, все способы звукоизвлечения, основанные на применении голосового аппарата, базируются на двух *основных принципах* его работы: *певческом и речевом*. И тот, и другой обладают специфическими физиологическими режимами» [2, с. 11-12]. И перед каждым певцом в хоре стоит задача осознать, как воспроизводить те или иные указания автора.

Особые задачи перед исполнителями ставит и исполнение Симонии № 2 Б. Тищенко памяти М.И. Цветаевой, на слова М. Цветаевой. Трактовка хора как одного музыкального инструмента с очень широким диапазоном, а не как инструмента, который разделен на партии, вводит прием перехода мелодической линии внутри одного слова из партии в партию на фразе «О, наши прадедовы драгоценности», что требует колоссальной слуховой работы.

Капелла всегда тесно сотрудничает с петербургской композиторской школой. Именно этим объясняется тот факт, что значительную часть репертуара составляет музыка ее представителей: В.А. Гаврилина, С.М. Слонимского, Б.И. Тищенко, Ю.А. Фалика, В.А. Успенского, Г.Г. Белова. Так, фестиваль «Музыкальная весна», прошедший уже в сорок восьмой раз [6], практически всегда включает выступления коллектива капеллы, приносящими в музыкальный мир новые произведения. Одной из таких премьер стал концерт для смешанного хора без сопровождения на слова А.С. Пушкина «Красуйся, град Петров» Григория Овшивича Корчмара. Сочинение, ставшее затруднительным даже для такого высокопрофессионального коллектива, как Певческая капелла. Четвертая часть концерта «Над омраченным Петроградом» изобилует хроматикой. И в ней присутствуют следующие ремарки автора: «приблизительное интонирование», «скандирование», одновременно во всех партиях ремарка «произвольные ноты в указанном ритме и направлении». Чтобы адекватно исполнить авторские указания каждый из участников должен обладать тонкой музыкальной памятью на определенную высоту, к которой в итоге должно прийти музыкальное построение. Именно о таком типе памяти исполнительница пишет Е.Ю. Игготи: «опорой исполнителю-вокалисту в его деятельности служит «память на звучание», высотными элементами которой становятся: память на регистры, тембр, интервалы, точечная память (память на отдельные тоны) и др.». [2, с. 92]. Очень важен этот эпизод работы Е.Ю. Игготи, в котором описывается, каким образом должно быть освоено современное произведение: «главный принцип освоения современными певцами подобных необычных интонаций заключается в формировании так называемой «памяти на высоту». Под «памятью на высоту» в данном случае подразумевается как память на высоту тонов, так и память на интервальные соотношения между тона-

ми различной высоты. *Элементами* памяти на высоту становятся: память на регистры, память на интервалы, точечная память (память на отдельные тоны) и др. *Принципами связи* этих элементов являются: 1) память на абсолютную высоту, 2) память на относительную высоту» [2, с. 104-105].

Из других сочинений петербургской композиторской школы очень ярким представляется концерт для смешанного хора, двух корнет-а-пистонов, ударных и органа «Песни питерского народа» Геннадия Григорьевича Белова. Продолжая традицию опоры на фольклорные истоки, в концерте значимое место отведено выразительной трактовке фонетики русской речи, как например, в первом номере на словах «тпрука-нука, что за штука». О том, что этот цикл пронизан цитируемым материалом, говорят ремарки самого автора, использующего народные слова и напевы, а также цитату из песни «Атланты» Александра Горюхиного в заключительном номере.

Три хора без сопровождения Г.Г. Белова «Россия, Русь» на слова Н. Рубцова содержат очень красочный прием *glissando*, в том числе и коллективного, в номере «Не слышно шума городского».

Особой любовью публики пользуется музыка Юрия Александровича Фалика, благодаря сочетанию ясной мелодики и красочной гармонии. Один из наиболее выразительных его циклов — «Осенние песни» для хора *acappella*. В последней (четвертой) части «Ржавые елки» на слова А. Жигулина, композитор делает смысловой акцент, выделяя слова «это их души тревожно летят надо мной». Для этого он использует передачу мелодии от слога к слогу по разным партиям, притом музыкальный материал повторяет ту же тему, с которой начинается последний номер, но излагается он вначале без слов (закрытым звуком).

Монументальное произведение Андрея Павловича Петрова «Петр Первый» — вокально-симфонические фрески для солиста, хора и оркестра на текст Н. Касаткиной и В. Васильева (с использованием подлинных текстов исторических документов и старинных народных песен). Этот опус — сосредоточие множества интересных композиторских приемов. Например, звуковая изобразительность в картине народного плача «презвещая Богородица», во время снятия колоколов. Текст тут звучит по-разному. Это — задача скорее драматического актера, с которой должен суметь справиться артист хора: передать нюансы элементов хоровой ткани, вплоть до шёпота, выкриков и т.п. [7, с. 41].

Одна из живописных опер, исполненная в концертном варианте силами Капеллы и солистами из Оперной студии при Консерватории — «Вишневый сад» Николая Авксентьевича Мартынова — выпускника Ленинградской консерватории, до того с отличием окончившего Хоровое училище. В опере хор выполняет важную функцию. Он открывает действие, используется в кульминационном моменте — сцене торга, завершает первое и второе действие оперы. Однако функция хора в перечисленных эпизодах различна. Во вступление к «Вишневому саду» хор привносит элемент изобразительности, дополнительной краски, которая передает шуршание листвы в саду. Во второй картине и в финале оперы введена стилизация церковного пения, как комментарий автора, как раскрытие некоего подтекста. Кроме того, в третьей картине (сцене бала) зримо воссоздаются торги, на которых продают вишнёвый сад, в ней артистам хора поручены элементы речи, драматическая функция.

Репертуар хора не ограничивается только лишь произведениями петербургских композиторов. Композиторы московской школы также не выходят из репертуарного плана: Р.К. Щедрин (четыре хора на слова Твардовского и «Казнь Пугачева» для хора *acappella* на слова А.С. Пушкина из «Истории Пугачева»), Н.Н. Сидельников и др.

Приведем здесь еще несколько сочинений питерских авторов с нестандартными приемами хорового изложения. Это поэма для хора Бориса Петровича Кравченко «Синие гусары» на слова Н. Асеева, в которой используется прием повторения остинатной фигуры «синие гусары», что создает своеобразный звучащий фон.

Оратория Люциана Абрамовича Пригожина «Слово о полку Игореве». Блестящая хоровая партитура, в которой встречаются:

- полиритмические сочетания между партиями;
- алеаторика на словах «Дремлет. Далече залетело»;
- у альты соло — четвертитоновое интонирование;
- четвертитоновое интонирование в партии хора «с зарнаио до вечера, с вечера до света» (II часть «Битва»);
- отсутствие метрической структуры в III части «Разорение» на словах «а золота и серебра...».

Леонид Петрович Балай «О, Русская земля!» — поэма для смешанного хора без сопровождения, слова В. Максимова. Помимо распространенного приема пения закрытым звуком, в поэме содержится указание на передачу текста «говорком», эффект драматического нагнетания создается благодаря многократному повторением слов «гул, гул, гул, гул...» или «гром, гром, гром...». Очень выразительно в партитуре передан образ налетающего врага: «черным черная воронья» — обозначен кластер, маркированный непрерывным черным цветом.

Борис Иванович Архимандритов «На поле Куликовом» — кантата для смешанного хора, фанфар и ударных на слова А. Блока. II часть «На пути — горячий белый камень...» на словах «и не последний» у всего хора в партиях выписано своеобразное вибрато с повышением звука на j тона и возвращением к исходной высоте звука.

Перечислим в заключение некоторые наиболее распространенные приемы, использующиеся в музыке современных композиторов и требующие особой подготовки:

- игра с фонетикой языка, в том числе обращение к редким языкам, диалектам и так далее;
- глассандирование, в унисон, в интервал и аккордами;
- элементы речи с различными ее оттенками (шепот, скандирование и другие);
- звукоподражание;
- звучащие жесты;
- театрализация;
- четвертитоновое интонирование;
- звуковая символика, например, монограммы композиторов, изображение слов с помощью кластера.

Значимым выводом данной статьи представляется понимание того, что исполнитель хоровой капеллы должен владеть не только колоссальным знанием современной музыки, но также и различными музыкальными стилями. Ведь репертуар Капеллы простирается от музыки церковной, связанной с культовым действием, до фольклорной, во всех ее вариантах. Налицо интонирование в условиях расширенного мажора-минора, различные произведения, имеющие многообразную ладовую организацию, опусы атональные, додекафонные, алеаторические, пуантилистические, минималистские, с опорой на микро-интонирование и т.д.

Если обобщить все перечисленные замечания, можно констатировать необходимость принципиально иного подхода к подготовке вокалистов и хоровиков к исполнительской деятельности. Так, уже на уровне среднего и высшего профессионального образования, необходима их более разносторонняя слуховая подготовка, расширение их музыкального кругозора, овладение спектром различных исполнительских приемов. «Понимая, что на данном историческом этапе престижность сольного и хорового исполнительства стоит на разных полюсах, есть необходимость изначально готовить молодых певцов к работе в ансамбле и хоре. Для этого, на наш взгляд, было бы хорошо несколько пересмотреть имеющиеся учебные планы вокалистов. В Хоровых учебных заведениях практикуется такой предмет, как «Хоровое сольфеджио». Развивая ансамблевый слух, этот предмет или хотя бы его элементы могли бы существенно улучшить положение с интонированием и групповым звучанием среди вокалистов. В некоторых средних музыкальных учебных заведениях этот предмет включается в учебный план, но на этапе высшего учебного звена он отсутствует полностью. На уроках сольфеджио стоило бы больше уделять внимания чтению с листа, а в планы занятий хором вводить не только и не столько хоры из опер и кантатно-ораториальных форм, но и, как вариант, хоровую миниатюру, причем не только классическую, но и современную, усложняя тем самым задачу развития слуха и чувства ансамбля» [8, с. 234]. Здесь следует упомянуть ставшую классической диссертацию Ирины Евгеньевны Тихоновой «Хоровое сольфеджио: к проблеме воспитания музыкального слуха хоровых дирижеров» [9], а также вышедшую недавно работу Марии Германовны Людько «Стилевое сольфеджио в современном видении» [10].

В упомянутой выше статье В.А. Чернушенко говорится также о необходимости работы в хоре не только по партиям, но и четырехголосными ансамблями (сопрано-альт-тенор-бас) — практика, составляющая неотъемлемую часть репетиционного процесса в Капелле, которую необходимо привести в преподавание сольфеджио в профессиональных музыкальных учебных заведениях. С точки зрения методики преподавания сольфеджио, пение четырехголосных произведений является одним из наиболее важных заданий, позволяющих развивать, наряду с мелодическим, гармонический слух. «Еще одной проблемой подготовки вокалистов, мешающей их работе в профессиональ-

ном хоре, является неумение петь *mezzo-voce*. Как правило, мало у кого из педагогов-вокалистов «доходят руки» до этого приема. Нам бы в полный голос правильно студента петь научить! Тем не менее, вокалисты, владеющие пением *mezzo-voce*, прекрасно вливаются в хоровой коллектив, украшая его своими тембрами и не принося вреда своему голосу. В Певческой капелле Санкт-Петербурга есть даже специальный термин, относящийся к звуку «опертому», поставленному на дыхание, но по восприятию слушателем равному нюансам «*p – tr*» — «удаленный тон». Как показывает практика, работа этим приемом позволяет достичь максимальной ровности в звучании хоровой партии. Правильно сформированный звук на *mezzo-voce* позво-

ляет плавно входить в более громкие нюансы, не меняя манеры звукоизвлечения, и тем самым не форсировать звук, не переходить на «покрикивание». При этом сама шкала нюансов, обогащаясь динамически, остается предельно гладкой по тембральной окраске» [8, с. 234]. Значимость такой подготовки обуславливается еще и тем, что каждый артист хора должен быть солистом и самостоятельно ориентироваться в музыкальных стилях и в вопросах интерпретации, иначе произведения современных композиторов становятся неисполнимы, а без них невозможно себе представить ни один серьезный профессиональный коллектив ни в России, ни за рубежом.

#### Библиографический список

1. Лаврова, С.В. «Логика смысла» Жилия Делёза в музыкальной композиции Хельмута Лакхенмана: опыт сравнительного анализа первой серии парадоксов // Вестник Санкт-Петербургского университета. – СПб. – 2011. – Сер. 15. Искусствоведение. – Вып. 1.
2. Игotti, Е.Ю. Теория и практика интонирования в современной вокальной музыке: дис. ... канд. искусств. – СПб., 2011.
3. Рыцарева, М.Г. [Э/р]. – Р/д: <http://capella-spb.ru/ru/article/show/content/id/1>
4. Чернушенко, В.А. Племя одержимых // Советская музыка. – 1974. – № 10.
5. Манько, Т.В. Русская школа хорового исполнительства (Традиции и современность): дис. ... канд. искусств. – Ростов-на-Дону, 2006.
6. Супруненко, Г.В. Хоровой театр как жанр «взаимодействующей» музыки и его воплощение в творчестве отечественных композиторов на рубеже XX-XXI веков: автореф. дис. ... канд. искусств. – Нижний Новгород, 2012.
7. Русская хоровая культура. История. Традиции. Современные проблемы хорового искусства. – СПб., 1995.
8. Чернова, Л. Традиции русской певческой школы в контексте современной вокально-хоровой культуры / Л. Чернова, О. Плеханова // Русская хоровая культура на рубеже XX – XXI веков: дис. ... канд. искусств. – Екатеринбург, 2004.
9. Кошкарёва, Н.В. Хоровая композиция в современной отечественной музыке: дис. ... канд. искусств. – М., 2007.
10. Фролова, Ю.В. Мелодика в современной хоровой музыке: на примере творчества отечественных композиторов второй половины XX века: дис. ... канд. искусств. – Ростов-на-Дону, 2002.
11. Батюк, И.В. К проблеме исполнения Новой хоровой музыки XX века: дис. ... канд. искусств. – М., 1999.
12. Вьюнова, А.В. Формирование вокально-слухового восприятия в процессе обучения хоровому пению: дис. ... канд. искусств. – М., 2010.
13. Петров, А.К. Претворение русского фольклора в современной хоровой музыке 1980-2005: основные тенденции, новые композиторские подходы: дис. ... канд. искусств. – М., 2008.
14. Поризко, Е. «Русская тетрадь» В.А. Гаврилина (от частушки и плача к романсу) // Русская музыкальная классика и псковский край. – Псков, 2007. – Вып. 1.
15. Слонимский, С.М. Антигона. Клавир. – СПб., 2007.
16. [Э/р]. – Р/д: <http://www.remusik.org/resources/festivals/petersburg/musicalspring/>
17. Петров, А. Петр Первый. Клавир. – Л., 1973.
18. Дробышевская, Н.С. О престижности профессии артиста хора (из истории и опыта работы Певческой капеллы Санкт-Петербурга) // Специальные и междисциплинарные исследования современной науки. – М., 2012.
19. Тихонова, И.Е. Хоровое сольфеджио к проблеме воспитания музыкального слуха хоровых дирижеров: дис. ... канд. искусств. – Л., 1978.
20. Людко, М.Г. Стилевое сольфеджио в современном видении: дис. ... канд. искусств. – СПб., 2011.

#### Bibliography

1. Lavrova, S.V. «Logika smisla» Zhilya Delyoza v muzhkal'noy kompozicii Khel'muta Lakhenmana: opit sravnitel'nogo analiza pervoy serii paradoksov // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. – SPb. – 2011. – Ser. 15. Iskuststvovedenie. – Vyp. 1.
2. Igotti, E.Yu. Teoriya i praktika intonirovaniya v sovremennoy vokal'noy muzhke: dis. ... kand. iskusstv. – SPb., 2011.
3. Rihcareva, M.G. [Eh/r]. – R/d: <http://capella-spb.ru/ru/article/show/content/id/1>
4. Chernushenko, V.A. Plemya oderzhimikh // Sovetskaya muzhka. – 1974. – № 10.
5. Manjko, T.V. Russkaya shkola khorovogo ispolnitel'stva (Tradicii i sovremennost'): dis. ... kand. iskusstv. – Rostov-na-Donu, 2006.
6. Suprunenko, G.V. Khorovoy teatr kak zhanr «vzaimodeystviuyutheyj» muzhki i ego voplothenie v tvorchestve otechestvennikh kompozitorov na rubezhe XX-XXI vekov: avtoref. dis. ... kand. iskusstv. – Nizhniy Novgorod, 2012.
7. Russkaya khorovaya kul'tura. Istoriya. Tradicii. Sovremenniye problemih khorovogo iskusstva. – SPb., 1995.
8. Chernova, L.I. Tradicii russkoy pevcheskoy shkolih v kontekste sovremennoy vokal'no-khorovoy kul'tur / L. Chernova, O. Plekhanova // Russkaya khorovaya kul'tura na rubezhe XX – XXI vekov: dis. ... kand. iskusstv. – Ekaterinburg, 2004.
9. Koshkareva, N.V. Khorovaya kompoziciya v sovremennoy otechestvennoy muzhke: dis. ... kand. iskusstv. – M., 2007.
10. Frolova, Yu.V. Melodika v sovremennoy khorovoy muzhke: na primere tvorchestva otechestvennikh kompozitorov vtoroy polovinih XX veka: dis. ... kand. iskusstv. – Rostov-na-Donu, 2002.
11. Batyuk, I.V. K probleme ispolneniya Novoy khorovoy muzhki XX veka: dis. ... kand. iskusstv. – M., 1999.
12. Vyunova, A.V. Formirovaniye vokal'no-slukhovogo vospriyatiya v processe obucheniya khorovomu peniyu: dis. ... kand. iskusstv. – M., 2010.
13. Petrov, A.K. Pretvoreniye russkogo fol'klora v sovremennoy khorovoy muzhke 1980-2005: osnovniye tendencii, noviye kompozitorskie podkhodi: dis. ... kand. iskusstv. – M., 2008.
14. Porizko, E. «Russkaya tetrad'» V.A. Gavrilina (ot chastushki i placha k romansu) // Russkaya muzhkal'naya klassika i pskovskiy kray. – Pskov, 2007. – Vihp. 1.
15. Slonimskiy, S.M. Antigona. Klavir. – SPb., 2007.
16. [Eh/r]. – R/d: <http://www.remusik.org/resources/festivals/petersburg/musicalspring/>
17. Petrov, A. Petr Perviy. Klavir. – L., 1973.
18. Drobishshevskaya, N.S. O prestizhnosti professii artista khora (iz istorii i opih rabotih Pevcheskoy kapellih Sankt-Peterburga) // Specialniye i mezhdisciplinariye issledovaniya sovremennoy nauki. – M., 2012.
19. Tikhonova, I.E. Khorovoe sol'fedzhio k probleme vospitaniya muzhkal'nogo slukha khorovikh dirizherov: dis. ... kand. iskusstv. – L., 1978.
20. Lyudko, M.G. Stilevoe sol'fedzhio v sovremennom videnii: dis. ... kand. iskusstv. – SPb., 2011.

Статья поступила в редакцию 02.03.13

УДК 7.072.2

**Mamyrina N.S. WAR THEME IN THE WORKS OF PAINTERS ALTAI SECOND HALF OF THE TWENTIETH CENTURY.** This article analyzes the works of painters of Altai on the «war». The basis for the review were taken works of art that meet the high standards of artistry and best determine the trend of the historical painting in the Altai in the second half of the 20th century.

**Key words:** artist, work, pictorial art, war, civil, Great Patriotic War, historical work.



*Н.С. Мамырина, канд. искусствоведения, доц. ФГБОУ ВПО «АГАО», г. Бийск, E-mail: kafdiz@mail.ru*

## ТЕМА ВОЙНЫ В ТВОРЧЕСТВЕ МАСТЕРОВ ЖИВОПИСИ АЛТАЯ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Статья посвящена анализу произведений алтайских живописцев на тему войны. Основными для рассмотрения явились произведения, которые отвечают высоким требованиям художественности и наиболее полно отражают тенденцию развития исторической живописи на Алтае во второй половине 20-го века.

**Ключевые слова:** художник, произведение, живопись, война, гражданская, Великая Отечественная, историческое произведение.

Война, как средоточие трагического и драматического в судьбах народа, страны, общества и личности, всегда привлекала внимание разных видов искусства. В изобразительном искусстве советского периода мы находим тому множество примеров. В контексте этих тенденций развивалось и творчество художников Алтайского края. События гражданской войны всколыхнули интерес живописцев и получили свое отражение в произведениях на эту тему. В работах алтайских художников сюжеты военных событий приобретают свой колорит, наполняются деталями и событиями из истории края.

Среди живописцев, обращавшихся к теме гражданской войны, были такие мастера, как Г.И. Гуркин, А.О. Никулин, А.Н. Борисов, Г.Д. Лавров, В.В. Карев, Г.А. Колпаков, Д.И. Кузнецов, И.Р. Рудзите, И.С. Хайрулинов. Этому свидетельствуют следующие работы этих авторов: «Алтайские партизаны», «Партизанский дозор», «Отступление белых в Монголию», «Расстрел улалинских партизан», «Красный партизан Алтая», «Разведка», «Партизанская разведка», «Красноармеец на побывке», «Сибирские партизаны», «Всадники», «Алтайские партизаны в горах Туекты» и другие. О теме гражданской войны, воплощенной в творчестве Д.И. Кузнецова, исследователь Г.И. Прибытков пишет: «Алтайские партизаны-разведчики», «Партизаны Алтая» Д.И. Кузнецова рассказывают о героическом прошлом Алтая, что привлекало актуальностью тематики в последние годы войны» [1, с. 56]. В 1944 году состоялась выставка, посвященная освобождению от колчаковцев. В экспозиции демонстрировались картины, этюды и рисунки Д. Кузнецова, посвященные партизанскому движению, среди них «Партизанский дозор».

На 9-й краевой художественной выставке (1951) среди экспонатов были выставлены две картины эпохи гражданской войны. «Художники В. Курзин, Н. Мотовилов и заслуженный деятель искусств Мордовской АССР Н. Ерушев в скромных по размерам полотнах запечатлели важные исторические моменты.

В картине «Заседание Барнаульского революционного комитета в июле 1918 г.» авторы хорошо передали готовность каждого участника обсуждения наступательного плана к любому испытанию во имя победы над врагом. Другая картина – «Обращение героя гражданской войны Е.М. Мамонтова к партизанской армии перед солоновским боем» – рассказывает зрителям о силе большевистского слова, о любви народа к большевикам» [2, с. 35]. Истории гражданской войны посвятил свою работу в этой выставке Н. Шагаев. В этих работах отразилось неспокойное время становления Советской власти, они передавали общий послереволюционный эмоциональный подъем. Последующие работы художников решались уже в другом ключе, в них в большей степени проявлялось влияние идеологии. Творческие искания проявлялись в обобщенности образов и звучании всепобеждающей силы нового строя.

В 60-е годы историко-революционная тема появляется в работах Г.Ф. Борунова. Первым произведением такого жанра стала картина «Сыны России» (1967), в которой автор обращается к теме «Ленин и народ». Художник впервые прибегает к многофигурной композиции. События времен гражданской войны легли в основу следующих его произведений: «Дзержинский с чекистами», «Первые знамена революции». В триптихе И. Рудзите «Сыновья» (1968) центральная часть в своем образном решении получает широкое обобщение. На первом плане, на фоне алого знамени, изображена женщина с грудным ребенком на руках. На боковых частях триптиха перед нами предстают образы «сыновей» гражданской и Отечественной войны. Работа повествует о мужестве и стойкости народа в любых испытаниях. Сюжеты гражданской войны создавались и в период Великой Отечественной войны, и в послевоенное мирное время, обращение к ним художников разных поколений продиктовано попыткой осмысления происходящих в обществе перемен и их значения для современности.

Тема гражданской войны звучит в произведениях бийских художников разных поколений, они так же отражали тему с позиций своего времени, своих эстетических представлений и в меру своего таланта. Так, например, эпоха гражданской войны проявлена в картине Б. Ковалева «Расстрел подпольщиков». Крупноформатное полотно нашло свое место в стационарной экспозиции советского отдела Бийского краеведческого музея им. В.В. Бианки, в разделе, посвященном борьбе за советскую власть в городе Бийске. В своем произведении Б. Ковалев воскрешает реальное событие: расстрел колчаковцами группы революционеров, руководимой П. Мерлиным, происходившее в районе вокзала. В 1918 г. здание нынешнего железнодорожного вокзала окружал густой лес, там и происходила трагедия. Ныне на месте расстрела мерлинцев стоит памятный обелиск. Пять фигур во весь рост, благодаря низкому горизонту, занимают почти всю картинную плоскость. Невысокий холм, на котором они стоят, выглядит как пьедестал и вся картина решается как памятник героям. Образы подпольщиков портретны и даны в сурово-героическом плане. Сумрачный, сдержанный колорит, острый динамичный рисунок усиливают трагический характер сцены. Картина Б. Ковалева была написана в 1960 г.

Историческое полотно Н. Субботина «Отправка бойцов на Черепановский фронт» также посвящено теме гражданской войны. Картина представляет собой повествовательный, детализированный рассказ: на перроне железнодорожного вокзала города Бийска, у вагонов дымящегося поезда, изображен большой отряд красноармейцев, готовых к отправке на войну с белогвардейцами. Портретно решены первоплановые фигуры командиров, в сапогах и гимнастерках, перетянутых ремнями. Картина носит несколько иллюстрированный характер, художник очень точен в деталях. Узнаются фасады здания бийского вокзала, но в глубине за ними не конструкция переходов, а темная полоса леса, как это было в 50-ых, когда писалась картина.

Тема Великой Отечественной войны вошла в искусство Алтая уже в сороковые годы. В 1941-1945 годах на Алтае прошло шесть краевых выставок, на которых представлялись работы преимущественно самодеятельных художников, а также художников-профессионалов (И.Е. Харин, П.С. Панарин, И.С. Порошин, Б.М. Астахов, С.А. Лучишкин, Д.И. Кузнецов, И.Д. Чашников и другие) на темы военного времени. Характерно, что всеобщий героико-патриотический подъем вдохновлял многих непрофессиональных художников к разработке этой темы. За годы войны в выставочных залах края представлялись работы с сюжетами батального характера, хотя многие их авторы не участвовали в боевых действиях. Через «боевое» искусство художники приобщались к историческим событиям, тем самым приближая победу. Художественный уровень этих работ был не высок, но творческий подъем и зрительский заказ диктовали сюжеты и мотивы произведений. Рефреном военная тема проходит через все городские и краевые выставки вплоть до настоящего времени. События войны, отдаляясь во времени, не перестают интересовать и волновать художников. Тема Великой Отечественной войны составляет огромный пласт, как в советской исторической живописи, так и в современной отечественной. Это непреходящая тема нашего искусства, она неисчерпаема, и каждое поколение вносит что-то новое в трактовку событий. Вместо хроникально-документальной фиксации фактов войны, широкого панорамного показа крупнейших сражений, появляются композиции, глубоко раскрывающие душевные переживания и чувства отдельного человека. «Через свет человеческой и художнической индивидуальности в искусстве Алтая отразились ключевые моменты исторической памяти народа, среди них – великая память о Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. Дань этой теме отдали художники П.Л. Миронов, В.Ф. Добровольский, Г.Ф. Борунов, А.П. Ботев» [3, с. 79].

Автором больших полотен о войне, о человеке войны, труженике тыла, о судьбе женщины в военные годы является И.С. Хайрулинов. Главная тема его исторических полотен – люди, чья жизнь опалена войной («1941 год», 1985; «Проводы. 1941», 1980; «Тяжкая весть 1942 год», 1982; «Вечное прощание», 1990; «Июнь сорок первого», 2000; «Благословение матери», 2002; «Мать», 1990). «Все произведения взаимосвязаны: один сюжет накладывается на другой и достигает уровня вневременного звучания. Мать и дитя – извечный мотив, отец, целующий дочку, скорбная женщина в черном, а на брезжащем утренним светом фоне – силуэты – видения погибших в адской войне людей и тех, кому Родина обязана в самые критические моменты истории» [4, с. 58]. Авторская искренность чувства, составляющая эмоциональное содержание картин, посвященных судьбам людей военных лет, особенно проникновенно звучит в полотне «Тяжкая весть. 1942 г.». В лаконичной, острой композиции выражены боль и сострадание матери, жене, сестре солдата, переживающей самое страшное бремя войны – гибель родного человека. В том, как в уединении научает героиня свое сердце жить с непоправимым горем, как припала она к живому существу – своей опоре и семейной кормилице, ощущается и надежда, что даст духовных сил жить дальше во имя детей и памяти о погибшем. Глубокие и драматические переживания автора и его героини заставляют зрителя почувствовать весь трагизм ситуации. В сопереживании таится смысл искусства И.С. Хайрулинова,

смысл его картин «Вечное прощание», «1942», «Благословение матери» и других. Хайрулинов отражает в своем творчестве историческую тему «современных малых войн» («Память. Жертвам репрессий и войн», 1997). Тема встреч и проводов сыновей, уходящих на новые локальные войны, также не оставляет художника равнодушным.

Сюжетам Великой Отечественной войны посвятили свои работы А.В. Ботев («Сестры милосердия», 1986; «Год 1941. Начало июля», 1987), М.И. Викулин («Солдат вернулся», «Сибиряки идут на фронт», «Их осталось только трое») и другие. «Чем глубже в прошлое, в историю будут погружаться события фронта и тыла народной войны 1941 – 1945 годов, тем большее поклонение и удивление они будут вызывать у историков, с дальнего расстояния вовремя сумеющих проникновеннее оценить значение Победы в истории народов и государств» [5, с. 6].

Анализируя произведения алтайских живописцев, посвященные теме «войны», можно сделать вывод, что эта тема рефреном проходит через все городские и краевые выставки, вплоть до настоящего времени и является значимой в творчестве художников Алтая. С каждым новым военным конфликтом рождаются новые сюжеты, новая трактовка этой темы, отражая свое время, своих героев, их душевные переживания в этом огненном вихре войны. Творчество каждого художника вносит в нашу историческую память тот немеркнущий свет преклонения перед подвигом человека военных лет.

#### Библиографический список

1. Прибытков, Г.И. Алтайский художник-педагог Д.И. Кузнецов. По следам борьбы партизан в Горном Алтае: тема партизанского движения в годы гражданской войны в творчестве художника. – Бийск, 1995.
2. Прибытков, Г.И. От энтузиастов-одиночек до творческого коллектива Союза художников. – Бийск, 1990.
3. Степанская, Т.М. 65 лет творческому Союзу художников Алтая // Культурное наследие Сибири. – Барнаул. – 2005. – Вып. 6 – 7.
4. Сорокин, Ю. Печальник земли русской: к 60-летию художника И. Хайрулинова // Алтай. – 1999. – № 5.
5. Степанская, Т.М. Альбом к 60-летию Великой Победы. И.С. Хайрулинов. – Барнаул, 2005.

#### Bibliography

1. Pribytkov, G.I. Altayskiy khudozhnik-pedagog D.I. Kuznecov. Po sledam bor'by partizan v Gornom Altae: tema partizanskogo dvizheniya v godih grazhdanskoy vojny v tvorchestve khudozhnika. – Biryjsk, 1995.
2. Pribytkov, G.I. Ot entuziastov-odinochek do tvorcheskogo kolektiva Soyuzu khudozhnikov. – Biryjsk, 1990.
3. Stepan'skaya, T.M. 65 let tvorcheskomu Soyuzu khudozhnikov Altaya // Kul'turnoe nasledie Sibiri. – Barnaul. – 2005. – Vihp. 6 – 7.
4. Sorokin, Yu. Pechal'nik zemli russkoy: k 60-letiyu khudozhnika I. Khayrulinova // Altay. – 1999. – № 5.
5. Stepan'skaya, T.M. Al'bm k 60-letiyu Velikoy Pobedi. I.S. Khayrulinov. – Barnaul, 2005.

Статья поступила в редакцию 02.03.13

УДК 782.1

*Mikhaylova O.S. The principles of biblical historism in the opera «Nabuchodonosor» by G. Verdi. The fundamental principles of biblical historism and their consecutive embodiment in the opera «Nabuchodonosor» by Verdi are considered in the article. The plotlines, composition, dramatic concept of the opera, and its musical theme were analyzed.*

**Key words:** opera, biblical historism, the Bible, prophecy, symbolism, musico-rhetorical figures, dramaturgy.

**О.С. Михайлова**, аспирант Ростовской гос. консерватории (академии) им. С.В. Рахманинова, г. Ростов-на-Дону, ассистент каф. инструментального исполнительства Алтайского гос. университета, г. Барнаул, E-mail: [argentum-ol@mail.ru](mailto:argentum-ol@mail.ru)

## ПРИНЦИПЫ БИБЛЕЙСКОГО ИСТОРИЗМА В ОПЕРЕ ДЖ. ВЕРДИ «НАВУХОДОНОСОР»

В статье рассматриваются основополагающие принципы библейского историзма и их последовательное воплощение в опере Верди «Навуходоносор». Проанализированы сюжетные линии, композиция, драматургия оперы, ее музыкальный тематизм.

**Ключевые слова:** опера, библейский историзм, Библия, символика, музыкально-риторические фигуры, драматургия.

«Мировая история имеет свой “разумный” план (известный религии под именем Провидения)» [1, с. 103], – таким взглядом на исторический процесс Г. Гегель очень емко обозначил суть библейского историзма. В отличие от научного понимания историзма, подразумевающего принцип рассмотрения мира и социальных явлений в динамике их изменения, становления во времени и пространстве, принципиальным свойством библейского историзма является интерпретация истории человечества сквозь концепцию Промысла Божьего. Одним из основополагающих факторов в ней является нарушение Божьих Законов, ведущее к трагическим конфликтам, как в масштабах целостной национальной формации, так и отдельной личности: «и ... боролось

Провидение со всеми подобными нарушениями и беспорядками, – за всякой ошибкой следовала кара...» [2, с. 453].

В русле этой концепции представлял историю человечества один из идеологов Рисорджименто, друг Верди А. Мандзони, называющий Божью кару «исторической справедливостью» [3, с. 219], и исторический процесс – воплощением «идей высшей справедливости» [3, с. 218]. Эта концепция реализована в его романах<sup>1</sup>, которые пронизывает тема «неизбежного исторического и нравственного возмездия» [3, с. 218].

Следует отметить, что такое воспроизведение истории наблюдается в операх на библейские сюжеты<sup>2</sup>, в числе которых опера Дж. Верди «Навуходоносор» (в итальянской транскрип-

ции «Набукко»), написанная в 1841 году. Очевидно, что подобное видение истории разделял и Дж. Верди, обращаясь к произведению на сюжет Ветхозаветного предания. Об этом свидетельствует не только тот факт, что интерес к либретто «Навуходоносора» связан у композитора со стихами, от которых «веяло Библией» [4, с. 95-96], но и сама концептуальная архитектура оперы. Она выстроена в соответствии с принципами библейского историзма, который предполагает толкование исторического события с точки зрения нераскаянного греха. Именно так трактует Верди сюжет о разрушении Иерусалимского Храма, и именно поэтому композитор вводит в центр своего оперного замысла образ Пророка Захарии. Верди не только сознательно акцентировал в драматургии «Навуходоносора» образ библейского Пророка, но придал ему важнейшее значение, «потеснив» традиционную для оперы XIX века лирическую коллизию. Верди заменил любовный дуэт Фенены и Измаила, который, по его мнению, «расхолаживает действие и лишен библейского величия, свойственного всему сюжету» [4, с. 98] на Пророчество Захарии. Укажем на тот немаловажный факт, что библейский Пророк – это избранник Небес, которому дается Божье Откровение, и через которого осуществляется связь народа с Богом. Пророчество, как одна из форм Божественного Откровения проходит через все разделы Библии. Оно может быть речено устами Божьих избранников, излагающих для всех неоспоримую Божию Волю, может являться непосредственным диалогом между Богом и праведником (Ной, Авраам, Соломон, Моисей). Пророчество может возникать и в виде знаков-символов (например, радуги – как символа вечного Завета между Богом и людьми<sup>3</sup>, молнии – как символа Гнева Божия, сходжение огня (от Неопалимой Купины и до сегодняшнего дня – как знак крещения огнем). Пророчество является вневременным явлением, которое объясняет прошлое в настоящем с позиций будущего, то есть формой воспроизведения истории как Промысла Божьего.

Таким образом, «доминантность» образа Захарии в произведении Верди позволяет сделать вывод об углублении композитором религиозно-философской идеи. Существенным представляется и тот факт, что Пророчество помещено композитором в точку золотого сечения, наиболее важный момент драматического развития (кульминация и начало развязки), что придает этому эпизоду важнейшее значение в раскрытии религиозного замысла. Через содержание Пророчества Захарии аккумулируется его главная идея, в которой будущее историческое событие (освобождение евреев из плена) интерпретируется как Воля Небес.

Кроме того, в Пророчестве Захарии реализуется еще одна существенная особенность библейского историзма, отличающая его от исторической науки – соотносимость времен. Историческая наука оценивает прошлое с точки зрения настоящего, а принципиальной особенностью библейского историзма является соединение этой концепции с грядущими событиями в будущем, которые возникают как Божественное Откровение. Так, описание предстоящих исторических событий, данное Пророком Иеремией в своей Книге (разрушение Иерусалима, возвращение иудеев на родину) датировано 607 г. до н.э., их осуществление состоялось в 586 и 538 гг. до н.э. «Оперный» Пророк Захария предсказывает освобождение евреев из вавилонского плена, и опера завершается возвращением иудеев на Родину. Таким образом, историческое событие, предсказанное в прошлом, непременно осуществляется в будущем времени; исторический конфликт в данном случае раскрывается через религиозный концепт, что находится в полном соответствии с принципами библейского историзма.

Особое значение приобретает непосредственное использование в либретто оперы ветхозаветных текстов. Прежде всего, это пророчество Иеремии о падении Вавилона (Книга пророка Иеремии, гл. 50-51). Текст хора «Лети, мысль» – непосредственно связан с псалмом Давида «Песнь на реках Вавилона» (псалтирь, 136), а хора левитов из I действия – с псалмом 140. А. Кенигсберг считает источником текста молитвы Захарии из II акта Псалом Аггея и Захарии «Увещание к упованию на Бога» [5, с. 78], которые централизуют библейскую идею в оперном замысле.

В данном контексте не лишним будет вспомнить, что созданные композитором в начале творческого пути духовные со-

чинения<sup>4</sup>, в известном смысле, послужили предтечей для написания оперы на библейскую тематику. В частности, свидетельством сказанному служит «Плач Иеремии». Его содержание основано на библейском пророчестве, которое, как известно, связано с темой разрушения Иерусалима, падением Первого Храма, и последовавшего за этим вавилонского пленения евреев. Историко-религиозная идея, положенная в основу «Плача Иеремии», имеет, таким образом, непосредственное отношение к главному конфликту оперы «Навуходоносор», что позволяет представить это сочинение как своеобразный повествовательный-трагический пролог к будущей опере. К слову сказать, именно библейский Пророк Иеремия наиболее близок оперному Пророку Захарии, который в данном случае является собирательным образом. В Ветхозаветной истории существуют два Пророка с таким именем. Один (2 Пар. 24:20-22) обличал иудеев за идолопоклонство, другой (Книга пророка Захарии) побуждал евреев к строительству Второго Храма. И хотя ни один из них не был непосредственным участником библейских событий 586 г. до н.э., в этом имени «обобщены» основные идеи, связанные с историей вавилонского пленения евреев.

Событие, с которого начинается опера, одно из самых знаковых в еврейской истории. Разрушение Первого Храма, падение Иерусалима воспринималось и воспринимается библейскими историками (И. Флавий, М. Штереншис, И. Тантлевский, Ю. Велльгаузен<sup>5</sup> и др.) как страшная Кара Небес за грехопадение народа, предавшего Бога Единого и осквернивших языческим идолопоклонством незыблемость Истинной Веры<sup>6</sup>.

Эта тема формирует главный содержательный конфликт произведения: наказание грешников-иудеев царем Навуходоносором, который представлен в пророчестве Иеремии как избранник Бога для наказания народа-отступника:

8 Посему так говорит Господь Саваоф: за то, что вы (евреи – дополнение мое) не слушали слов Моих,

9 вот, Я пошлю и возьму все племена северные, говорит Господь, и пошлю к Навуходоносор, царю Вавилонскому, рабу Моему, и приведу их на землю сию и на жителей ее и на все окрестные народы; и совершенно истреблю их и сделаю их ужасом и посмеянием, и вечным запустением» [6, с. 762].

Логика этого выбора заключается не просто в наказании иудеев за язычество, которое длилось несколько столетий. В ней отражена тема осквернения Иерусалимского Храма, возникшая в связи с внесением в него статуи Ваала, который являлся верховным божеством вавилонян. Таким образом, идея духовного падения евреев, воплощенная в новом «предмете» их идолопоклонства, обрела адекватность «географического обетования».

Принципы взаимодействия религиозно-философской и исторической трагедии получают отражение и в драматургии оперы. Как и должно в исторической драме, сценическая завязка является результатом, «наследующим» предшествующие события, поэтому зачастую носит развивающий или кульминационный характер. История грехопадения, длившаяся с эпохи царя Соломона, аккумулирована в трагизме первого события оперы (взятие Храма вавилонянами), которое подобно вторжению Судного Дня, обрушившегося на обреченных грешников. Воспроизведение событийной драматургии характеризуется не столько сценической активностью и комментариями к происходящему, сколько в атмосфере мистерии молитвенного ораториального действия, открывающего оперу и завершающего ее, что естественно «вытекает» из религиозно-философской концепции произведения. Соответственно, центральное место в воплощении главного конфликта произведения отведено сценам не столько оперного, сколько ораториально-пассионного свойства (I действие, вторая половина III действия и финал), которые создают особую драматургию Храмовых действ. В них развитие конфликта связано с «переклещиванием» исторической идеи во вневременную Вероученческую.

<sup>4</sup> Мессы, мотеты, «Плач Иеремии», кантата «Безумие Саула»

<sup>5</sup> Флавий, И. Полное собрание сочинений в одном томе. – М., 2008; Штереншис, М. История города Иерусалима. Герцлия, 2006; Тантлевский, И. История Израиля и Иудеи до разрушения Первого Храма. – СПб., 2005; Велльгаузен, Ю. Введение в историю Израиля. – СПб., 1909.

<sup>6</sup> Предысторию этих событий находим в 3 кн. Царств, где Господь предупреждает царя Соломона, построившего Первый Храм, о наказаниях за неверность:

6 Если же вы и сыновья ваши отступите от Меня и не будете соблюдать заповедей Моих и уставов Моих, которые Я дал вам, и станете служить иным богам и поклоняться им,

7 то Я истреблю Израиль с лица земли, которую Я дал ему, и храм, который я освятил имени Моему, отвергну от лица Моего, и будет Израиль притчею и посмешищем у всех народов.

<sup>7</sup> Книга пророка Иеремии, гл. 25

<sup>1</sup> «Граф Карманьола», «Адельгис», «Обреченная»

<sup>2</sup> «Моисей в Египте» (1818) Дж. Россини, «Потоп» (1830) Г. Доницетти, «Набукко» (1841) Дж. Верди, «Самсон и Далила» (1876), К. Сен-Санса, «Иосиф в Египте» (1877) Э. Мегюля, «Юдифь» (1863) А. Серова, «Маккавеи» (1874); «Суламифь» (1882-1883) А. Рубинштейна

<sup>3</sup> Бытие 9:13

Центральная лирическая драма Навуходоносора выстроена по такому же принципу и воплощает концепцию судьбы вавилонского царя свободно трактуемой Книги Пророка Даниила. Экспозиция образа, данная в историко-конфликтной ситуации (герой-победитель), сменяется внутридуховным конфликтом (царь – Бог) и дублируется в русле религиозной дилеммы, содержащей те же этапы, что и основная историческая коллизия: грехопадение (гордыня – уподобление себя Богу) – наказание (безумие) – покаяние – прощение – обретение Истинной Веры.

Символику Священного Писания в опере (о которой уже шла речь ранее) условно можно разделить на два ракурса.

Первый касается названий действий и логики их расположения, в которой просматривается концептуально-образующая религиозная идея:

I действие «Иерусалим» – символизирует город Бога Живого.

II действие «Безбожник» – символ отречения Божьего избранника царя Навуходоносора.

III действие «Пророчество» – символизирует Глас Божий и прощение.

IV действие «Разбитый идол» – символ отказа от ложного и утверждение истинного вероучения.

Второй ракурс содержит образы, знамения и формы религиозного свойства. К таковым, например, можно отнести Пророка Захарию, Храм (Оплот Веры), молнию, раду и противостоящий им каменный идол (символ мертвой веры, грехопадения). Эти идеи и образы получают воплощение в молитвах, хорах, а также риторических фигурах, знаменующих вхождение в ад и исхождение из него.

В опере «Навуходоносор» присутствуют четыре главных эпизода, содержащих образно-смысловую символику вышеназванных действий. Событийно-драматургическая логика этих эпизодов выстроена следующим образом:

1. Падение Иерусалима и разрушение Храма Соломона (I действие, сценическая завязка)

2. Отречение от Божественной Воли и следующее за этим безумие Навуходоносора (кульминация библейской и лирической драмы)

3. Пророчество Захарии (кульминация религиозно-исторической драмы и начало развязки)

4. Обращение Навуходоносора в веру истинного Бога (IV действие, кульминационная развязка с последующим катарсическим эпилогом)

Подчеркнем, что если первое событие содержит ярко выраженный исторический конфликт религиозного типа, то, как уже сказано, последующее его развитие связано с утверждением культовой доктрины. Тем самым, историческая идея как бы переводится в религиозный аспект. Противоборство Веры Истинной и языческого культа по сути «переключает» конфликтное столкновение народов (евреи – вавилоняне) в духовное противостояние, основанное на двух типах религиозного сознания. В этом смысле драма главного героя, с одной стороны, «наполнена» романтическими противоречиями, характерными для оперных персонажей того времени; с другой, разнонаправленные полюса внутридуховного конфликта образа раскрываются в полном соответствии с каноническим содержанием его «библейской судьбы».

Музыкальная драматургия «Навуходоносора», на первый взгляд, парадоксально соотносится с содержанием ветхозаветного сюжета, поскольку архитектура произведения не ощущает прямой связи ни с музыкальными темами древности, ни стилизации «под восток». Интонационно-тематические качества оперы ориентированы на характерные черты вердиевского стиля, во многом опирающегося на традиции итальянской оперы, и в частности rossиниевского «Моисея». При этом, архитектура религиозных сцен складывается на основе принципов западноевропейской христианской оратории пассионного типа. В частности, в ней отчетливо просматривается связь с палестинской традицией, принципиальным свойством которой является лиризация культовой хоральности, сближающей ее с оперной арией. Несомненно, на качество мистериальных сцен оперы «Навуходоносор» повлиял и опыт композитора в области церковно-литургической службы, в известном смысле сформировавшей его эстетические принципы.

Взаимодействие в опере мощного ораториально-культового пласта и яркой оперной драмы позволяет говорить о сдвиге жанровости: опера-оратория. В этом смысле, произведение Верди отражает характерную для XIX века тенденцию «ораторизации» оперы в воплощении исторической религиозно-философской драмы, одним из первых образцов которой в Италии стали «Моисей в Египте» Дж. Россини и «Потоп» Г. Доницетти. Немаляважным фактом является и то, что главные культовые сцены,

обрамляющие оперу, как уже сказано, содержат принципы мистериальной драмы. В них присутствует трехуровневое пространство: ад – ассоциируемый с грехопадением отступников от веры и карой, земной мир – страждущие и кающиеся иудеи, безумный Навуходоносор, и комплекс небесных сил – Храм, левиты, девы, Пророк, молитва. Подобные религиозно-мистериальные сцены имеют большое значение в опере. К ним относятся как коленоприклонные действия, обращенные к Богу Живому, так и языческие культовые служения, символизирующие два типа веры: монотеизм и политеизм. Как правило, эти сцены воспроизведены в хорально-молитвенной форме. Они присутствуют в каждом действии, составляя костяк драматургического развития произведения. Кульминация этих сцен достигается в финале, который является развязкой религиозно-исторического и лирического конфликтов (покаяние – прозрение – прощение Навуходоносора, Абилай и евреев) на уровнях различных типов драм (религиозной, исторической, лирической). Результат этой развязки раскрыт в особенностях тематизма, объединяющего противопоставленные интонационно-тематические комплексы (темы Проклятия, вавилонского жречества, Пророчества Захарии) в единый славильный хор *a'capella* «Великий Иегова».

Религиозно-философская направленность замысла оперы «Навуходоносор» раскрывается и через использование символики риторических музыкальных фигур: *passusduriusculus* (восходящий и нисходящий), *anabasis* и *catobasis*, связанных с эмблематикой скорби и символикой нисхождения в ад и исхождения из него, которыми буквально «пронизана» музыкальная ткань оперы. Эти риторические фигуры оформляются в своеобразную сюжетную линию религиозно-философского содержания. Их «концентрация» показательна для I действия, закладывающего фундамент библейского концепта оперы. Первая сцена в Храме открывается туттийным унисоном духовых, которые подобно звучанию апокалиптических труб, ассоциируемым с наступлением Судного Дня<sup>8</sup>. Композиция сцены состоит из вступления и трех разделов, которым соответствуют симфоническая заставка и три хора (A B C). Все части ярко контрастны между собой и каждая несет определенную смысловую нагрузку. Первые фразы оркестрового вступления (у духовых инструментов), как уже отмечалось, представляют собой трижды повторенную грозную унисонную рецитацию, которая завершается скорбными ламентными интонациями. Последующий взлет верхних голосов по звукам *UmVII7* подобен вихрю смерти в разделе «*Diesirae*» Реквиема В. Моцарта и самого Дж. Верди. В атмосфере такого насыщенного трагизмом пространства, возникает скандируемая декламация хора молящихся грешников, в которой обобщена вселенская идея человеческой трагедии.

С точки зрения драматургии хоровую сцену в Храме можно разделить на три части. Первая связана с внутридуховным смятением иудеев, осознание ими Небесной Кары (A). Вторая контрастна первой – это призыв левитов (священников) к молитве и собственно молитва. Она символизирует погружение в Божественный универсум с надеждой на прощение и искупление грехов. Третья часть – сцена с Захарией, в которой первосвященник выступает как пастырь, вселяющий в грешников надежду на спасение.

Что касается интонационно-тематической драматургии, то первый хор (*e-moll*) вводит в драматургию тематическую и жанровую символику, вместе с которой возникает и картина Страшного Суда; два последующих (левиты, девы) – «переводят» скорбно-трагические декламационные возгласы в контрастную сферу. Ладо-гармоническое «просветление» (G – E) вместе с жанровой модуляцией (хорал-молитва) усиливают контрастное противопоставление I и II раздела ораториальной формы. Эта сцена отражает смысловой конфликт греха-отступничества и верности, воплощенных в поистине вселенском страхе предавших Веру перед Карой Небес и молитвенников о спасении, следующих Божьей Стезе. «Строгий» мужской хорал левитов, связанный с жанрами шествия, сменяется лирикой распевного женского хора в сопровождении оркестра с арфой. Тема хора проникнута просветленной печалью и словно «парит» над арфовым сопровождением. В кодовом разделе к «восходящей» молитве дев присоединяется весь хор. Динамика постепенно нарастает, фактура уплотняется. Завершается хоровая сцена грандиозным утверждением молитвенной экстатической темы героико-драматического характера (E-dur).

<sup>8</sup> Откровение, 8:6-7

6 И семь ангелов, имеющие семь труб, приготовились трубить.

7 Первый Ангел вострубил, и сделался град и огонь, смешанные с кровью, и пали на землю; и третья часть деревьев сгорела, и вся трава зеленая сгорела.

По аналогии с этой сценой построены и другие разделы оперы, пассионность которых воплощает генеральную идею произведения – ее религиозно-философский замысел. Значительным этапом в раскрытии библейского конфликта, своеобразным «поворотом» в действии, является финал III акта оперы, включающий хор пленных иудеев и пророчество Захарии о будущем падении Вавилона и освобождении евреев из плена.

Хор содержит вступление и 3х частную репризную форму с кульминацией в средней части (вступление АВА1).

Вступление объединяет в себе ряд тематических комплексов: тираты, тревожная ритмическая пульсация, противопоставление на фоне тремолирующих верхних голосов поднимающегося по трезвучию баса (причем противопоставление выступает и на уровне гармонии, сначала минорной, затем мажорной и уменьшенной). Эти комплексы репризы по отношению к первой части I акта, но получают иное качество в своем развитии. Оно связано, прежде всего, с доминантностью лирической сферы, которая в целом показательна для этой сцены.

Первая часть хора (А) имеет распевный лирико-песенный характер. Главная тема хора содержит в себе «завуалированную» маршевую ритмоформулу, имеющую потенциал к активности общего движения и развития. Этот потенциал реализуется в среднем разделе композиции (В), так и в кабалетном качестве следующего за хором Пророчества Захарии. Интонационно-тематический комплекс этого эпизода содержит основопола-

гающие качества, присущие хору евреев: те же фанфарные квартетные и октавные скачки, поступенное движение от III к I ступени, по звукам трезвучия, та же подчеркнутая маршевая интонация, с которой начинался и хор евреев. Такая «тесная» интонационно-тематическая и жанровая связь этих сцен указывает не только на духовное единство пастыря и его народа, но и на их веру в Прощение Небес, Спасение и обретение родины, что, как уже было сказано, осуществилось в 538 г. до н.э. В данном случае, как и Пророчество Иеремии, предсказанное великие события иудейскому народу, Пророчество оперного Захарии несет им благую весть о прощении. Этот факт является ключевым в понимании известной исторической аллюзии, возникшей в современной композитору Италии.

Музыкальная концепция оперы – это «Библейская песнь», исполненная на итальянском языке. Дж. Верди молился и «слышал» ветхозаветную историю как оперный маэстро XIX века. Скупые сведения о вавилонском рабстве, изложенные в Священном Писании он «перевел» в сферу бурных событий, глубоких страстей, которые так роднят Восток и его Италию, возможно еще и поэтому, что из всех стран Средиземноморья она наиболее длительно пребывала на этом Востоке в «образе» Римской империи и исторически ассимилировала в свою память духовные и эмоциональные качества, присущие восточному менталитету, его традициям и верованиям.

#### Библиографический список

1. Реале, Д. Западная философия от истоков до наших дней / Д. Реале, Д. Антисери; пер. С. Мальцева. – СПб., 1997. – Т.4.
2. Гердер, И. Идеи к философии истории человечества. – М., 1977.
3. Володина, И. Итальянская традиция сквозь века: из истории итальянской литературы XVI-XX веков. – СПб., 2004.
4. Соловцова, Л. Дж. Верди – М., 1966.
5. Кенигсберг, А.К. Трактатка библейских сюжетов в итальянской и французской опере XIX века // Библейские образы в музыке: сб. ст. – СПб., 2004.
6. Библия. Книги Священного писания Ветхого и Нового Завета. – М., 2007.

#### Bibliography

1. Reale, D. Zapadnaya filosofiya ot istokov do nashikh dnei / D. Reale, D. Antiseri; per. S. Maljceva. – SPb., 1997. – T.4.
2. Gerder, I. Idei k filosofii istorii chelovechestva. – M., 1977.
3. Volodina, I. Italijanskaya tradiciya skvozj veka: iz istorii italijanskoy literaturih XVI-XX vekov. – SPb., 2004.
4. Solovcova, L. Dzh. Verdi – M., 1966.
5. Kenigsberg, A.K. Traktovka biblejskikh syuzhetov v italijanskoy i francuzskoj opere XIX veka // Biblejskie obrazih v muzihke: sb. st. – SPb., 2004.
6. Bibliya. Knigi Svyathennogo pisaniya Vetkhogo i Novogo Zaveta. – M., 2007.

Статья поступила в редакцию 02.03.13

УДК 78.071.2

*Fattakhova N.T., Zhanabaeva R.K., Primkulova Sh.N. METHODOLOGICAL ASPECTS OF CHORAL COMPOSITIONS ANALYSIS.* In the present article, the authors, using such innovative methods of teaching as The Case-Method and The Comparative Analysis Method, give the possibility to understand the idea and image of the musical work which is studied, solve the problems of tempo, technique and performance, and therefore discover the significance of the analytical acquisition of musical works for future specialists – music teachers in their practical work at school.

**Key words:** innovative methods, The Case-Method, The Comparative Analysis Method, problems of performance, musical works, music teachers, practical work.

*Н.Т. Фаттахова, ст. преп. каф. Музыкального образования и хора Южно-Казахстанского гос. университета им. М. Ауезова, г. Шымкент, E-mail: nuriyaf@bk.ru; Р.К. Жанабаева, ст. преп. каф. Музыкального образования и хора Южно-Казахстанского гос. университета им. М. Ауезова, г. Шымкент; Ш.Н. Примкулова, ст. преп. каф. Музыкального образования и хора Южно-Казахстанского гос. университета им. М. Ауезова, г. Шымкент, E-mail: sholpan\_65@mail.ru*

## МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АНАЛИЗА ХОРОВЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

В статье авторы рассматривают как использование таких инновационных методов обучения, как кейс-метод и метод сравнительного анализа, дают возможность понять идею и образ изучаемого произведения, решить темповые, технические и исполнительские задачи, таким образом, раскрывают важность аналитического освоения музыкальных произведений для будущих специалистов – учителей музыки в их практической работе в школе.

**Ключевые слова:** инновационный метод, кейс-метод, сравнительный анализ, исполнительские задачи, музыкальные произведения, учитель музыки, практическая работа.

В связи с переходом на кредитную систему обучения в высших учебных заведениях Республики Казахстан все большую

актуальность приобретает воспитание навыков и умений самостоятельной работы студентов по всем циклам обязательных,

базовых и профилирующих дисциплин. Одной из базовых дисциплин специальности 5В010600 «Музыкальное образование» является «хоровое дирижирование». Подготовка студентов к будущей практической деятельности учителя-музыканта и руководителя детского хорового коллектива – такова цель данной учебной дисциплины. Одна из важнейших ее задач – воспитание и развитие у студентов навыков самостоятельной работы над хоровой партитурой. Студенты должны уметь играть партию на фортепиано, петь хоровые голоса, анализировать её и как итог всей работы – дирижировать. Мы хотим обратиться к аналитической работе студентов, как к одной из наиболее приемлемой части самостоятельного освоения хоровой партитуры.

«Одна из главных задач преподавателя – научить работать самостоятельно. Плохую услугу оказывают отдельные преподаватели своим студентам, изучая с ними задания, вместо того, чтобы руководить их самостоятельной работой» [1, с. 137], – утверждает ученый-практик К. Ольхов и с ним невозможно не согласиться.

Анализ хорового произведения включает в себя анализ идейно-образного содержания, музыкально-выразительных средств и вокально-хоровых особенностей изучаемого произведения. Анализ небольших музыкальных произведений, хоровых миниатюр и школьных песен может быть выполнен в виде аннотаций, устных или письменных. Более сложные хоровые произведения требуют развернутых анализов, включающих в себя историко-стилистический, музыкально-теоретический, вокально-хоровой и исполнительский анализы. Такого вида работы могут быть выполнены только студентами, имеющими хорошую музыкально-теоретическую базу.

Студентам, не имеющим музыкальной подготовки, предлагается научиться анализировать вокально-хоровые произведения в виде аннотаций.

Что включает в себя аннотации хорового произведения?

1. Краткие сведения о творчестве композитора и поэта, их эстетические взгляды и конкретные общественно-исторические условия, в которых создавались данные произведения.

2. Анализ поэтического содержания и соответствие (или несоответствие) его музыкально-образному содержанию.

3. Анализ средств музыкальной выразительности, которые композитор использовал для создания художественного образа произведения (мелодии, ритма, тонального плана, темпа, агогики, динамики, формы, фермат, пауз, фразировки, кульминации, склада письма, штрихов, жанровых метроритмических особенностей, ремарок автора).

4. Анализ вокально-хоровых особенностей изучаемого произведения (тип и вид хора, диапазон и тесситуры хоровых партий и всего хора, анализ вокально-хоровых трудностей, которые могут возникнуть при работе над интонацией, строем, дикцией, ритмом, ансамблем и т.д.)

5. План исполнительской интерпретации изучаемого произведения и выбор необходимых приемов дирижерской техники для его воплощения.

В качестве примера предлагается аннотация следующего хорового произведения: «Речка» – польская народная песня в обработке Вл. Соколова [2, с. 7].

Владислав Геннадьевич Соколов – русский советский хоровой дирижер, общественный деятель, профессор Московской консерватории. Автор популярной книги «Работа с хором», автор хоровых сочинений а капелла и обработок народных песен. Вл. Соколов – выдающийся мастер работы с детскими хоровыми коллективами, им создано много оригинальных хоровых произведений, а так же переложений для детского хора [3, с. 171].

Польская народная песня «Речка» в обработке Вл. Соколова написана для женского или детского состава хора. Русский текст Ю. Объедова передает простое, но в тоже время близкое по духу народному творчеству поэтическое содержание польской песни. Мелодия напевного спокойного характера соответствует созерцательно-повествовательному образу стихотворения.

Песня написана в куплетной форме, где куплет представляет собой 16-тактовый период, состоящий из 4-х предложений. В структуре куплета прослеживаются элементы трехчастности.

Гармонический ля минор, имитация мелодии в партии вторых альтов, спокойный темп, небольшая динамика *p* (пиано), размеренный ритм первых двух предложений придают музыке мечтательный характер. Третье предложение контрастно в темповом, динамическом, фактурном, тональном отношении и носит функцию середины построения. Оно является динамической и образной кульминацией всего куплета.

Светлый домажор, динамика *f* (форте), гармонический склад письма, оживленный темп, создают контрастное и жизнерадостное настроение по отношению к крайним частям. Четвертое

предложение является своеобразной репризой куплета, где возвращается основная мелодия, тональность, фактура и темп, что придает куплету стройность и целостность.

В жанровом отношении мелодия сочетает в себе элементы «песенности» и «танцевальности», которые проявляются в её напевном характере, а также в трехдольном размере и синкопированном ритме (8,16 такты), характерных для польского танца мазурки.

Что касается вокально-хоровых особенностей данной хоровой обработки, то по виду и типу изложения – это трехголосный однородный женский или детский хор, с элементами четырехголосия (*divisi* в партии сопрано). Диапазоны хоровых партий: сопрано – ми первой – ми второй октавы; альты – ля малой октавы – до второй октавы. Верхний звук (ми второй октавы) в партии сопрано является переходным и требует определенных вокально-технических умений, во избежание крикливого и пронзительного звучания хора.

В тесситурном отношении для партии первых альтов весь ма низкой является нота ля малой октавы (11-такт). В целом звуковедение в хоровых партиях плавное и удобное, кроме скачка в звуковедении на септиму вниз в партии альтов (10-11 такты). В этих тактах происходит возвращение основной тональности ля минор и поэтому певцам хора необходимо интонационно перестроиться.

Следует обратить внимание на выдержанный звук в партии альтов (12,13 такты), который необходимо интонационно подтягивать и вокально распевать. В целом произведение не является сложным для вокально – хорового исполнения, но требует владения определенными приемами дирижерской техники; самостоятельность правой и левой руки в показе мелодической линии хоровых голосов; смена темпа, динамики и характера исполнения в средней части; подготовка «*rosoritenuto*» и «*atempo*» (12,13 такты), а также показ заключительной фермат в второй доле такта. Поскольку представленное хоровое произведение имеет не один, а несколько куплетов, следует продумать о динамическом и художественном разнообразии при их исполнении.

Таким образом, проанализировав польскую народную песню «Речка» в обработке Вл. Соколова, студенты могут понять идею и образ этого произведения, решить темповые, технические и исполнительские задачи.

Для наиболее эффективного развития навыков анализа хоровой партитуры можно использовать один из инновационных методов обучения – кейс метод. Мы составили обучающий кейс – круг проблемных ситуаций требующих решения:

1. Определить идею и образ музыкального произведения.
2. Проанализировать соответствие словесного текста и музыки в вокально-хоровом произведении.
3. Проанализировать все средства музыкальной выразительности, использованные композитором для создания художественного образа.
4. Решить темповые и агогические задачи.
5. Найти соответствующие исполнительским задачам дирижерские жесты и штрихи.
6. Определить вокально-хоровые трудности и решить определенные хормейстерские задачи.
7. Составить план релетичонной работы с детским хором.
8. Осмыслить и представить исполнительский план данного произведения.

Для развития аналитических навыков – студентам полезно использовать метод сравнительного анализа хоровых произведений. Так как при сопоставлении двух или нескольких произведений помимо констатации различия и сходства между метроритмическими, ладотональными, гармоническими, структурными и другими элементами, возникает необходимость объяснения причин сходства и различия. Это в свою очередь заставляет связывать анализ элементов формы с их содержанием.

В зависимости от особенностей сопоставляемых произведений, от характера их отношений, учащемуся невольно придётся задумываться над сложными вопросами стиля, жанра, различного толкования литературного текста, связи слов и музыки и т.п.

В качестве примера сравнительного анализа предлагаем анализ вокально-хоровых произведений, созданных на стихотворение М. Лермонтова «Горные вершины». Это стихотворение вдохновило А. Рубинштейна к созданию одноименного романа, а С. Танеев сочинил произведение для женского хора. Великий казахский поэт Абай Кунанбаев перевёл «Горные вершины» М. Лермонтова на казахский язык и написал к нему мелодию.

Создание стихотворения «Горные вершины» относится к 1840 году. Оно является свободным переводом «Ночной пес-

ни странника», написанной И. Гёте в 1780 году. Не всё поэтическое творчество Гёте доступно нашему читателю, ибо как бы точен перевод не был, он не может сохранить обаяние оригинала. Однако мы имеем представление о красоте и богатстве лирики Гёте, благодаря некоторым классическим переводам русских поэтов. Такими «Горные вершины» в переводе Лермонтова, «Лесной царь» в переводе Жуковского [4].

Лирика Гёте жизнерадостна и жизнелюбива. В ней содержится редкое и ценнейшее чувство понимания красоты природы и человека. М. Лермонтова современники называли русским Гёте: в изображении природы великий немецкий поэт считался непревзойденным. По одухотворенности, умению оживлять природу лирика Лермонтова не уступает стихотворениям Гёте. Утес, тучи, дубовый листок, пальма, сосна, волны наделены у Лермонтова человеческими страстями – им ведомы радости встреч, горечь разлук, свобода, одиночество и глубокая неутолимая грусть.

В «Ночной песне странника» М. Лермонтов, прекрасно передав благородную простоту этого стихотворения, пренебрег его единственным, бесподобным ритмом. Позднейшие попытки русских поэтов – И. Анненского, В. Брюсова – более точно воссоздать ритм немецкого стихотворения не увенчались должным успехом, их переводы, несмотря на большую ритмическую близость к подлиннику, не выдерживают никакого сравнения с Лермонтовским воссозданием «Ночной песни странника».

Горные вершины  
Спят во тьме ночной  
Тихие долины  
Полны свежей мглой.  
Не пылит дорога,  
Не дрожат листья...  
Подожди немного,  
Отдохнешь и ты.

В конце XIX века стихотворение М. Лермонтова «Горные вершины» перевел на казахский язык Абай Кунанбаев.

Қараңғы түнде тау қалғып,  
Ұйқыға кетер балбырап.  
Даланы жым – жырт дел – сал ғып,  
Түн басады салбырап.  
Шаң шығармас жол дағы,  
Сілкіне алмас жапырақ.  
Тыншығарсың сен дағы,  
Сабыр қылсаң азырақ.

В своем переводе Абай сумел передать поэтический образ и настроение стихотворения М. Лермонтова. Мелодия, написанная Абаем на собственные поэтические строки, проста и очень напевна. Это песня куплетной формы, состоящая из запева и дважды повторяющегося припева. Минорная тональность, размеренный, неторопливый темп придают музыке созерцательный характер и оттенок грусти. Мелодия, как бы завоевывающая пространство, фраза за фразой поднимается к своей высшей точке, и также постепенно возвращается к первоначальной тонике. Развитие мелодии происходит в пределах октавы, очень скупое, но, вместе с тем, очень выразительно. Динамические оттенки используются в пределах *p* (пиано), *mf* (меццо форте). Каждая музыкальная фраза соответствует поэтической строке стихотворения. Ритмический рисунок придает мелодии в одно и то же время декламационный и напевный характер.

Ритм в этой песне является очень важным средством художественной выразительности. Он вместе с мелодией создает характер покоя, созерцательности, сна природы, единения чувств человека и природы.

Хоровой дирижер В. Мамизеров сделал переложение песни Абая «Қараңғы түнде тау қалғып» для детского хора [5]. Он очень бережно отнёсся к мелодии и аранжировал её, сохранив художественный образ и настроение музыкального произведения. Запев исполняется всеми голосами хора в унисон, в припеве хоровые партии сначала делятся на два голоса, затем, при повторе припева, на три. Очень выразительны цезуры, поставленные в конце фраз, чтобы подчеркнуть и выделить отдельные слова: балбырап, салбырап, жапырақ, азырақ. Мелодическая линия и tessitura хорового произведения от *ре* 1-ой до *ре* 2-ой октавы удобны в вокальном отношении, нет сложных хроматизмов, скачков. Сложность исполнения заключается в хорошей кантилене, умелой фразировке и выразительной подаче слов текста.

Романс «Горные вершины» А. Варламова посвящен Екатерине Александровне Зубовой, которая была не профессиональной певицей, а любительницей музыки. А. Варламов был знатком вокала. В девятилетнем возрасте он пел в Придворной пев-

ческой капелле, которой руководил в то время выдающийся русский композитор Д. Бортнянский. С малых лет певчий не только много времени уделял пению, но и освоил технику дирижирования, игру на различных инструментах (фортепиано, виолончель, гитара). Немалую роль в жизни музыканта сыграли встречи с М. Глинкой, знаменитым композитором и преподавателем пения [6].

Интонационный строй, приёмы мелодического развития, композиционные признаки романса А. Варламова «Горные вершины» восходят к народной песне, тонко отражают её особенности. Это широкий распев, запевно-припевная структура, кварто-квинтовые ходы. Большое выразительное значение играет аккомпанемент, разложенные арпеджированные аккорды, а также ритмический рисунок, которые придают музыке элегический характер.

Первые две фразы романса исполняются на фоне выдержанного тонического остинато в басу, что носит изобразительный характер, как бы подчеркивая неподвижность спящей природы. Такие средства выразительности, как: мелодия, аккомпанемент, светлая, мажорная тональность, динамика в пределах *P*, *mp*, темп, обозначенный композитором, скорее как характер (тихо и связно) – всё это создает образ покоя и умиротворенности, удивительно подчеркивая художественный образ и эмоциональный настрой лермонтовского стихотворения. В вокальной мелодии много украшений (форшлаги, мордент), что требует от исполнителей определенного вокального мастерства. Романс написан для высокого голоса, для певцов с хорошей вокальной техникой.

Рассмотрим музыкальное произведение А. Рубинштейна – «Горные вершины» для двухголосного детского или женского хора, с возможностью замены их мужскими партиями полностью или частично [7, с. 143-144].

А. Рубинштейн был выдающимся русским пианистом, композитором, дирижером и общественным деятелем. В 1862 году он основал Петербургскую консерваторию и был её первым директором. В хоровом творчестве А. Рубинштейна отразилось влияние Лейпцигской школы, созданным немецким композитором-романтиком Ф. Мендельсоном [3].

Для хорового произведения А. Рубинштейна «Горные вершины» характерна классическая стройность простой двухчастной формы, квадратность построений и уравновешенность формы, которая образуется повторением темы первой части в заключительной фортепианной каденции.

В первой части вокальную партию поддерживает фортепианное сопровождение, почти полностью повторяя ее мелодическую линию. Этим достигается прозрачность фактуры и повествовательно-описательный характер музыкального изложения.

Во второй части композитор использует сопоставление хоровых тембров. Напевно льющаяся мелодия в партии сопрано и реплика речитативного плана в партии альтов сопровождается мягким пульсирующим аккомпанементом фортепиано. Произведение написано в темпе анданте, в *ре* мажоре, с отклонением в тональности второй, четвертой и шестой ступеней, что сближает его с музыкой романтиков. Градации динамики очень тонкие от *pp*, *p* до *mp*, *mf*. Музыка своими средствами выразительности дополняет поэтический текст и придает художественному образу романтический характер.

Мы остановимся ещё на одном музыкальном произведении, которое называется «Горные вершины» и написано оно С.И. Таневым [8, с. 17].

С.И. Танев – русский композитор, музыкальный теоретик, пианист, дирижер и общественный деятель. Хоровые произведения составляют значительную часть его творчества. Стиль композитора отличается мастерством полифонического письма. Хоровое произведение «Горные вершины» обозначено композитором, как дуэт. Это значит, что его можно исполнять дуэтом солистов, а также женским или детским хоровым коллективом [3].

Произведение написано в *фа* мажоре, в размере *s*, в очень медленном темпе. Размеренный аккомпанемент придает музыке характер колыбельной. Мелодия очень напевна, и в её развитии использован полифонический приём имитации. Альты то поют вместе с сопрано, то деликатно вторят им, как эхо. Несмотря на медленный темп, такой полифонический приём развития позволяет музыке достичь большой выразительности и экспрессии. Кульминация подготовлена структурно и динамически, как эмоциональный всплеск, который затем уравновешивается размеренным аккомпанементом на остинатном басу, возвращая музыку спокойный, умиротворенный характер.

Таким образом, можно подвести итог сравнения. Общим для всех сравнительных четырех музыкальных произведений, является то, что они написаны на стихотворение М. Лермонтова «Горные вершины». Три композитора выбрали мажорную тональ-

ность, и только Абай Кунанбаев написал в минорной. У трёх композиторов темп медленный, у Рубинштейна – средний. Все композиторы едины в динамике, она не превышает *mf* (не очень громко). У всех композиторов использован в музыке своеобразный ритмический рисунок. Видимо, выбор схожих средств музыкальной выразительности обусловлен художественным содержанием стихотворения.

Несмотря на все вышеперечисленное, каждое из анализируемых музыкальных произведений индивидуально и неповто-

римо, как индивидуальна и неповторима личность настоящего художника.

Мы как бы заглянули в творческую лабораторию разных композиторов, и это позволило нам убедиться в силе и неисчерпаемых возможностях её величества музыки.

Надеемся, что умение анализировать хоровые партитуры поможет будущему учителю музыки в его практической работе в школе, а также в послевузовском самообразовании и профессиональном самосовершенствовании.

#### Библиографический список

1. Ольхов, К.А. Теоретические основы дирижерской техники. – Л., 1984.
2. Музыка в школе [Ноты]: песни и хоры для учащихся старших классов / сост. Л.И. Уколова, М.С. Осеннева. – М., 2005. – Вып. 3.
3. Романовский, Н.В. Хоровой словарь. – М., 2005.
4. Лермонтов, М.Ю. Стихотворения. Поэмы. – М., 1980.
5. Нурымбетов, Т. Балалархорынаарналған хрестоматия / Т. Нурымбетов, В. Мамизеров. – Алматы, 1991.
6. Варламов, А.Е. Романсы и песни. – М., 1973. – Вып. 1.
7. Шелков, Н.В. Хрестоматия по чтению хоровых партитур. – Л., 1963.
8. Горные вершины [Ноты]: песни и хоры на стихи М. Лермонтова [в сопровождении фортепиано] / сост. И. Заманский; ред. В. Бекетова. – М., 2005.

#### Bibliography

1. Oljkhov, K.A. Teoreticheskie osnovy dirizherskoy tekhniki. – L., 1984.
2. Muzhka v shkole [Notih]: pesni i khorih dlya uchathikhsya starshikh klassov / sost. L.I. Ukolova, M.S. Osenneva. – M., 2005. – Vihp. 3.
3. Romanovskiy, N.V. Khorovoy slovarj. – M., 2005.
4. Lermontov, M.Yu. Stikhotvoreniya. Poehmih. – M., 1980.
5. Nurihmbetov, T. Balalarkhorihnaarnal?an khrestomatiya / T. Nurihmbetov, V. Mamizerov. – Almatih, 1991.
6. Varlamov, A.E. Romansih i pesni. – M., 1973. – Vihp. 1.
7. Shelkov, N.V. Khrestomatiya po chteniyu khorovihkh partitur. – L., 1963.
8. Gornihe vershinih [Notih]: pesni i khorih na stikhi M. Lermontova [v soprovozhdenii fortepiano] / sost. I. Zamanskiy; red. V. Beketova. – M., 2005.

*Статья поступила в редакцию 02.03.13*



# Раздел 3

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

Редакторы раздела:

СЕРГЕЙ ДМИТРИЕВИЧ БОРТНИКОВ - доктор культурологии, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств (г. Барнаул)

ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА ПЕРВУШИНА - кандидат культурологии, доцент, проректор по научной работе АлтГАКИ (г. Барнаул)

УДК 008

*Bystrova A.N. DEFINITIONS OF CULTURE IN CULTUROLOGICAL KNOWLEDGE.* The article is considering the problem of classification definitions of culture, which has a methodological value for the study of culture, allowing you to identify the main trends of philosophical and culturological thought. One can identify some of them, which examine the phenomenon under investigation as system integrity.

**Key words:** culture, integrity, values, standards, ideals, creation, activities, sign and the meaning of culture.

**А.Н. Быстрова**, д-р. филос. наук, проф. каф. философии и культурологи СГУПС,  
г. Новосибирск, E-mail: natanovna38@mail.ru

### ДЕФИНИЦИИ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

Классификация дефиниций культуры имеет методологическое значение для изучения культуры, позволяя выделить основные направления философско-культурологической мысли, определить то из них, которое рассматривает исследуемое явление как системную целостность.

**Ключевые слова:** культура, целостность, ценности, нормы, идеалы, творчество, деятельность, знак и смысл культуры.

Каждая эпоха выдвигает в качестве главной проблемы познания ту или иную сферу бытия. В последнем столетии наука поставила в эпицентр своих исследований культуру как интегративное начало, способное выявить, организовать и направить общество на достижение конструктивного способа существования.

Сложность и многообразие исследуемого явления породили множество различных попыток выяснения его границ и качественной определенности. Однако сейчас еще вряд ли можно говорить о сложившихся культурологических школах. Многочисленность различных парадигм не демонстрирует полноты и достаточности в изучении культуры. Даже среди тех теорий, которые содержат близкие или похожие взгляды, заметны разночтения в осмыслении феномена культуры.

Так, Н.Г. Багдасарьян выделяет культурно-историческую школу (В. Дильтей, Ф. Гребнер, представители французской «школы Анналов»); социологическую – (П. Сорокин, Т. Парсонс, М. Вебер); а также структурально-символический подход к рассмотрению культуры (Ф. де Соссюр, Э. Кассирер, К. Леви-Стросс, Р. Барт, Ж. Лакан, Ю. М. Лотман), который «имеет большой спектрвлений и множество последователей в разных аспектах его разработки» [1, с. 45].

Л.Л. Штуден называет «органическую» или эволюционистскую школу (Э. Тайлор, Дж. Фрэнсер, Г. Спенсер и др.), функционалистскую – (Б. Малиновский, Т. Парсонс), социологическую – (О. Конт, Э. Дюркгейм, П. Сорокин, М. Вебер), цивилизационную цивилизационную – (Н.Я. Данилевский, О. Шпенглер, А. Тойнби), психоаналитическую – (З. Фрейд, К. Юнг, Э. Фромм) [2].

Современное осмысление культуры как особой формы бытия позволяет выделить наличие надприродной школы (Э.Б. Тайлор, М. Хераскович, В. Оствальд и др.), аксиологической, (В. Томас, А. Швейцер, М. Хайдеггер, С. Франк, П.А. Флоренский и др.) нормативной (К. Юнг, Г. Рохэйм, К. Вислер, Р. Бенедикт и др.), деятельностной (М.С. Каган, Э. Маркарян, В.М. Видгоф, В. Межуев), а также эвристической, семиотической, информационной. Присовокупив к этому взгляды на культуру как на феномен, процесс, образ жизни, текст и т.д., мы прихо-

дим к выводу, что в системе культурологии пока отсутствуют сложившиеся «ансамбли». Однако и эта точка зрения будет не вполне соответствовать реальности, поскольку практически все авторы стремятся «схватить», описать и охарактеризовать сверхсложную неравновесную открытую систему, обладающую не только бесконечным количеством разного рода, значимостей, различными формами, отношениями и элементами, но и испытывает на себе воздействие столь же сложных систем, какими являются природа, социум и человек. Разница подходов и взглядов обусловлена тем, что каждый из авторов выделяет в этом многообразии одну какую-либо основу, которая принята им в качестве системообразующей.

Можно считать, что начало было положено С. Пфунддорфом, отделившим понятие cultura от всякого рода дополнений типа agri cultura, juris cultura и т.д. Однако для создания теории он не имел никаких оснований. В XVII и XVIII веках более актуальным представлялось осмысление методов познания мира, и только затем – роли и места человека в мире и обществе и атрибутивной стороны взаимодействий между ними. Проблемы культуры представлялись одним из атрибутов человека. Исследования, посвященные культурным феноменам, касались по преимуществу искусства (И. Винкельман) или зависимости нравов какого-либо народа от условий внешнего характера (Ш. Монтескье, Ж.-Ж. Руссо, К. Гельвеций). Общему оптимизму во взглядах на развитие человечества, основанному на прогрессе наук и воспитующем воздействии среды, противостоит точка зрения Руссо, посчитавшего культуру репрессивным началом, подавляющим естественные природные качества человека. Лишь И. Гердер увидел культуру как результат всеобщего развития и проследил её путь от природных феноменов к истории и культуре человека. По Гердеру, учение о человеке и есть учение о культуре, антропология в его понимании совпадает с теорией культуры.

Многие теоретики, продолжая традиции просветительства, видели культурную динамику как постоянный прогресс. Особенно явственно это прозвучало в XIX веке, во взглядах Гегеля

и Маркса, а затем, в XX веке в трудах марксистских теоретиков (например, у Г.В. Плеханова) и у П.К. Энгельсера, отождествлявшего прогресс культуры с научно-техническим. Современная наука считает, что в культуре, как и в других сверхсложных системах, не может быть однонаправленного линейного движения, поскольку в различные периоды осуществляются не только прогрессивные тенденции.

М.С. Каган по этому поводу замечал: «При всей значимости ... конкретно-исторического и этнологического подхода, позволяющего увидеть богатство культурных форм, выработанных человечеством, и некоторые закономерности их исторической смены, сама *сущность культуры*, ее инвариантные черты становились все более эфемерными, неуловимыми, растворяясь в многообразии ее феноменальных форм» [3, с. 12].

Многообразие взглядов только подчеркивает значимость исследуемого явления для судеб человечества, его сложность и неоднозначность. Начиная с Тайлора, количество определенных культуры постоянно растет, однако в перечисленных и классифицированных К. Клакхоном и А. Креббером в 1952 году 180 определений (поделенных на 6 групп) заметна нарастающая неопределенность в рассмотрении культуры. Похожую классификацию в начале 70-х годов предприняли Д. Меннэрс и А. Каплан, предложив иную рубрику дефиниций. Этот труд осуществляет попытку осмысления взаимодействия культурологической мысли с философскими теориями и взглядами, предполагая, что только взаимопроникновение культурологии и других общественных наук может оказаться продуктивным для осмысления феномена культуры. Однако, до сих пор «нет не только единого понимания культуры, но и общего взгляда на пути ее изучения, способные преодолеть этот методологический разнобой...» [3, с. 12, 13].

Нами предпринят принцип классификации культурологических теорий по тому, что именно понимается в качестве культуры, поскольку на этом основании строится и вся дальнейшая логика исследования культуры. Это позволяет выделить основные методологические принципы современных культурологических теорий, а, следовательно – границы интерпретации культуры.

Большинство существующих определений базируется на выделении какого-либо одного элемента культуры, принятого за общее основание. Наиболее типичные дефиниции культуры обнаруживают четыре ведущих принципа, лежащих в основании определений культуры:

- определения культуры как совокупности артефактов;
- определения культуры как процесса человеческой деятельности;
- определения культуры как системы коммуникаций;
- системные определения культуры.

Рассмотрим каждую группу дефиниций.

**1. Культура как совокупность артефактов.** Этот подход противопоставляет природное и искусственное, что предполагает различия в интерпретации культуры от предельно широкого до предельно узкого. В этом случае можно выделить надприродное, аксиологическое и нормативное определения культуры.

**Надприродное определение культуры** – воспроизводит античное представление о мире, в котором противопоставлены хаос и упорядоченный космос, а также естественное и искусственное.

Первым закрепил такое понимание культуры Э.Б. Тайлор, считавший, что культура – это «комплекс, включающий знания, верования, искусства, законы, мораль, обычаи и некоторые другие способности и привычки, обретенные человеком как членом общества» [4, с. 18]. Традиция Тайлора в различной форме укоренялась в более поздние времена:

- «культура, – сотворенная человеком часть окружающей среды» (М. Хераскович);
- «то, что отличает человека от животного» (В. Оствальд);
- целостность человеческого развития, выводящая его за природные границы (И. Херман).

Однако широта определения несет в себе и значительные противоречия:

1. Возникает вопрос о сущности культуры, о том, вполне ли можно считать её явлением, имеющим сугубо надприродный характер. Например, томские ученые сомневаются в кардинальной противоположности культуры и природы: «Структуры, создаваемые культурой, не могут считаться естественными, так как генетически они не предопределены. Их нельзя считать и искусственными, ибо они не являются запланированными продуктами интеллектуального творчества» [5, с. 6].

2. В культуре могут происходить разнонаправленные процессы: уменьшение количества энтропии и упорядочение системы или обратный процесс. Следовательно, в русле надприродного

определения культуры, оба процесса следует считать культурными, а артефакты, независимо от их значимости для настоящего и будущего, воспринимать как достижения культуры.

3. Культура и её артефакты носят не только позитивный характер. Каждый из них, созданный сознательно или стихийно, может вызвать во внешнем относительно него мире целый ряд флуктуаций, как разрушительного, так и созидательного характера. Следовательно, на «мировой линии» культурных монад любая из них может стать точкой бифуркации, и результаты разрушения или созидания оказываются непредсказуемыми.

4. Человек всегда находился в противостоянии с природой. Его диалог с ней представлял собой поиск оптимума не только в материальной, но и в духовной сфере. Эти результаты имеют настолько различную значимость, что для смягчения противоречий между ними приходится вводить дополнительное деление всей системы культуры на подсистемы, уровни, субкультуры. Вся система культуры предстает в подвижном разделении на высокую, примитивную, архаическую, обыденную, народную, массовую, маргинальную культуру. Выделяется профессиональная культура, культура различных социальных групп и т.д. Это членение демонстрирует существенные пласты культуры, неотъемлемые её элементы, но никогда не может стать исчерпывающим.

Следовательно, надприродное определение культуры представляет богатство и разнообразие её феноменов, и в этом – его неоспоримое достоинство. Но согласно законам логики, определение родового понятия путем сравнения его с видовыми сущностями приводит к необходимости идти путем перечисления этих сущностей. При этом невозможно достигнуть желательной полноты в изучении сложного родового понятия, ибо никакое перечисление не предполагает достаточности оснований. Следовательно, культура предстает набором разного рода артефактов, а принципом взаимодействия между ними становится случайность или стихийность. Отсутствие же системообразующего принципа приводит к эклектичности самого представления о культуре. Поэтому уже здесь возникает вопрос о ценностях, содержащихся во всем массиве созданного людьми.

**Аксиологическое определение культуры** представляет культуру как совокупность материальных и духовных ценностей:

- «культура – это материальные и социальные ценности любой группы людей (институты, обычаи, установки, поведенческие реакции) независимо от того, идет ли речь о дикарях или цивилизованных людях» [6, с. 8]. Аналогичным образом определяют культуру Г. Францев, Н. Чавчавадзе, В. Добрынина, Б. Суходольский, А. Косковская и др.

Впервые понятие ценности вошло в научное употребление во второй половине XIX века. Немецкий философ и естествоиспытатель Г. Лотце считал, что ценность – особый мир, отличающийся от реального мира и мира научного знания [7]. Он исключал из системы ценностей природу, истину, мир вещей. Подобный взгляд утверждали в сфере философии, истории и культуры В. Виндельбанд и Г. Риккерт. Виндельбанд систему ценностей относит к сфере индивидуальных значимостей: «Всякий человеческий интерес и всякая оценка, всё, имеющее отношение значение для человека, относится к единичному и однократному» [8, с. 17]. Для Риккерта ценность представляет собой «смысл, лежащий над всяким бытием» [9, с. 46], он дополняет и противостоит бытию. Для большинства немецких теоретиков, чьи взгляды восходят к Канту, характерно представление о ценности как о явлении, образующем совершенно особое царство, по выражению Риккерта, лежащее по ту сторону субъектов и объектов. Появляются психологические (Дж. Дьюи, К.И. Льюис, Р.Б. Пери и др.), персоналистические (М. Шелер, Н. Гартман) взгляды, теория культурно-исторического релятивизма (В. Дильтей). Теоретиков интересуют ценности, созданные человеческой деятельностью, за скобки аксиологических определений выносятся лишь природный мир.

При этом чаще всего в качестве культурной ценности принимается специфическое единство нормы и идеала, при котором идеал нормален, а норма идеальна. Для мира природы норма – естественный способ его существования. Идеал – явление, присущее лишь человеческому обществу и человеческому образу жизни. Норма оказывается в мире и в обществе усредненным условием существования явлений действительности. Познание мира предполагает осмысление той меры вещей, которая оказывается нормой их существования. Нормы же, созданные человеком, – выражение степени этого познания, и они подвержены изменениям по мере развития познания. В творчестве человек сам меняет устаревшие нормы ради создания нового предмета, вещи, идеи и новой нормы. Норма, так или иначе, связана с объективными закономерностями и выражает их.

Другая составляющая ценности – идеал – представляет собой всю степень субъективного начала. Кант рассматривал идеал, как достигнутое в воображении совершенство, свойственное только человеку, совершенство, при котором преодолены всеческие противоречия. Для Канта такое состояние связано с «концом истории», а потому недостижимо. Но уже более поздние философы, например Гегель, связывали идеал не с завершением какой-либо деятельности, а с бесконечным развитием, постоянно преодолевающим свои противоречия и обретающим иные, стоящие на более высокой ступени совершенства.

Только в ценности подвижность и изменчивость идеала образует относительно устойчивое единство с нормой. Взаимосвязь нормы и идеала – залог бессмертия многих созданий человеческих рук, а также человеческого ума и духа. Великий мастер тем и велик, что его произведение само по себе – носитель идеала. Гений мастера – одновременно и норма, и идеал, и в этом заключена его ценность для человечества.

**Нормативное определение культуры** базируется лишь на одной составляющей системы ценностей – норме. Нормы вырабатываются в процессе всей жизни человечества и связаны практически со всеми её сторонами: обычаями, обрядностью, языком, видами и формами производства, модой, этикетом и т.д. Они ложатся в основание морали, искусства, практической деятельности. Каждому входящему в мир норма «предлагает» способ адаптации в нем, позволяет быть принятым в обществе и добиваться осуществления своих целей. «Культура – это социологическое обозначение для наученного поведения, т.е. поведения, которое не дано человеку от рождения, не предусмотрено в его зародышевых клетках как у ос или социальных муравьев, а должно усвоиться каждым новым поколением заново путем обучения у взрослых людей» [10, с. 13].

Поскольку нормы обладают относительной самостоятельностью, их воспринимают чаще всего двойственно. С одной стороны, охранительная направленность норм приводит к преуменьшению роли нормативов. Американский антрополог и этнограф К. Уислер полагал, что нормы верований и практик охраняют жизнеспособность племени: «...культура племени есть совокупность стандартизированных верований и практик, которым следует племя» [11, с. 15]. Такой взгляд выносит за скобки культуры творческую деятельность, поскольку практически любое творчество по своей сути – разрушение норм. Творчество нормально для человеческого образа жизни, ибо если бы человек не был создателем, то он не выжил бы в суровом мире природы. Нормативное понимание культуры игнорирует «творимость» самой культуры.

Кроме того, понимание культуры как системы норм делает её явлением, обладающим «репрессивным» характером. В качестве репрессивных мер воспринимается воспитание, образование, обычаи, традиции, нормы поведения и др. В этом направлении развивалась мысль Руссо, разделившего мир культуры на «естественные» и искусственные нормы. И если первые не противоречили жизнеобеспечению «естественного» человека, то вторые были ему явно враждебны. Это же отмечали и некоторые психологи: «Под культурой мы будем понимать совокупность всех подстановок или результирующих реакций, короче, все в обществе, что подавляет импульсы или создает возможность их извращенной реализации» [12, с. 216].

Таким образом, понимание культуры как системы нормативов также остается дискуссионным, и в силу этого внутренняя многозначность и противоречивость изучаемого феномена не позволяет выделить искомого системного единства. Нормы очерчивают наиболее точные границы каждого явления и фиксируют их. Это приводит к осмыслению «репрессивности» культурных норм по отношению к свободе индивида. Даже в тех определениях, которые стремятся выявить позитив в культурном нормативе, присутствует осознанная, либо неосознанная тенденция к фиксированности культурного процесса в соответствующих рамках её «заданности». Эта «заданность» выявляет не столько интегративное свойство самой культуры, сколько один из её атрибутов, что делает нормативное определение культуры узким и малофункциональным.

**2. Культура как деятельность.** Обширную группу определений культуры составляют те, которые берут за основу человеческую деятельность. Действительно, ни одно животное не создает «второй природы», обладающей мерой объективности физического мира. Только человек изменяет и «продолжает» мир «первой» природы, только его действия направлены на овеществление, опредмечивание всех своих «сущностных сил». Следовательно, сущностью человеческого образа жизни является деятельность, связанная с универсальными возможностями человека: практическая, экономическая, художественная, психическая и т.д.

М.С. Коган совершенно справедливо замечал: «Если следовать старинной традиции и искать для человека лаконично-однословное определение, способное указать на главное его отличие от всех других живых существ, то ... мы предложили бы определение Ното агенса, т.е. действующий человек» [13, с. 5].

Чтобы сформулировать деятельностное определение культуры, снова необходимо сопоставить культуру и природу, придётся идти путем перечислений, снова возникнут те же границы возможных интерпретаций, станет заметно, что «если относить к культуре только все внеприродное, то многие феномены культуры окажутся как бы несуществующими» [14, с. 26].

Нет сомнения лишь в одном: культура – результат только человеческой деятельности. Ясно и другое: если человек имеет биологическое начало, т.е. является частью природы, то его мышление, а также мораль, религия, искусство не есть природная составляющая, что позволило Э.С. Маркаряну отметить: «В понятии „культура“ абстрагируется именно тот механизм деятельности, который не задается биологической организацией (курсив наш. – А. Б.) и отличает проявления специфически человеческой активности. Вместе с тем общий процесс человеческой деятельности осуществляется благодаря особой комбинации и неразрывному взаимодействию биологических и надбиологических механизмов при ведущем значении последних» [15, с. 97]. В этом смысле деятельность человека направлена также на самого себя, на «пересоздание» (термин французского теоретика А. де Бенуа) собственной природы. Об этом же говорит и В.М. Межуев: «Культура – это производство самого человека во всем богатстве и многосторонности его общественных связей и отношений...» [16, с. 67]. Он считает что «мир культуры – это мир самого человека», его деятельности, в которой соединились биологическая потребность активности и надбиологическая потребность в созидательных действиях, выступающих не как водораздел человека и природы, а, скорее, как их взаимодействие и взаимообусловленность.

Но и в деятельностной парадигме, прослеживаются различия, связанные с тем, что можно относить к деятельности, а что – только к активности человека, где проходит граница между биологическими (природными) особенностями человека, а где – сугубо культурными. Например, Н.Я. Данилевский высказывался о культуре в том смысле, что «разрядов культурной деятельности насчитывается не более и не менее четырех» [17, с. 471-472]. Он ограничивал культурную деятельность сферами религиозной, культурной «в тесном значении этого слова», включающей в себе теоретическое – научное, художественное, техническое отношения к миру.

Однако позже в культурную деятельность начали включать и более общие характеристики. Например, для американского лингвиста Э. Сепира культура – это «социально унаследованный комплекс способов деятельности и убеждений, составляющих ткань нашей жизни» [18, р. 221].

Рассмотрение культуры как «способа человеческой деятельности» (Э. Маркарян), как «технологии деятельности» (З. Файнбург), как преобразующей природу деятельности (Э. Баллер) вполне оправдано, поскольку человек по природе своей – животное, способное существованию которого является *продуктивная деятельность*, а не спонтанная жизненная активность» [3, с. 40]. Следовательно, как замечает М.С. Коган, культура *производна от деятельности человека*. Но это не означает, что рассматривать культуру можно через какой-либо один вид деятельности, имея в качестве интеграла трудовую или духовную деятельность, коммуникацию или общение.

Современные исследователи человеческой деятельности считают, что она представляет собой системное единство пяти видов: преобразовательной, познавательной, ценностно-ориентационной, коммуникативной и художественной. Кроме того, в каждом из видов деятельность разделяется на репродуктивную, продуктивную, а также деструктивную (Э. Фромм). Таким образом, принятие любой человеческой деятельности в качестве культуры приводит к тем же самым выводам, что и тотальное принятие результатов этой деятельности: целостность ускользает от анализа. Представленные основания выступают как необходимые, не достаточные элементы искомого полноты дефиниции.

Наиболее полно разработанной теорией в XIX веке оказалась **марксистская трудовая теория культуры**.

В трудовой теории Маркса, рассматривается труд и частный случай трудовой деятельности – создание орудий труда, на базе чего, считает Маркс, развивается вторая сигнальная система человека, совершенствуется его сознание. Орудия труда вынуждают человека к дальнейшему совершенствованию, и этот процесс бесконечен. На его основании возникает «вторая при-

рода» – мир вещей, в которых опредмечено знание о мире. Выработываются новые цели, вместе с ними возникают идеалы, последовательно сменяющие друг друга, создаются нормы, складываются ценности. Трудовая деятельность лежит в основе разделения труда, появления семьи, государственности, экономической, правовой и политической культуры. Мораль, наука, искусство, религия также прямо связаны с трудовой деятельностью и вытекают из неё.

Однако и эта теория никак не объясняла причин, побудивших человекообразное животное к созданию орудий труда. Американский культуролог Льюис Мэмфорд считает, что был длительный процесс выживания человека до изготовления им орудий труда, «подготовивший» развитие сознания, создавший предпосылки возникновения самой идеи изготовления орудий труда.

Выделяя три вида деятельности: практическую, теоретическую и практически-духовную, Маркс не уделил достаточного внимания творческой деятельности. В этой связи в культурологической науке появляется тенденция связать культуру целиком исключительно с **творческой деятельностью**. Дефиниции такого рода осмысливают культуру как:

- предметное бытие творчества человека (Г. Давыдова);
- воплощение творческих сил общества и человека в определенных культурных ценностях (Е. Боголюбова).

Подобный взгляд на культуру правомерен, поскольку «история человечества есть *постоянное изменение, расширение, обогащение способов и средств деятельности*. Отсюда – имманентность культуре такого деятельного качества, как *творчество*, – силы, постоянно обуславливающей её постоянное обновление и рождающей диалектическое отношение «традиция/инновация» как закон существования культуры» [3, с. 44].

Человеческая деятельность не может не быть творческой. Современная медицинская наука (например, Ротенберг, Аршавский и др.), считает, что инновационность присуща человеческому сознанию по его природным задаткам, являясь условием выживания человека как вида, что приводит к превращению этого задатка в условие существования человека, в постоянную реализацию способности к творчеству в качестве «сущностной силы». Поэтому культура невозможна без творчества, творчество же существует и реализуется только в системе культуры.

Однако выяснение того, что представляет собой творчество, рождает и новую уверенность в необходимости творчества как элемента культуры, и новые сомнения в том, что наличие творческой деятельности – достаточно для выявления системной целостности культуры.

В современной науке творчество определяется как поиск неизвестной задачи. Ж. Адамар в своем труде по психологии творчества в сфере математики говорил, что «творить – это значит не заниматься бесполезными сочетаниями, а исследовать только полезные. Изобретение – это распознавание, выбор» [19, с. 32]. Сопоставим этот взгляд на творчество с тем, который высказан М.М. Бахтиным: «Всякое творчество определяется своим предметом и его структурой и поэтому не допускает произвола и, в сущности, ничего не выдумывает, а лишь раскрывает то, что дано в самом предмете» [20, с. 110].

Соотношение этих двух соображений показывает, что и сам творческий процесс зависит от познания мира, от того, какими сторонами, аспектами, формами обладает объект творческой деятельности. Следовательно, процесс творчества, кроме инновационной, включает в себя также репродуктивную деятельность, которая эвристическом определении культуры остается за границами творчества, а значит, и культуры.

Итак, деятельностное определение культуры обладает теми же внутренними противоречиями, что и предыдущая. В контексте деятельностного подхода приходится совершать некую «селекцию» человеческой деятельности: принимать, отвергая или умалчивая то, что плохо соотнобразится с основной парадигмой. Так, почти нигде не рассматривается вопрос о деструктивной деятельности человека. Э. Фромм исследует деструктивную деятельность, но не акцентируется на её культурной стороне. Философы и культурологи предпочитают либо вообще не рассматривать эту форму человеческой деятельности, либо говорить о ней лишь как о симптомах кризиса человеческого общества, сознания и культуры.

**3. Культура как система коммуникаций.** Рассмотрение культуры как системы коммуникаций, как диалога уходит своими корнями в гносеологию XVII века. Т. Гоббс, исследуя пути познания и выделяя сомнение как один из атрибутов познания, рассматривает язык (знак) как источник и знаний, и заблуждений. Поскольку имена, подменяя вещи, могут становиться «пустыми звуками», Гоббс посчитал необходимым создать теорию знака. Осознав, что заблуждения имеют вполне определенную

природу, он пошел дальше Бэкона в понимании природы заблуждений. Поскольку образы вещей возникают в творческом познающем воображении, они несут в себе «потрепанный временем» след прошлого [21, с. 191]. «Фантасмы», продукты прошлых ощущений обозначаются некими именами. «Лишь благодаря именам мы способны к знанию» [21, с. 460]. Гоббс говорит о теоретическом знании, сущность которого состоит в умении оперировать знаками. Он сформулировал мысль о том, что в некотором смысле знаки создали человека, поскольку человеческое общество как продукт общественного договора, по Гоббсу, возникает при посредстве языка, которым может пользоваться лишь человек. У Гоббса впервые встречается понимание того, что знак имеет двойственную структуру – материал знака и его значение, составляющее смысловую сторону знака: «...Слова, при которых мы ничего не воспринимаем, кроме звука, суть то, что мы называем абсурдом, бессмыслицей, нонсенсом» [21, с. 78].

Выделяя разновидности знаков (сигналы, метки, естественные и произвольные знаки, знаки знаков), Гоббс останавливается на пороге понимания не только процесса познания, но и культуры как знаковой системы.

В. Гумбольдт в начале XIX века определил степень значимости языка для человечества в целом: «...Языки – это иероглифы, в которые человек заключает мир и свое воображение. ... Через многообразие языков для нас открывается богатство мира и многообразие того, что мы познаем в нем, и человеческое бытие становится для нас шире, поскольку языки в отчетливых и действенных чертах дают нам различные способы мышления и восприятия» [22, с. 349].

«Второе рождение» герменевтики, предпринятое Г.Г. Гадамером, ввело в науку понятие подтекста, а затем и контекста, привело к тому, что произошло новое по форме (но не по смыслу) разграничение природного и культурного начал. Культура, воспринятая, как средство хранения и передачи информации, воспринимается как «меморанд» (Р. Доукинс), выраженный в текстах в противоположность природному началу, накапливаемому в генофонде. Наиболее широкое звучание это обрело в утверждении Ж. Деррида: «Для меня текст безграничен. Это абсолютная тотальность. Нет ничего вне текста» [23, с. 24].

Если считать текст некоей организацией знаков, «которую можно изучать как самостоятельное явление культуры» [24, с. 35], то осмысление культуры, адаптация в ней, процесс коммуникации связаны с тем, как воспринята, понята и интерпретирована знаковая система.

Из этого следуют два обстоятельства: во-первых, возникает проблема интерпретации, отыскивающая меру неповторимо-индивидуального в установлении связей между означаемым и означающим, а во-вторых, усиливается внимание к источникам возникновения знаков и знаковых систем. Например, П.В. Копнин полагал, что связь между знаком и предметом (означаемым) «случайна для предмета и знака, поскольку она не обусловлена их природой; предмет не определяет знака, а знак предмета, но эта связь возникает в обществе» [25, с. 124] и поэтому становится явлением культуры.

Существует и проблема взаимодействия между языками культуры. Каким бы ни был общий текст культуры, он лишь тогда обретает целостность, когда различные языки (художественный, научный, поведенческий и пр.) взаимодополняют друг друга, участвуя в построении общей картины мира. На различия между языками культуры обращали внимание все те, кто фиксировал распад на «две культуры» (Ч. Сноу, Э. Шредингер, И. Пригожин). Э. Шредингер считал, что «все естественные науки связаны с общечеловеческой культурой» и поэтому «теоретическая наука, представители которой внушают друг другу идеи на языке, в лучшем случае понятном лишь малой группе близких попутчиков, – такая наука непременно отторгается от остальной части человеческой культуры...» [26, с. 261]. Наличие в культуре множества языков может быть основанием как для богатства коммуникаций, так и для разобщения её частей, субкультур и уровней.

Это обстоятельство напрямую связывает наличие знаковых систем с их содержательностью, смысловой стороной, что обуславливает информационное понимание культуры, относящее к культуре созданные человеком или принятые в обществе смыслы и коннотации.

Исследуя формы существования культурной информации, А. Моль говорит, что «культура... выступает как необходимый материал мысли, как нечто освоенное и наличное, как содержание. В качестве материала мысли культура – нечто данное, а мысль – то, что из него создают; мышление тем самым есть становление культуры» [27, с. 46]. Здесь культура представля-

на, как «интеллектуальное оснащение», которым располагает каждый отдельный человек, общество или группа.

Культура в каждом обществе существует на трех уровнях. Первый представляет собой опредмеченное знание, созданное предыдущими поколениями. Он является фундаментом, на котором зиждется культура общества, это его богатство и источник дальнейшего развития. Второй уровень – это степень освоения первого живущим поколением. Мера этого освоения – и есть мера культуры современного общества. Чем более полным станет освоение культуры прошлого, тем большими возможностями располагает общество. Третий уровень – творческая деятельность живущего поколения. Эта деятельность зависит от степени освоения прошлого, и если оно было недостаточным, то возможен застой в развитии культуры, последующая стагнация и разрушение культуры, поскольку главная проблема заключается не в сохранности культуры, а в её востребованности. Культурная память не передаётся генетически. Поэтому сохранение культуры связано не только с тем, чтобы эта информация не исчезла, но и с тем, чтобы она была востребована каждым следующим поколением. Утрата культурной информации ведет к деградации общества.

Вследствие этого возникает необходимость представить дефиницию культуры, осмысляющую определяемый феномен как целостное явление.

**4. Системные определения культуры.** Как справедливо заметил М.С. Каган, «...культура, взятая в целом, является более сложной системой, чем та или иная её подсистема – материальная или духовная, религиозная или эстетическая, ибо по отношению к ним она является как бы *системой систем*» [3, с. 32-24].

Принятая в этом качестве культура не может быть сведена ни к одной из названных выше характеристик. В любой, сколь угодно тщательно логически построенной парадигме культура все-таки окажется явлением частичного характера, существующим как видовое, т.е. обладающее неполным объемом сущностей. Поэтому некоторые авторы предлагают определения, делающие попытку охватить предмет в более полном объеме.

Среди попыток такого рода существуют представления о культуре как об особом образе жизни человечества, включающем в себя систему производства, связанные с ним формы и способы деятельности, организацию отношений в обществе, особенности менталитета, уровень знания, мораль, искусство, религию, право и другие. При таком определении снова, как видим, приходится ради полноты идти путем перечисления. В марксистской литературе было принято понимание культуры как исторически определенного уровня развития общества, творческих сил и способностей человека.

Одной из дефиниций такого рода выглядит понимание культуры А.Ф. Лосевым: «Культура есть предельная общность всех основных слоев исторического процесса (экономических, социально-политических, практически-технических, ремесленных, научных, художественных, моральных, философских, национально-народных, бытовых)» [28, с. 218-219]. Важным в этом опре-

делении является выделение важнейшей системообразующей особенности культуры – её внутренней сущности: состояния в качестве предельной общности всех сторон исторического процесса. Однако и здесь не удалось избежать перечисления.

Базируясь на новых теоретических положениях, касающихся фундаментального понятия, характеризующего все стороны действительности – понятия бытия, мы предлагаем рассматривать культуру как **состояние человеческого бытия**.

Мы присоединяемся к некоторым соображениям дискуссионной по своей сути статьи М.С. Кагана «Диалектика бытия и небытия в жизни человеческого общества» [29]. Во-первых, к пониманию бытия как «некоей метасистемы», своеобразными подсистемами которой являются человек, общество и культура. Во-вторых, к тому, что «каждая из составляющих эту метасистему подсистем имеет *собственное содержание, специфическое строение, особые формы функционирования и законы развития* (курсив М.С. Кагана), ибо различны *модальности бытия* человека, культуры и общества» [29, с. 54]. Это позволяет выделить особую модальность культуры, не столько *противостоящую* природе, как считает М.С. Каган, сколько *соотносящуюся* с природой, с обществом и с человеком. В этом смысле культурное бытие как особая модальность становится не разделяющим, а соединяющим звеном всеобщей метасистемы бытия. Именно в качестве соединяющего звена культура может обладать охраняющей функцией, относящейся к каждой из равнородственных (общество, человек, культура), а также к естественной (природа) онтологической форме. Природа становится полем развертывания человеческих задатков и возможностей, она одна представляет собой полностью материальное образование, включающее в себя и естественные виртуальные реальности (физический вакуум, гравитационное поле и др.). Человек также несет в себе как природную, материальную компоненту, так и некоторые виртуальные сущности (возможности, задатки, потенции).

Культура как **состояние** человеческого бытия включает в себя деятельность и все её виды и формы, результаты этой деятельности, разного рода отношения, стихийно складывающиеся на базе природного «вызова», знаки и знаковые системы, как созданные, так и принятые в системе общепсихологических форм данного этноса, интеллект как в его действительности, так и в его возможности. Таким образом, состояние человеческого бытия охватит не только закономерное, но и то случайное, что наполняет пространство бытия общества, человека и культуры. Культура в этой логике предстанет как состояние, соединение самых различных по качеству, ценности, «знаковости», дискурсу и пр. множество, объединяющее и организующее начало, придающее качественную определенность всему континууму природного, общественного, человеческого пространства. В этот континуум будут входить как уходящие, так и нарождающиеся ценности, разного рода флуктуации, наличное, «становящееся» и «ставшее». Именно это дает искомую целостность в определении культуры.

#### Библиографический список

1. Культурология / под ред. Н.Г. Багдасарьян. – М., 2002.
2. Штуден, Л.Л. Кризис сознания как феномен культуры: дис. ... д-ра культурологии. – Новосибирск, 2002.
3. Каган, М.С. Философия культуры. – СПб., 1996.
4. Тайлор, Э.Б. Первобытная культура. – М., 1989.
5. Мелик-Гайказян, И.В. Методология моделирования нелинейной динамики сложных систем / И.В. Мелик-Гайказян, М.В. Мелик-Гайказян, В.Ф. Тарасенко. – М., 2001.
6. Thomas, W. Primitive behavior. – New York, 1937.
7. Lotze, H. Mikrokosmos. Ideen zur Naturgeschichte und Geschichte der Menschheit. Versuch einer Anthologie. – Leipzig, 1864. – Bd 3.
8. Windelband, W. Geshichte und Naturwissenschaft. – Strassburg, 1900.
9. Риккерт, Г. Два пути теории познания // Новые идеи философии. – СПб., 1913. – Сб. 7.
10. Benedict, R. Race, science and politics. – New York, 1945.
11. Wissler, C. An introduction to the social antropologie. – New York, 1929.
12. Roheim, G. The riddle of the Sphinx. – London, 1934.
13. Каган, М.С. Человеческая деятельность. – М., 1974.
14. Гуревич, П.С. Философия культуры. – М., 1995.
15. Маркарян, Э. Очерки теории культуры. – Ереван, 1969.
16. Межуев, В.М. Культура и история. – М., 1977.
17. Данилевский, Н.Я. Россия и Европа. – М., 1991.
18. Sapir E. Language. – New York, 1921.
19. Адамар, Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики. – М. – 1979.
20. Бахтин, М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М., 1972.
21. Гоббс, Т. Избранные произведения. Соч.: в 2 т. – М., 1964. – Т. 1.
22. Гумбольдт, В. Язык и философия культуры. – М., 1983.
23. Деррида Ж. Мировое древо. Цит. по: Скоропанова И.С. Русская постмодернистская литература. – М., 2000.
24. Донских, О.А. Проблема осознания текста в истории европейской культуры // Текст как явление культуры. – Новосибирск, 1989.
25. Копнин, П.В. Гносеологические и логические основы науки. – М., 1974.

26. Шредингер, Э. Избранные труды по квантовой механике. – М., 1976.
27. Моль, А. Социодинамика культуры. – М., 1973.
28. Лосев, А.Ф. Философия культуры // Дерзание духа. – М., 1988.
29. Кagan, M.C. Диалектика бытия и небытия в жизни человеческого общества // Личность. Культура. Общество. – 2003. – Т. V. – Вып. 1-2 (15-16).

## Bibliography

1. Kuljturologiya / pod red. N.G. Bagdasarjyan. – M., 2002.
2. Shtuden, L.L. Krizis soznaniya kak fenomen kuljturih: dis. ... d-ra kuljturologii. – Novosibirsk, 2002.
3. Kagan, M.S. Filosofiya kuljturih. – SPb., 1996.
4. Taylor, E.H.B. Pervobihtnaya kuljtura. – M., 1989.
5. Melik-Gayjkazyan, I.V. Metodologiya modelirovaniya nelinejnoj dinamiki slozhnykh sistem / I.V. Melik-Gayjkazyan, M.V. Melik-Gayjkazyan, V.F. Tarasenko. – M., 2001.
6. Thomas, W. Primitive behavior. – New York, 1937.
7. Lotze, H. Mikrokosmos. Ideen zur Naturgeschichte und Geschichte der Menschheit. Versuch einer Anthologie. – Leipzig, 1864. – Bd 3.
8. Windelband, W. Geschichte und Naturwissenschaft. – Strassburg, 1900.
9. Rikert, G. Dva puti teorii poznaniya // Novye idei filosofii. – SPb., 1913. – Sb. 7.
10. Benedict, R. Race, science and politics. – New York, 1945.
11. Wissler, C. An introduction to the social anthropology. – New York, 1929.
12. Roheim, G. The riddle of the Sphinx. – London, 1934.
13. Kagan, M.S. Chelovecheskaya deyatelnostj. – M., 1974.
14. Gurevich, P.S. Filosofiya kuljturih. – M., 1995.
15. Markaryan, E.H. Ocherki teorii kuljturih. – Erevan, 1969.
16. Mezhuiev, V.M. Kuljtura i istoriya. – M., 1977.
17. Danilevskij, N.Ya. Rossiya i Evropa. – M., 1991.
18. Sapir E. Language. – New York, 1921.
19. Adamar, Zh. Issledovanie psikhologii processa izobreteniya v oblasti matematiki. – M. – 1979.
20. Bakhtin, M.M. Problemy poetiki Dostoevskogo. – M., 1972.
21. Gobbs, T. Izbranniye proizvedeniya. Soch.: v 2 t. – M., 1964. – T. 1.
22. Gumboldt, V. Yazhik i filosofiya kuljturih. – M., 1983.
23. Derrida Zh. Mirovoe drevo. Cit. po: Skoropanova I.S. Russkaya postmodernistskaya literatura. – M., 2000.
24. Donskikh, O.A. Problema osoznaniya teksta v istorii evropejskoj kuljturih // Tekst kak yavlenie kuljturih. – Novosibirsk, 1989.
25. Kopnin, P.V. Gnoseologicheskie i logicheskie osnovy nauki. – M., 1974.
26. Shredinger, E.H. Izbranniye trudiy po kvantovoj mekhanike. – M., 1976.
27. Molj, A. Sociodinamika kuljturih. – M., 1973.
28. Losev, A.F. Filosofiya kuljturih // Derzanie dukha. – M., 1988.
29. Kagan, M.S. Dialektika bihtiya i nebihtiya v zhizni chelovecheskogo obthstva // Lichnostj. Kuljtura. Obthstvo. – 2003. – Т. V. – Vihp. 1-2 (15-16).

Статья поступила в редакцию 04.03.13

УДК 006

**Strukova N.A. ON THE IMPLEMENTATION OF QUALITY MANAGEMENT CULTURAL.** The paper identified challenges to the implementation of quality management in the cultural sector of the Novosibirsk region, as well as the approaches to improving the quality of services of cultural institutions

**Key words:** quality management system, service standard, evaluation of the quality of services, the degree of consumer satisfaction, expert evaluation activities of institutions.

**Н.А. Струкова**, канд. экон. наук, доц. каф. «Государственное и муниципальное управление»  
СИУ-филиал РАНХуГС, г. Новосибирск, E-mail: a-na@ngs.ru

## К ВОПРОСУ О ВНЕДРЕНИИ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ

В работе выявлены проблемы, затрудняющие внедрение менеджмента качества в сфере культуры Новосибирской области, а также сформулированы подходы к совершенствованию оценки качества услуг учреждений культуры.

**Ключевые слова:** система менеджмента качества, стандарт качества услуг, оценка качества услуг, степень удовлетворенности потребителей, экспертная оценка деятельности учреждений.

Повышение качества и разнообразия услуг в сфере культуры в настоящее время является одним из приоритетов государственной политики РФ в данной сфере. Эта цель зафиксирована как в Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020, так и в государственной программе Российской Федерации «Развитие культуры и туризма» на 2013 – 2020 годы [1; 2]. Более того, повышение качества услуг является приоритетной целью и проводимой в настоящее время административной реформы.

Под качеством услуги в сфере культуры понимается совокупность характеристик услуги, определяемые свойствами, способствующими удовлетворению культурно-досуговых и образовательных потребностей потребителя, формированию базовых компетенций, нравственного здоровья и социальной ответственности человека, при соблюдении нормативных требований к условиям, обеспечивающим предоставление услуги [3].

Одним из необходимых условий повышения качества услуг в сфере культуры является внедрение системы менеджмента

качества как на уровне органов власти субъектов РФ и муниципальных образований, так и на уровне отдельных учреждений культуры. Однако, на сегодняшний день в отечественной культуре внедрение в практику стандартов системы менеджмента качества имеет место лишь в немногих учреждениях. Это объясняется тем, что деятельность учреждений культуры и продукты духовного производства весьма проблематично «поддаются» стандартизации и формализованной оценке.

Министерством культуры Новосибирской области с 2010 года началось внедрение системы менеджмента качества в сфере культуры. Так, в настоящее время утверждены такие документы системы менеджмента качества как:

- Концепция управления качеством в сфере культуры Новосибирской области (утверждена приказом министерства культуры Новосибирской области от 29.11.2010 № 261);
- Положение о региональной системе оценки качества в сфере культуры Новосибирской области (утверждено приказом министерства культуры Новосибирской области от 27.12.2012 № 823);

- Перечень показателей для оценки эффективности деятельности министерства культуры Новосибирской области (утвержден приказом министерства культуры Новосибирской области от 27.12.2012 № 823);

- Методика для расчета показателей оценки эффективности деятельности органов управления культуры Новосибирской области (утверждена приказом министерства культуры Новосибирской области от 27.12.2012 № 823);

- Положение о мониторинге в сфере культуры Новосибирской области от 27.12.2012 № 823);

- Стандарты организации: услуга по информационно-библиотечному обслуживанию пользователей; услуга по организации и проведению культурно-массовых мероприятий; услуга по организации деятельности клубных формирований; услуга по публикации музейных предметов и коллекций; услуга по показу спектаклей, концертов и иных концертных программ (утверждены приказом министерства культуры Новосибирской области от 27.12.2012 № 824);

- Порядок контроля и оценки соответствия качества фактически предоставляемых услуг стандартам общих требований к предоставлению услуг (утвержден приказом министерства культуры Новосибирской области от 27.12.2012 № 824) и др.

Однако процесс внедрения данных документов осложнен рядом проблем теоретического, методологического, организационного и финансового характера. Так, даже в уже утвержденных документах системы менеджмента качества наблюдается некая несогласованность в понятиях, перечне показателей оценки и т.д. Так, например, в Положении о мониторинге в сфере культуры Новосибирской области качество услуг и уровень удовлетворенности населения услугами рассматриваются как два независимых направления мониторинга. Но в тоже время в Положении о региональной системе оценки качества в сфере культуры Новосибирской области и стандарте организации СТО 00097790-005-2012 «Услуга по показу спектаклей, концертов и иных концертных программ» удовлетворенность потребителей рассматривается как один из показателей качества услуг. Более того, в Порядке контроля и оценки соответствия качества фактически предоставляемых услуг стандартам общих требований к предоставлению услуг закреплено, что определение соответствия фактически предоставляемых услуг стандартам помимо других методов устанавливается и на основе результатов опроса потребителей услуг о степени удовлетворенности качеством услуг, т.е. оценка удовлетворенности потребителей должна осуществляться в процессе мониторинга качества услуг, предоставляемых театральными и концертными учреждениями.

Важным элементом в управлении качеством на всех уровнях является система оценки качества. Основным документом, регламентирующим этот процесс в сфере культуры Новосибирской области является Положение о региональной системе оценки качества в сфере культуры Новосибирской области. Данный документ определяет структуру региональной системы оценки качества, механизмы системы оценки качества в сфере культуры, показатели и критерии оценки качества, методы и формы проведения контроля качества и др. Так, в соответствии с данным документом оценка качества на уровне учреждения культуры предполагает:

- оценку качества оказания услуг учреждением культуры;

- оценку эффективности деятельности учреждений культуры, которая включает в себя оценку конечных результатов деятельности учреждений культуры и оценку деятельности учреждений культуры.

Из данного Положения не совсем понятно по какому критерию все показатели оценки делятся на данные группы. Так, например, к показателям, характеризующим конечные результаты деятельности театральных и концертных учреждений, отнесено:

- удовлетворенность потребителей предоставлением услуг учреждением культуры;

- число посетителей мероприятий, проводимых в учреждениях на платной основе, из общего числа человек.

В тоже время к основным показателям качества оказания услуг театральными и концертными организациями отнесены такие как:

- средняя наполняемость зала;

- полнота (разнообразие) формирования репертуара, как с позиции репертуарной политики, так и с позиции охвата разных социальных слоев населения, специальных групп потребителей и др.;

- доля новых и восстановленных постановок в год в % к общему количеству постановок, концертов репертуара.

Показатель степени удовлетворенности потребителей предоставлением услуг учреждением культуры, в соответствии со стандартом организации СТО 00097790-005-2012 «Услуга по показу спектаклей, концертов и иных концертных программ» является одним из основных показателей качества услуг. В тоже время такой показатель, как «средняя наполняемость зала» может являться не только показателем качества, предоставляемых услуг, но рассматриваться как показатель, характеризующий конечный результат деятельности учреждения. Данный показатель не всегда объективно отражает сложившуюся ситуацию. Так, например, высокое значение этого показателя может просто являться следствием недостаточного количества учреждений, предоставляющих ту или иную услугу (так, во многих муниципальных образованиях наблюдается дефицит кукольных театров, поэтому в этих учреждениях всегда высокий уровень наполняемости зала, что не всегда является показателем качества, а, возможно, является следствием монопольного положения данных учреждений в муниципальном образовании).

Не смотря на то, что реализация документов системы менеджмента качества предполагает использование социологических опросов, в частности для оценки степени удовлетворенности потребителей качеством услуг, методологические основы реализации данного метода также до сих пор не проработаны. Так, например, в соответствии со Стандартом организации СТО 00097790-005-2012 «Услуга по показу спектаклей, концертов и иных концертных программ» учреждение культуры должно проводить изучение мнений потребителя самостоятельно (в форме опроса, анкетирования потребителей, анализа книги предложений и т.п.) или привлекать специализированные организации (учреждения) с целью проведения социологических исследований.

Однако, оценить степень удовлетворенности потребителей услуг, является достаточно сложным процессом, так как его реализация требует значительных финансовых и временных ресурсов. В связи с этим некоторые учреждения культуры подходят достаточно формально к проведению опросов. Так, зачастую мониторинг удовлетворенности потребителей оценивается по одному вопросу «Удовлетворены ли Вы качеством услуг (и указывается название конкретного учреждения)?». Однако данный подход не позволяет выявить причины неудовлетворенности потребителей, а, следовательно, и принять необходимые меры по повышению качества услуг. Сложившаяся ситуация связана, как правило, с недостатком финансовых средств, квалифицированных кадров и методик. Еще одной проблемой, усугубляющей данную ситуацию, является отсутствие в муниципальных образованиях независимых организаций, специализирующихся на проведении опросов такого рода, т.е. организаций, знающих специфику деятельности учреждений культуры разного типа и имеющих опыт формирования опросных листов (анкет) по оценке качества услуг в сфере культуры.

Специалистами кафедры «Государственное и муниципальное управление» Сибирского института управления – филиала РАНХиГС (СИБАГС) было проведено исследование и предложен подход к разработке системы мониторинга качества услуг театрально-зрелищных учреждений Новосибирской области. Была проведена частичная апробация данного подхода в таких театрально-зрелищных учреждениях г. Новосибирска как драматический театр «Старый дом», новосибирский академический молодежный театр «Глобус» и новосибирская государственная филармония<sup>1</sup>. Предложенная система мониторинга предполагала использование наряду с методами статистического наблюдения, опроса производителей услуг, экспертного наблюдения и метода опроса потребителей услуг.

Потребителям предлагалось оценить те показатели качества услуги, по которым они могут дать субъективную оценку. Так, потребители оценивали по пятибалльной шкале такие показатели как игра актеров, свето-звуковое оформление спектакля и спецэффекты, репертуар театра, работа гардероба и буфета, микроклимат в помещениях (температура, влажность и т.п.), простота приобретения билетов, контроль личной безопасности в здании учреждения и др. (всего около 20 факторов). Помимо оценки по пятибалльной шкале каждого показателя зрители оп-

<sup>1</sup> Грант СИБАГС и администрации Новосибирской области «Разработка системы мониторинга исполнения государственных функций и оказания государственных услуг в сфере культуры органами исполнительной власти Новосибирской области и подведомственными организациями» (научный руководитель – А.З. Фахрутдинова, участники временного научного коллектива – Н.А.Акимов, Н.В. Отургашева и др.).

ределяли коэффициент важности каждого показателя по шкале от 0 до 1. Понятно, что, например, такой показатель качества как наличие отработанного в театре механизма порядка жалоб и предложений менее значим для зрителей, чем, например, показатель удобства и общее состояние помещений театра или оперативность и вежливость персонала театра. Уже после оценки потребителями каждого показателя с учетом его коэффициента важности рассчитывалась общая оценка удовлетворенности зрителей качеством услуг учреждений культуры. Для этого использовалась вербально-числовая шкала Харрингтона.

Предложенная методика выявления степени удовлетворенности потребителей качеством услуг учреждений культуры после ее незначительной корректировки на предмет приведения в соответствие с уже утвержденными документами системы менеджмента качества может быть взята за основу при оценке удовлетворенности потребителей услугами театрально-зрелищных учреждений. Так, например, для оценки общей удовлетворенности качества услуг можно использовать вместо вербально-числовой шкалы Харрингтона шкалу оценки, приведенную в Порядке контроля и оценки соответствия качества фактически предоставляемых услуг стандартам общих требований к предоставлению услуг. Показатели качества для оценки потребителей можно выделить на основе критериев удовлетворенности потребителей оказанием услуг, сформулированных в Положении о региональной системе оценки качества в сфере культуры Новосибирской области и т.д.

Также до сих пор затруднена на практике реализация такого метода контроля, предусмотренного Положением о региональной системе оценки качества в сфере культуры Новосибирской области, как метод экспертизы в рамках проведения экспертной оценки творческой составляющей деятельности учреждений. Это связано с тем, что даже в Новосибирске, не говоря уже про более мелкие муниципальные образования, до сих пор отсутствует институт экспертного сообщества по разным направлениям деятельности в сфере культуры. Особенно этот вопрос актуален для оценки творческой составляющей деятельности театральных и концертных учреждений. Оценку качества услуг – показа спектакля, концерта – невозможно оценить только статистическими методами или путем опроса потребителей, так как оценка зрителями художественного уровня не всегда является адекватной. В связи с этим актуальным становится вопрос о создании при Министерстве культуры Новосибирской области экспертного совета. Более того, при Департаменте государственной поддержки искусства и народного творчества Министерства культуры России подобный Совет по вопросам творческой деятельности организации исполнительского искусства федерального ведения создан еще в 2009 году [4]. Так, например, Совет экспертов по развитию театрального дела, может быть сформирован из числа ведущих театральных деятелей, театральных критиков, театральных журналистов, менеджеров культуры и искусства, представителей научных институтов и учебных за-

ведений, представителей общественных объединений и других организаций, деятельность которых связана с театральным искусством. Подобные Советы могут быть созданы по развитию музейного дела, библиотечного дела и т.д.

Создание и функционировании предложенных Советов будет способствовать реализации одной из задач, сформулированной в Положении о региональной системе оценки качества в сфере культуры Новосибирской области – привлечение общественности к внешней оценке качества предоставления услуг в сфере культуры на всех уровнях.

Более того, экспертные Советы при Министерстве культуры Новосибирской области могут привлекаться и для решения других задач в сфере культуры. Так, например, анализ российского опыта деятельности экспертов в сфере театрального искусства показал, что основными направлениями деятельности предлагаемого Совета помимо привлечения к оценке качества услуг театральных учреждений могут стать:

- привлечение экспертов к разработке стратегии развития театрального искусства на федеральном и региональном уровнях;
- инициирование активного диалога театра и общественности, создание условий для интерактивного дискуссионного социального пространства в сфере театрального искусства;
- поддержка проведения всероссийских и межрегиональных театральных фестивалей, конкурсов, смотров: привлечение экспертов для присуждения театральных премий, участие экспертов в конкурсном отборе творческих коллективов и исполнителей;
- оценка качества образования в области театрального искусства при аккредитации образовательных программ соответствующих направлений (специальностей) в образовательных учреждениях высшего и среднего профессионального образования;
- распределение на конкурсной основе целевых бюджетных средств между творческими коллективами или отдельными творческими деятелями, представившими заявки на государственный целевой творческий заказ (грант), на реализацию инновационных проектов в области исполнительского искусства, на иные формы государственной или муниципальной поддержки и др.

Таким образом, дальнейшее внедрение менеджмента качества в сфере культуры требует реализации мероприятий по совершенствованию методологических, организационно-правовых, финансовых, кадровых (включая вопросы подготовки специализированных кадров) основ данного процесса. Только в этом случае можно будет говорить о создании благоприятных условий для полноценного удовлетворения культурных потребностей населения, а, следовательно, реализации основных приоритетов и целей государственной и региональной политики в области культуры.

#### Библиографический список

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 [Э/п]. – Р/д: <http://www.ifap.ru/pr/2008/081209a.htm>
2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие культуры и туризма» на 2013 – 2020 годы [Э/п]. – Р/д: <http://mkrf.ru/dokumenty/583/>
3. Менеджмент качества в сфере культуры: норматив. док., информац. материалы из опыта работы мин-ва культуры Новосибирской области / сост. Л.В. Стригина, Н.М. Афиногенова. – Новосибирск, 2011.
4. Седов, Я.В. Подходы к разработке оценки эффективности деятельности учреждений культуры // Материалы межрег. науч.-практ. конф. Новосибирск, 9-10 ноября 2011 г. – Новосибирск, 2011.

#### Bibliography

1. Koncepcija dolgosrochnogo socialjno-ehkonomicheskogo razvitiya RF na period do 2020 [Eh/r]. – R/d: <http://www.ifap.ru/pr/2008/081209a.htm>
2. Gosudarstvennaya programma Rossijskoj Federacii «Razvitie kul'turij i turizma» na 2013 – 2020 godih [Eh/r]. – R/d: <http://mkrf.ru/dokumenty/583/>
3. Menedzhment kachestva v sfere kul'turij: normativ. dok., informac. materialih iz opitih rabotih min-va kul'turij Novosibirskoj oblasti / sost. L.V. Strigina, N.M. Afinogenova. – Novosibirsk, 2011.
4. Sedov, Ya.V. Podkhodih k razrabotke ocenki ehffektivnosti deyatelnosti uchrezhdenij kul'turij // Materialih mezhreg. nauch.-prakt. konf. Novosibirsk, 9-10 noyabrya 2011 g. – Novosibirsk, 2011.

Статья поступила в редакцию 04.03.13

УДК 111 85

**Shalimova L.A. AESTHETIC-PHENOMENOLOGICAL APPROACH TO THE STUDY OF COLOUR IN RESEARCH OF J. W. GOETHE.** The article examines different approaches of studying the nature of color phenomenon, originating from natural – scientific papers, arrayed to support the theory of aesthetic-phenomenological approach to the scientific works of color birth by Goethe.



**Key words:** aesthetic and phenomenological approach, physiological mechanisms, epistemological value of colors, the status of semantic objects verification.

*Л.А. Шалимова, канд. филос. наук, доц. каф. гуманитарных наук филиала Российского гос. социального университета, г. Дедовск, E-mail: Shalimova-Istra@mail.ru*

## ЭСТЕТИКО-ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ЦВЕТА В ИССЛЕДОВАНИЯХ И.В. ГЕТЕ

В статье рассматриваются разнообразные подходы изучения природы феномена цвета, берущего начало от естественно-научных трудов, для обоснования выстраиваемой теории эстетико-феноменологического подхода рождения цвета в исследованиях И.В. Гете.

**Ключевые слова:** эстетико-феноменологический подход, физиологические механизмы, гносеологическая ценность Цвета, статус семантических объектов, верификация.

Систематическое знакомство с научными подходами изучения цвета на основе выводов обозначенных философами Древней Греции, учеными раннего и позднего Средневековья, а также, величайшего физика И. Ньютона, позднее И.В. Гете, рассматривающих положения цветового феномена, в том числе и «эстетико-феноменологического». Исследование данного аспекта берет свое начало в естественно-научных трудах, проследивших торию и разработки практических навыков самой природы цвета, что, по представлению самого Гете, является наиболее основательным и необходимым во всех жизненно важных аспектах человека.

В настоящей работе рассматривается эстетико-феноменологический подход в концепции естественно-научной методики исследования цвета как результата диалектического синтеза, при этом, его гносеологические интерпретации обуславливают «закономерность» его природы.

В.О. Лихтенштадт, в статье «Гете: борьба за реалистическое мировоззрение» писал, — «<...> уже при жизни Гете, опираясь, главным образом, на его труд, возникла новая отрасль знания — физиология зрения, в которой приняли участие три физиолога — Шопенгауэр, Пуркинье, Мюллер. За исходную точку, в их исследованиях, легли труды Гете, а несколько позже, Гельмгольц уклонился от точки зрения Гете, но Геринг и его школа, вновь вернулись к ней» [1, с. 170].

Вопросы эволюции изучения цвета всегда привлекали внимание человека. Известно, что в области физиологии зрения возобладал подход, который ранее именовался механическим и был связан с именем И. Ньютона, а не Гете. Произошло это, в связи с большой вероятностью представлений о цвете как о количестве механического движения энергии, используемой ранее при исследовании физиологических механизмов цветов различения.

Труд И.В. Гете «Учение о цветах», противоположен ньютоновской установке, о чем сам автор неоднократно писал и что, безусловно, признается всеми исследователями его творчества: «Цвета — деяния света, деяния и страдательные состояния. Цвет и свет стоят, в самом точном отношении друг к другу. Однако, мы должны представлять через себя свойства всей природы, раскрывающие чувство зрения. <...> цвет есть закономерная природа по отношению к чувству зрения» [2, с. 178]. В этой связи А. Богданов отмечает: «<...> Гете стремился исследовать цвет в его физической и объективной связи, но именно как цвет, а не что иное, без всяких «подставок», без замещения его символами, которые легко превращались физиками в его «сущность». Так, по мнению А. Белого, «<...> теория красок Гете превращается в области, не касающиеся области определения у физиков» [3, с. 57]. В этой связи, можно предположить, что совершенно новыми смыслами пополняются представления о цвете и процессах его взаимодействия со всем живым в природе отношений. Безусловное преимущество главного определения Гете состоит в его афористичности, достойной пера великого поэта. Оно красиво, чего не скажешь об определениях механического направления. Внимательно вслушиваясь в разнообразные мнения о цвете, необходимо склонить или перевести разговор в дискретные утверждения:

- во-первых, цвет присущ всей природе — с этим утверждением человек встречается не раз;
- во-вторых, цвет несводим к колебаниям электромагнитных волн.

В процессе формирования новых познаний о цвете В. Соловьев прогнозировал: «<...> как о подчиняющимся уже имеющимся законам электричества и магнетизма, но стоящего выше

их» [4, с. 91]. Автор, в своих научных работах, посвященных красоте цвета, затронул важнейший вопрос о его красоте. Учил и происхождения эстетических чувств, принадлежащих к области биологии и психофизиологии, представляющих всю сложную природу света.

Истолковывая идеи Ньютона, во всей сложности природы света, способного разлагаться на составляющие «цветные лучи», Гете представил новый смысл в организации развивающейся системы света, как единство, а не множество «светочей». А. Белый, как вдумчивый исследователь и приверженец естественно-научного метода Гете, в своих размышлениях продолжил мысль Гете о том, что «<...>данное единство это и есть суть духовного» [3, с. 61]. Это было созвучно мнениям сторонников учения Гете.

В соответствии с утверждениями Гете о том, что цвет — это следствие взаимодействия Света и Тьмы (материи), «прохождение света на тьме» или сквозь тьму, а цвета есть деяния и страдательные состояния света. Свет и тьма — это не цвета, это две крайности, меж коих цвета существуют благодаря модификации того и другого. Между тем, основываясь на данном постулате развивающейся системы свет — цвет, на современном этапе, можно предложить развитие данного мнения в следующей интерпретации:

- цвет, есть результат диалектического синтеза;
- цвет-это совершенно самостоятельная качественность;
- цвет — это неразложимость света на составляющие;
- Свет, есть качественность Цвета;
- гносеологическая (теоретико-познавательная ценность Цвета), как «закономерность природы», раскрывающаяся перед человеком «в свете, тьме и Цвете» [2, с. 111]. В этой связи, логически выстроенная теорема Гете, моделирует не только диалектический синтез, но и умышленно использует соответствующие категории, такие как: противоположности, целое, качество, отрицание отрицания, возникновение нового и все понятия, описывающее не статику, а динамику и сам процесс. Сам метод Гете не сводится к диалектике, а лишь отмечается прогрессивностью его исследований по сравнению с ньютоновским, который не останавливается на достигнутом. Исследования Гете выходят за рамки классической философской парадигмы конца XVIII века. При этом, само рождение Цвета рассматривается как его событие, столь важное в **эстетической и этической плоскостях**. Многие последователи учения Гете о цветах, обозначают гетевский способ рассмотрения проблемы Цвета как «<...> эстетико-диалектический» или «эстетико-этический» [5, с. 197], отмечал И.П. Эккерман, как прогрессивность исследований Гете, по сравнению с другими учеными.

Рассуждения Гете, как экспериментатора достаточно просты, чтобы мог проверить их каждый желающий. Изложение этих наблюдений занимает 850 параграфов, необходимых для того, чтобы постигнуть феномен учения о цвете, достаточно умения наблюдать и здравого разума, что встречается редко, чем можно было бы себе представить. Следует заметить, что, рассматривая положение, согласно которому цвет есть результат прохождения света на тьме или сквозь тьму, Гете изучал цветообразование в «мутных средах» атмосферы, а не в форме привязанных к объектам красок. По его наблюдениям, «<...>атмосферные цвета, образуются при двух разных условиях наблюдения:

- через наблюдаемый источник (солнце) сквозь полупрозрачную среду (атмосферу);
- сквозь наблюдаемое «свечение» самой атмосферы на черном «фоне», когда источник света за спиной. Эти условия, одновременно присутствуют в часы восхода и заката солнца в ясную

погоду. В эти часы, небосвод представляет одну огромную цветовую палитру. На ней природа (Свет и Тьма) рождает гамму известных человеку цветов» [2, с. 103]. При этом любой желающий сможет провести собственное исследование, наблюдая цветовую динамику природных явлений по методике Гете, для того, чтобы стать очевидцем зримо происходящего. Например:

- в закатные часы западный небосклон пылает могучими оттенками красного, это и есть о результат «прохождения света «сквозь» материю;

- краски, пройдя через оттенки в зените, на востоке, постепенно сгущаются до темно-синего, почти черного цвета. Это результат «прохождения света во тьме», или «просвечивания» тьмы «сквозь» свет, чем плотнее атмосфера и свечением солнца, что плохо сочетается с привычной мыслью о том, что кислород атмосферы имеет голубой цвет). Главное при этом соблюсти два условия наблюдения, в которых важно отметить, не цвет молекул кислорода, а точечный источник света через дым (он станет красноватым), при наблюдении за пламенем обычной свечи или горящего спирта. Гете часто указывал на «<...> величие природы в её простоте и что величайшие свои явления она неизменно повторяет в малых формах. Закон, вызывающий синеву небес наблюдается и в нижней части огонька свечи, как в освященном дыме, поднимающемся над деревней, расположенной у подножия темных гор» [2, с. 44]. При этом Гете был не только великим поэтом, а проницательным и оригинальным ученым. В настоящее время Гете признан как основатель не только физиологической оптики, но и морфологии растений и животных. Современная раскраска географических карт тоже принадлежит И.В. Гете.

Согласно установленному мнению, И.В. Гете утверждал «<...> что свет невидим, но не потому, что не окрашен, а потому что, у человека нет физического органа для восприятия света вне материальной среды. Зрением человек может воспринять только цвета, а не возможность видеть свет иначе, чем в форме цветов, потому что единственная форма восприятия света – есть человеческий глаз. Цвет, в силу своей природы, несет в себе нечто, не совпадающее полностью с тем, чем он является при поверхностном взгляде. Цвет человека впечатляет, как некая развивающаяся идея, которая не укладывается в понятие «цвет», а является природной данностью» [2, с. 171].

«С чисто философской точки зрения работа И.В. Гете значительно превосходит все рассмотренные и описанные научные учения о цвете. Ньютон усматривает причину возникновения Цвета вовне. При этом отражает не обособленность человека от «объективной» вселенной, а его единство в ней, что позволяет установить связь Цвета с электромагнитными явлениями, а также и «чувственно-нравственное», т.е. эмоциональное действие. У многих ученых мира, высказано иное мнение относительно теории цвета в отношении чувства зрения отражающего некую «природную закономерность», справедливо задающихся вопросом, а существует ли эта закономерность? Задавая подобный вопрос человек всякий раз, становится на позицию эстетико-феноменологического подхода в изучении цвета или приближении к ответу» [6, с. 74].

В области своих исследований Гете получил заслуженное продолжение в работе В. Кандинского «О духовном в искусстве». В ней автор описал два этапа последствий восприятия цвета:

- на первом этапе наблюдения проявляется «чисто физическое действие цвета», переживаемое как «замерзлость» красотой, как удовлетворение или раздражение, тепло или охлаждение глаза, бывающие кратковременными или основанными на эффекте новизны;

- при более умелом и глубоком наблюдении «рождается глубоко идущее, вызывающее потрясение духа» действие, рождающейся вибрацией души. Первая элементарная физическая сила превращается в путь, по которому краска достигает души. На основании этого заключения Кандинский делает следующий вывод о том, что «<...> за красками стоят именно идеи, а не просто ощущения, о чем свидетельствует тот факт, что изучая по отдельности действия цветов, как желтый или синий, возможно чисто теоретически предсказать их действие. И это происходит при смешении их с зеленым, при возникающем – беспокойстве, возбуждении и центробежности желтого. Уравновешивание «торжественной углубленностью», покоем и центростремительностью синего рождается «земное самодовольное спокойствие» зеленого, который «ничего не хочет и нигде не зовет», это и есть логическое последствие, легко достигаемое теорети-

чески, в обоснованиях взглядов многих современных ученых исследующих данный феномен» [7, с. 25].

В рамках гётевского мировоззрения относительно цвета, воспринимаемого глазом, столь же объективно, как и электромагнитные колебания, высоко ценимые физиками. Осмелюсь заметить, что Гете указывал путь гораздо дальше, позволяя выйти из сферы метафизического рассмотрения в область, непосредственно относящуюся к психологии. Постулируя познавательную ценность цвета, для непосредственно воспринимающего его человеком, он придает цвету статус символа, обладающего объективным значением. Данное представление нашло свое полное подтверждение в формулировании научной идеи определения цвета не только ощущением, но и образом, в научном трактате М. Люшера «Психологическая структура цвета», где «<...> цвет приобретает статус семантических объектов, подтверждающих, что все чувственное, поскольку оно пронизано идеями и есть символ» [8, с. 209]. Мнение ученого С.С. Аверенцева, совпадает с определением символа как образа, «взятого в аспекте своей знаковости», что проявляется в «<...> выхождении образа за свои пределы при наличии некоего смысла, интимно слитого с образом, но ему «не тождественного» [9, с. 326]. Продолжая свою мысль автор утверждает, что «<...> данное определение, позволяет выйти человеку из сферы метафизического в область непосредственно относящуюся к психологии, при наличии эстетико-феноменологического подхода, как части субъективной компоненты в переживании цвета, потому что все адресовано к восприятию каждого отдельно взятого объекта и требует не только доверия к своему чувству цвета, но и восприятию его» [9, с. 329]. Тем не менее, существует мнение о современном человеке, которому может показаться противоречивым требование воспитания чувства цвета, тем более, что в этом задействовано наличие генетически исследуемого цветового зрения, как области постижения объективных законов природы действительности, преследующей свои цели по дальнейшему развитию.

Своими исследованиями, в определенной им области, И.В. Гете обосновал подтверждение, о том, что «<...> цвет, как символ не является результатом человеческого творчества. Всякое выявление символического содержания цвета и есть результат сотворчества человека и Природы, или «чувственно-нравственного действия цвета» [2, с. 173]. Данное определение послужило основанием ставить цвет «гораздо выше» законов электричества и магнетизма, потому что все возможные значения цвета группируются вокруг «определенного архетипического ядра». Именно оно и составляет сущность эмоционально-образного потенциала, который присущ цветам в силу самой природы его восприятия, что на языке цвета обозначает элементы, которые содержат эмоционально-образное начало. При этом Гете обозначил значения различных цветов, которые не пересекаются друг с другом, что нашло свое подтверждение в формулировании научной работы «Психологическая структура цвета» М. Люшера. К этому мнению, в своих трудах присоединились:

- Гегель, в определении понятия «семантическое ядро цвета» подобно понятию «гельштайт», «<...> «вполне проникающей форме», организующей явление изнутри, и в то же время прообраз (архетип), как внешне воспринимаемая форма, в восприятии которой, не последнюю роль играют эмоции» [10, с. 202].

- Гельмгольц с утверждением того, что, «<...> через Цвет с человеком говорит «закономерная природа», а её язык – символический» [11, с. 231]. При этом, нельзя данный постулат путать с символической теорией восприятия у Гельмгольца, замечает Р. Ивенс, «<...> символ не раскрывает, а напротив, скрывает реальность от наблюдателя» [11, с. 227].

- Кандинский, определил условия восприимчивости к «психическому действию краски» к уровню духовного развития индивидуума, как носителя общечеловеческих ценностей. Он утвердился во мнении о том, что нельзя не отметить определенную работу и упражнения по развитию в человеке способность правильно переживать цветовой образ. «В цвете, все люди проходят от чувственно-воспринимаемого к душевно-воспринимаемому, сознательно это наблюдая» [7, с. 34].

- Вагнер, Кох – авторы руководства по переживанию цвета, которое может показаться противоречивым требованием в воспитании чувства цвета, «<...> требующего в своем развитии и воспитании, равенства отношений к мышлению, как психическому органу и обеспечения постижения объективных законов цветового феномена» [12, с. 123].

- в своих сочинениях Шнейдер довольствуется тем, что «<...> при правильном узнавании чувственного, оно всюду обнаруживается как откровение духовного» [13, с. 10].

- В определении Канта, разум как «<...>способность воспринимать идеи, для обсуждаемой способности воспринимать Цвет, может содержать данное мнение, но при необходимости установления отсутствующих отношений ранее в биологической эволюции между чувством зрения и разумом» [14, с. 121].

Необходимо подчеркнуть, что на самом деле, любое новое знание, которым человек в неслучайном количестве овладевает в течение жизни, требует точной настройки всей системы наших органов восприятия, мышления и моторики.

В этой связи, обоснованность позиций эстетико-феноменологического подхода, определяется не только совпадением свидетельств таких исследователей, как И. Гете, Р. Штейнер, В. Кандинский, Й. Иттен, Г. Вагнер, но и многих других. Об этом свидетельствует логическая взаимосвязь основных положений эстетико-феноменологического подхода, которая, в своей совокупности, складывается в стройную методологию, включающую в себя различные результаты естественно-научных исследований. В рамках этой методологии существуют: как собственные методы верификации (подтверждение истины), так и пути достижения её результатов. Важным аргументом в пользу правомерности такого подхода к цвету могут служить материалы, полученные в результате экспериментальных соответствий «цвет-эмоция». Простое рассмотрение цвета в ряду психологических категорий неизбежно относит его в разряд объективных стимулов поведения, т.е. существующих вне индивида. Следует заметить, что эстетико-феноменологический подход по определению понимания цвета, не ограничивается сферой искусства. Он может быть перенесен и на «нерукотворную» реальность. Данный подход к исследованию зависит от того, насколько исследователь удовлетворится сведением сущности цвета «не более чем»:

- к ощущению и колебанию волн видимого спектра;
- к рассмотрению цвета как сложного природно-культурного феномена.

Анализируя положения эстетико-феноменологического подхода к цвету можно сделать следующий вывод:

- свет – есть неразложимое целое;

- качественность цвета определяется взаимодействием Света к Материи;

- цвет не сводится к электромагнитным колебаниям;

- цвет присущ всей природе;

- цвет, есть необходимое звено в процессе познания природы, раскрывающей свои законы человеческому мышлению посредством зрения;

- цвет – есть цвета, представляющие семантические феномены (как обозначение между знаком и обозначаемым им объектом);

- цвет формирует чувства человека и его сознание;

- цвет способствует развитию духовных качеств человека.

В этой связи, многие исследователи, ученые, соглашаются признать возможность существования объективности где-либо, кроме физической «объективной действительности», её иной формы выражения в области восприятия цвета. Многие, ученые, в своих убеждениях, опираются на силу существования естественных значений цвета, связанных с чувствованием цветности в природе, как самого человека, так и окружающей его действительности.

Разнообразные цвета, существующие в области чувственного мира, в своем явлении для человеческого созерцания и есть та сама действительность, состоящая из потока знаний, которые получает человек посредством цветового статуса естественных знаков или символов адресованных не глазу, а конкретному человеку, его душе, чувствам, разуму. В этой связи, весь цветовой адресат, в равной степени, относится и ко всему живому, что может и способно его воспринимать, любя, наслаждаясь, волнуясь и сопереживая цветовой палитре, как феномену эстетики цвета. При этом уместно заметить и обоснованность содержания эстетико-феноменологического подхода, умело выявленного, не только теоретическим, но и практическим путем в «Учении о цветах» И.В. Гете, что стало необходимым для изучения не только, в направлениях фундаментальной науки современности, но и прикладных, требующих особого расположения цветовой палитры, для содержательной полезности в своеобразной ориентации человека в психологическом, дисциплинарном и междисциплинарном обучении, для более полного проявления природы чувств.

#### Библиографический список

1. Лихтенштадт, В.О. Гете: борьба за реалистическое мировоззрение. – СПб., 1920.
2. Гете, И.В. Учение о цвете. – М., 1975, 1978.
3. Белый, А. Соч. – М., 1960. – Т. 1.
4. Соловьев, В. Красота в природе. – М., 1990.
5. Эккерман, Й.П. Разговор о Гете. – М., 1981.
6. Свасьян, К.А. Философское мировоззрение Гете. – М., 1984.
7. Кандинский, В. О духовном в искусстве. – М., 1910.
8. Люшер, М. Психологическая структура цвета. – М.; СПб., 2004.
9. Аверинцев, С.С. Символ // Краткая литературная энциклопедия. – М., 1991.
10. Гегель, Г.В. Эстетика. – М., 1971.
11. Ивенс, Р. Введение в теорию цвета. – М., 1964.
12. Кох, Э., Вагнер Г. Методическое обучение переживанию цвета / Э. Кох, Г. Вагнер – М., 1964.
13. Шнейдер, Р. Очерки теории познания гетевского мировоззрения. – М., 1960.
14. Кант, И. Трактаты и письма. Философская библиотека / под ред. Р. Шмидта. 1980. – Т. 1.
15. Устинов, А.Г. К вопросу о семантике цвета в эргономике и дизайне // Дизайн цветочных систем: психолого-семиотические проблемы. – М., 1984.
16. Ньютон. И. Оптика или трактат об отражениях, преломлениях, изгибаниях и цветах света. – М., 1873.
17. Rood, R. Color and Light in Painting. – New Vore, 1941.

#### Bibliography

1. Likhtenshtadt, V.O. Gete: borjba za realisticheskoe mirovozzrenie. – SPb., 1920.
2. Gete, I.V. Uchenie o cvete. – M., 1975, 1978.
3. Belihy, A. Soch. – M., 1960. – T. 1.
4. Solovjev, V. Krasota v prirode. – M., 1990.
5. Ehkkerman, Yj.P. Razgovor o Gete. – M., 1981.
6. Svasjyan, K.A. Filosofskoe mirovozzrenie Gete. – M., 1984.
7. Kandinskiy, V. O dukhovnom v iskusstve. – M., 1910.
8. Lyusher, M. Psikhologicheskaya struktura cveta. – M.; SPb., 2004.
9. Averincev, S.S. Simvol // Kratkaya literaturnaya ehnciklopediya. – M., 1991.
10. Gegelj, G.V. Ehstetika. – M., 1971.
11. Ivens, R. Vvedenie v teoriyu cveta. – M., 1964.
12. Kokh, Eh., Vagner G. Metodicheskoe obuchenie perezhivanie cveta / Eh. Kokh, G. Vagner – M., 1964.
13. Shneyjder, R. Ocherki teorii poznaniya getevskogo mirovozzreniya. – M., 1960.
14. Kant, I. Traktatih i pisjma. Filosofskaya biblioteka / pod red. R. Shmidta. 1980. – T. 1.
15. Ustinov, A.G. K voprosu o semantike cveta v ehrgonomike i dizayjne // Dizayjn cvetovihkh sistem: psikhologo-semioticheskie problemih. – M., 1984.
16. Njyuton. I. Optika ili traktat ob otrazheniyakh, prelomleniyakh, izgibaniyakh i cvetakh sveta. – M., 1873.
17. Rood, R. Color and Light in Painting. – New Vore, 1941.

Статья поступила в редакцию 14.03.13

УДК 111. 85

*Shalimova L.A., Nasonova L.I. THE MODIFICATION OF THE NATURE OF THE COLOR.* The article phenomenon of the nature of color as Physical phenomenon and its levels and also the transforming of social experience of coloural semantica

**Key words:** phenomenon of color, construction of social reality, astrology, astronomical digit, elements of environment, terms.

*Л.А. Шалимова, канд. фолос. наук, доц. каф. гуманитарных наук филиала Российского гос. социального университета, г. Дедовск; Л.И. Насонова, д-р филос. наук, проф. каф. гуманитарных наук филиала Российского гос. социального университета, г. Дедовск, E-mail: Shalimova –Istra@mail.ru*

## МОДИФИКАЦИЯ ПРИРОДЫ ЦВЕТА В ФИЛОСОФСКО-ИСТОРИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

В статье рассматриваются феномен цветового спектра, как физическое явление и его уровни, а так же трансляция социального опыта цветовой семантики в философско-историческом аспекте.

**Ключевые слова:** модификация, гносиологическое учение, конструирование, астрология, астрономическая единица, экспликация, тезаурус.

При обращении к исследованию современных культурных явлений все большую актуальность и внимание привлекает палитра цвета в синтезе его природных, психологических, эмоциональных, культурно-символических, философско-исторических, материальных функций. Данный анализ происходил и происходит в тесной связи изучения природы цвета, парадигмы, его восприятия средовых объектов культуры, культурно-эстетических, цветовых канонов в социальном пространстве человека. В настоящей работе рассматривается модификация природы цвета на уровне философско-исторического развития в области данной теории, при более подробном её изучении.

Вопросы эволюции цвета всегда привлекали лучшие умы человечества и представляют собой не только одно из свойств окружающего человека мира, но и важный социологический фактор, выступающий в роли некоего индикатора зрелости культуры, по приобретению цивилизационного характера, начиная своеобразный отсчет с древнейших времен (от Гомера). Цвет сопровождал и продолжает активно репрезентировать не только жизнедеятельность человека, его участие в производстве сложной системы социальных связей, но и духовных, этических, эстетических отношений и направлений в области экономического, политического, религиозного, идеологического и исторического уровней и характера. В современном мире социокультурная функция цвета призвана обеспечивать жизнь человека во всех его физических и энергетических свойствах, которая эксплицирована в таких сферах, как социальная и индивидуальная психология, художественная практика, виды искусства и творчества, массовая культура в области современной коммуникации.

Цвет представляет собой явления, обладающие рядом уровней, среди которых можно выделить историко-философский, астрологический, оптический, психологический, психозомональный, энергетический, культурно-символический, многожанровую особенность массовой культуры и всех видов рекламных технологий. Цвет участвует в продвижении идей, инновационных концепций, программах социального развития общества и его жизнеобеспечения, в которых важная решающая роль принадлежит его величеству цвету.

Все возрастающая роль глобализации феномена цвета и его универсалий, по отношению к всеохватывающему знанию о цвете обуславливает необходимость философской рефлексии, т.е. осмысления, изучения и сравнения, как онтологического, так и всеобщих значениях бытия цветовой палитры. Для выяснения данных обстоятельств, необходимо рассмотрение гносиологического учения о познании данного феномена в мировоззренческих аспектах, при совокупности разнообразных результатов исследований объединяющих все формы познания мира и цвета. При этом, сохраняя любовь к истине, об исследуемом феномене в философско-историческом, культурологическом совершенствовании, так и анализе содержания его природы. Необходимо разнообразить, конструирование социальной реальности, выступающей в теории значений знаковой системы и доносящей до нас, из глубины веков, многие способы синкретического и духовно-практического освоения мира, в анализе которого необходимо учесть:

- существование всех задействованных невербальных и нерациональных культурных факторов трансляции социального опыта цветовой семантики;

- рассмотреть вопрос о природе цвете, как в философском смысле, так и физическом явлении;

- заглянуть в прошлое страниц истории человечества, которые донесли до нас древнейшая наука – астрология, в одном из ее важнейших учений, о четырех стихиях, прочно вошедших в жизнь человечества, как покровителей судьбы, обладающих своей неповторимой цветностью- Огонь, Вода, Воздух, Земля.

«Но это только стихии и каждая из них может быть как спокойной, так и наоборот – агрессивной, сметающей все на своем пути, вмещающая в себя гамму разнообразных цветов и оттенков, концентрирующая цветовую палитру. Каждому знаку стихии подходит свой накал, свой поток. У каждой стихии есть сердце. Сила этих стихий состоит в концентрации их цветовой гаммы, например:

- Огонь – может быть согревающим костерком, а может все сжигать на своем пути. Он содержит силу, энергию, жар, яркость, власть, стремительность, красоту и обладает не только силой, но и яростью. Сердце Огня голубого цвета и находится в самой его глубине. Цветовая гамма Огня очень велика – от голубого до малинового цветов. Его величие и изысканность в необыкновенной красоте.

- Вода – может быть и лужицей, и ручейком, и горным потоком, и океаном. У Воды сердце черное, лежащее в самых глубочайших местах. Это стихия спокойствия, её отличительные черты: терпение, мощь, пространственность, замкнутость, гибкость, таинственность. Годами вода пробивает себе новый путь и в итоге добивается своего. Ее огромное пространство заключается в желании захватить все новые и новые территории земли. Вода – несущаяся с высоты смывает все на своем пути. Ее цвета от изумрудно-прозрачного до синего.

- Земля – может быть равниной, холмом, горой, пустыней, твердая как камень или рассыпчатая и мягкая. Сердце у Земли красное. Она – источник жизни. Больше всего повезло знакам, которым она покровительствует. Им достались наилучшие качества, которые помогают им жить. Человек держится за поверхность Земли, и он не может иначе, а эти знаки привязаны к ней своим еством. Цвета Земли: от желтого до коричневого цвета.

- Воздух – может быть холодный и горячий, летящий и тяжелый, легкий, свежий и задымленный. Его невозможно увидеть. Сердце у Воздуха синее и находится на неопостижимых местах. Его можно только осязать. Воздух вездесущ, он везде и нигде. Быстрота, с которой он перемещается, мгновенна, а порой незаметна. Изменчивость воздуха заключается в его потоках, которые могут нагреваться, порой накаляться, но, также быстро остывать. «Все воздушные знаки отличаются живостью и быстротой, отчего общение с ними привносит в вашу жизнь разнообразие и даже некоторую неопределенность. Это самый загадочный знак, при этом наделенный: темно-синим, темно-зеленым, темно-фиолетовым, темно-красным цветами» [1, с. 99-108].

Во всей Вселенной, как и Природе все связано тысячами незримых нитей, готовых взаимодействовать с человеком, окзывая ему помощь, способствовать его исцелению. Солнечный свет, свет Луны и звезд сопровождает человека с момента его рождения и до ухода в вечность. «Минералы рождаются, претерпевают различные изменения, превращаясь в другие минералы и горные породы, у них своя судьба. Удивительная палитра растительного мира открывает человеку свою кладовую для

обретения красоты и здоровья. Она присутствует во всем величии своего проявления <...>» [1, с. 137].

Наши далекие предки понимали, что в природе все взаимосвязано. По одним и тем же законам живут все земные миры, живые (растительный, животный и человеческий) и неживые (земля, вода, камни и т.д.). К сожалению, с течением времени люди стали забывать, что эти миры и законы были созданы не ими. Вполне объяснимое желание не зависеть от явлений природы постепенно переросло в стремление управлять ею, доминировать над ней и диктовать свою волю. Сегодня человечество возвращается к знаниям, которые прежде были им самонадеянно отвергнуты, открывает их вновь, собирая по крупицам. В древних знаниях люди не отвергали энергетику человека и мира окружающего его. В их понимании все было взаимосвязано. «Иная слава у ангелов, иная у камня, иная у человека <...>» [2, с. 121]. По мнению С. Клемент, «<...> когда-то это все называлось "славой Господней", а теперь – магнетизмом и бионергетикой» [3, с. 32]. С окружающим миром человек мог и может вступать в контакт посредством цвета, через речь, а также через жесты или посредством письма и звуков.

Люди давно узнали, что в человеческом теле есть природные резонаторы, настроенные на определенные частоты колебаний, и умели создавать энергию в органах тела с помощью более простых средств, чем наши современники.

К началу XXI века официальная наука отошла от примитивного представления того, что человек начинается и заканчивается физическим телом. Человек – это раскрытая энергоинформационная система, способная отдавать во внешнюю среду информацию и получать ее обратно. Он состоит не только из физического тела и сознания, но и из энергоинформационных слоев, очень мало известных нам, как и сама Вселенная.

Философы древности и современные ученые утверждают о важности цвета и о необходимости его применении в различных областях знаний. Аристотель писал: «Все живое стремится к цвету. Цвета по приятности их соответствий могут относиться между собой подобно музыкальным созвучиям и быть взаимно пропорциональным» [4, с. 203]. Ивли Грант заметил: «Чем больше смотришь на этот мир, тем больше убеждаешься в том, что цвет был создан для красоты, и красота эта – не удовлетворение прихоти человека, а необходимость для него» [5, с. 117].

Первый, кто создал стройную систему цветов, был гений Возрождения – Леонардо да Винчи. Он установил, что многообразие цвета, открытое еще древними греками и римлянами, может быть ограничено. Он писал: «Простых цветов – шесть: белый, желтый, зеленый, синий, красный и черный» [6, с. 135]. Леонардо да Винчи выделил два возможных аспекта цветов: художественный и физический.

Исаак Ньютон с помощью трехгранной призмы разложил белый солнечный свет на цветовой спектр. Исходя из его опытов, цвет получается из солнечного луча с помощью преломления. При этом, существуют и другие физические пути образования цвета, связанные с процессами интерференции, дифракции, поляризации и флуоресценции. Поэт и ученый И.В. Гете, в начале XIX века, рассматривал цветовой феномен комплексно: учитывая его физиологический, психологический и эстетический аспекты. Им был открыт и феномен контраста.

Многие авторы полагают, что за долгую историю развития человечества в культурной традиции сложились неосознаваемые (биоархетипические) соответствия между отдельными цветами и определенными символическими значениями. При встрече человека с тем или иным цветом происходит спонтанное ассоциирование физиологического ощущения. Это происходит на уровне закрепленного в данной культурной традиции символического смысла.

С давних времен человека привлекало соцветие мира, как и поиск истины в том, что Земля освещается Солнцем. Действительно, если оставить в стороне великое множество искусственных огней, созданных человеком, то придется признать, что «<...> планета наша, есть тело темное и собственных источников света практически лишенное. При этом, можно найти, в окружающей нас природе, кое-какие источники видимых излучений:

- существуют жуки-светлячки и другие виды светящихся животных, как на суше, так и в море;
- светятся в темноте гнилушки за счет жизнедеятельности живущих в них микроорганизмов;
- в атмосфере происходит люминесценция газов, обуславливающая слабый свет ночного неба по всему земному шару и более интенсивное свечение в высоких широтах, составляющее явление полярных сияний;
- на короткое время земная поверхность озаряется вспышками молний, а более длительное и порою интенсивное освещение может сопровождаться извержением вулканов.

Однако все такие источники света либо малоинтенсивны, либо представляют собою довольно редкие временные явления, так что их общая роль в освещении земного шара ничтожна. Говоря о свете в природе, мы должны основное внимание уделить свету Солнца» [7, с. 282].

Солнце дает свет высочайшей интенсивности, что больно и сложно смотреть на него, а при необходимости, можно воспользоваться плотным темным стеклом – светофильтром, для того, чтобы успешно рассмотреть вполне круглый, резко очерченный солнечный диск ослепительного света. Свечение столь большой интенсивности получается за счет высокой температуры, которая для видимой поверхности фотосферы составляет приблизительно 6000 градусов, что соответствует очень высокому накалу, при этом яркость очень неравномерна и распределяется от центра к краям. Однако окраска фотосферы в разных зонах неодинакова: в центре солнечного диска она всего более, а с приближением к краю диска ее цвет становится красноватым. Это значит, что с углом испускания лучей меняется не только яркость, но и спектральный состав излучения. Например, чем ниже спускается Солнце к горизонту, тем меньше доходит до нас тепла и света.

«Говоря о явлении рассеяния света, выясняем, что если рассеяние вызывает очень мелкие элементы среды, то в силу вступает закон Рэлея, рассеивающий лучи, согласно которому их рассеяние меняется обратно пропорционально степени длины световой волны. При прохождении через атмосферу синие и фиолетовые лучи ослабляются сильнее, чем красные и оранжевые. В результате этого явления, весь спектральный состав поступающего на Землю пучка солнечных лучей изменяется. Это ведет к тому, что чем больше зенитное расстояние, чем ближе Солнце к горизонту, тем краснее его цвет» [8, с. 264].

«Свет представляет собою сумму монохроматических составляющих лучистой энергии, каждая из которых умножается на соответствующее значение спектральной чувствительности глаза, как – "видность". Световой поток определяется, как сумма монохроматических лучистых потоков, умноженных на соответствующие значения спектральной чувствительности» [9, с. 91], – впервые было отмечено ученым Пуркине и состоит в том, что при значительном ослаблении света голубые, синие и фиолетовые цветовые лучи выигрывают в яркости по сравнению с красными, оранжевыми и желтыми. Поэтому эффект Пуркине не должен устраняться, а обязан продолжаться в современных исследованиях, что и следует из описаний Бэббита Э.Д.

За последние несколько столетий утвердилась концепция цвета, излагаемая в литературных и философских познаниях, автора книги У. Глэдстона «Гомер и Гомеровская эпоха». Она продиктована основанием цветового тезауруса монументальных поэм Гомера – «Илиады» и «Одиссеи». Глэдстон утверждал, что «<...> у греков героической эпохи органы восприятия цвета и его переживания были лишь частично развиты» поскольку как естественные, так и искусственные краски играли несущественную роль в зримом окружении ранней Греции: «оливковый оттенок волос куда более сводился к смешению красного и белого. Цвет волос выглядел куда более единообразно, имея тенденцию к черному цвету. Чувство цвета, в меньшей степени воспитывались выращиванием цветов. Солнце куда быстрее меняло свои краски земли: – весеннюю зелень на коричневый цвет... Почти не использовались красители, а искусство живописи и вовсе отсутствовало. «<...> Использование Гомером цвета как несущественного для достижения поэтического эффекта, по сравнению с другими элементами прекрасного, и полное отсутствие упоминания о цвете в некоторых случаях, когда мы вполне ожидаем его встретить» [10, с. 21-3]. В воззрениях Глэдстона имеет место фундаментальное недоразумение, отсутствие конкретного термина для обозначения определенного цвета.

Именно, у Гомера, в его произведениях были представлены некоторые краски в редкостной красоте, как голубизна моря и неба, солнца и берегов, крови. Большинство эпитетов Гомера, связанных с цветом, обращены не столько «<...> собственно к цвету», как к «форме и модальности света и его противоположности или, скорее, отрицанию – темноте». Мир Гомера – это мир яркого света и тьмы; сверкания оружия и приглушенных отсветов волнующегося моря, с повышенной чувствительностью к аспекту зримого, к которому современные люди часто бывают «слепы», т.е. отношение к «первичным цветам, определенным для нас Природой», описывал Д. Лазертский [11, с. 57].

Можно только предположить, что в эпоху Гомера было отсутствие необходимых терминов в языке, в чем появляется сомнение, с высот употребления эпитетов цвета тающих в себе столь яркий поэтический эффект.

Человеку XXI века противостоит полагать, что Демокрит и Платон решили заимствовать и адаптировать именно терминологию Гомера, отдавая ей предпочтение перед уже суще-

ствующими выражениями, имеющими идентичное значение, которое применимо к эпической трагедии в шекспировских строках «Макбета», написанных в духе Гомера: «И вот лежит <...>, его серебряная кожа покрыта кровью золотой» [12, с. 61], т.е. кожа оттеняет кровь так же, как на фоне серебра выделялось бы золото, — соглашается в своей работе «Цвет и цветовосприятие» Б.А. Шашлов.

Действительно, ранние поэты VIII века до н.э., не смогли бы общаться с людьми, если бы не существовала некая связь между их языком и языком аудитории. Можно предположить, что у ранних поэтов, их способ использования терминов для передачи цвета соответствовал их использованию в обыденном языке. Поэмы Гомера, могут служить свидетельством типа и объема цветового тезауруса, имевшегося в греческом языке (еще в период VIII века до н.э.). В нем использовали такие цвета, как: «желтый», «синий», «коричневый». Всякое пристрастие к терминам, говорящим о яркости, блеске, или их отсутствии, носили характерные черты греческого языка в доклассический период.

Существование таких особенностей в обыденном языке способствовало становлению гомеровского характера передачи цвета — белый (день, молоко, седые волосы, белокурый, белая жесть), черный (ночь, ягнята, овцы, смерть), красный (бронза, вино, краснеть). В терминах для передачи цвета в описании пейзажа, в литературном богатстве и великолепии Гомера, присутствовали:

- «<...> розовопальчатый, облаченный в шафран;
- бело-серое море, вино-темное, вино-красное, подобное фиалке, пурпурное;
- преобладание темных цветов, отражающих укоренившийся страх перед морем;
- описание пышной зелени острова Огигии нимфы Калипсо в «Одиссее», воздействует сразу на все пять чувств;
- в этом отрывке находится запах горящих бревен и кипарисов, прекрасный звук голоса Калипсо, гроздь спелого винограда, мягкие лужайки и светлая прозрачная вода ручьев» [11, с. 70].

Одной из причин сложности в интерпретации присущего грекам способа передачи цвета заключается в том, что все относящиеся к этому доказательства принадлежат области литературы. Употребление данного языка может существенно отличаться от обыденного, но главное заключается в том, что в самых ранних произведениях человеческого наследия существует наименование определенных цветовых форм. На этом фоне можно рассматривать изложенные специальные свидетельства, в форме философских рассуждений о цвете с авторами V-IV в. до н.э.:

- Эмпедокл (ок.490-ок.430 до н.э.), не только рассматривал, но и говорил о четырех основных цветах: белом, черном, красном и желтом, (термины, используемые в этом источнике, возможно и не те, что употребил сам Эмпедокл);

- Демокрит (ок.460 — ок. 370 до н.э.), согласно Теофрасту, также выделял четыре основных цвета: белый, черный, красный, желто-зеленый. Все другие цвета получаются за счет указанных: золотой и бронзовый — смешением белого, который придает им яркость красного; некий «прекрасный цвет», проявляется с добавлением желто-зеленого; пурпурный образуется из белого, черного и красного, причем белый «придает ему свою яркость и блеск»; вайда-синий (обозначаемый через название растения) — из «собственного черного и зелено-желтого; травянисто-зеленый — из пурпурного и вайда-синего» или «прекрасный цвет» с оттенками пурпурного; индиго — из вайда-синего и «огнеподобного», при этом «атомы окружаются и выделяются так, чтобы черный сохранил свой блеск»; орехово-коричневый, из желто-зеленого и оттенка типа индиго;

- Платон в «Тиме» поступает в общих чертах сходным образом, представляя ряд основных цветов, а затем смешанных. Его основными цветами являлись: белый, черный, красный и (любимое дополнение) — «яркий». Платон говорит о свете, описывая его как «пламя, исходящее от предметов», а белый, красный и «яркий» являются видами огня или света. Смесь этих трех цветов образует оранжевый цвет.

У Гомера, встречается — белесый цвет; красный с черным и белым образует пурпурный; при добавлении большого количества черного получается темно-фиолетовый; оранжевый и серый цвета образуют травянисто-зеленый; «рыжевато-коричневый, в значении «рыжеволосый», образуется белым и оранжевым. Платон выбирает различные, по своему характеру, термины по определению цветовой гаммы со всей видимой абстрактностью и определенностью цвета. При этом рассматривается возможность неизбежного результата попыток подхода к феномену цвета как цвета самого по себе. Таким образом, описание цветов у Платона не оказывает существенного влияния на наше общее представление о греческом цве-

товом тезаурусе того периода и похоже, что стандартным способом передачи цвета у греков все еще остается ссылка на конкретные предметы: зелень травы или серо-голубые глаза. В этом, без сомнения виден прогресс, в сторону развития абстрактной терминологии цвета, но данный процесс продвигается медленно. Один из аспектов теории цвета Платона заключается в выборе им основных цветов: белого, черного, красного — «яркого». По Платону, восприятие цвета включает активное участие, как наблюдателя, так и предмета: «ясный огонь» излучается из глаз и соединяется с огнем, исходящим от предмета (его «цветом»); результатом этого является «едино — однородная субстанция» между глазом и предметом, по которой передается информация о предмете.

Завершая краткий обзор философских представлений о цвете, необходимо обратиться и к самим рассуждениям Аристотеля (384-322 до н.э), к его знаменитому афоризму — «Платон мне друг, но истина дороже». Во взглядах Аристотеля не видно логической связи с общепринятыми положениями о теории цвета и его оттенков. Его точка зрения отличается попыткой дать независимый анализ наблюдаемого явления. Понятие яркости и темноты, столь важные для «примитивной» греческой позиции и настолько явные у Платона, у Аристотеля отсутствуют. Аристотель считает свой ряд из семи цветов рядом основных цветов, данных природой. Он полагал, что пять промежуточных цветов являются результатом смешения черного и белого «в определенных количественных соотношениях», подобно основным музыкальным интервалам. Свидетельства Аристотеля указывают на две вещи: большой интерес в отношении цвета как такового, по сравнению с «модальностями и формами света» Гомера, и продолжающаяся зависимость описания цвета от обращения к каким-то конкретным имеющимся предметам. В то же самое время, можно видеть некоторые признаки прогресса по направлению к абстрактности словаря терминов для передачи цвета. В дополнение к уже существующим обозначениям белого, черного, красного, появляется и общее слово для выражения желтого, как у Платона и употребляемого Аристотелем, по отношению к желтку яйца, явной попыткой выразить ярче выражение категории синего. Спорным может выглядеть лишь только одно обстоятельство: являлись ли данные термины обозначением цвета в обыденном языке.

«В после Гомеровской поэзии появляются два факта, резюмирующие использование терминологии цвета и его модификацию, с меньшим акцентом на яркость и темноту и большим обращением к «собственно цвету». Растущее расхождение поэтического и прозаического употребления иллюстрируется словами для выражения зеленого и желтого цветов: в поэзии стандартным словом, для обозначения зеленого, является желтое, оно употреблялось Демокритом, Платоном, Аристотелем, Теофрастом. Относительно желтого, поэты склонны употреблять слово золотистый, в то самое время как Платон и Аристотель используют желтый» [12, с. 32].

«Античная эпоха создала собственное отношение к цвету. Цвет стал религиозным, мистическим и магическим символом, а также элементом систематизации природных стихий. В то же самое время, в античности развивается естественнонаучный подход к цвету как явлению физического мира:

- Эмпедокл, выделил четыре стихии и обозначал каждую из них своим цветом. Воду — черным; землю — желтым; огонь — красным; воздух — белым. Стихиям Эмпедокла соответствуют чувства, темперамент, избирательность, они персонифицированы в образах традиционной мифологии: Зевс — огонь, Гера — воздух, Нестис — вода, Аид — земля;

- Аристотель, в трактате «О цветах», отметил три основных цвета, соответствующие природе различных стихий. Белый, есть символ воздуха, воды, земли. Желтый цвет — это огонь, а черный цвет, есть переходное состояние, и разрушение;

- для Платона и неоплатоников белый и золотой, желтый цвет выражали благо, истину, счастье, добро, познание, гармонию; темные цвета являлись символами зла, бедствий, враждебных человеку сил.

Отношение к цветам в древней Греции, во многом определялось эстетическими канонами и представлениями о прекрасном. Всякое же отсутствие меры в использовании даже самого прекрасного цвета могло считаться «безобразным» [13, с. 81].

Картина, представленная философами о цвете, обязана самим философам. В этой связи, греческая терминология для передачи цвета может рассматриваться, как отражение большой осознанности изменчивости цветов в естественном окружении, а сведение мира цвета к нескольким простым категориям слишком упрощает его и лишает утонченности. К 1 столетию до н.э., человечество в своем развитии достигло стадии наи-

высшей стадии. Для римлян, было обычным делом восхищаться большим богатством экспрессии, защищая свой латинский язык, по их мнению, мало в чем уступает греческому, а по богатству, латинский даже превосходит его. «О способности языка выражать технические детали греческой философии, Авл Гелий вторил сетованиям Лукреция. Это соотносилось к отношению терминологии, для передачи цвета и заключалось в том, что диапазон разнообразия цвета всегда будет более обширным, чем количество терминов для его выражения, имеющих в слове» [14, с. 112] так выразил свое мнение М. Купер в работе «Язык цветов».

Латынь имеет приблизительно такое же количество абстрактных терминов для передачи цвета, как и греческий язык IV столетия: белого, черного, красного, желтого, зеленого и возможно синего. При этом имеются и абстрактные термины типа: цвет снега, цвет крови. Развитие греческой и латинской терминологии цвета хорошо иллюстрируется перечнями цветов радуги, представленными в различные периоды:

- Гомер описал ее просто как пурпурно-фиолетовую или же фиолетовую;

- Ксенофан, поэт, философ шестого века, воспринимал фиолетовую, желтовато-зеленую и малиновую палитру;

- у Аристотеля цвета были: фиолетовый, травянисто-зеленый, «часто» золотисто-желтый и малиновый;

- для философа стоика первого столетия Посидония, согласно Шульцу (хотя и сомнительно), это были фиолетовый, синий, травянисто-зеленый и красный;

- Сенека представляет их как фиолетовый, синий, зеленый, желто-оранжевый и «цвет огня», то есть красный;

- А. Марцеллин, римский историк IV столетия нашей эры, перечисляет фиолетовый, синий, зеленый, желтый, «золотисто-желтый или рыжеватый, коричневый» и малиновый, (в нем не хватает только одного цвета по предпочтению Ньютона).

Описанный феномен радуги был одинаков во все периоды. Греки и римляне всех периодов, обладали одной и той же способностью различать цвета. Пробелы в более ранних перечнях обусловлены возможностями языка на тот или иной период. Опытным путем выявлено, что – «Различие цветов и их обозначение – это два совершенно разных процесса. Несмотря на это,

связь между представленными данными в отношении языков с четырьмя, пятью и шестью терминами с развитием греческого языка в V-IV столетии поразительна. Но скудность и неоднозначность свидетельств того периода, делают такие сравнения опасными. Тем не менее, греки в эпоху Гомера имели самое большее три основных термина: для определения белого, черного и красного, что и явилось:

- первой отличительной чертой использования цвета Гомером;

- второй – значение яркости и темноты, а особенно, неопределенность положения между «белым» и «темным»;

- в третьих, цвет рассматривается, как отражающий фактор общей черты рода тезауруса.

В данном случае предполагаемая связь между отсутствием развитой терминологии цвета и низким уровнем культуры и технологии отпадает, так как при любом анализе в этих отношениях общества Гомера было весьма развитым. Тем не менее, эта теория может быть полезна в той мере, в какой она может обеспечить прочную основу для различия того, что является просто случайным, и того, что является сознательным и художественным в рамках сложившейся формы гомеровской поэзии.

Изменение сущности греческой терминологии цвета – это, не просто лингвистический феномен, а воплощение изменений самого типа чувствительности. Окунаясь в прошлые информационные системы, современные ученые, должны учитывать нравственные ценности цвета. При этом необходимо перестроиться на отличный тип осмысления и восприятия видимого мира, при этом не разочаровываться, обнаруживая в рассматриваемой древности приемовописания, которые привыкли считать необходимой атрибутикой настоящего и поэтического. Во времена Гомера и близких к нему, мир воспринимался не в цвете, а как сверкающий, светящийся, блестящий и пылающий. Мир философов был не проще, но от этого он не менее реален. Много загадок хранит для пытливого ума прошлое человечества. В своих выводах, делая упор на связь времен, человечество может открыть обширные горизонты цветовой перспективы для освоения практических основ в системе «человек – мир – цвет – природа», используя всю имеющуюся модификацию, обозначенную в философско-исторической основе цветового феномена.

#### Библиографический список

1. Данилова, Е. Большая книга астрологии. – М., 2001.
2. Роу, К. Концепции цвета и цветовой символизм в древнем мире. – М., 1996.
3. Стефани Клемент. Что астрология может для вас. – М., 2005.
4. Аристотель. О душе. – М., 1994.
5. Ивли Гранд Природа красоты цвета. – СПб., 1999.
6. Леонардо да Винчи. Трактат об искусстве. – М., 1966.
7. Ивенс, Р.М. Введение в теорию цвета. – М., 1964.
8. Шаронов, В.В. Свет и цвет. – М., 1961.
9. Бэббит, Э.Д. Принципы света и цвета. – Киев; София, 1996.
10. Глэдстон, У. Гомер и Гомеровская эпоха. – М., 1937.
11. Лазертский, Д. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов. – М., 1979.
12. Майзель, С.О. Цвет и зрение. – М., 1932.
13. Шашлов, Б.А. Цвет и цветовоспроизведение. – М., 1986.
14. Купер, М. Язык цвета. – М., 2005.
15. Серова, С.А. Пекинская музыкальная драма. – М., 1970.
16. Леонов, А.Н. Экспериментальная методика человека к чувствительности цвета. – М., 2003.
17. Шалимова, Л.А. Природа феномена цвета в социуме человека: монография. – М., 2009.
18. Шалимова, Л.А. Универсалии цвета: монография. – М., 2012.
19. Шалимова, Л.А. Прадигма цвета: монография. – М., 2010.
20. Birren, F. Color Psychology and color therapy: A factual Study of the Influence of color on human life. N. V., 1973.

#### Bibliography

1. Danilova, E. Bolshaya kniga astrologii. – M., 2001.
2. Rou, K. Konceptii cveta i cvetovoy simvolizm v drevnem mire. – M., 1996.
3. Stefani Klement. Chto astrologiya mozhет dlya vas. – M., 2005.
4. Aristotelj. O dushe. – M., 1994.
5. Ivli Grand Priroda krasotih cveta. – SPb., 1999.
6. Leonardo da Vinci. Traktat ob iskusstve. – M., 1966.
7. Ivens, R.M. Vvedenie v teoriyu cveta. – M., 1964.
8. Sharonov, V.V. Svet i cvet. – M., 1961.
9. Behbbitt, Eh.D. Principih sveta i cveta. – Kiev; Sofiya, 1996.
10. Glehdston, U. Gomer i Gomerovskaya ehpkha. – M., 1937.
11. Laehrtskiy, D. O zhizni, ucheniyakh i izrecheniyakh znamenitikh filosofov. – M., 1979.
12. Mayzelj, S.O. Cvet i zrenie. – M., 1932.
13. Shashlov, B.A. Cvet i cvetovosproizvedenie. – M., 1986.
14. Kuper, M. Yazihk cveta. – M., 2005.
15. Serova, S.A. Pekinskaya muzikalnaya drama. – M., 1970.
16. Leonov, A.N. Ehsperementalnaya metodika cheloveka k chuvstvitelnosti cveta. – M., 2003.
17. Shalimova, L.A. Priroda fenomena cveta v sociume cheloveka: monografiya. – M., 2009.
18. Shalimova, L.A. Universalii cveta: monografiya. – M., 2012.
19. Shalimova, L.A. Pradigma cveta: monografiya. – M., 2010.
20. Birren, F. Color Psychology and color therapy: A factual Study of the Influence of color on human life. N. V., 1973.

Статья поступила в редакцию 14.03.13

# Раздел 4

## ИСТОРИЯ

Редакторы раздела:

НИКОЛАЙ СЕМЕНОВИЧ МОДОРОВ – доктор исторических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета, академик РАГН, (г. Горно-Алтайск)

ВАЛЕРИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ БАРМИН – доктор, исторических наук, профессор Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул), АлтГПА

УДК 930.2

*Beloglazova G.N. THE LETTERS FROM THE FRONT AS ORIGINAL SOURCES OF THE GREAT PATRIOTIC WAR HISTORY.* The article deals with and classifies according to the text genre and origin (private, official) the letters from the front as a historical source of information. The author characterizes the letters included in different collections, in periodic and scientific publications, in private archives.

**Key words:** a historical source of information, epistolary genre, aspects of letters analysis, scientific publications, publications of the letters from the front.

*Г.Н. Белоглазова, соискатель АГАКИ, зав. Музеем АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: [kasim60@mail.ru](mailto:kasim60@mail.ru)*

### ПИСЬМА С ФРОНТА КАК ИСТОРИЧЕСКИЙ ИСТОЧНИК ВРЕМЁН ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

В статье рассматриваются и классифицируются, в соответствии с жанровой систематизацией текста, происхождением (личные, официальные) письма с фронта как исторический источник. Автором дана характеристика писем, содержащихся в отдельных сборниках, в периодических и научных изданиях, в личных архивах.

**Ключевые слова:** исторический источник, эпистолярный жанр, аспекты анализа писем, научные издания, публикации фронтовых писем.

Эпистолярный жанр занимает особое место в пространстве бытовой письменности. Традиционно к нему относят тексты, имеющие форму письма, открытки. На протяжении тысячелетий переписка была единственным средством общения людей на расстоянии. С распространением грамотности письмо перестаёт быть прерогативой светского общества и распространяется во всех слоях населения. Фронтовое письмо, как одна из форм эпистолярного жанра – специфический феномен отечественной письменной культуры военного времени. В научной среде в настоящее время таковая форма эпистолярного жанра изучена весьма фрагментарно.

Сегодня почти невозможно найти музей или архив, где бы ни хранились и не были включены в научный оборот письма фронтовиков. Если рассматривать коллекции писем в музеях образовательных учреждений, то, можно отметить, что, как правило, письма фронтовиков демонстрируются там как реликвии, иногда используются в написании докладов для выступления на научно-практических конференциях и не более того. В настоящее время фронтовые эпистолярные документы нужно рассматривать как ценные письменные источники, которые могут составить базу для изучения фронтовой повседневности и военных будней в тылу и дальнейшего использования при проведении различных мероприятий по патриотическому воспитанию подрастающего поколения, для проведения уроков мужества, экскурсий и так далее.

Исследование эпистолярных источников фронтовиков – жителей Алтайского края позволяет показать общее и особенное во фронтовой эпистолярной культуре, а также выявить специфику фронтового эпистолярного комплекса, отложившегося в семейных архивах, школьных и государственных музеях города Барнаула и Алтайского края. Изученные фронтовые письма участников Великой Отечественной войны – уроженцев Алтайс-

кого края детализируют картину войны, вносят в неё конкретно-исторический региональный материал.

Как и всякие другие письма, письма с фронта относятся к категории источников личного происхождения, наряду с мемуарами и воспоминаниями. Их объединяет то, что они отражают личный опыт человека, причем, в отличие от дневника, это отражение не носит регулярного характера. В большинстве случаев мы мало что знаем о людях, писавших письма с фронта, и о тех, кому они были адресованы. Часто в распоряжении читателя оказывается только одно письмо. Склонность историков делить источники на объективные (более достоверные) и субъективные (менее достоверные) привела к тому, что письма (как массовый источник) не привлекали специального внимания советских специалистов вплоть до 1960-х годов, когда стали появляться первые публикации на эту тему. В статьях таких исследователей как Б.И. Жучков, К.И. Иванов, В.А. Кондратьев и П.С. Соломатин [1; 2; 3] эпистолярные источники периода Великой Отечественной войны стали предметом источниковедческого анализа. Опираясь на широкий круг эпистолярных источников, исследователи проанализировали содержание фронтового письма как массового документа. Вместе с тем, эти работы отмечены печатью господствовавших в советской историографии того времени цензурных ограничений. Критический анализ источника подчас заменялся простым перечислением опубликованных писем с частичным пересказом их содержания.

Среди исследований, специально посвященных выявлению информационного потенциала фронтовых писем, можно назвать работы И.Ю. Моисеевой, Н.В. Момотовой и В.А. Сомова [4; 5; 6]. Следует обратить особое внимание на случаи применения в отечественной историографии комплексного подхода к изучению источников по истории Великой Отечественной войны. При таком подходе фронтовые письма анализировались, во-первых,



на предмет их информационных возможностей, а, во-вторых, определялось их место в ряду других источников по истории Великой Отечественной войны. Одним из первых таких исследований стала статья А.А. Курносова [7]. Проанализировав фронтовые письма, а также другие источники личного происхождения, исследователь предложил эффективную методику источниковедческой критики, основанную на логическом анализе составных эпизодов или тематически обособленных отрывков текста, акцентировал внимание на сравнительном изучении текста источника с целью выявления особенностей его содержания, происхождения и формы. Большая работа по изучению информационных возможностей фронтовых писем в контексте реконструкции психологических особенностей участников Великой Отечественной войны была проведена Л.Н. Пушкаревым [8].

Анализу писем различного происхождения, публиковавшихся в советской периодике, был посвящён ряд исследований и в статьях Н.П. Емельянова, С.И. Игошина, П.С. Карасева, Н.А. Логинова, А.О. Ляпунова [9; 10; 11; 12; 13]. В работах этих авторов письма рассматривались в качестве специфического фиксатора политической активности и творческой инициативы советского народа. Соломатин П.С., анализируя фронтовые письма, дал характеристику эпистолярных комплексов, сформированных адресатом [3]. Сюжеты военной повседневности, отраженные в письмах с фронта, достаточно обстоятельно рассматривались в работах Т.А. Булыгиной [14]. В своих работах Т.А. Булыгина, делает акцент на фронтовые письма, как ценный источник для понимания человека на войне. Для осмысления и воссоздания более полной истории Великой Отечественной войны значимость этих эпистолярных источников определена не была, и в связи с этим фронтовые письма долгое время оказывались невостребованными и мало изученными. Т.А. Булыгина считала, что специфические формы прочтения и анализа фронтовых писем нуждаются в более детальном исследовании и разработке.

В середине XX – начале XXI веков в центральных московских издательствах не раз издавались сборники, публикации которых посвящались фронтовым письмам времён Великой Отечественной войны. К ним, в частности, относятся: сборник «Великая Отечественная в письмах» [15], составленный по материалам, публиковавшимся в газете «Правда» с 23 июня 1941 по 1980 год; трёхтомное издание «Живая память. Великая Отечественная: правда о войне» [16]. В данный сборник помимо писем фронтовиков вошли воспоминания, очерки, дневники, статьи, интервью, фотографии и др. В 2001 году вышла тематическая подборка писем о любви: «Жди меня – письма с фронта», в которой были фрагментарно представлены письма солдат своим любимым [17].

Кроме этого, фронтовые письма времён Великой Отечественной войны издавались и региональными издательствами. Они были представлены как в виде отдельных сборников, так и в виде публикаций в периодических и научных изданиях. Подобные публикации были построены в соответствии с разнообразными аналитическими принципами. Вот некоторые из них. Сборник «Письма с фронта рызанцев – участников Великой Отечественной войны» [18] основан на жанровой систематизации текстов. Составители в сборнике выделяют различные группы: письма родным и близким; письма любимым, друзьям и подругам; письма-обращения; письма-наказы и завещания и так далее. Несколько иной контекст транслирует серия книг «Народный архив», вводящая в научный оборот «неофициальные» письменные источники, отражающие особенности повседневной жизни и обиходной культуры жителей Обь-Иртышского Севера XX века. В книгах «Много писать мне мешали бои...» [19] и «Пока жив и здоров, что будет дальше, неизвестно...» [20] составители анализируют и предлагают читателям личные документы фронтовиков – письма, блокноты, дневники периода 1941–1945 гг., собранные на территории Ханты-Мансийского округа.

Несколько иным по содержанию является опубликованный в 2007 году сборник «Письма с фронта любимым...», составленный по материалам, собранным на территории Алтайского края в рамках проекта «Ценность семьи в духовно-эмоциональной связи поколений» при государственной финансовой поддержке: Грант Президента Российской Федерации и краевой целевой программы «Молодёжь Алтая» на 2007-2010гг. в городе Барнауле. Автор данной статьи является и составителем-редактором указанного сборника [21]. Сборник представляет собой в основном подборку писем о любви. Помимо писем участников военных событий XX века, жителей Алтайского края, в нём представлены воспоминания их современников, очерки, дневники, интервью, стихи, фотографии, репродукции картин. Книга состоит из трёх разделов: письма с фронтов Великой Отечественной

войны, письма участников Афганского и Чеченского локальных военных конфликтов.

Во время работы над книгой было собрано и изучено около полутора тысяч различных документов: писем, дневников, извещений о гибели солдат, фотографий, открыток и почтовых карточек, рисунков, публикаций в СМИ военного и после военного времени. Из них 648 единиц составляли письма, отправленные с фронта, в том числе около десяти – письма на фронт, 50 – почтовые и тематические открытки, 4 – дневника, 3 – телеграммы. Фрагментарно опубликовано в книге «Письма с фронта любимым...» – 461 письмо. Было выделено 127 цельных документальных комплексов, которые объединили письма и документы авторов – фронтовиков. Каждый комплекс включает от 1 до более 40 эпистолярных источников, относящихся к одному автору. В книгу вошли материалы из 63 цельных документальных комплексов. Материалы остальных комплексов опубликованы не были. В процессе работы над книгой были изучены источники, которые охватывают период с 1939 по 1949гг. и соответствуют начальной и конечной дате написания писем внутри анализируемого фронтового эпистолярного комплекса. Все эти письма во время войны были адресованы в Алтайский регион. Анализ обратных адресов отправителей писем с фронта показал, что большая часть отправлений было осуществлена с западных территорий страны и небольшая часть – с восточных территорий (письма Агеева М.С.) [22].

Источником поступления данных материалов явились архивы школьных музеев города Барнаула и Алтайского края, семейные архивы жителей края, материалы военно-исторического отдела Алтайского государственного краеведческого музея, Рубцовского, Топчихинского, Алейского краеведческих музеев. За редким исключением, материал, помещённый в книгу «Письма с фронта любимым...», до этого момента нигде не публиковался. Работа с подлинниками осуществлялась следующим образом: с оригиналов писем, документов, открыток и прочих документов снималась ксерокопия, которая позволяла более чётко выделить написанный текст, который ввиду длительного хранения и выцветания чернил читался с трудом. Документы цельного комплекса формировались по датам написания писем и создания документов, регистрировались в журнале поступления. В книге ЦДК (цельного документального комплекса) осуществлялась регистрация комплексов с указанием количества документов, относящихся к одному автору. Оригиналы писем возвращались в музеи, либо владельцам личных архивов, дальнейшая работа проводилась с ксерокопиями подлинных документов. За время работы была сформирована папка из 145 единиц письменных источников военного времени, которые, по просьбе хранителей семейных архивов, были в последствии переданы в архив военно-исторического отдела Краеведческого музея города Барнаула. В настоящее время ксерокопии писем и документов, собранных во время работы над книгой «Письма с фронта любимым...» составляют личный архив автора статьи.

Письма жителей Алтайского края – участников Великой Отечественной войны являются поистине ценнейшими документами, обладающими значительным информационным потенциалом. Изучение фронтовых писем помогает понять многие аспекты фронтовой жизни участников событий, раскрывают историю взаимоотношений фронтовиков и тех, кто остался далеко в тылу. В настоящее время, эпистолярные источники из личного архива автора, были систематизированы по группам, отражающим ту или иную информацию письма. Эти группы таковы: семейные письма; письма о любви; письма учителю; письма, отражающие фронтовую повседневность; письма, содержащие информацию о ценах на продукты питания в военное время; письма, отражающие психологическое состояние солдат; письма и дневники и открытки, содержащие солдатский фольклор; письма, содержащие интересные исторические факты, не описанные исследователями ранее; письма патристического содержания; письма, раскрывающие моральные устои солдат на фронте и письма, повествующие о неординарных людских судьбах. В данной статье невозможно дать анализ всем обозначенным группам. Рассмотрим только некоторые из представленных групп.

Следует сказать, что письма, относящиеся к любой группе, в своём повествовании крайне редко несли в себе, по мнению цензоров, секретную информацию. Например, где находится в настоящее время солдат, а если встречались названия населённых пунктов, то, как правило, они были зашумлены. Содержание писем с фронта тщательно проверялось и контролировалось военными цензорами. Ещё до начала войны были приняты меры по усилению военной цензуры в Советском Союзе, «исходя из требований современной обстановки». Проект постановления ЦК ВКП(б) об утверждении положения о главном военном

цензуре при СНК СССР датирован 2 июня 1941 года. Проект предусматривал новые правила почтово-телеграфной цензуры; штат цензоров предполагалось увеличить на 41351 единицу (из расчёта на одного цензора – 150 писем или 600 телеграмм в день) [23].

В изученных письмах автор не встретил упоминаний о цензуре, как таковой, но цензурные правки встречаются в письмах повсеместно. Например: в своём письме жене Лине от 20 января 1944 года Константин Коваленко пишет: *«Родная моя! Прости – долго не писал: долгое время мы были на марше из-под Орши. Сейчас пишу в пока ещё узком прорыве (далее полная строчка в письме затושана цензорами). Несколько дней идут тяжёлые бои <...>»* [21, с. 96]. Крайне редко в письмах встречается информация о дислокации войск, о положении на фронте. Из письма Михаила Фридмана сестре Еве от 25.11.1942г.: *«<...> Ты, конечно, знаешь об успехах наших войск, в особенности под Сталинградом. Когда я пишу эти строки, мы уже знаем о том, что под Сталинградом наши войска захватили 34000 пленников, свыше тысячи орудий и прочие трофеи <...>»* [24, с. 10].

Анализируя письменные источники, относящиеся к группе «семейные письма», можно проследить, как меняется отношение солдата к дорогим ему людям, оставшимся далеко в тылу. Степан Андреевич Агеев пишет своей жене в июле 1941 года: *«<...> Здравствуй, дорогая Дуся <...>»* [21, с. 18]. В январе 1942 года тон его писем меняется: *«<...>Моя дорогая Евдокия Гавриловна<...>»* [21, с. 96]. Он обращается к своей жене с большим почтением и уважением, как к женщине, которая осталась дома охранять семейный очаг. Он понимает, что на её плечи легли все заботы по дому и семье. В письмах солдаты беспокоятся, как семья подготовилась к зиме, сколько заготовили дров, сколько смогли припастить овощей и хлеба. Шестаков Александр Никифорович не только обсуждает в письме проблему «не получения семьей хлеба», но и обещает заняться ей, если проблема не решится [25].

Как правило, фронтовики часто дают родным наставления, как распорядиться вещами, если не хватает продуктов, дают совет – бережно относиться к семенному материалу, что бы весной можно было засадить огород и тогда еда будет. Часто в письмах встречается информация о получении денежных аттестатов и отправка их родителям [26]. Постников Геннадий Фёдорович пишет в родительский дом, что за хорошую учёбу брату надо бы сшить или купить новый костюм и рубашку [27].

В некотором отношении фронтовые письма представляют собой особый эпистолярный тип. Это обусловлено тематикой письма и специфической ситуацией, в которой в данный момент находится автор письма: адресат находится далеко за пределами привычного ему и его семье мирного, домашнего пространства. Он воюет, ежедневно рискуя своей жизнью. Именно отсюда, где чётко прослеживается связь между «тем» и «этим» светом, солдат пишет своим родным. Алекимов Семён Павлович в письме, адресованном девушке Кате, рассуждает о войне, о том, как она повлияла на людей, изменила их сознание [21, с. 12]. Важная особенность писем с фронта состоит в том, что они отличаются друг от друга и по содержанию, и по форме. Анализ эпистолярных источников, собранных автором статьи, даёт представление об образовательном уровне фронтовиков, зачастую это письма с большим количеством ошибок. Не смотря на очень часто встречающуюся безграмотность авторов, и в одном из изученных писем не было встречено строк с нецензурной бранью. Повсеместно письма написаны красивым ровным почерком, часто встречаются письма, написанные в стихотворной форме, сочинённые автором письма либо переделанные стихи известных поэтов того времени.

Среди общего массива сохранившейся переписки значительное место занимают личные письма военнослужащих, главная функция которых – коммуникация. Такие письма не предполагали публичного прочтения (по крайней мере, за пределами семьи), они содержали жизненные подробности, значимые исключительно для близких. И, хотя все письма тех лет были написаны с оглядкой на цензуру, в основном они обращались к частной, личной жизни солдата на фронте. Иногда в письмах можно прочесть детальное и подробное описание армейских будней, что давало представление о совершенно иной реальности, нежели та, которая создавалась усилиями советской пропаганды. В этом случае можно привести примеры из писем, отражающих фронтовую повседневность.

В письмах повествования об организации быта солдат на фронте встречается не часто. Зачастую информация такого рода тщательно убиралась из текстов цензурой и всё же информация просачивалась сквозь цензурные рамки. По скудной инфор-

мации из писем можно сделать определённые выводы как были одеты, обуты солдаты, как их кормили, обеспечивали необходимым. В своём письме от 17.11.42 родителям, Геннадий Терещенко перечисляет полученное перед отправкой на фронт обмундирование: *«<...>бельё холодное, бельё фланелевое тёплое, шерстяной свитер, шерстяная гимнастёрка, стёжённые ватные брюки, меховой жилет (сверх гимнастёрки под шинель), шинель, шапка, рукавицы, сапоги, которые скоро заменят валенками, три пары тёплых портянок, вещевой мешок и другое. И всё это с иголочки. Ходишь, как туз!»* [21, с. 225]. В своих письмах родителям Геннадий описывает жизнь на фронте, свободную от боёв, с лёгкостью и некой бравадой, рассказывает, что тут от скуки даже блины начали печь.

В письме от 14.01.42 г маме на Алтай, Ангелина Островская повествует о меню в офицерской столовой: *«<...> В столовой нас кормят козлом (диким), он свежий и вкусный, но приходится определять на каждом кусочке, какого цвета был козёл – чёрный или белый. Определяем по цвету шерстинок, прилипших к мясу <...>»* [21, с. 181]. Но не всегда информация по обеспечению солдат на фронте продуктами питания и обмундированием была позитивной. Из письма Михаила Чернова жене Пане от 20.01.42. *«<...>Я живу, с одной стороны хорошо, а с другой – плохо. С хорошей стороны, ты знаешь, что я на фронте. А с другой стороны, что хлеба мне не хватает, суп неважный, обмундирование своё и одежда и обувь <...>»*. Его же письмо адресовано председателю колхоза села Куяган от 25.01.42 г. *«<...>Я к вам с просьбой, хотя и будет позорно. Прошу весь актив колхоза, тружеников колхозного строя, чтоб дали мне как защитнику Родины-Матери посылку продуктов <...>»* [21, с. 279]. Деомид Матвеевич Кожуховский в своих дневниках подробно описывает обустройство солдатских землянок и наряды местных жителей – девушек норвежек, рассказывает, как солдаты изготавливают цветные чернила, используя порошок, извлечённый из немецких сигнальных ракет.

Встречаются письма, написанные специально для публичного прочтения и адресованные в трудовые коллективы, колхозы. Зачастую письма такого плана писались политруками, комсомольскими вожаками, а солдаты их просто переписывали и отправляли адресату от своего имени. В них звучали лозунги, характерные для того времени, были воспроизведены привычные формулы и риторические обороты. Главный смысл таких писем – создание чувства единения власти и народа в общей борьбе с врагом; то есть, как и в первом случае, их миссия – коммуникация, но не между членами семьи, а в гораздо более широком контексте – например, на уровне трудовых коллективов. Примером такого обращения из исследуемых автором статьи писем могут служить письма политработника Сунцова Василия Владимировича сестре Надежде. В его повествованиях пламенный призыв к сестре, её друзьям, ко всем тем, кто остался в тылу, работать «не жалея своих сил, как этого требует дело победы» [28]. Часто в своих воспоминаниях труженики тыла говорят о том, что письма, пришедшие с фронта даже сугубо личные, были достоянием не только семьи, но и соседей, читались коллективно, а письма патриотического характера выносились для обсуждения на собраниях трудового коллектива, на собраниях колхозников.

Письма с фронта могут подтвердить и опровергнуть любую версию памяти о войне. Многообразие жизненного опыта, запечатленного в письмах, даже прошедших цензуру, – богатая почва для разного рода комментариев и интерпретаций, поэтому принципиально важным является контекст, в который помещаются эти письма. При этом основной массив писем с фронта так и остается непрочитанным: то, что мы сегодня можем видеть в публичном пространстве, – предмет тщательного отбора. Чаще всего на них обращают внимание не в исторических исследованиях, а в публицистике, стремящиеся найти в военной корреспонденции наглядный пример мужества и стойкости советского человека на войне.

Письма военных лет играют огромную роль для изучения жизни советского солдата в условиях фронта. Данный эпистолярный источник позволяет составить представление не только о бытовых моментах, но и моральном и психологическом состоянии солдат, позволяет проследить, как трансформируется это состояние от начала войны к её завершению, что особенно важно в рамках цивилизационного подхода. В письмах с фронта прослеживается живая история повседневности того времени, уважительное, доброе отношение к матери, женщине, подруге. Через эти отношения солдаты показывают своё отношение к Родине, так как для них самое главное и ценное, за что они воюют – это их близкие. Будут они живы и здоровы, будет жива и Родина.

## Библиографический список

1. Иванов, К.И. Письма с фронтов Великой Отечественной войны // Коммунар. – 1967. – 23 августа – 27 сентября.
2. Жучков, Б.И. Письма советских людей периода Великой Отечественной войны как исторический источник / Б.И. Жучков, В.А. Кондратьев // История СССР. – 1961. – № 4.
3. Соломатин, П.С. Фронтовые письма и корреспонденции в газету «Правда». 1941 – 1945 гг. // Исторические записки. – 1965. – Т. 75.
4. Моисеева, И.Ю. «Человек на войне» в солдатских письмах (по материалам фронтовых писем 1941 – 45 гг.) // Человек и война. XX век: проблемы изучения и преподавания в курсах отечественной истории: материалы Всероссийской научно-практич. конф., 14-15 мая 2002 г. – Омск, 2002.
5. Момотова, Н.В. Ценностный мир военнослужащих в письмах с фронтов Великой Отечественной войны // Социология. – 2005. – № 2.
6. Сомов, В.А. Письма участников Великой Отечественной войны 1941 – 1945 гг. // Вопросы истории. – 2003. – № 8.
7. Курносков, А.А. Источники по истории народного сопротивления в тылу немецко-фашистских захватчиков 1941 – 1945 гг. // История СССР. – 1965. – № 3.
8. Пушкирев, Л.Н. По дорогам войны: Воспоминания фольклориста-фронтовика. – М., 1995.
9. Емельянов, Н.П. В редакцию пришло письмо // Проблемы газетных жанров. – Л., 1962.
10. Игошин, С.И. Заметки о работе с почтой в ленинградских газетах // Вестник МГУ. – 1966. – № 4.
11. Карасев, П.С. Открытое письмо – публицистический жанр // Проблемы газетных жанров. – Л., 1962.
12. Логинов, Н.А. Письма трудящихся – газетный жанр: уч. пособие по журналистике. – М., 1955.
13. Ляпунов, А.Н. О чем говорят письма // Редактор и книга: сб. статей. – М., 1965. – Вып. 7.
14. Булыгина, Т.А. Письма с фронта как источник истории повседневности в годы Великой Отечественной войны // Ставрополье: правда военных лет. Великая Отечественная в документах и исследованиях. – Ставрополь, 2005.
15. Великая Отечественная война в письмах / сост. В.Г. Гришин. – М., 1983.
16. Живая память. Великая Отечественная: правда о войне: в 3 т. – М., 1995.
17. Жди меня – письма с фронта / сост. С. Грибанов. – М., 2001.
18. Письма с фронта рязанцев – участников Великой Отечественной войны. 1941-1945 гг. – Рязань, 1998.
19. Много писать мне мешали бои... Фронтовые записки 1941-1945 гг. – М., 2005.
20. Пока жив и здоров, что будет дальше, неизвестно... Фронтовые письма 1941-1945 гг. – М., 2005.
21. Письма с фронта любимым; Сб. писем и воспоминаний военных лет / сост., ред. Г.Н. Белоглазова. – Барнаул, 2007.
22. Личный архив автора. Документальный комплекс Агеева С.А. № 124, документы 834-855.
23. История советской политической цензуры: документы и комментарии. – М., 1997.
24. Белоглазова, Г.Н. Душа солдата в письмах дышит // Вечерний Барнаул. – 2012. – № 65 от 04.05.12.
25. Личный архив автора. Документальный комплекс Шестаков А.Н. № 138, документ № 2.
26. Личный архив автора. Документальный комплекс Никулина Ф.К. № 115, документ № 227.
27. Личный архив автора. Документальный комплекс Постникова Г.Ф. № 139, документ № 299.
28. Личный архив автора. Документальный комплекс Сунцова В.В. №140, документ № 937.

## Bibliography

1. Ivanov, K.I. Pis'ma s frontov Velikoy Otechestvennoy voyiny // Kommunar. – 1967. – 23 avgusta – 27 sentyabrya.
2. Zhuchkov, B.I. Pis'ma sovetsskikh lyudey perioda Velikoy Otechestvennoy voyiny kak istoricheskij istochnik / B.I. Zhuchkov, V.A. Kondratjev // Istoriya SSSR. – 1961. – № 4.
3. Solomatin, P.S. Frontovye pis'ma i korrespondencii v gazetu «Pravda». 1941 – 1945 gg. // Istoricheskie zapiski. – 1965. – T. 75.
4. Moiseeva, I.Yu. «Chelovek na vojne» v soldatskikh pis'makh (po materialam frontovikh pisem 1941 – 45 gg.) // Chelovek i vojna. XX vek: problemih izucheniya i prepodavaniya v kursakh otechestvennoy istorii: materialih Vserossiyskoy nauchno-praktich. konf., 14-15 maya 2002 g. – Omsk, 2002.
5. Momotova, N.V. Cennostniy mir voennosluzhathikh v pis'makh s frontov Velikoy Otechestvennoy voyiny // Sociologiya. – 2005. – № 2.
6. Somov, V.A. Pis'ma uchastnikov Velikoy Otechestvennoy voyiny 1941 – 1945 gg. // Voprosih istorii. – 2003. – № 8.
7. Kurnosov, A.A. Istochniki po istorii narodnogo soprotivleniya v tihlu nemecko-fashistskikh zakhvatnikov 1941 – 1945 gg. // Istoriya SSSR. – 1965. – № 3.
8. Pushkarev, L.N. Po dorogam voyiny: Vospominaniya folklorista-frontovika. – M., 1995.
9. Emel'yanov, N.P. V redakciyu prishlo pis'mo // Problemih gazetnikh zhanrov. – L., 1962.
10. Igoshin, S.I. Zаметki o rabote s pochtoy v leningradskikh gazetakh // Vestnik MGU. – 1966. – № 4.
11. Karasev, P.S. Otkritoe pis'mo – publicisticheskij zhanr // Problemih gazetnikh zhanrov. – L., 1962.
12. Loginov, N.A. Pis'ma trudyashchikhsya – gazetnij zhanr: uch. posobie po zhurnalistike. – M., 1955.
13. Lyapunov, A.N. O chem govoryat pis'ma // Redaktor i kniga: sb. statey. – M., 1965. – Vihp. 7.
14. Bul'gina, T.A. Pis'ma s fronta kak istochnik istorii povsednevnosti v godih Velikoy Otechestvennoy voyiny // Stavropolje: pravda voennikh let. Velikaya Otechestvennaya v dokumentakh i issledovaniyakh. – Stavropolj, 2005.
15. Velikaya Otechestvennaya vojna v pis'makh / sost. V.G. Grishin. – M., 1983.
16. Zhivaya pamyat'. Velikaya Otechestvennaya: pravda o vojne: v 3 t. – M., 1995.
17. Zhdj menya – pis'ma s fronta / sost. S. Gribanov. – M., 2001.
18. Pis'ma s fronta ryazancev – uchastnikov Velikoy Otechestvennoy voyiny. 1941-1945 gg. – Ryazanj, 1998.
19. Mnogo pisatj mne meshali boi... Frontovye zapisi 1941-1945 gg. – M., 2005.
20. Poka zhiv i zdorov, chto budet daljshe, neizvestno... Frontovye pis'ma 1941-1945gg. – M., 2005.
21. Pis'ma s fronta lyubimim; Sb. pisem i vospominaniy voennikh let / sost., red. G.N. Beloglazova. – Barnaul, 2007.
22. Lichnij arkhiv avtora. Dokumental'niy kompleks Ageeva S.A. № 124, dokumentih 834-855.
23. Istoriya sovetsskoy politicheskoy cenzurii: dokumentih i kommentarii. – M., 1997.
24. Beloglazova, G.N. Dusha soldata v pis'makh dihsit // Vechernij Barnaul. – 2012. – № 65 ot 04.05.12.
25. Lichnij arkhiv avtora. Dokumental'niy kompleks Shestakov A.N. № 138, dokument № 2.
26. Lichnij arkhiv avtora. Dokumental'niy kompleks Nikulina F.K. № 115, dokument № 227.
27. Lichnij arkhiv avtora. Dokumental'niy kompleks Postnikova G.F. № 139, dokument № 299.
28. Lichnij arkhiv avtora. Dokumental'niy kompleks Suncova V.V. №140, dokument № 937.

Статья поступила в редакцию 11.02.13

УДК 930.8

**Kuprianova I.V. OLD BELIEVERS OF ALTAI IN SYSTEM OF ETHNOCULTURAL TIES.** In work features of relationship of Old Believers with various ethnocultural groups of the indigenous and alien people of Altai are reflected: Altaians («Kalmyks»), Kazakhs («Kirghiz»), mordvy, and also with Russian peasants – followers of official Orthodoxy; the main vectors of this relationship – extensive interaction in the sphere of the country economy, limited cultural and community interference and religious and cultural opposition are considered.

**Key words:** Old Believers, belokrinichane, pomortsi, preservation of religious and cultural specifics of Old Believers, ethnoconfessional relationship, ethnocultural interaction, assimilation, cultural and household way of Old Believers of Altai, missionary work, crossing, religious and cultural identity.

*И.В. Куприянова, канд. ист. наук, доц. АГАКИ, г. Барнаул, E-mail: irinak-63@mail.ru*

## СТАРООБРЯДЦЫ АЛТАЯ В СИСТЕМЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ СВЯЗЕЙ

В работе отражены особенности взаимоотношений старообрядцев с различными этнокультурными группами коренного и пришлого населения Алтая: алтайцами («калмыками»), казахами («киргизами»), мордвой, а также с русскими крестьянами-последователями официального православия; рассмотрены основные векторы этих взаимоотношений – обширное взаимодействие в сфере крестьянской экономики, ограниченное культурно-бытовое взаимовлияние и религиозно-культурное противостояние.

**Ключевые слова:** старообрядцы, белокриничане, поморцы сохранение религиозно-культурной специфики старообрядцев, этноконфессиональные взаимоотношения, этнокультурное взаимодействие, ассимиляция, культурно-бытовой уклад старообрядцев Алтая, миссионерство, перекрещивание, религиозно-культурная идентичность.

На основе проведенных исследований нами выявлены характер и содержание процессов взаимодействия и взаимовлияния между старообрядческими объединениями и представителями различных этнокультурных групп, проживавших на территории Алтая, рассмотрены предпочтения и антипатии, проявляемые по отношению к этим старообрядцами в контексте решения ими задачи сохранения своей религиозно-культурной идентичности.

Повседневная жизнь старообрядчества определялась не только установлениями государственной правовой системы и нормами религиозно-общественной жизни, но также, в значительной мере, его вовлечением в сложную структуру местных конфессиональных и этнокультурных связей. Для старообрядцев, проживавших на Алтае – регионе, весьма пестром в этнографическом и религиозном отношении, всегда была чрезвычайно важной задача построения в нужном им ключе диалога с соседним иноверным и инонациональным населением. Главным условием этого диалога для них являлось сохранение базовых религиозно-культурных ценностей; с другой стороны, он неизбежно вызывал к жизни элементы взаимной ассимиляции, прежде всего, на бытовом уровне [1, с. 167].

По мнению исследователей, наиболее гармонично выглядели межэтнические контакты старообрядцев с представителями коренных народов Алтая: в частности, Л.Н. Мукаева считает, что эти взаимоотношения не приводили староверов к конфликтным ситуациям и противостоянию с другими этносами и этническими группами, напротив, носили характер позитивного хозяйственного взаимодействия [2, с. 267]. Р.П. Кучуганова также отмечает, что староверы Уймона, хотя и жили преимущественно «своими порядками», все же с уважением относились к традициям алтайцев [3, с. 85].

Не отрицая справедливость данных высказываний, можно возразить, однако, что контакты староверов с народами Горного Алтая не исчерпывались одним лишь сотрудничеством и не всегда строились на бесконфликтной основе. Порой они развивались в общем русле взаимоотношений русского новопришлого и тюркоязычного коренного населения, в которых важную роль играло, отмеченное еще Н.М. Ядринцевым, стремление первого к наживе за счет второго, что выразилось в неэквивалентной торговле, перехвате инициативы в наиболее доходных промыслах – ореховом и охотничьем, и особенно в присвоении инородческих земельных угодий [4, с. 1-27].

Данная тенденция сохранялась и в первые годы XX века, о чем свидетельствуют не только исследования специалистов-этнографов, но и донесения сотрудников Алтайской духовной миссии. Так, например, миссионер Абайского стана Н. Зырянов в 1909 г. отмечает: «На русских здесь смотрят как на своих врагов, насильно вторгнувшихся в их исконные владения и завладевших самыми хорошими местами, выкурив их на более плохие и тем оттеснив их» [5, л. 2].

В ходе земельных захватов, как свидетельствуют источники, старообрядцы, так же, как и прочие крестьяне, порой не останавливались ни перед чем. Присмотрев понравившийся им участок, они вытесняли оттуда алтайцев такими средствами, как поджоги, разрушение поскотин, отравление или угон их скота, опаживание и обсеивание юрт, даже избиение. Миссионеры с тревогой следили, как постепенно становятся старообрядческими такие, некогда инородческие, деревни, как Катанда, Абай, заселок Кайсын и др. Один из них, обеспокоенный тем, что новокрещенные алтайцы, вытесняемые староверами со своей земли, не получают обещанной миссией защиты и теряют веру в спасительность православия, описывает в своем отчете самозахваты старообрядцами угодий миссионерских селений Иль-

инское, Барагаш, Моть и Каракол. При попытке выдворить их из урочища Каракол «полицейскими мерами» староверы, которых было 9 человек против 150 «калмыков» и полицейских во главе с урядником, открыли стрельбу из ружей по тем и другим и отстояли захваченную землю. В придачу они разбили крест, поставленный миссионерами в основание будущего молитвенного дома, и увезли на свои постройки приготовленный для него лес [6, л. 4-4 об.]. Причем, по замечанию миссионера, таким же образом указанные старообрядцы «обижали» и соседних русских никониан.

Отмечено также, что между русскими крестьянами, в том числе старообрядцами, и алтайцами имела место и «культурная рознь». Миссионеры отмечают, что раскольники не едят вместе с алтайцами: не угощают их у себя и сами, бывая у них, не пожелают принять от них угощения, «считая все ихнее нечистым, но нечистым не в отношении нечистоплотности и неопрятности их, а в отношении религиозного состояния их как язычников» [5, л. 2]. Эта позиция, впрочем, отмечена в основном у старообрядцев, недавно приехавших на Алтай. У старообрядцев-старожилов подобное культурное неприятие коренных народов, если и имело место, то выражалось не столь явно: например, Б. Герасимов отмечает, что бухтарминские старообрядцы, которые всячески берегутся от замиршения и осквернения, при этом, однако, «спокойно едят на Алтайской ярмарке ... киргизского приготвления пельмени, нередко состряпанные даже из конины» [7, с. 12].

Необходимо отметить, что по тем же причинам, что и с алтайцами, старообрядцы избегали совместной трапезы также и с русскими «мирскими» крестьянами, или же, садясь с ними за стол, разделяли посуду: кормили их из специальных «мирских» чашек. Таким образом, старообрядцы в данном случае проявляли не пренебрежение к культуре коренного населения, а приверженность собственным конфессиональным стереотипам поведения, которые были одинаковы по отношению ко всем иноверцам, независимо от их этнокультурной принадлежности.

В ситуациях, когда присутствие коренных народов не противоречило их экономическим интересам, крестьяне-старообрядцы стремились жить с ними в мире. Н.М. Ядринцев отмечает, что русские раскольники с давних времен установили добрые отношения с «киргизами» (т.е. казахами), усвоили их язык; в этой крестьянской дипломатии, по его мнению, и заключалась тайна русской колонизации, так как для крестьян-земледельцев невозможно было бы существовать во вражде с коренным населением: «Колонист-крестьянин являлся и основывал свое хозяйство в этих местах, создавал оседлость и гражданственность. Ему нужен был мир безусловно. Являясь, он показывал свою силу, свое право, энергию, настойчивость; но потом вступал в дружественный договор. Если бы русский крестьянин и пионер брал только все напором, грубым вторжением, он не устоял бы здесь, окруженный враждебными условиями, его бы вытеснили» [8, с. 23-24].

Значительно более охотно, чем с русскими никонианами, старообрядцы взаимодействовали с коренным населением в хозяйственных вопросах, невзирая на явные этнокультурные различия. Бухтарминские каменщики еще в конце 1920-х гг. покупали и выменивали у казахов скот, в особенности верховых лошадей, отдавали им его на выпас, покупали у них седла и всю верховую сбрую, войлоки, кошмы и т.д. Кроме того, казахи, примерно с середины XIX в., начали поставлять кержакам Бухтармы рабочую силу для сельскохозяйственных работ, постепенно освоив их, а также занимались в сторожа на пасеки и в маральники [9, с. 42-44]. Старообрядцы предпринимали в батраки местных кумандинцев; при этом их интересовала не столько кон-

фессиональная принадлежность наемных работников, сколько качество их труда. Добросовестных батраков, в особенности проработавших у них много лет, они могли существенно вознаграждать. Например, житель села Тайна современного Красногорского района И.А. Колонаков рассказал, что, когда его отец, кулмандинец, несколько лет отработавший в хозяйстве местных староверов, задумал жениться, хозяйева подарили ему избу со всей необходимой утварью и немного скота на обзаведение.

Процессы взаимной ассимиляции протекали у староверов легче и проще всего именно с коренным населением. Традиционная культура старообрядцев Алтая содержит ряд заимствований, воспринятых ими у аборигенов: эти заимствования имели, как правило, утилитарное значение и не касались духовных основ культуры [10, с. 216]. Таким образом, в контактах с нерусским населением староверам не грозила опасность религиозно-культурного растворения, поскольку это было взаимодействие двух принципиально различных культур, в котором старообрядцы достаточно легко сохраняли свои основные духовные ценности.

Кроме того, группы кержаков горной части Алтая склонны были в некоторых случаях вступать в браки с перекрещенными представителями коренного населения [9, с. 45]. Уймонцы, в этногенезе которых сыграл определенную роль тюркский этнический компонент, в XX веке также женились на крещенных алтайских девушках, чтобы «прилить новую кровь»: задача, жизненно важная для этой замкнутой этнокультурной группы.

Имеется ряд указаний на ведение старообрядцами миссионерской работы в отношении алтайцев. Например, миссионер Ининского отделения Алтайской духовной миссии, иеромонах Нифонт в своей записке, упоминая о деревне Ак-Кол, отмечает: «Население – почти исключительно старожилов-инородцы, весьма обруселые. Правда, есть несколько семей кержацкого толка, которые, несмотря на то, что калмыков считают погаными, всё-таки стараются вовлечь их в своё заблуждение» [11, с. 21].

Предпочтение, оказываемое старообрядцами представителям нерусских этносов, распространялось также на финно-угров – преимущественно мордву, когда она оказывалась в сфере их внимания, что ясно видно, например, при изучении взаимоотношений старообрядцев-«австрийцев» с православной мордвой в Залесовском Причумышье.

В хозяйственно-экономическом отношении обе этнокультурные группы здесь были явно заинтересованы друг в друге. Мордовские переселенцы отличались, как правило, чрезвычайной бедностью: часто у них даже не было теплой зимней одежды, в морозы они ходили в шабурах, сшитых из домотканной, «утепленных» только стеженной куделью; не было и других необходимых вещей, не хватало продовольствия; поэтому мордва нуждалась в заработке. Старообрядцы в доколхозный период, напротив, жили здесь очень богато, имели большие хозяйства, размеры которых порой были таковы, что сами хозяева уже почти не работали, только организовывали труд батраков. Бедность нанималась к ним на полевые работы – жатву, молотбу, косбу, а также полоть огороды, доить коров, нянчить детей и др.

Многие зажиточные кержацкие хозяйства специализировались на мясомолочном животноводстве – из-за заболоченных почв земледелие здесь не было высокоэффективным видом деятельности. Старообрядческие семьи разводили на продажу лошадей, овец, крупный рогатый скот, занимались переработкой молока. Скот выпасали летом «где-то за тайгой, несчитанными косяками». Пригнав осенью, в больших количествах забивали, мясо продавали. Для работы на бойнях нужны были батраки. Жительница деревни Пещерка Залесовского района Анна Ивановна Ачкасова, 1910 г. р. (мордва), рассказала: «Мать работала на бойне. Придут: "Иди, хозяйка, работать!" Если хорошо работаешь, тебе на весь сезон берут. Если плохо – отказывают. "Нам надо, чтоб работали хорошо!" На бойне же мясо, внутренности, и всё выбирают. Мать у нас по целым сезонам работала. Хорошо работала. Рассчитывали и деньгами, и, если убивают скота много, дают внутренность: кишки, жир. Тогда рады были етому: не было здесь скота у расейшины. Другой раз мясо давали. Работников кормили» [12]. Рассчитывали батраков обычно продуктами, картофелем; реже деньгами.

В бедных мордовских семьях женщины зарабатывали еще и тем, что мяли, трепали, чесали и пряли лён для кержаков. А.И. Ачкасова также рассказала: «Я, например, бездельница расейская. Принесут лён: "На вот, пряди! Столько-то полумоток напряди". 60 или 80 копеек даже было. Мы пряли им. Весной они в марте белят, моют, потом красят и ткут. Пестрядь называлась. На кальсоны – одни, на рубашки – другие. На шабуры отдельно, шерсть – отдельно» [12].

Старожилы вспоминают, что кержаки кормили работников, хотя и из отдельной посуды, но очень хорошо, при расчете не обижали, лишь бы труд был добросовестным. Отмечают также, что, требуя от батраков качественной работы, кержаки при этом работали не меньше, а то и больше них: «Сами они тоже работали много. Оне никогда не считали, старый ты, малый. Старуха, которая маленько мощная, дома хлеб стряпает, тогда не было пекарне. Пеку, варю, с ребятишками возжусь, коров доить – коров помногу было. У них все рабочие были. Кержачки рукодельные были». Рассказывают, что за хорошую работу кержаки могли даже «наградить» землей – отрезать от своих наделов 1-2 гектара. Таким образом, обе стороны были в этом отношении довольны друг другом.

Однако вне экономической сферы контакты между этими группами были ограниченными. Мордва, со своей стороны, порой испытывала по отношению к кержакам некоторую робость. При наличии иноверных соседей кержаки всегда стремились поселиться отдельным краем, где их дворы группировались вокруг церкви или моленной; бывшие односельцы вспоминают большие, просторные кержацкие дома за крепкими, высокими заборами, в которых жили богатые, неприветливые, независимые люди, с непонятными им самобытными устоями и стремлением отгородиться от окружающего мира. Все это внушало интерес, уважение, но также и трепет: «Они к нам ходили, не боялись, а туда к им – как-то боязно», – рассказывают информаторы. Обычно кержаки сами выбирали, с кем им общаться, но особенно не нуждались ни в ком из посторонних.

В конце 1920-х – начале 1930-х гг., вместе с коллективизацией, пришёл конец и зажиточности кержаков, и тому архаичному культурному слою, носителями которого они являлись, и их влиянию на селе. А.И. Ачкасова вспоминает: «Когда свобода стала при Ленине, тут все перемешалось. Я стала комсомолкой, и мы их уже не боялись... Кержачки дети не все вступали в комсомол. В то время их уже мало было, они все разъезжались. Они даже в [19] 21-27 годах уезжали кто куда. ... Побросали даже дома, скота угоняли – кто его знает, куда! Скота не захватили наши, расейским не досталось: кто ведал етем самым отрядом, уже скота не видели. Уже угнали. А вот домашность у них вся оставалась здесь. И вещи... Доброе увезли. Некоторые увезли, которые в потайники клали. Потом, через месяц-два, являются ночью на лошадях, откроют потайник, увезут, а что останется – тряпки какие-нибудь – рух собирает, смотрит: ага, богатый уехал опять, оставил то и то» [12].

Предпочтение, отдаваемое кержаками мордве, вероятно, объяснялось не только экономической заинтересованностью: возможно, дело было также и в том, что этнокультурные особенности староверов мордва была склонна воспринимать как данность, без каких-либо комментариев и критики, уважая и безропотно принимая их обычаи. Например, батраки-мордвини, как правило, не оскорблялись отдельной посудой, из которой их кормили хозяева-кержаки, напротив: «Хорошие были чашечки. Мы ели», – вспоминают они, прибавляя, что еда была отличной.

Намного сложнее складывались взаимосвязи староверов с русским никонианским населением – старожилами и особенно переселенцами. К началу XX века количество переселенцев в населенных пунктах Алтая значительно возросло. В этих условиях старообрядцы (представлявшие преимущественно старорелигиозный слой) часто оказывались в окружении многочисленного, чуждого им в конфессиональном и культурном смысле русского населения. Отношения, которые выстраивались в этих условиях у староверов с новопришлым элементом, варьировались от полного игнорирования друг друга до вполне добрососедского общения, но преобладало взаимное недоброжелательство при весьма ограниченных контактах.

Тон в этих отношениях обычно задавали старообрядцы. Причиной проявляемой ими по отношению к никонианам-переселенцам враждебности являлась исходившая от их нараставшего присутствия опасность потери старообрядческими сообществами их религиозно-культурной идентичности. Русское никонианское население, численно превосходящее и духовно чуждое, при этом оказывалось этнически тождественным и конфессионально близким – тоже православным. Здесь обозначить этнокультурные и конфессиональные различия было для староверов существенно труднее, чем в отношении нерусских народов, особенно для малограмотных крестьян, не слишком хорошо разбиравшихся в богословских тонкостях. Причем, если беспоповцы еще могли обосновать свои отличия отсутствием духовенства, то поповцы были лишены и этого аргумента: храмы, духовенство, богослужения и требы с виду выглядели почти одинаково. Представители обеих сторон порой затруднялись определить различия своих вероучений. Во время полевых ин-

тервьюирования никиониане обычно говорят, что у староверов в области религиозного культа все было точно так же, как и у них, только «маленько покрепче»: то есть, они строже соблюдали посты и больше молились, в этом и состояли все различия.

При этом в культурно-бытовой сфере специфических особенностей кержаков никиониане насчитывают гораздо больше: кержаки иначе одевались, не пили и не курили, не общались с чужаками в пище и питье. Особые запреты, налагававшиеся на староверов при контактах с иноверцами, отсутствие у них каких-либо комплексов при резком культурно-бытовом отличии от большинства — напротив, проявляемое ими, как носителями истинной веры, чувство превосходства, как правило, вызывали у русских переселенцев недоумение и возмущение. Например, переселенцы, впервые соприкасавшиеся с обычаями кержаков, были не в состоянии понять смысла соблюдения ими «чашки». Факт выбрасывания кружки после того, как из нее выпьют «мирские», а бывало, что и вообще «напиться не дадут», до такой степени противоречил представлениям русских крестьян о традициях общения и гостеприимства, что порой ставил их в тупик. Всегда и везде в ответ на вопрос о кержаках исследователю приходилось, прежде всего, слышать, что они «выбрасывали кружку» и соблюдали «чашку».

Вступая в контакты с кержаками, «мирские» постоянно наталкивались на подобные запреты и представления, смысл которых был для них темн и потому казался оскорбительным. Вытирание кержаками смоченными в керосине тряпками дверных ручек, за которые брались «мирские», и лавок, на которых они сидели, приход кержаков в гости к «мирским» со своей посудой, позиционирование ими себя как «чистых», в противопоставление всем остальным как «поганым», соответственно понимание общения с ними как нарушения «чистоты» и др., конечно, в подавляющем большинстве случаев не способствовали формированию в сознании окружающих положительного образа староверов. Почти никогда о них не вспоминают равнодушно, но в большинстве случаев эти воспоминания окрашены негативными эмоциями: «Вот, допустим, христиане — они всех принимают, а вот кержаки — они уже не то. Я же говорю: вот зайдёшь, они тебя уже не напоят. Вообще, не знаю, вот мне не нравится его. Ранешние кержаки были: вот если вы сейчас посидели, побудете, — я беру тряпочку и скобки обмываю, обтираю... И вот это считается у них вера!»;

«Оне считали себя, что вот они набожные да чистые, а мы — поганые, нечестые. Ну, как это, не обижались! Чё, не обидно, что ли? Ну, чем она лучше меня! А, пожалуйста, она — кержака!». На вопрос: ходили ли Вы в гости к кержакам? — часто отвечают: «Нет! Нет! Зачем?! Нет. Мы же придём, запоем у их столы, чашки, ложки. Нет. Они нас не садили за стол» [13]. Особенно оскорбляла «мирских» гостей специальная «мирская» посуда, хранившаяся отдельно от собственной, «православской». Оскорбительными для себя переселенцы считали также необходимость и внешнюю суровость кержаков: «Недобродушные были», — вспоминают они.

Положительные представления о кержаках, в виде исключений, бывают вызваны более близким знакомством с их жизнью и уважением, внушенным их невероятным даже для крестьян трудолюбием, принципиальной набожностью, преданностью своей вере.

В массе своей старообрядчество Алтая, как это отмечают многие исследователи, жило обособленными группами, сводя к возможному минимуму свои контакты с представителями других конфессий. Полевые и архивные материалы говорят об отсутствии у многих бесполовских согласий стремления к миссионерству. Зато у белокрыничан такие устремления, несомненно, были: их религиозная жизнь имела активный, деятельный, наступательный характер, который проявлялся, в том числе, в их целеустремлённом миссионерском воздействии на иноверцев. При этом они не терпели самого слова «миссионер», которое, по замечанию Ф.Е. Мельникова, звучало для них как оскорбление.

Объектом этого воздействия чаще всего становились соседствовавшие с ними православные крестьяне, в особенности те, которые по каким-либо причинам выпадали из церковной жизни. Переходы никиониан в белокрыничское согласие были неизбежны при совместном проживании обеих групп по соседству, тем более в одних населённых пунктах, при тесном хозяйственном взаимодействии, бытовом общении, особенно в тех случаях, когда поблизости, в пределах досягаемости, не было никионианских храмов, а священник ездил редко — порой даже не каждый год. Со стороны никиониан во многих случаях проявлялось распространённое среди сибирских крестьян равнодушие к религии, нежелание нести материальные расходы по постройке

и содержанию церкви и причта, в то время как старообрядцы всегда имели в пределах досягаемости молитвенные здания, либо просто собирались на богослужения по домам. Даже в толь-ко что образованных заселках они, прежде всего, приступали к строительству своих часовен и молельных домов и, прежде чем позаботиться о своем собственном быте, сначала старались как можно лучше устроить священнослужителей. Так, например, в записке миссионера Чёрно-Ануйского отделения Алтайской духовной миссии автор, характеризуя жителей деревни Мотинской, признаёт: «К сожалению, православные здесь не отличаются ни миролюбием, ни сплочённостью между собой, отчего дела их плохо подвигаются вперёд, тогда как раскольники отличаются замечательным единодушием, уже построили молитвенный дом, перестроили избу своему наставнику и собираются на молельную повесить колокол. Старообрядцы дружно зовут православных к себе на беседу, но эти не идут. Однако же двоих, женатых на старообрядках православных они почти склонили в своё согласие» [6, л. 15].

Попечитель при постройке храма в Усть-Коксе С. Чиканцев пишет: «...сейчас в 35 верстах от Усть-Коксы основали общину австрийского толка со своим наставником, а этот народ ни перед чем никогда не останавливается. И вот уже в течение двух лет эта секта пустила свои корни, благодаря неусыпной пропаганде наставника. Уже много соващено из раскола, а также из православных, благодаря отсутствию миссионера, и если это не будет пресечено вначале, то наш край в недалёком будущем может... попасть в руки этих фарисеев австрийского толка» [14, л. 3-3 об.].

Иллюстрацией успешности этой «пропаганды» является прошение солонешенского священника И. Козьмина на имя епископа Бийского Макария, посланное в июле 1901 года. «Желая поднять религиозный дух православных жителей», священник просит разрешения пронести на руках только что купленную икону Святого Великомученика Пантелеймона через ряд сёл и деревень своего прихода: «Это будет нравственная помощь мне в неравной борьбе с фанатичным расколом. ... В помощи я сильно нуждаюсь, ибо, шесть лет борясь с сильным врагом не покладая рук своих, стал чувствовать ослабление нравственных сил. Кроме сего открытое торжество явится на будущее время крепким оплотом в ограждении чад моих духовных от посягательства со стороны раскольничьей пропаганды» [15, л. 9-9 об.].

Миссионер Абайского стана священник Н. Зырянов также выражает беспокойство за судьбу православных крестьян: «...большую язву в приходе являют собой старообрядцы австрийского священства. В 12 верстах от Абая в засёлке Юстик проживает их один десяток семейств, где поселился также австрийский священник некто Иван Азанов. В текущем году он произвёл немало смущений среди православных Юстика. Завлекают австрийцы в свои сети всякими неправдами, между прочим, распространением слухов, что якобы и Сам Царь перешёл в их веру и дал им права наравне с православными» [5, л. 5 об.].

Известны случаи, когда старообрядцы разрешали молиться в своих храмах односельчанам-«никионианам». В деревне Вершина Башчелак Башчелакского района поморцы пускали немногочисленных здесь никиониан в молельную на Пасху: своей церкви у них здесь поблизости не было, и даже священник за дальностью расстояния и трудностью горного пути сюда никогда не ездил. В селе Пещёрка Залесовского района Барнаульского округа австрийцы позволяли никионианам посещать богослужения в своей церкви при условии, чтобы те не проходили внутрь, а стояли позади них, у порога, и молились и крестились не одновременно со старообрядцами, а после них: «чтобы не смешивать кресты». С формальной точки зрения австрийцы в данном случае запрета не нарушали: они молились, хотя и на одних богослужениях с иноверцами, но все же «отдельно». Многие никиониане, не считая такие условия приемлемыми и возмущаясь ими, предпочитали по-прежнему ходить за 20 километров в Залесово в свою церковь. Но сделать больше в этом направлении, то есть разрешить «никионианам» молиться вместе с собой, старообрядцы не могли, поскольку это было строго запрещено канонами веры.

Важной особенностью религиозного мировоззрения крестьян, проживавших долгое время по соседству со старообрядцами белокрыничского согласия, являлось отсутствие четкого понимания различия между обрядами обеих ветвей православия; следует отметить, что эта особенность была присуща и некоторым старообрядцам, которые говорят: «Да такая же вера. Такие же, что и православные, одинаковые. И Писание все одно, и только, как сказать, наша вера построже немножко. Вот посты соблюдали, потом на исповедь обязательно ходили. И вообще покрепче».

Православные крестьяне систематически обращались за совершением треб в старообрядческую церковь, когда им это было удобнее: ближе или дешевле, и не видели в этом никакого отступления от своей религии. Например, миссионер С. Постников пишет в отчете: «Каянчинцы холодно относятся ко всему христианскому. Некоторые православные обращаются даже с требованиями в Кутобай к австрийскому лжепопу. Когда скажешь им, что это нехорошо, отвечают: нет, батюшка, я не иду в их веру, а только повенчал сына своего у них; так же поп, как и ты, только вы берёте три рубля за брак, а там ничего не берут. Там и жалование попу не платят. На это я им сказал, вот таким-то случаем они вас и ловят в свои сети. Конечно, вы и доверяетесь им, и слушаете их» [17, л. 2 об.].

Таким образом, белокрыничские священники и миряне не без успеха старались склонить на переход в свое согласие никониан, в особенности лишенных пастырского присмотра – проживавших на уединенных заимках, в деревнях, где не было церквей. Со своей стороны, никониане, в силу различных причин – отсутствия условий для соблюдения религиозных обрядов, пассивности в вопросах исповедания и др. – порой не могли или не хотели противостоять пропагандистскому напору старообрядцев и соглашались принять их веру и перекреститься. Как видно из источников, во многих случаях это происходило при вступлении православных в браки со старообрядцами.

Значительный миссионерский потенциал демонстрировали также поморцы, о чем свидетельствуют в частности, наблюдения Г.Д. Гребенщикова, сделанные им в селениях на реке Убе: «Поморцы неустанные деятели, непримиримые спорщики, и широкая проповедь их является одной из главных черт их жизни. (...) Главари поморства всячески содействуют укреплению своей веры и приобщению к ней большого количества прихожан». Автор считает, что вступление в поморское согласие обусловлено соображениями материальной выгоды: богатые поморцы, захватившие в свои руки экономику края, желали вести дела только с представителями своего согласия [18, с. 36].

На бытовом уровне с наибольшей пользой для себя староверы строили отношения с «мирскими» в хозяйственно-экономической сфере. Для кержаков, занимавшихся торговлей, «мирские» представляли собой постоянный рынок сбыта ситцев, табака, канцелярских и других товаров, в том числе самодельных нательных крестов и икон, различных предметов ремесла; для тех из них, кто имел большое, сложное хозяйство, никонианское население служило источником найма рабочей силы.

В доколхозное время зажиточность старообрядцев являлась главным их преимуществом в глазах «мирских» соседей и важным фактором их влияния на последних, особенно если она дополнялась превосходством в грамотности и общем развитии. К наиболее авторитетным, уважаемым из них односельчане постоянно обращались за советом по самым различным вопросам. Так, например, наставник поморской общины села Солонька Сычевского района Е.С. Фефелов, как это отмечается в его следственном деле, считался не только у старообрядцев, но и среди прочих жителей «самым умным и развитым мужиком... все село находилось под его влиянием до тех пор, пока его не лишили голоса». Другой солоньковский наставник Е.П. Солмин также сумел установить свое влияние над соседями посылку, как старообрядцами, так и никонианами [19, л. 71, 218 об.]. Зажиточный старообрядец села Топольного И.С. Архипов пользовался таким авторитетом, что многие односельчане, в том числе бедняки, ходили к нему за советом, «без которого не приступали к решению какого-то серьезного дела» [20, с. 69 об.]. Таким образом, несмотря на распространенную в населенных пунктах Алтая натянутость в отношениях между старообрядцами и последователями РПЦ на религиозно-бытовой почве, никониане во многих случаях находились под влиянием старообрядцев.

В первой трети XX века, несмотря на разнообразное этнографическое окружение, старообрядцы Алтая находились в условиях, благоприятных для сохранения своей конфессиональной и этнокультурной идентичности благодаря точно выверен-

ной и выполняемой системе запретов. Поскольку полная самоизоляция на уже достаточно густо заселенной к началу XX века территории Алтая была для них почти невозможной, приходилось выстраивать отношения с конфессионально и этнографически чуждым окружением таким образом, чтобы не поставить под угрозу свои основные ценности. Опираясь на нормы канонического права, с учетом конкретной ситуации, и задач сохранения своей религиозно-культурной самобытности и хозяйственного процветания, старообрядческие объединения формировали по отношению к своему инокультурному и иноверному окружению различные модели поведения, в которых, однако, можно выделить несколько общих черт.

Прежде всего, тон в этих отношениях, безусловно, задавали старообрядцы – исходя из своих представлений о том, каковы должны быть эти взаимоотношения (характер, степень приближения и т.д.), никогда не забывая о том, устраивают ли они другую сторону, не стараясь под нее подстраиваться. Такой подход мог вызывать у оппонентов раздражение и недовольство, но они были вынуждены терпеть и подчиняться, поскольку старообрядцы умели отстоять свои принципы. Вместе с тем, в некоторых случаях они могли сделать какие-то шаги навстречу своим оппонентам, не поступаясь при этом своей самобытностью.

Также можно отметить у старообрядцев присущее традиционным сообществам подчинение индивидуумов коллективной воле: все они, как члены конфессиональных объединений с жесткой системой подчинения, были обязаны поддерживать заданный характер взаимоотношений с иноверцами. За пределами этих установок, если для этого оставалось какое-то пространство, могли складываться личные отношения, характер которых зависел от индивидуальных качеств людей, и которые относились к сфере частной жизни, не связанной с подчинением конфессиональной дисциплине. Молодежь, как правило, проявляла большую гибкость и религиозную терпимость, чем старшие возрастные категории. Поэтому в ряде случаев в каждом поколении присутствовало, хотя и небольшое, развитие отношений в сторону возрастания взаимного уважения и понимания.

В целом, как бы лояльно и благополучно ни складывались взаимоотношения с иноверцами, они всегда воспринимались старообрядцами как «чужие», независимо от своей этнокультурной принадлежности: например, русские новоправославные были такие же «чужие», как алтайцы и казахи, и отношение к ним было одинаковым. Разграничение на «своих» и «чужих» присутствовало всегда, хотя степень отчуждения могла быть разной. Старообрядцы неизменно придерживались в отношениях с иноверцами системы запретов, сформированных ими как для себя, так и для другой стороны. Запреты гарантировали от греха «мирщения» и от потери идентичности; они могли быть более или менее жесткими, в зависимости от конкретной ситуации: иногда захватывали только религиозную сферу, чаще распространялись также на семейно-брачные и бытовые отношения.

При этом старообрядцы понимали необходимость проявлять определенную гибкость во взаимоотношениях с иноверным окружением, делая некоторые отступления от правил, если это не затрагивало базовых основ культуры. Тем не менее, независимо от того, делались ли такие уступки, или нет, старообрядчество всегда выглядело для окружающих чуждым, инородным элементом, вызвавшим у них противоречивые, чаще всего негативные эмоции. Это обстоятельство сыграло не последнюю роль в драматичных коллизиях процесса коллективизации и раскулачивания. Враждебно настроенная по отношению к богатым кержакам беднота с особым ожесточением сводила с ними счеты за некогда пережитые «обиды» посредством доносов, компрометирующих показаний на следствиях, разоблачений попыток укрыть от налогов «объекты обложения», спрятать излишки хлеба, оружие, постоянно требовали от властей «убрать» кержаков из села. Все эти действия выглядели как месть староверам, не только за их бывшее богатство, но также и за культурную самобытность, непохожесть, независимость, за присущее их мировоззрению противопоставление себя всему остальному миру.

#### Библиографический список

1. Дементьева, Л.С. Старообрядческая культура как исток русского духовного возрождения // Русское социокультурное пространство: духовные константы и социальные технологии: материалы межрегион. науч. конф. – Барнаул, 2004.
2. Мукаева, Л.Н. Этносоциальная характеристика старообрядцев Южного Алтая // Этнография Алтая и сопредельных территорий: материалы науч.-практ. конф. – Барнаул, 2001. – Вып. 4.
3. Кучуганова, Р.П. Русские в Уймонской долине // Горный Алтай: система жизнеобеспечения русского населения (историко-культурологический аспект). – Горно-Алтайск, 2008.
4. Ядринцев, Н.М. Об алтайцах и черневых татарах // Сибирский сборник. Приложение к «Восточному Обозрению». – Иркутск, 1888. – Вып. I.
5. КГУ ГААК. Ф. 164. Оп. 1. Д. 86.

6. КГУ ГААК. Ф. 164. Оп. 1. Д. 135.
7. Герасимов, Б. В долине Бухтармы // Записки Семипалатинского подотдела Западно-Сибирского отдела ИРГО. – Вып. IV. – Семипалатинск, 1909.
8. Ядринцев, Н.М. Раскольничьи общины на границе Китая. Земледелец – дипломат и воин // Сибирский сборник. Приложение к «Восточному Обозрению». – СПб., 1886. – Кн. 1.
9. Бухтарминские старообрядцы / под ред. С.И. Руденко. – Л., 1930.
10. Липинская, В.А. Об устойчивости малых конфессиональных групп в однопациональной среде (по материалам Юга Западной Сибири) // Традиционная духовная и материальная культура русских старообрядческих поселений в странах Европы, Азии и Америки. – Новосибирск, 1992.
11. КГУ ГААК. Ф. 164. Оп. 1. Д. 151.
12. Архив ГХМАК. Экспедиция № 33. Залесовский район. Кассета № 7.
13. Архив ГХМАК. Экспедиция № 34. Солонешенский район. Кассета № 10.
14. КГУ ГААК. Ф. 164. Оп. 1. Д. 142.
15. КГУ ГААК. Ф. 164. Оп. 2. Д. 17.
16. Архив ГХМАК. Экспедиция № 38. Красногорский район. Кассета № 6.
17. КГУ ГААК. Ф. 164. Оп. 1. Д. 123.
18. Гребенщиков Г.Д. Река Уба и Убинские люди. Литературно-этнографический очерк // Алтайский сборник. – Вып. 11. – Барнаул, 1912.
19. ОСДУАД АК. Ф. Р-2. Д. 19063.
20. ОСДУАД АК. Ф. Р-2. Д. 19914.

## Bibliography

1. Dementjeva, L.S. Staroobryadcheskaya kul'tura kak istok russkogo dukhovnogo vrozozhdeniya // Russkoe sociokul'turnoe prostranstvo: dukhovnihe konstanti i socialjnihe tekhnologii: materialih mezhregion. nauch. konf. – Barnaul, 2004.
2. Mukaeva, L.N. Ehtnosocial'naya kharakteristika staroobryadcev Yuzhnogo Altaya // Ehtnografiya Altaya i sopolredel'nykh territoriy: materialih nauch.-prakt. konf. – Barnaul, 2001. – Vihp. 4.
3. Kuchuganova, R.P. Russkie v Uyjonskoy doline // Gorniy Altay: sistema zhizneobespecheniya russkogo naseleniya (istoriko-kul'turologicheskij aspekt). – Gorno-Altajsk, 2008.
4. Yadrincev, N.M. Ob altajcakh i chernevihkh tatarakh // Sibirskij sbornik. Prilozhenie k «Vostochnomu Obozreniyu». – Irkutsk, 1888. – Vihp. I.
5. KGU GAAK. F. 164. Op. 1. D. 86.
6. KGU GAAK. F. 164. Op. 1. D. 135.
7. Gerasimov, B. V doline Bukhtarmih // Zapiski Semipalatinskogo podotdela Zapadno-Sibirskogo otdela IRGO. – Vihp. IV. – Semipalatinsk, 1909.
8. Yadrincev, N.M. Raskolnichji obthinih na granice Kitaya. Zemledec – diplomat i vojn // Sibirskij sbornik. Prilozhenie k «Vostochnomu Obozreniyu». – SPb., 1886. – Kn. 1.
9. Bukhtarminskie staroobryadcih / pod red. S.I. Rudenko. – L., 1930.
10. Lipinskaya, V.A. Ob ustojchivosti malihkh konfessionalnihkh grupp v odnonacional'noj srede (po materialam Yuga Zapadnoj Sibiri) // Tradicionnaya dukhovnaya i material'naya kul'tura russkikh staroobryadcheskikh poselenij v stranakh Evropih, Azii i Ameriki. – Novosibirsk, 1992.
11. KGU GAAK. F. 164. Op. 1. D. 151.
12. Arkhiv GKkMAK. Ehkspediciya № 33. Zalesovskij rayon. Kasseta № 7.
13. Arkhiv GKkMAK. Ehkspediciya № 34. Soloneshenskij rayon. Kasseta № 10.
14. KGU GAAK. F. 164. Op. 1. D. 142.
15. KGU GAAK. F. 164. Op. 2. D. 17.
16. Arkhiv GKkMAK. Ehkspediciya № 38. Krasnogorskiy rayon. Kasseta № 6.
17. KGU GAAK. F. 164. Op. 1. D. 123.
18. Grebenthikov G.D. Reka Uba i Ubinskiye lyudi. Literaturno-ehnograficheskij ocherk // Altajskij sbornik. – Vihp. 11. – Barnaul, 1912.
19. OSDUAD AK. F. R-2. D. 19063.
20. OSDUAD AK. F. R-2. D. 19914.

*Статья поступила в редакцию 25.10.13*



# Раздел 5

## СОЦИОЛОГИЯ

Редактор раздела:

ЮРИЙ ЕФИМОВИЧ РАСТОВ – д-р социологических наук, профессор, действительный член Академии социальных наук, зам. председателя диссертационного совета по социологии при Алтайском Государственном университете (г. Барнаул)

УДК 070; 316.6

*Ivanishcheva O.N. ROLE OF PARTICIPATORY JOURNALISM IN FORMATION OF REGIONAL IDENTITY (IN THE EXAMPLE OF THE PRESS OF MURMANSK REGION).* Results of research of the principles of participatory journalism in regional media space of Murmansk region are presented, is shown how dialogue «journalist – reader» reveals the main features of the regional reader, forming thus regional identity.

**Key words:** regional identity, participatory journalism, regional press.

**О.Н. Иванищева**, д-р филол. наук, проф., зав. каф. культурологии и межкультурных коммуникаций, теории языка и журналистики Мурманского гос. гуманитарного университета, г. Мурманск, E-mail: oivanishcheva@gmail.com

### РОЛЬ ПАРТИЦИПАТИВНОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ПРЕССЫ МУРМАНСКОЙ ОБЛАСТИ)\*

В статье представлены результаты исследования принципов партиципаторной журналистики в региональном медиапространстве Мурманской области, показано, как диалог «журналист – читатель» выявляет основные черты регионального читателя, формируя таким образом региональную идентичность.

**Ключевые слова:** региональная идентичность, партиципаторная журналистика, региональная пресса.

Цель настоящей статьи – показать, как процесс взаимодействия читателя и региональной газеты формирует региональную идентичность. Для этого необходимо определить базисные для данной статьи понятия: регион, региональная идентичность, региональная пресса, партиципаторная журналистика, а также определить особую роль принципов партиципаторной региональной журналистики в формировании единой региональной общности.

Формирование региональной идентичности представляет собой сложный процесс образования общих черт, неразрывно связанных с развитием в пространстве региона не только этнических, но и территориальных общностей, заметно выделяющихся своей индивидуальностью [1, с. 95]. Чтобы выработать эти общие черты, необходим длительный исторический период, но степень актуальности и выраженности этничности определяется (конструируется) внешними социальными факторами и личностными установками индивида [2, с. 9-11]. Внешние социальные факторы, в свою очередь, определяют позицию, которая выясняется и формируется в диалоге «журналист-читатель», то есть в принципах партиципаторной журналистики.

Понятие регион интерпретируется по-разному с точки зрения разных отраслей знания. В административно-территориальном смысле представлено понимание региона как субнациональной единицы, философская трактовка региона ассоциирует его с особым «миром», которому присущи свой менталитет, образ мышления, традиции, мировоззрение и мироощущение. Историческая интерпретация региона обычно указывает на утраченную со временем идентичность или на какие-то генетические признаки («привязку» в прошлом к определенным церковным приходам, епархиям, муниципалитетам и т.д.). Геополитическое восприятие региона исходит из пространственной дифференциации различных политических сил и движений, центров «мощи» и «слабости». С точки зрения экономики, регион — это территория, обладающая четко выраженной специализацией производства и определенной хозяйственной целостностью [2, с. 32–33]. С точки зрения этнолингвистики, регион — это часть

территории (область или группа областей, район или группа районов), имеющая в условиях России административные единицы, отличающаяся сходством исторического развития, общностью природных условий, сформировавшаяся экономическим укладом, хронологически продолжительным контактированием этносов и взаимообогащением культур [3, с. 11]. Ученые выделяют два смысла термина регион: общетеоретический и конкретно-практический. В общетеоретическом смысле регион — это исторически сложившееся территориальное сообщество людей в составе большого общества, мезоуровень структуры и динамики общества, макроячейка его социокультурного пространства. Структурно регион как сообщество людей находится между обществом как целым и поселениями — городам и поселками, селами и деревнями, то есть первичными территориальными общностями. В конкретно-практическом смысле регион как субъект РФ представляет собой территориальную единицу политико-административной, экономической и социально-культурной структуры страны [4, с. 117–118]. Все эти определения по-разному наполняют концепт «региональная идентичность».

Понятие «региональные СМИ», «региональная пресса» — понятие неустоявшееся в теории журналистики. Известная его терминологическая неустойчивость: термины «местная», «провинциальная», «периферийная», «региональная» используются как синонимы применительно к губернской, областной и региональной (межгубернской и межобластной) журналистике [5, с. 278]. Основопологающим принципом в выделении этого типа СМИ является фактор территориального распространения. Хотя часть ученых предлагают учитывать при характеристике городской прессы наравне с географическим признаком в качестве типоформирующих содержательный и функциональный. Критерий содержания понимается как связь проблемно-тематических линий информационной политики издания с жизнью городского сообщества. Функциональное же предназначение городской прессы как формирование коммуникативной среды (уровня сознания и уровня бытия) — важного фактора устойчивого развития города (см., напр.: [6, с. 6]). Первый признак, по нашему

мнению, чрезвычайно размыт и дублирует понятие «степень близости к читателю», а второй представляется нам очень существенным и тесно связан с функциями региональных СМИ.

Региональность определяется в сопоставлении со столичностью/федеральностью. При определении региональности СМИ ученые учитывают широту охвата аудитории и наличие-отсутствие обращенности к столичной аудитории [7, с. 11-12].

Специфика региональных СМИ определяется спецификой аудитории, а точнее, ее информационными потребностями. Изучение потребностей аудитории важно для успешного функционирования масс-медиа в будущем. Но редакторы местных газет отмечают пассивность общественного мнения, признавая, что мониторинг читательской аудитории стал редким явлением в журналистской практике. Газеты делаются исходя не из настроений и предпочтений читателей, а скорее «интуитивно» или ориентируясь на рекламодателей [8, с. 4]. Логичным представляется утверждение, что благоприятный фон для успешного функционирования региональной прессы в условиях обостряющейся конкурентной борьбы на информационном рынке создается естественной предрасположенностью аудитории к местной информации [5, с. 280]. Вопрос состоит в том, каковы направления движения информационных потоков. Такое движение видится в нескольких направлениях: читатель—читатель; власть—читатель. Медиатором при этом выступает региональная пресса.

Городские газеты стимулируют широкое участие населения в общественных делах города, освещают деятельность властей, служат форумом для обмена мнениями и информацией, способствуют разрешению различного рода социальных конфликтов, вплоть до бытовых. Городские газеты – феномен, целью которого является всестороннее удовлетворение информационных запросов городской читательской аудитории. Они, представляя собой своеобразную летопись событий, разнообразны, как сами города [9, с. 3-4].

Следует определить место региональной прессы в восприятии человеком окружающего мира. Специалисты по медиапсихологии признают, что сегодня восприятие человеком окружающего мира в очень большой степени зависит от того, каким представляется этот мир средства массовой информации [10, с. 18]. В литературе употребляется понятие «медиа-картины», «журналистской картины мира» [11; 12]. Среди наиболее эффективных и распространенных методов изучения медиаречи Т.Г. Добросклонская выделяет следующие: 1) целую группу методов лингвистического анализа, позволяющих выявить базовые свойства и характеристики текста на различных языковых уровнях: лексическом, синтагматическом (сочетаемость), стилистическом (использование тропов, сравнений, метафор и прочих стилистических приемов), социолингвистическом; 2) метод контент-анализа, или анализ содержания, основанный на статистическом подсчете специально выбранных текстовых единиц; 3) метод дискурсивного анализа, основанный на концепции дискурса, и позволяющий проследить взаимосвязь между языковой и экстралингвистической стороной текста; 4) метод критической лингвистики (или риторической критики), позволяющий выявить скрытую политико-идеологическую составляющую медиатекста; 5) метод когнитивного анализа, основанный на изучении концептуальной стороны текстов массовой информации и направленный на выявление соотношения реальной действительности и ее медиарепрезентаций; 6) метод лингвокультурологического анализа, ориентированный на выявление культурнозначимых компонентов текста. Автор считает группу собственно лингвистических методов ключевым [10, с. 39-40].

Формирование установок и ценностей является определяющим направлением в анализе журналистских материалов. Выявление проблем-тем, ключевых слов и оценочных суждений выбрано нами в качестве определяющих аспектов социолингвистического исследования газетных региональных текстов. Подход к медиатекстам как к свидетельству о социальной реальности, которая стоит за ними [13, с. 237], позволяет говорить о необходимости социолингвистического анализа журналистских материалов. Задачами исследования региональных медиатекстов при этом являются, во-первых, изучение освещения проблем этнических групп, проживающих в Мурманской области; во-вторых, анализ оценочной позиции регионального журналиста как социально значимой позиции [14].

Партиципаторность – понятие, предполагающее участие зрителей/слушателей/читателей. Отношение производитель продукта (журналист) – потребитель продукта (читатель, зритель, слушатель) многообразно. В целом для сферы массовой коммуникации (текстов СМИ) особенно актуально соотношение «автор (журналист) – адресат (читатель СМИ)», тем более что это соотношение зачастую имеет вид «коллективный автор – массовый читатель».

Как измерить степень воздействия журналистского продукта на его потребителя? Этот вопрос волнует исследователей медиатекстов. Ответа на него, по нашему мнению, пока не найдено. С одной точки зрения, указывается на участие журналистов в формировании общественного мнения, а значит, на формирование позиции читателя, его внутреннего мира (активная позиция медиа). Ср.: воздействующая функция реализуется в текстах СМИ, когда они формируют мировоззрение читателей (слушателей, зрителей), апеллируя к их представлениям о жизненных ценностях и об образе жизни, характере поведения. Основными средствами речевого воздействия являются система ключевых слов и оценочных значений [15, с. 45-46]. С другой – подчеркивается роль медиа как отражателя сложившейся позиции читателя, читательского отношения к миру (пассивная позиция медиа). Ср. положения, выносимые на защиту в кандидатской диссертации М.С. Некрасовой: «Выявление актуальных ассоциативных представлений названного сегмента языкового поля газет способствует формированию представления о концентросфере носителей современного русского языка, о некоторых ее особенностях и происходящих в ней активных процессах на данном временном этапе развития национально-культурного сообщества. Актуальные ассоциативные представления читателей массовых периодических изданий могут выявляться посредством когнитивного анализа языковых единиц» [16, с. 9].

В теории журналистики, а шире в теории коммуникации, соотношение журналист-читатель в последнее время рассматривается в рамках партиципаторной журналистики.

С точки зрения филологического взгляда на проблему взаимодействия автора и читателя, важен диалог между двумя субъектами коммуникации, который находит отражение в языковых средствах. М.С. Некрасова указывает, что в последние годы интерес лингвистической науки к исследованию проблемы значительно возрос, что обусловлено переоценкой значимости роли читателя газеты в создании ее образа. Новизна взаимодействия автора газетного текста и его потенциального читателя заключается в заметном усилении интенсивности их совместного творчества – в стремлении обеих сторон к диалогическому взаимодействию. На это указывает, например, широкое распространение на газетных полосах заголовков в форме вопросов, прямых обращений к читателю [16, с. 19].

При этом, с нашей точки зрения, необходимо различать то, о чём пишет журналист, от того, как он пишет. См. мнение: «современный журналист пишет то, что востребовано обществом, и пишет так, как того требует общество» [16, с. 20]. Думается, что эта разница принципиально важна: журналист в последнее время чаще «приспосабливается» к своему читателю с точки зрения языка и стиля, но не с точки зрения темы и проблемы.

Идея о том, что аудитория СМИ теперь это партнер, становится популярной в рамках теории интерактивности. Это явление обычно связывается с появлением новых медиа. Однако это не совсем так. Н.В. Вакурова указывает, что потребность в интерактивности возникла раньше, чем появилась техническая возможность для этого: становление диалогических жанров журналистики в электронных СМИ в 1960-70-е гг., возникновение тенденции к персонификации журналистики (1970-80-е гг.), интерактивность, регулируемая коммуникатором, интерактивность в «народных новостях», интерактивная аналитика на радио (1990-е гг.), интерактивность современной блогосферы, не регулируемая коммуникатором, *life news* – все эти факторы, по мнению, автора, предшествовали развитию того, что сейчас называют интерактивностью [17, с. 131].

Отношения с читателем (зрителем, слушателем) имеет и экономический аспект проблемы: СМИ часто зависимы от учредителя, а иногда и попросту от заказчика: они пишут о том, за что им заплатили. Мнение читателя тут в расчет не принимается. Вряд ли в данном случае может идти речь об участии читателя в функционировании СМИ. Такие масс-медиа приобретают вид корпоративных, которых, по большому счету, никто не читает. По мнению медиа-консультанта Уильяма Данкерли, автора книги «Отношения Медведова со СМИ» (*Medvedev's Media Affairs*), «настоящая проблема заключается в том, что в России слишком мало СМИ, ориентирующихся на потребителя» [18].

Пока что взаимоотношения населения и журналистов основаны, скорее, на утилитарно-практическом интересе граждан, поскольку жители Петербурга зачастую звонят в редакцию ещё до того, как попытаются решить проблему через администрацию, правоохранительные органы, суд [19, с. 22-23].

Исследование проблемы взаимоотношения читателя и газеты, с нашей точки зрения, можно проводить с трёх позиций: рассмотреть, как объективизируется, во-первых, интерес газеты к своему читателю; во-вторых, интерес читателя к своей га-

зете; в-третьих, взаимодействие уже заинтересованных в сотрудничестве читателя и газеты. При этом важно, что речь идет уже об определенном читателе, целевой аудитории, которая читает газету. К потенциальному читателю обращается реклама.

Формы объективизации при этом следующие: 1) интерес газеты к читателю объективизируется в публикациях на местные темы, активизацией читателя за счет организации конкурсов, курсов по журналистике, публикации предложений, объявлений и призывов к читателю газеты; 2) интерес читателя к газете объективизируется в реакции читателей на публикации газеты в виде комментариев, звонков в редакцию, а также в обращении внимания газеты на актуальные темы и проблемы области со стороны читателей (письма в редакцию); 3) взаимодействие уже заинтересованных в сотрудничестве читателя и газеты объективизируется в таких рубриках газеты, как «По следам неопубликованных писем», «Обзор редакционной почты», «По следам публикаций», «Отвечаем на вопросы читателей» и др.

Интерес к участникам процесса взаимной коммуникации *газета – читатель* вызван разными причинами: газета заинтересована в росте количества читателей, а читатель рассматривает газету как платформу для обсуждения проблем с властью или другими читателями, а также как информационный источник. Разные поводы обращения к другому участнику процесса коммуникации создают некий абстрактный образ этого другого участника: для читателя это абстрактный образ газеты, для газеты – абстрактный образ читателя.

Исследовать абстрактный образ газеты, созданный в сознании читателя, позволяют опросы, анкетирования, письма читателей с пожеланиями газете. Исследовать абстрактный образ читателя, создаваемый журналистами, позволяет анализ стиля материалов.

На кафедре культурологии и межкультурных коммуникаций, теории языка и журналистики Мурманского государственного гуманитарного университета в рамках Лаборатории региональной журналистики, возглавляемой автором данной статьи, в течение нескольких лет проводится исследование прессы Мурманской области с точки зрения эффективности диалога «журналист-читатель».

Так, как показали исследования материалов газеты «Вечерний Мурманск», проведенные студенткой М.Л. Пашенковой под руководством О.Н. Иванисовой, между газетой «Вечерний Мурманск» и ее читательской аудиторией слабо развита participatory коммуникация.

Данная городская газета поддерживает лишь традиционные способы связи с читателем (корреспонденция, телефония, комментарии на сайте, личные визиты), не выстраивая при этом горизонтальные связи с читателями, не выступая посредником их общения и не беря на себя инициативу создания совещательного городского форума по тем или иным проблемам. Нарушается одно из условий participatory коммуникации – вовлечение читателя в процесс создания газеты, формирование у него чувства полноценного и равноценного сотрудничества с журналистами.

В контактах работников «Вечернего Мурманска» продолжают занимать доминирующее положение телефонные звонки (таким способом поступает больше всего критики в адрес редакции), бумажные письма – источник материала для полос, отведенных под творчество читателей. Стоит отметить, что Интернет, которому исследователи participatory коммуникации отводят одну из ведущих ролей в построении participatory журналистики, используется работниками газеты недостаточно.

При этом можно наблюдать отсутствие заинтересованности в participatory коммуникации со стороны читателей «Вечернего Мурманска». Многие из них владеют информационны-

ми поводами для создания журналистских материалов, но вместе с тем не хотят контактировать с работниками «Вечернего Мурманска», даже если среди таковых есть их знакомые. В данном случае можно наблюдать парадокс сознания аудитории газеты: она реагирует на процессы, происходящие в обществе, но не готова к координации действий, созданию союза с журналистами, рассматривая лишь теоретическую, далекую от воплощения, возможность соавторства с медиарботниками. Читатели «Вечернего Мурманска» охотнее становятся героями публикаций, готовы выступить в качестве интервьюируемого лица по конкретной теме, предложить для публикации свое творчество, но не готовы взять на себя ответственность в подготовке полноценного материала. В ходе исследования, нами было установлено, что те читатели «Вечернего Мурманска», кто излагает свои проблемы журналистам, в большинстве случаев занимают пассивное положение по отношению к разрешению ситуации, полностью полагаясь на компетентность, опыт и связи работников газеты.

Журналисты «Вечернего Мурманска» освещают «острые углы», возникающие в жизни мурманского социума, но, указывая проблему, впоследствии не всегда возвращаются к освещению, как повлиял журналистский материал на ее разрешение, что было сделано властями в данной ситуации. Таким образом, «Вечерний Мурманск» не всегда выполняет одну из функций participatory коммуникации – снятие социальной напряженности.

Замечена тенденция в снижении количества откликов читателей на публикуемые в газете материалы. Аудиторию «Вечернего Мурманска» больше интересует решение бытовых и локальных проблем, она проявляет низкую ориентированность в экономических и политических процессах, пассивность и нежелание брать на себя ответственность в решении социальных проблем в реалиях города.

Читатели «Вечернего Мурманска» хорошо представляют разделение власти на три ветви: законодательную, судебную и исполнительную, – признают существование неофициальной четвертой ветви – СМИ, но не включают себя в деятельность «четвертой власти», абстрагируются от нее.

Как со стороны СМИ, так и со стороны читателей наблюдается ряд препятствий для построения полноценного медиadiaлога – залога успешного функционирования participatory коммуникации. Среди этих препятствий можно выделить психические, социальные и физические факторы.

Газета «Вечерний Мурманск» не отличается детальной изученностью своей целевой аудитории, она не проводила медиаметрические исследования своих читателей, а данные качественного и количественного исследования устарели, так как проводились более десяти лет назад. Таким образом, журналисты издания имеют лишь примерное представление о вкусах, предпочтениях и нуждах своих читателей. Потребности целого пласта аудитории подменяются нуждами группы отдельных лиц, что приводит к нарушению participatory коммуникации.

Правильно организованный диалог «журналист-читатель» не просто выявляет целевую аудиторию для газеты и «нужную» газету для читателя, но и позволяет формировать региональную идентичность. К стадиям формирования идентичности традиционно относят следующие: категоризация, обособление и интеграция [20, с. 8–47]. Именно на уровне последней стадии, по нашему мнению, реализуются в полной мере принципы participatory журналистики.

\* Исследование выполнено в соответствии с государственным заданием на научно-исследовательскую работу, проект 6.4926.2011.

#### Библиографический список

1. Карабулатова, И.С. Трансформации ментальности современного российского полиэтничного региона как явление толерантности // Проблемы толерантности в полиэтничном регионе: исторический опыт и задачи современности: материалы научно-практич. конф. – Ханты-Мансийск; Сургут, 2006.
2. Казалиева, К.Н. Этническая идентичность ногайцев России: автореф. дис.... канд. социол. наук. – СПб., 2006.
3. Фролов, Н.К. Введение в тюменскую региональную этнолингвистику. – Тюмень, 2005.
4. Социокультурный портрет региона. Типовая программа и методика // Социокультурная карта России и перспективы развития российских регионов: материалы конф. – М., 2006.
5. Овсепян, Р.П. История новейшей отечественной журналистики: февраль 1917 – начало XXI в. – М., 2005.
6. Иванова, Л.В. Пресса как фактор формирования городской среды и городского сообщества (на примере газетной периодики г. Ставрополя-на-Волге – Тольятти): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Воронеж, 2005.
7. Паленков, С.Е. Информационная динамика в системе СМИ (на материале региональной прессы): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Краснодар, 2010.
8. Валеева, Е.С. Формы и методы воздействия на общественное мнение в региональной медиасистеме: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Казань, 2009.

9. Винничук, А.В. Городские газеты: исторический, классификационно-типологический и содержательный аспекты (на примере городских газет г. Ростова-на-Дону и городов Ростовской области): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Ростов-на-Дону, 2009.
10. Добросклонская, Т.Г. Язык средств массовой информации. – М., 2008.
11. Рогозина, И.В. Медиа-картина мира: когнитивно-семиотический аспект. – М.-Барнаул, 2003.
12. Мансурова, В.Д. Журналистская картина мира как фактор социальной детерминации. – Барнаул, 2002.
13. Федотова, Л.Н. Контент-анализ в арсенале социологии // Язык средств массовой информации. – М., 2008.
14. Иванищева, О.Н. Социолингвистический портрет приграничного северного региона. Подходы и методы исследования. – Saarbrücken, 2012.
15. Сметанина, С.И. Медиа-текст в системе культуры (динамические процессы в языке и стиле журналистики конца XX века). – СПб., 2002.
16. Некрасова, М.С. Языковое пространство современной русской газеты: динамика нормы как отражение ментальных процессов: дис. ... канд. филол. наук. – Чита, 2011.
17. Вакурова, Н.В. К истории вопроса об интерактивности // Журналистика в 2010 году: СМИ в публичной сфере: сб. материалов Международной научно-практич. конф. – М., 2011.
18. [Э/р]. – Р/д: <http://www.gipp.ru>.
19. Зайцева, А.А. Тележурналистика и социальная политика в регионе: направления и формы взаимодействия): автореф. дис. ... канд. политич. наук. – СПб., 2011.
20. Микляева, А.В. *Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования* / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. – СПб., 2008.

## Bibliography

1. Karabulatova, I.S. Transformacii mentalnosti sovremennogo rossijskogo poliehtnichnogo regiona kak yavlenie tolerantnosti // Problemih tolerantnosti v poliehtnichnom regione: istoricheskiy opit i zadachi sovremennosti: materialih nauchno-praktich. konf. – Khabarovsk; Surgut, 2006.
2. Kazalieva, K.N. Ehtnicheskaya identichnostj nogaycev Rossii: avtoref. dis.... kand. sociol. nauk. – SPb., 2006.
3. Frolov, N.K. Vvedenie v tyumenskuyu regionalnuyu ehtnolingvistiku. – Tyumenj, 2005.
4. Sociokulturnij portret regiona. Tipovaya programma i metodika // Sociokulturnaya karta Rossii i perspektivih razvitiya rossijskikh regionov: materialih konf. – M., 2006.
5. Ovsepyan, R.P. Istoriya novejshey otechestvennoj zhurnalistiki: fevralj 1917 – nachalo XXI v. – M., 2005.
6. Ivanova, L.V. Pressa kak faktor formirovaniya gorodskoj sredih i gorodskogo soobshchestva (na primere gazetnoj periodiki g. Stavropolya-na-Volge – Toljatti): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Voronezh, 2005.
7. Palenkov, S.E. Informacionnaya dinamika v sisteme SMI (na materiale regionalnoj pressih): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Krasnodar, 2010.
8. Valeeva, E.S. Formih i metodih vozdeystviya na obshchestvennoe mnenie v regionalnoj mediasisteme: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Kazanj, 2009.
9. Vinnichuk, A.V. Gorodskie gazeti: istoricheskiy, klassifikacionno-tipologicheskiy i soderzhateljniy aspektih (na primere gorodskih gazet g. Rostova-na-Donu i gorodov Rostovskoj oblasti): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Rostov-na-Donu, 2009.
10. Dobrosklyonskaya, T.G. Yazyhk sredstv massovoy informacii. – M., 2008.
11. Rogozina, I.V. Media-kartina mira: kognitivno-semioticheskiy aspekt. – M.-Barnaul, 2003.
12. Mansurova, V.D. Zhurnalistskaya kartina mira kak faktor socialnoj determinacii. – Barnaul, 2002.
13. Fedotova, L.N. Kontent-analiz v arsenale sociologii // Yazyhk sredstv massovoy informacii. – M., 2008.
14. Ivanitcheva, O.N. Sociolingvisticheskiy portret prigranichnogo severnogo regiona. Podkhodih i metodih issledovaniya. – Saarbrücken, 2012.
15. Smetanina, S.I. Media-tekst v sisteme kulturnih (dinamicheskie processih v yazyhke i stile zhurnalistiki konca KhKh veka). – SPb., 2002.
16. Nekrasova, M.S. Yazyhkovoe prostranstvo sovremennoj russkoj gazetih: dinamika normih kak otrazhenie mentalnih processov: dis. ... kand. filol. nauk. – Chita, 2011.
17. Vakurova, N.V. K istorii voprosa ob interaktivnosti // Zhurnalistika v 2010 godu: SMI v publichnoj sfere: sb. materialov Mezhdunarodnoj nauchno-praktich. konf. – M., 2011.
18. [Eh/r]. – R/d: <http://www.gipp.ru>.
19. Zaytseva, A.A. Telezhurnalistika i socialnaya politika v regione: napravleniya i formih vzaimodeystviya): avtoref. dis. ... kand. politich. nauk. – SPb., 2011.
20. Miklyaeva, A.V. Socialnaya identichnostj lichnosti: soderzhanie, struktura, mekhanizmi formirovaniya / A.V. Miklyaeva, P.V. Rumyantseva. – SPb., 2008.

Статья поступила в редакцию 11.02.13

УДК 316.334.3

**Sergeeva Z.N. CONSTRUCTIVE APPROACH TO MANIPULATION STUDYING IN THE POLITICAL SPHERE.**

The article does not preclude constructive methods in the application of technology to manipulate. Manipulation is regarded as an inevitable social practice, and game and interactive technology limited impact can be used as best practices of a political entity with the voter. The article clearly proved that manipulation is not seen clearly in the negative, but as a real means of achieving goals.

**Key words:** manipulation, limited manipulation, influence, game, electorate, subject of a manipulation.

**З.Н. Сергеева**, ст. преп. каф. социально-массовых коммуникаций Новосибирского гос. технического университета, аспирант Новосибирского гос. технического университета, E-mail: [zoya-sergeeva@list.ru](mailto:zoya-sergeeva@list.ru)

## КОНСТРУКТИВНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ МАНИПУЛИРОВАНИЯ В ПОЛИТИЧЕСКОЙ СФЕРЕ

В статье не исключается наличие конструктивных методов в применении технологий манипулирования. Манипулирование рассматривается, как неизбежная социальная практика, а игровые и диалоговые техники ограниченного воздействия могут быть использованы как рациональные методы работы политического субъекта с избирателем. В статье убедительно доказывается, что манипуляция воспринимается не однозначно отрицательно, но как реальное средство достижения целей.

**Ключевые слова:** манипулирование, ограниченное манипулирование, воздействие, игра, электорат, субъект манипулирования.

На фоне продолжающегося усиления рационализации современного российского общества в повседневную жизнь вошло использование разного рода манипулятивных практик. Одной из социальных сфер, в которой проблема манипуляции предстает в наиболее отчетливом виде, является сфера политики. Выработка и реализация политических идей и решений всегда предполагает воздействие как на общество/массу, так и на отдельного человека (личность).

Для цивилизованного, современного человека, очевидно, что манипулирование неизбежный компонент любой его деятельности. Так, манипулирование может быть интерпретировано как управление, предполагающее контроль над действиями объекта воздействия. «Манипуляция – это частный случай скрытого управления, отличающийся тем, что оно совершается заведомо против воли адресата воздействия и наносит ему ущерб (материальный, моральный или психологический)» [1, с. 82]. Однако мы задались вопросом, можно ли так однозначно говорить об ущербе?

Сегодня манипуляция воспринимается не однозначно отрицательно, но как реальное средство достижения целей, которым, однако, необходимо уметь пользоваться. Более того, именно широкое применение манипулятивных практик выступило условием актуализации и усиления во всех слоях и сферах общества конкурентных отношений – соперничества за право быть субъектом социальной жизни: политической, экономической, педагогической и пр. Манипулятивные практики, рассматриваемые в качестве катализатора конкурентных отношений между людьми (обществами/сообществами) приводят к продуктивному столкновению целей и задач сторон. И это (отстаивание собственных интересов) переводит характер их отношений с субъект-объектного уровня, к отношениям, где объект может называться субъект направлением (стремящимся в состояние субъекта), когда, при сохранении собственных интересов и свободы действия, он манипулируем. В указанном контексте становится очевидной сущностная характеристика социального манипулирования – активная двусторонняя связь субъектов, приводящая к появлению новых двусторонних последствий (положительных или отрицательных в данном случае не имеет принципиального значения).

Таким образом, манипулирование, может перетекать в форму ограниченного воздействия, чему способствует развитие коммуникативно-информационных технологий. Но в этом случае манипулирование также должно иметь «сценарий», тем более, что оно значительно усложняется. Несмотря на скрытость намерений и способов достижения цели, манипулятор вступает в диалог с объектом манипулирования, организуя игру, которую он контролирует.

В работе Э. Шострома «Анти-карнеги, или человек-манипулятор» отмечается, что «современная психология полагает, что манипуляции несут в себе возможность положительного развития» [2, с. 4]. В случае если мы говорим о цивилизованном и демократическом обществе, необходимо помнить о способах ограничения манипулирования или рациональном, и даже конструктивном, использовании приемов манипулирования. Неограниченное же манипулирование приводит к насилию. Методы ограниченного манипулирования можно разделить на две техники, позволяющие, с одной стороны, ограничить тотальное управление и контроль над объектом манипулирования, с другой стороны – сохранять все сущностные характеристики манипулирования. Ограниченное манипулирование (или воздействие) мы выразили через: 1) диалоговую технику, технику с обратной связью и 2) игровую технику.

Одна из особенностей ограниченного манипулирования – это наличие строгого контроля, ведь допуская участие объекта манипулирования, нельзя потерять управление над ним, в противном случае субъект сам окажется объектом воздействия. Игровая техника, в рамках ограниченного манипулирования предполагает этапы: начало игры, определение ролей, кульминация игрового действия, выигрыш или проигрыш. Эти пошаговые действия позволяют контролировать поведение партнеров. Такая «пошаговость», технологичность действий и контроль, будет объединяющей характеристикой и для игры, и для манипулирования. Однако сама по себе игра интригует и воспринимается легко, поскольку удовлетворяет социальные потребности в общении и получении информации одновременно. Игра предполагает «легкость» восприятия, снижает агрессию, но в игре важно сохранять некоторый баланс, поскольку объект манипулирования, чтобы быть втянутым в игру, тоже должен частично «выигрывать».

Э. Берн в книге «Игры, В которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений» [3] говорил о том, что игры, протекают по определенным законам, состоят из серии ходов, и детские игры очень схожи с играми взрослых, однако цель манипулятора во взрослой игре (манипулировании), создать такую ситуацию, при которой второй игрок попадет в «ловушку», а субъект манипулирования одерживает победу. Такая игра содержит правила и роли и, более слабый игрок не понимает, кто скрывается «за маской» второго игрока, именно поэтому не может адекватно оценить потенциал и ресурсы игрока-манипулятора. Поэтому «правила, по которым протекает игра, задаются не уникальностью партнеров, а их социальными ролями, статусом, позицией, обстоятельствами. «Исполнение» каждой роли в игре сопровождается предписанным ей внешним оформлением и соответствующим поведением» [3, с. 8]. В политической сфере игровая модель чаще всего используется как подготовительный этап реализации основного плана манипулятора. Примером могут служить действия политиков по повышению явки избирателей, на этом этапе предлагаются всевозможные игры и развлекательные мероприятия по привлечению электората на избирательный участок.

Однако не каждая игра это манипулирование. Взаимодействия, при которых возможно поддержание партнерских отношений с наличием реального диалога могут называться игрой, а не манипуляцией. При этом субъекты игры обращаются к друг другу как к ценности-личности. Однако как только один из игроков начинает восприниматься как средство достижения цели и выгоды, а конечная цель известна лишь одному, такая игра перетекает в манипулирование. В этом случае цель и правила могут быть известны только одному игроку — манипулятору и не осознаются вторым игроком.

В политической сфере игры-манипуляции наиболее распространены в связи с наличием перевыборного процесса, который, вероятно, и сам по себе является «большой игрой-манипуляцией», с наличием правил: двух разных по статусу и ресурсам игроков (политической партии и электората); «пошаговости» и технологичности действий (предвыборной кампании); контроля со стороны игрока-манипулятора (наличие социологических опросов и т.д.); ролей и «масок» (предвыборной программой и выбранными политиками имиджами) и т.д.

Подводя итог, можно утверждать, что ограниченное социальное манипулирование, реализующееся в виде игровой модели, «представляет собой особый вид межличностного взаимодействия, предполагающий определенные роли, позиции партнеров, соответствующие правила их исполнения, исключающие уникальность, ценность партнера, который может быть заменен другим» [4, с. 35].

В зависимости от сложности и продолжительности социального манипулирования, воспринимаемого современным человеком как некая коммуникационная игра, объект и субъект могут несколько раз поменяться местами. И возникает вопрос, сможет ли инициатор данной «игры» удержать до конца статус манипулятора, причем, указанная возможность в полной мере справедлива как в отношении межличностного, так и массового/коллективного/группового уровней социального взаимодействия. Именно в этом и заключается специфика нового понимания социального манипулирования. Именно поэтому вторая техника ограниченного манипулирования – диалоговая модель – ограничивает и манипулятора, и манипулируемого некой общей целью (если, это, конечно, не сократический диалог).

Современный политический процесс, а в особенности предвыборная кампания не может строиться на одностороннем воздействии на избирателя. Мастерство построения эффективной коммуникации с электоратом является наиболее ценным качеством. Можно говорить о том, что коммуникативное влияние стало приоритетным направлением работы политических технологий, а эффективность коммуникации измеряется тем, «насколько удалось это воздействие. Это означает, что при обмене информацией происходит изменение самого типа отношений, который сложился между участниками коммуникации».

В политической сфере, где существует реальная возможность оценить эффективность манипулирования по количеству сторонников, взаимодействие необходимо. Поэтому манипулятор использует диалоговую технику. И в данном случае общение политика-манипулятора с электоратом – объектом манипулирования нельзя рассматривать лишь как отправление информации. Именно диалог – как средство ограниченного манипулирования, допускает взаимное информирование и налаживание совместной деятельности. Особенностью такого диалога является сохранение базовых характеристик манипулирования. Манипулятор для достижения цели должен быть готов допустить

активность объекта (при контроле) и применять общий тезаурус. Считается, что успешный диалог должен определяться условием общей тематической направленностью и двусторонним характером. Вероятно, в качестве примера использования диалога в политической сфере, как манипулятивной технологии, можно привести проведение политическими партиями предварительного партийного голосования (праймериз) или референдума. Так, избирательный список политической партии «Единая Россия» формируется при активном участии Общероссийского народного фронта, созданного по инициативе лидера Партии, председателя правительства РФ – Владимира Путина. Более двухсот тысяч выборщиков (члены партии Единая Россия и члены общественных организаций вступивших в «народный фронт») по всей России отбирали тех, кто, по их мнению, достойны стать депутатами Государственной Думы 2011 года, путем заслушивания кандидатов на встречах и голосования. Таким образом, в списке кандидатов должны были попасть те, кто занял по итогам народного голосования наивысшие позиции в рейтинге. Однако по партийному уставу лидер «единороссов» вправе внести в список свои коррективы. «Это право лидера и такая возможность у него есть», – подтвердил исполняющий полномочия секретаря Президиума Генсовета Партии Сергей Неверов» [5]. Таким образом, диалоговая техника ограниченного манипулирования позволяет начать предвыборную кампанию на несколько месяцев раньше, чем это возможно в официально разрешенные сроки предвыборной кампании. Люди ходят на встречи, задают вопросы, но окончательный список тех, кого выдвинет партия на выборы, корректирует лидер партии (субъект манипу-

лирования) и он (итоговый список кандидатов) может отличаться от рейтинга составленного выборщиками.

Так, при характеристике диалога важно все время иметь в виду, что его ведут между собой личности, обладающие определенными намерениями, т.е. диалог представляет собой активный, двусторонний характер, и предполагает взаимодействие. Ограниченное манипулирование, как было сказано ранее, может быть в форме диалога, но и в этом случае манипулятор может применять «сократовский» метод ведения диалога или же искусственно поддерживать активность и интерес для достижения цели.

Часто в рамках ограниченного манипулирования диалог приводит к социальным конвенциям. Внутри властных структур конвенционные отношения и деятельность политика-манипулятора должны быть публичными. «Обещания политика своим избирателям взамен их голосов на выборах, наверное, тоже конвенция, но опять – таки имеющая свои особенности. Часто отношения политика с собственным электоратом имеют манипулятивный характер...» [6, с. 215]. Вероятно, ограниченное манипулирование, может принести пользу обеим сторонам процесса.

В современном обществе, все больше приобретающем характер информационного, объект манипулирования рассматривается как личность, обладающая ресурсами и способная к манипуляции, поэтому такая личность представляет для манипулятора опасность. Отметим, что в ситуации, когда все социальные субъекты имплицитно опасны и являются потенциальными манипуляторами, взаимодействие становится напряженным, а доверие снижается.

#### Библиографический список

1. Шейнов, В.П. Психология влияния: скрытое управление, манипулирование и защита от них. – М., 2008.
2. Шостром, Э. Анти-Карнеги, или Человек-манипулятор. – Минск; М., 1992.
3. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. – СПб., 1992 [Э/р]. – Р/д: [http://84.237.118.2/cgi-bin/irbis64r\\_01/cgiirbis\\_64.exe?Z21ID=&I21DBN=CAT&P21DBN=CAT&S21STN=1&S21REF=1&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M&S21STR=](http://84.237.118.2/cgi-bin/irbis64r_01/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=CAT&P21DBN=CAT&S21STN=1&S21REF=1&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M&S21STR=)
4. Социальная психология в вопросах и ответах: учеб. пособие / под ред. В.А. Лабунской. – М., 1999.
5. ВПП «Единая Россия» // «Единая Россия» и ОНФ завершают процедуру праймериз [Э/р]. – Р/д: <http://er.ru/news/2011/8/25/edinaya-rossiya-i-onf-zavershayut-proceduru-prajmeriz/>
6. Осмук, Л.А. Взаимодействие социальных миров. К проблеме конвенциональных отношений. – Новосибирск, 2004.

#### Bibliography

1. Sheynov, V.P. Psikhologiya vliyaniya: skrihtoe upravlenie, manipulirovaniye i zashita ot nikh. – M., 2008.
2. Shostrom, Eh. Anti-Karnegi, ili Chelovek-manipulyator. – Minsk; M., 1992.
3. Bern, Eh. Igrhi, v kotorihe igraut lyudi. Psikhologiya chelovecheskikh vzaimootnosheniy; Lyudi, kotorihe igraut v igrih. – SPb., 1992 [Eh/r]. – R/d: [http://84.237.118.2/cgi-bin/irbis64r\\_01/cgiirbis\\_64.exe?Z21ID=&I21DBN=CAT&P21DBN=CAT&S21STN=1&S21REF=1&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M&S21STR=](http://84.237.118.2/cgi-bin/irbis64r_01/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=CAT&P21DBN=CAT&S21STN=1&S21REF=1&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M&S21STR=)
4. Socialnaya psikhologiya v voprosakh i otvetakh: ucheb. posobie / pod red. V.A. Labunskoy. – M., 1999.
5. VPP «Edinaya Rossiya» // «Edinaya Rossiya» i ONF zavershayut proceduru prajjmeriz [Eh/r]. – R/d: <http://er.ru/news/2011/8/25/edinaya-rossiya-i-onf-zavershayut-proceduru-prajjmeriz/>
6. Osjmuk, L.A. Vzaimodeystvie socialnykh mirov. K probleme konvencionnykh otnosheniy. – Novosibirsk, 2004.

Статья поступила в редакцию 11.02.13

УДК 316.334.2

*Kataev D.V. THE SOCIO-CULTURAL DETERMINANTS OF ECONOMIC ACTION IN SOCIOLOGY OF MAX WEBER.*

The article deals with the problem of correlating economic action to the social structure in terms of Max Weber. Analyzed the importance and place of rational action in the socio-cultural context for the emergence of capitalism, the possibility of cultural and comparative analysis of diffusion processes at this stage.

**Key words:** economic action, rationality, capitalism, institutionalism, economic sociology, social and cultural prerequisites, methodology, macro and microsociology.

*Д.В. Катаев, канд. социол. наук доц. каф. социологии факультета информационных и социальных технологий Липецкого гос. педагогического университета, г. Липецк, E-mail: dmitrikataev@rambler.ru*

## СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ДЕЙСТВИЯ В СОЦИОЛОГИИ МАКСА ВЕБЕРА

В статье рассмотрена проблема соотношения экономического действия с социальной структурой с точки зрения Макса Вебера. Проанализированы значение и место рационального действия в социокультурном контексте для возникновения капитализма, возможности культурно-сравнительного анализа диффузионных процессов на современном этапе.

**Ключевые слова:** экономическое действие, рациональность, капитализм, институционализм, экономическая социология, социокультурные предпосылки, методология, макро и микросоциология.

В своей известной статье о «включенности» и «укорененности» экономического действия в социальной структуре [1], известный экономист Марк Грановеттер полемизирует с тезисом Попаны [2] об отделении и автономии экономической сферы от религиозных, социальных и политических институтов вследствие процесса модернизации. При этом, рассматривая современные теоретические проблемы экономической социологии, он критикует классические и неоклассические теории, обращая внимание на то, что человек в них представлен либо как «недосоциализованная» (акторы преследуют утилитарные цели и следуют эгоистическим интересам), либо как «пересоциализованная» (социокультурные модели поведения интериоризованы индивидом) личность. И в том и в другом случае игнорируются социокультурные факторы, влияющие на личность в рамках экономических отношений или же подчеркивается их незначительная роль. Автор подчеркивает, что на современном этапе развития экономической социологии необходим с одной стороны компромисс между пересоциализованным подходом, предполагающим существование обобщенной морали (Парсоновская социология), и недосоциализованным подходом (методологический индивидуализм), указывающим на безликие, институциональные образования [1, р. 510]. Решение автор видит, с одной стороны, в концепции укорененности экономического действия, с другой – в необходимости учитывать характеристики определенной социальной структуры.

Одним из способов такого теоретического осмысления экономического действия может быть веберовская парадигма экономической социологии. С точки зрения преодоления противоречия между рациональными моделями экономического действия и теориями абсолютизирующие роль институциональных образований в экономике, веберовская исследовательская программа способна разрешить определенный круг вопросов, которые вызывают теоретические затруднения и у парадигм «рационального выбора», и у последователей структурно-функционального анализа в экономической социологии. К таким теоретическим аспектам можно отнести, во-первых, проблемы социокультурной обусловленности экономического действия на этапе возникновения западноевропейского капитализма, во-вторых, проблему дуализма социального действия и социальной структуры, наиболее остро обозначившейся в экономической социологии, в-третьих, проблема объяснения диффузионных условий капиталистического хозяйства под углом зрения культурно-сравнительного анализа типов экономического действия в условиях глобализации экономики.

В веберовских экономических работах вопрос о возникновении, развитии и особенностях западноевропейского капитализма находится в центре его исследовательского интереса. Постановка проблемы связана как со структурными (институциональными и организационными), так и с культурными условиями и предпосылками рационального экономического действия. Идеальные или культурные основы экономического рационального действия Вебер исследует в работе «Протестантская этика и дух капитализма» [3]. Вольфганг Шлюхтер [4] в данной связи справедливо отмечает, что в данном случае речь идет исключительно о стадии возникновения западноевропейского, рационального капитализма, и в этом проявляется его специфическое отличие от традиционного и политического, которые существовали во все эпохи согласно типологической стенограмме капиталистического хозяйства в основном труде немецкого ученого [5].

Веберовская модель объяснения при этом не ограничивается экономической интерпретацией исторических факторов, а включает в себя аспекты экономической теории действия и институтов. Внутренние, исключительно экономические мотивы, такие как крайняя полезность, не достаточны, с точки зрения Вебера, для объяснения возникновения западноевропейского капитализма. Внутренняя религиозная мотивация (внеэкономические факторы) как убедительно показывает в своем исследовании протестантской этики Макс Вебер, оказала не меньшее влияние на возникновение западноевропейского капитализма, чем, к примеру, экономические условия: создание стабильного массового рынка для населения, наличие свободного рынка товаров, услуг, фондового рынка, отделение домашнего производства от предприятия [5, с. 126, 220-221, 266, 268].

Томас Швин в данной связи подчеркивает, что в веберовской социологии рациональный тип хозяйствования (капитализм), возникнув в лоне протестантизма, постепенно обособляется и формирует собственную ценностную систему [6, с. 334]. Однако остается неясным, каким образом происходит вытеснение религиозных ценностей и каким образом происходит формирование собственной ценностной сферы. Сама же парадигма

объяснения экономического действия, в которой помимо институциональных и структурных условий, должны также учитываться идеальные (культурные) основания мотивации, остается актуальной не только в экономической теории, но и в экономической социологии. Веберовская модель объяснения экономических феноменов, таким образом, как развивает эту идею В. Шлюхтер, включает в себя не только экономические, но и культурные, организационные, социальные и институциональные взаимосвязи [7, с. 62].

В социологии религии Макс Вебер посвящает отдельную тему для рассмотрения западноевропейского капитализма. С одной стороны, модель объяснения культурных феноменов немецкого ученого, как считает Швин, во многом имеет черты дифференцированной теории и направлена против системных концепций [8], с другой, – веберовский подход можно рассматривать как социологическую программу интегрированной теории ценностных сфер (культура), социального порядка (структура) и образа жизни (действие), которые имеют свою эмпирическую экспликацию [7, с. 70]. Взаимодействие между сферами на различных уровнях может быть противоречивым, функциональным или же индифферентным.

Рассмотрение экономики в качестве особой ценностной сферы, позволяет раскрыть не только внешние целе-рациональные детерминанты экономического действия, как, например, рыночная целесообразность, но и внутренние ценностно-рациональные мотивы, обусловленные самой экономической сферой, как ценностью труда и его вознаграждение. Такое действие обусловлено не столько внешними религиозными ценностями, сколько собственно экономическими.

На сегодняшний день, когда рациональный капитализм уже институционализирован, является актуальным вопрос не только о внеэкономической обусловленности экономического действия рациональным правом, наукой или религией, но и о внутренней ценностной детерминанте, связанной с культурной репродукцией и изменением экономической сферы. Веберовский подход включает с одной стороны анализ экономики как обособленной сферы действия, с другой анализ взаимосвязи с другими сферами и таким образом процессы дифференциации и интеграции экономической сферы представляются равнозначными и взаимообусловленными процессами. Так, например, возникновение и функционирование свободного рыночного хозяйства было бы немыслимым без включения системы рационального права [5, с. 504-505].

В этом контексте актуальными для современной теоретической и экономической социологии являются не методологические работы Макса Вебера и его концепция культуры, но и его историко-сравнительный подход к исследованию экономических явлений и процессов. Так, например, Артур Стинкомб в статье «Предпосылки мирового капитализма: обновленный Вебер» [9] анализирует предпосылки возникновения капитализма, представленные в работах Вебера, с точки зрения глобализационных процессов в экономике и становления нового типа «мирового капитализма». Речь идет не столько о самих предпосылках возникновения капитализма (точка зрения большинства исследователей глобализации мало отличается от веберовской трактовки), сколько о диффузионных процессах, обусловленных западноевропейским рационализмом в условиях глобализации мировой экономики.

Как отмечает Томас Швин, в работах Вебера прослеживается разграничение диффузионных условий и условий возникновения западноевропейского капитализма [10]. С точки зрения актуализации экономической социологии Вебера, фокус исследования смещается с анализа предпосылок возникновения западноевропейского капитализма как особенного типа и обособления экономической сферы, в сторону исследования условий диффузии, овладения и воспроизводства уже возникнувшего и утвердившегося в западных странах предпринимательского капитализма. Так, например, в исследованиях хозяйственной этики мировых религий Вебер рассматривает различные формы овладения рационального капитализма. Веберовский подход к анализу экономических явлений, таким образом, интегрирует структурно теоретическую концепцию действия со спецификой культурно-исторических типов.

Известный представитель интегративной социологии [11] и теории рационального выбора [12] Хартмут Эссер предпринял попытку в этом направлении в рамках преодоления и на данный момент существующего противоречия между микро- и макротеориями в социологии. Проблема, которая затрагивается немецким ученым, с одной стороны, эксплицитно соотносится с рассмотренной выше проблемой интеграции и дифференциации экономического действия, с другой стороны, Эссер

имплицитно стремится развить теорию целерационального действия в традициях методологического индивидуализма (что является поводом оправданной критики со стороны веберовских интерпретаторов, однако это не входит в предмет нашего рассмотрения) сформулированного Вебером в «Основных социологических понятиях». При объяснении индивидуального действия следует учитывать «три элемента ситуации: материальная ограниченность ресурсов, институциональные нормы и культурные условия» [13]. Микросоциология при этом неспособна в полной мере раскрыть социокультурный смысл социальных феноменов, в то время как микросоциология не объясняет, каким образом общество возникает как объективная реальность и зачастую противостоит актору.

Для решения этой проблемы Эссер обращается к ситуационной логике Поппера. Изменение социальных феноменов на макроуровне объясняется изменениями поведения индивидов. Такое объяснение происходит в три этапа: логика ситуации, логика селекции и логика агрегации.

Концепции Эссера выглядят достаточно убедительно в рамках разрешения аналитического противоречия микро и макро уровней, однако при условии исключительно рациональной ориентации действующих. Основным недостатком его концепции большинство критиков [11, с. 559] видят в нивелировании интерпретационного потенциала объяснения социальных явлений, который предлагает типологию действия Макса Вебера. Так, например, его концепция не позволяет объяснить традиционное и ценностно-рациональное действие, которое выступает как заданное в социокультурном контексте.

В большем степени продуктивным применением теории действия Макса Вебера, которая сочетает и логику действия, и социокультурную типологию, представляется исследование

Ю.Н. Давыдова. Отечественный интерпретатор анализирует социально-экономические процессы в России с опорой на веберовский историко-эмпирический подход, включающий в себя следующие методологические принципы: 1) анализ смысловых взаимосвязей для акторов, включающий исследование мотивационную взаимосвязь с последующей интерпретацией ситуационных условий для действующего происходит в рамках анализа условий формирования этики труда в России в дореволюционный, советский и постсоветский периоды [14]; 2) понимание смысла действующих акторов (индивидов и социальных образований) в качестве социолога (анализ понятий и уточнение идеальных типов и их причинной взаимосвязи) и в качестве историка (применение теории: от теории к социальной реальности), объяснение причинной взаимосвязи конкретного события. С опорой на дихотомию формальной и материальной рациональности, отечественный интерпретатор анализирует и уточняет два идеальных типа капитализма с соответствующими типами этики, обращая внимание как на необходимость формирования социокультурных и экономических структур для формирования рационального, а не спекулятивно-разбойничьего капитализма, так и особенного типа этики ответственности.

Таким образом, веберовская исследовательская программа представляется актуальной и на современном этапе развития экономической социологии. С одной стороны, веберовская методология может являться одним из путей разрешения проблемы сочетания микро и макроуровней как в рамках теоретической социологии так и в рамках отраслевых социологий. С другой стороны - веберовская методология раскрывает возможности для социально-исторического анализа социокультурных компонент экономического действия.

#### Библиографический список

1. Granovetter, M. Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness // Granovetter, Mark / Swedberg, Richard. The Sociology of Economic Life. - Boulder, 2001.
2. Polanyi, K. The great transformation: The political and economic origins of our time. -Boston, 2001.
3. Weber, M. Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. - München, 2010.
4. Schluchter, W. Asketischer Protestantismus und der Geist des modernen Kapitalismus. Tübingen, 2005.
5. Weber, M. Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie / Max Weber. Besorgt von Johannes Winckelmann. - 5., rev. Aufl., Studienausg., Tübingen, 1980.
6. Schwinn, T. Wertsphaeren, Lebensordnungen und Lebensfuehrung / Agathe Bienfait and Gerhard Wagner // Verantwortliches Handeln in gesellschaftlichen Ordnungen. - Frankfurt, 1998.
7. Schluchter, W. Handlung, Ordnung und Kultur: Studien zu einem Forschungsprogramm im Anschluss an Max Weber. Tübingen, 2005.
8. Stinchcombe, A. L. The Preconditions of World Capitalism: Weber Updated // The Journal of Political Philosophy. - 2003. - № 11(4).
9. Schwinn, T. Differenzierung ohne Gesellschaft. Umstellung eines soziologischen Konzepts. - Goettingen, 2001.
10. Schwinn, T. Von historischen Entstehung zur aktuellen Ausbreitung der Moderne. Max Webers Soziologie im 21. Jahrhundert // Berl. J. Soziol. - 2004.
11. Greshof, R., Schimank, U. (Hrsg.) Integrative Sozialtheorie? Esser - Luhmann - Weber. - Wisbaden, 2006.
12. Романовский, Н.В. Мультипарадигмальная социология - auf Wiedersehen? // Социс. Социологические исследования: научный и общественно-политический журнал. -2005. - № 12.
13. Esser, H. Soziologie - Spezielle Grundlagen, Band 6: Sinn und Kultur. - Frankfurt a. - M., 2001.
14. Давыдов, Ю.Н. Макс Вебер и современная теоретическая социология: актуальные проблемы веберовского социологического учения. - М., 1998.

#### Bibliography

1. Granovetter, M. Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness // Granovetter, Mark / Swedberg, Richard. The Sociology of Economic Life. - Boulder, 2001.
2. Polanyi, K. The great transformation: The political and economic origins of our time. -Boston, 2001.
3. Weber, M. Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. - München, 2010.
4. Schluchter, W. Asketischer Protestantismus und der Geist des modernen Kapitalismus. Tübingen, 2005.
5. Weber, M. Wirtschaft und Gesellschaft: Grundriss der verstehenden Soziologie / Max Weber. Besorgt von Johannes Winckelmann. - 5., rev. Aufl., Studienausg., Tübingen, 1980.
6. Schwinn, T. Wertsphaeren, Lebensordnungen und Lebensfuehrung / Agathe Bienfait and Gerhard Wagner // Verantwortliches Handeln in gesellschaftlichen Ordnungen. - Frankfurt, 1998.
7. Schluchter, W. Handlung, Ordnung und Kultur: Studien zu einem Forschungsprogramm im Anschluss an Max Weber. Tübingen, 2005.
8. Stinchcombe, A. L. The Preconditions of World Capitalism: Weber Updated // The Journal of Political Philosophy. - 2003. - № 11(4).
9. Schwinn, T. Differenzierung ohne Gesellschaft. Umstellung eines soziologischen Konzepts. - Goettingen, 2001.
10. Schwinn, T. Von historischen Entstehung zur aktuellen Ausbreitung der Moderne. Max Webers Soziologie im 21. Jahrhundert // Berl. J. Soziol. - 2004.
11. Greshof, R., Schimank, U. (Hrsg.) Integrative Sozialtheorie? Esser - Luhmann - Weber. - Wisbaden, 2006.
12. Romanovskiy, N.V. Multiparadigmalnaya sociologiya - auf Wiedersehen? // Socis. Sociologicheskie issledovaniya: nauchniy i obthstvenno-politicheskiy zhurnal. -2005. - № 12.
13. Esser, H. Soziologie - Spezielle Grundlagen, Band 6: Sinn und Kultur. - Frankfurt a. - M., 2001.
14. Davihdov, Yu.N. Maks Veber i sovremennaya teoreticheskaya sociologiya: aktualnihe problemih veberovskogo sociologicheskogo ucheniya. - М., 1998.

Статья поступила в редакцию 31.03.13



# Раздел 6

## ФИЛОСОФИЯ

Редактор раздела:

АЛЕКСЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ ГУК – доктор философских наук, профессор, Кемеровский государственный университет культуры и искусств (г. Кемерово)

УДК 02.41.51

*Voronina S.A. THEORETICAL-METHODOLOGICAL BASES OF A SOCIAL- PHILOSOPHICAL STUDY OF THE INFORMATION SOCIETY.* The problems, generated by information society, require a constant scientific reflection. In connection with this, before the researchers stands the task of producing the adequate theoretical and methodological approaches to their permission. The author of this article poses before himself the problem of the development of the possibilities of the approaches to the study of contemporary information society prevailing in the contemporary social-philosophical knowledge.

*Key words:* **society, formation, civilization, structure, information.**

**С.А. Воронина**, канд. соц. наук, доц. каф. общей социологии Алтайского гос. университета, г. Барнаул, E-mail: S516@mail.ru

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Проблемы, порождаемые информационным обществом, требуют постоянной научной рефлексии. В связи с этим, перед исследователями стоит задача выработки адекватных теоретических и методологических подходов к их разрешению. Автор данной статьи ставит перед собой задачу выявления возможностей сложившихся в современном социально-философском знании подходов к изучению современного информационного общества.

*Ключевые слова:* **общество, формация, цивилизация, структура, информация.**

Информационное общество, начиная с середины XX столетия, являются предметом многих научных исследований, поэтому может показаться неоправданно излишним обращение к данной проблематике, но, на наш взгляд, ракурс видения проблем меняется с каждой эпохой и в соответствии с новым опытом человечества. Сегодня становится все более очевидным тот факт, что структурную организацию современного общества достаточно сложно связать с определенным типом, так как субъектом современного общества становится человечество в целом. И это связано не только с размахом и направленностью его глобальной информационной деятельности, но в ее направленности, качестве. Еще В.И. Вернадский отмечал, что человеческая активность в масштабе планеты грозит подорвать природные основы его собственного существования. И этот природный, человеческий фон проблемы развития современных коммуникативных технологий сегодня радикально меняет ее постановку, угол зрения и методы анализа общества в целом.

С точки зрения основной проблемы, не менее значимым представляется и еще один аспект глобальных преобразований человечества. На наших глазах оно радикально меняет собственный облик, превращается в тотально унифицированный субъект культуры. Человек сегодня, утверждает Г. Маркузе – это хорошо одетая и накормленная машина, и мы абсолютно с ним согласны, так как информационное общество закрыто для человека, оно не носит печати индивидуализма, для него характерна высокая степень отчуждения. А это в перспективе означает утрату гибкости, возможности менять направление и способ развития, приспособления к изменчивому миру. Информационное общество унифицирует не только систему человек – душа, но и культуру в целом. Вместе с исчезновением многообразия культур пропадает альтернативность эволюции, утрачивается важнейший источник развития – обмен опытом и взаимодействие

между культурами. На фоне этих новых аспектов практики человечества и новых постановок проблем вполне правомерно не только рассматривать информационное общество в соотношении с человеческой деятельностью как таковой, но и саму информационную деятельность исследовать в онтологическом ракурсе, как элемент целостности мира. Это, на наш взгляд, общие исходные аксиомы. Возможность анализа информационного общества с двух точек зрения – в чисто деятельностном аспекте и в аспекте онтологии бытия – нуждается в методологическом обосновании.

Активно используемые сегодня в социально-философской мысли два основных методологических подхода – формационный, или, как его еще называют, монистический, и – цивилизационный, или плюралистический, на наш взгляд, недостаточно полно охватывают все явления социальной действительности. Учение об общественно-экономической формации дало ключ к пониманию единства исторического процесса, которое проявляется в том, что все общественные организмы, имеющие своей основой определенный способ производства, воспроизводят и все другие типичные черты соответствующей общественно-экономической формации. Данная модель базиса и надстройки вдохнула жизнь во множество учений: от романтизма XVIII века до анализа структуры социальных институтов в современном обществе, в том числе информационного, – новой социальной структуры, проявляющейся на планете в различных формах, в зависимости от разнообразия культур и институтов. Эта новая социальная структура «ассоциируется с возникновением нового способа развития – информационализма, исторически сформированного перестройкой капиталистического способа производства к концу XX в.» [1, с. 138].

Использование формационного подхода в анализе этой новой структуры, позволяет, во-первых, вывести общую форму

социального развития различных стран и народов, и различить один период развития общества от другого по достаточно четким критериям. Во-вторых, представить историю человеческого общества как единый процесс, найти общие сущностные черты в жизнедеятельности различных обществ (стран и народов), находясь на одинаковой ступени развития даже в различные исторические периоды. В-третьих, установить определённые закономерности социального развития, так как формационный подход позволяет подходить к обществу как к единому социальному организму, т.е. рассматривать все общественные явления (на основе способа производства) в органическом единстве и взаимодействии; в-четвертых, предложить определенную периодизацию всемирной истории и истории отдельных стран. И, наконец, он дает возможность свести стремления и действия отдельных личностей к действиям больших масс людей.

В тоже время, формационный подход имеет ряд недостатков, которые вызывают определенную оппозицию по отношению к нему. Основным недостатком формационного подхода к развитию общества и его истории является выпадение из социогуманитарного знания множества элементов и связей общества как системы, которые не находят в монистическом взгляде своего адекватного объяснения.

За пределами формационного анализа находится многоукладность и многовариативность развития, деятельность и роль социальных слоев, которые не входят в рамки противостояния двух основных классов, значительная часть духовной культуры [2, с. 3]. Прежде всего, как отмечает М.А. Барг, при формационном подходе картина социальной структуры настолько обедняется, что вся многоплановая социальная структура так или иначе подтягивается к классам-антагонистам, а духовная культура сводится, несмотря на все свое богатство, к отражению интересов основных классов, к отражению первичной стороны и не рассматривается как самостоятельный, генетически независимый фактор [3, с. 70-86].

Но с другой стороны, если мы рассматриваем общество как целостный социальный организм, то наиболее приемлемой оказывается периодизация по качественному состоянию его структуры и взаимосвязанной совокупности составных частей социального организма. С этой точки зрения мы не можем полностью отвергнуть формационную концепцию. Для обозначения определенного качественного состояния общества в определенный период его развития вполне подходит термин «общественно-экономическая формация», если его понимать не в узком смысле, как определенную экономическую эпоху, а в более широком, как эпоху с определенным качественным состоянием общества. В широком смысле слова можно сказать, что общественно-экономическая формация – это целостное общество на определенном этапе развития, с определенным способом производства, определенным качественным состоянием экономической сферы, которой соответствуют сложившиеся структуры политической, духовной, социально-классовой, семейно-бытовой жизни, что в совокупности составляет структуру целостного социального организма. В таком смысловом значении понятие «общественно-экономическая формация» вполне подходит для обозначения ступеней исторического развития общества. Выделенные впервые К. Марксом и Ф. Энгельсом четыре исторические ступени качественного состояния общества, оказываются применимыми для адекватного конкретно-исторического анализа целостной общественной системы, характера ее функционирования и тенденций развития. Тем не менее, формационный подход имеет некоторую, на наш взгляд, ограниченность.

Во-первых, формационный подход концепции предполагает однолинейный характер исторического развития. Теория формаций была сформулирована К. Марксом как обобщение исторического пути Европы. Но, говоря об информационном обществе, мы не можем ограничиваться только европейскими границами. Применительно к восточным обществам, например, этот подход выглядит менее убедительно. Реальные тенденции и формы развития на Востоке и еще многих регионах мира не укладываются в схему пяти формаций. Таким образом, формационный подход в его традиционном виде создает большие трудности для понимания многообразия, многовариантности развития глобального сообщества.

Во-вторых, для формационного подхода характерна жесткая привязка любых социальных и культурных явлений к способу производства, системе экономических отношений. Социокультурный и исторический процесс рассматриваются, прежде всего, под углом зрения становления и смены способа производства: решающее значение в объяснении данных явлений отводится объективным, внеличностным факторам, а личности от-

водится второстепенная роль. Человек предстает в этой теории лишь как винтик мощного объективного механизма. Таким образом, принижается человеческое, личностное содержание исторического процесса, а вместе с ним и духовных, культурных факторов исторического развития.

В-третьих, формационный подход абсолютизирует роль конфликтных отношений, в том числе и насилия, в историческом процессе. Исторический процесс при этой методологии описывается преимущественно через призму классовой борьбы. Противники же формационного подхода указывают, что социальные конфликты хотя и являются необходимым атрибутом общественной жизни, но все же не менее важную роль играет и духовно-нравственная жизнь.

В-четвертых, формационный подход содержит элементы провиденциализма (предопределенности) [4, с. 65]. Концепция формаций предполагает неизбежность развития исторического процесса от бесклассовой первобытнообщинной через классовые (рабовладельческую, феодальную и капиталистическую) к бесклассовой коммунистической формации.

Тем не менее, следует отметить, что хотя формационная теория и подвергается сильной критике, но доминирующая в современном социально-философском знании парадигма развития общества, концепция постиндустриализма, разделяет почти все основные принципы марксовой теории, хотя и выделяет другие этапы развития общества. Согласно теории постиндустриализма, которая опирается на идеи Д. Белла и др., развитие общества рассматривается как смена трех социально-экономических систем – доиндустриального общества, индустриального общества и постиндустриального общества. Эти три общественные системы различаются по основным факторам производства, ведущим сферам экономики и главенствующим социальным группам. Границами общественных систем являются социально-технологические революции. Современное общество – это переходная ступень от постиндустриального к информационному обществу [5, с. 99].

В связи с этим, вторым продуктивным подходом, в рамках которого возможен адекватный анализ современного состояния общества, является на сегодняшний день цивилизационный подход, предлагающий более крупное членение исторического процесса – цивилизационное членение. В наиболее четком виде эта позиция излагается ее сторонниками следующим образом: «превратить понятие цивилизация, которым историография до сих пор оперировала только как инструментом описательным, в ведущую (высшую) парадигму исторического познания» [6, с. 138].

Если формационный (монистический) подход к анализу общественных систем раскрывается, на наш взгляд, достаточно легко, то с цивилизационным подходом дело обстоит сложнее, так как сущность и роль цивилизационного подхода современными авторами понимаются неоднозначно, поскольку единой цивилизационной теории не существует, как не существует единого понятия «цивилизация». Это во многом связано с тем, что само понятие цивилизации трактуется по-разному в силу его многозначности. Например, в общих рассуждениях К. Маркса и Ф. Энгельса цивилизация в большей степени предстает как определенная ступень культуры. Это выражено в таких терминах, как «цивилизация», «низшая ступень цивилизации», «промежуточная стадия цивилизации», «общий уровень цивилизации» и др. [7, с. 48]. Значительный вклад в развитие цивилизационного подхода внесли О. Шпенглер, М. Вебер, А. Тойнби и др. [8]. Одним из первых, кто понял цивилизацию как культурно-исторический тип, был Н.Я. Данилевский, который представлял цивилизации в виде обществ, отличавшихся заметным своеобразием. Русский историк предложил рассматривать и анализировать процесс истории человеческого общества по аналогии с «естественной историей», а «естественная система истории должна заключаться в различении культурно-исторических типов развития как главного основания ее делений от степеней развития, по которым только эти типы (а не совокупность исторических явлений) могут подразделяться» [9, с. 109]. Он выдвинул также предположение о появлении, наряду со сложившимися западными и восточными цивилизациями, качественно нового культурно-исторического «славянского» типа. Достаточно важным в концепции Н.Я. Данилевского был тезис об ограниченности времени исторического бытия каждого культурно-исторического типа. Примерно в этом же ключе о цивилизациях писал Н.А. Бердяев, который противопоставлял культуре цивилизацию, утверждая что «культура не развивается бесконечно, она несёт в себе семя смерти». И, по мнению Н.А. Бердяева, цивилизация является смертью культуры, она «есть переход от культуры, от

созерцания, от творчества ценностей к самой жизни» [10]. Поскольку все структурные элементы любой цивилизации функционируют и проявляются в диалектическом единстве, можно заключить, что само понятие «цивилизация» синтезирует различные измерения общества – социально-техническое, социально-организационное и ценностно-целое. Доминирующим все заметнее становится последнее, которое иначе можно именовать культурно-гуманистическим. Поэтому именно культура должна рассматриваться в качестве фундамента цивилизации. Предельно просто можно сказать таким образом: в настоящее время понятие «цивилизация» рассматривается в трех аспектах. В первом аспекте понятия «культура» и «цивилизация» трактуются как синонимы. Во втором – цивилизация определяется как овеществление вещественно-технических и социально-организационных инструментов, обеспечивающих людям достойную их социально-экономическую организацию общественной жизни, отнюдь не высокий уровень потребления, комфорта. В третьем аспекте цивилизация рассматривается как историческая ступень развития человечества, следующая за варварством.

Цивилизационная модель общества (на этом сходятся большинство современных исследователей) включает три основных структурных компонента: тип общественно-производственной технологии, характеризующий экономику общества, сферу обслуживания, отношение к природе; тип общественно-политической технологии, в первую очередь сущность политической системы; тип социальной системы в целом, ориентированной на создание общественных условий гарантии личных свобод граждан. Сюда следует отнести также общественно значимые ценности и идеалы, господствующее (если оно проявляет себя) мировоззрение в целом.

Главная особенность цивилизационного подхода заключается в том, что он базируется не на выделении уровня производительных сил и экономического базиса, а на определении преобладающего вида хозяйственной деятельности и господствующей системы ценностей в жизни общества. Здесь отсутствует абсолютизация социально-экономических законов, господствующих над людьми, принимается во внимание сложное переплетение технического, экономического, политического, религиозного и других социокультурных факторов в реальной деятельности людей, провозглашается право каждого народа на собственный социально-исторический эксперимент, на реализацию своей культурной программы.

Исходя из этого, мы выделяем несколько положений, которые дают нам возможность выделить цивилизационный подход и называть его плюралистическим. По логике этого подхода существует множество исторических образований (цивилизаций), слабо или вообще не связанных друг с другом. Все эти образования равноценны. История каждого из них уникальна, как уникальны они сами. Главное отличие цивилизационного подхода – отсутствие решающей детерминации в развитии общества. Если формационная теория начинает постижение общества «снизу», выдвигая на первое место материальное производство, то сторонники цивилизационного подхода начинают постижение общества, его истории «сверху», т.е. с культуры во всем многообразии ее форм и отношений (религия, искусство, нравственность, право, политика и проч.).

Сопоставляя формационный и цивилизационный подходы, необходимо понимать, что они по-разному решают ключевые вопросы методологического характера в изучении структурной организации общества. Различное решение получает вопрос о соотношении объективных и субъективных факторов общественно-исторического развития. Согласно формационному подходу, объективные законы общественно-исторического развития, хотя и прокладывают путь через сознательную деятельность людей, носят всеобщий характер, непреложны и очищены от исторических случайностей и фиксируют абстрактно-теоретическую модель формации. Отражение реальности происходит на уровне сущности, в обобщенной теоретической форме, которая не учитывает специфику истории того или иного народа. Цивилизационный подход единственным субъектом истории считает человека. Именно его живое социально-историческое творчество в виде многообразных форм и продуктов трудовой, социальной, культурной и политической деятельности составляет содержание исторического процесса.

По-разному осмысливается и соотношение роли материальных и духовных факторов общественно-исторического развития. Согласно формационному подходу, решающую роль в развитии общества играют материальные (экономические) факторы, так как в соответствии с принципом экономического детерминизма устанавливается причинная обусловленность всех явлений,

в конечном счете, уровнем развития производительных сил. Цивилизационный же подход все факторы общественно-исторического развития признает равнозначными, но с приматом духовных ценностей, которые, в ряде случаев, даже определяют материальные условия жизни. Принципиально различается понимание направленности исторического развития. В формационном подходе – это так называемое линейное построение, в соответствии с которым движение истории происходит поступательно от низшей формации к высшей. В цивилизационном подходе абсолютизация линейности не приемлема, здесь история развивается по линейно-концентрическому циклам.

Кроме того, формационный и цивилизационный подходы несут в себе различные трактовки понятия «прогресс». С формационной точки зрения, прогресс определяется материальным производством, в связи с чем, главным критерием прогресса считается степень развития производительных сил и экономического строя. При этом прогресс абсолютизируется, так как его развитие считается необратимым, а сфера его проявления – неограниченной, включающей в себя не только экономику, но и науку, культуру, личность. С цивилизационной точки зрения, основой прогресса является развитие духовной сферы, формирующей ее общечеловеческих ценностей, критерием прогресса – степень духовной свободы человека. Прогресс рассматривается как относительное явление, периодически сменяющееся регрессом.

Проведя сравнительный анализ монистического и плюралистического подходов, мы можем с уверенностью утверждать: несмотря на то, что формационный и цивилизационный подходы в изучении социальной структуры общества часто противопоставляются друг другу, в действительности же, акцентируя различные составляющие исторического процесса, они соотносятся не как взаимоотрицающие, а как взаимодополняющие, позволяющие лучше понять внутреннюю социальную динамику, сделать более детальный анализ структурных изменений общества.

Преобразующие коммуникативные технологии во второй половине XX столетия стали оказывать катастрофическое воздействие на человека, и в поле зрения теоретиков этот эффект предстал как онтологическая проблема. Современная теоретическая мысль дает новые ориентиры и указывает путь, по которому должна развиваться новая общественно-производственная технология, – это создание гармонично развивающейся преобразующей общественно-производственной технологии, действующей на принципах гармоничного отношения информации и общества, выстраивания также гармоничных нравственных отношений между людьми, между различными государствами, нациями и народностями, населяющими Землю. Данная проблема, на наш взгляд, может быть решена через целенаправленное исследование и нахождение такого сопряжения формационного и цивилизационного подходов, которое может быть плодотворно приложено и к задачам крупномасштабного членения исторического процесса, и к анализу культурной деятельности различных народов, протекающей в определенных социально-экономических и культурных условиях.

В связи с этим, нам представляется, что для анализа новых форм социального взаимодействия, социальной структуры, продуктивным является междисциплинарный подход, который, со временем, станет общеметодологическим основанием рассмотрения структурной организации общества. В рамках предложенного нами подхода возможно объединение в одной методологической парадигме как элементов формационного подхода, определяющего эпоху с позиции качественного состояния общества, в котором действуют диалектические закономерности взаимосвязи объективных и субъективных факторов, так и элементов цивилизационного подхода, понимающего развитие общества как особое состояние культуры, как постоянную смену цивилизаций, каждая из которых обладает собственной спецификой, уникальностью духовной, социальной и материальной жизни. Именно такой подход, основанный на соответствии современных представлений о многофакторности и многовекторности развития общественной системы, принимающий во внимание сложное переплетение технологического, экономического, политического, религиозного и других социокультурных факторов в общественно-историческом процессе позволит подойти к анализу сущности информационного общества с новой точки зрения, точки зрения взаимозависимости человека как свободного творца, находящегося внутри им же созданной социальной системы и самой системы в целом.

## Библиографический список

1. Кастельс, М. Информационное общество и государство благосостояния. Финская модель / М. Кастельс, П. Химанен; пер. с англ. А. Калинина, Ю. Подороги. — М., 2002.
2. Поляков, А.Н. К проблеме общественных формаций // Вопросы философии. — 2003. — № 6.
3. Барг, М.А. Категория «цивилизация» как метод сравнительно-исторического анализа // История СССР. — 1990. — № 5.
4. Кузьмин, М.Н. Переход от традиционного общества к гражданскому: изменение человека // Вопросы философии. — 1997. — № 2.
5. Ковалев, А. Еще раз о формационном и цивилизационном подходах // Общественные науки и современность. — 1996. — № 1.
6. Маклецов, А.Ю. Информационные процессы в современном российском обществе: проблемы становления и развития // Право и образование. — 2007. — № 1.
7. Маркарян, Э.С. Вопросы системного исследования общества. — М., 1972.
8. Шпенглер, О. Закат Европы / пер. с нем. Н. Ф. Гарелина. — М., — 1993. — Т. 1; Тойнби, А. Постигание истории. — М., 1991; Тойнби, А. Цивилизация перед судом истории. — СПб., 1995; Вебер, М. Избранные произведения / пер. с нем. — М., 1990.
9. Злобин, Н.С. Культура и общественный прогресс. — М., 1980.
10. Бердяев, Н.А. Истоки и смысл русского коммунизма. — М., 1990.

## Bibliography

1. Kasteljs, M. Informacionnoe obshchestvo i gosudarstvo blagosostoyaniya. Finskaya modelj / M. Kasteljs, P. Khimanen; per. s angl. A. Kalinina, Yu. Podorogi. — M., 2002.
2. Polyakov, A.N. K probleme obshchestvennykh formacij // Voprosih filosofii. — 2003. — № 6.
3. Barg, M.A. Kategoriya «civilizaciya» kak metod sravniteljno-istoricheskogo analiza // Istoriya SSSR. — 1990. — № 5.
4. Kuzjmin, M.N. Perekhod ot tradicionnogo obshchestva k grazhdanskomu: izmenenie cheloveka // Voprosih filosofii. — 1997. — № 2.
5. Kovalev, A. Ethe raz o formacionnom i civilizacionnom podkhodakh // Obshchestvennihe nauki i sovremennostj. — 1996. — № 1.
6. Maklecov, A.Yu. Informacionnihe processih v sovremennom rossijskom obshestve: problemih stanovleniya i razvitiya // Pravo i obrazovanie. — 2007. — № 1.
7. Markaryan, E.S. Voprosih sistemnogo issledovaniya obshchestva. — M., 1972.
8. Shpengler, O. Zakat Evropih / per. s nem. N. F. Garelina. — M., — 1993. — T. 1; Toyjnbi, A. Postizhenie istorii. — M., 1991; Toyjnbi, A. Civilizaciya perez sudom istorii. — SPb., 1995; Veber, M. Izbrannihe proizvedeniya / per. s nem. — M., 1990.
9. Zlobin, N.S. Kuljtura i obshchestvennihiy progress. — M., 1980.
10. Berdyayev, N.A. Istoki i smihsl russkogo kommunizma. — M., 1990.

Статья поступила в редакцию 11.02.13

УДК 02. 41. 51

Voronina S., Voronin R. **SUBSTANTIATION OF THE SOCIAL-PHILOSOPHICAL ANALYSIS OF THE COMMUNICATIVE PROCESSES OF THE INFORMATION SOCIETY.** In the article the trends of development of contemporary communicative space are analyzed, the basic directions of the study of communicative activity are revealed, social- philosophical bases for the case study of communicative activity are determined.

**Key words:** society, communication, culture, activity, information.

**С.А. Воронина**, канд. социол. наук, доц. АлтГУ, г. Барнаул, E-mail: s516@mail.ru; **Р.А. Воронин**, зам. директора краевого бюджетного учреждения «Издательский дом «Регион», главный редактор краевого информационного телеканала «Катунь 24»; E-mail: RV516@mail.ru

## ОБОСНОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКОГО АНАЛИЗА КОММУНИКАТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

В статье проанализированы тенденции развития современного коммуникативного пространства, выявлены основные направления изучения коммуникативной деятельности, определены социально-философские основания для анализа проблем коммуникативной деятельности.

**Ключевые слова:** общество, коммуникация, культура, деятельность, информация.

Информационное мировое сообщество характеризуется повышением значимости и ценности информации, что, несомненно, актуализирует исследование коммуникативных процессов. В последние десятилетия в России, как и во всем мире, информационные потоки получили мощный импульс развития благодаря непрерывному совершенствованию коммуникативных технологий, увеличению баз данных, персональных компьютеров, человеческих ресурсов, привлеченных в сферу коммуникативной деятельности. Современные коммуникативные технологии качественно изменяют форму и функционирование общества, его структуру, систему управления, направление информационных потоков и способ передачи информации, создают новую социокультурную реальность.

Такое положение объективно стимулирует научный поиск новых направлений анализа информационного пространства и коммуникативных процессов. Решение задач интегрирования имеющихся теоретических положений и результатов эмпирических исследований для сохранения традиционных и развития новых социальных форм возможно только на основе единого подхода, в рамках которого получили бы своё обоснование все базовые составляющие современного общества: социальная структура, информационные системы и способы коммуникации.

Таким подходом может стать межкультурный подход, разрабатываемый в рамках социально-философского знания.

Объективной причиной обращения именно к социально-философскому анализу коммуникативных процессов являются такие факторы, как расширение и усложнение объема и содержания информации и коммуникативной деятельности субъектов в современном социуме. Прошло совсем немного времени с тех пор, как Н. Винер определил начало этого процесса: «Сообщество простирается лишь до того предела, до которого простирается действительная передача информации» [1, с. 239]. Сегодня стало реальностью утверждение Аристотеля о том, что естественные границы политической единицы должны совпадать с расстоянием, на котором можно расслышать человеческий голос так, чтобы граждане все как один смогли собраться в одном месте и лично принять участие в обсуждении государственных дел. Информационное общество — это общество, объединяющее в себе различные культуры, этносы, нации и государства. В связи с этим, на первый план выходят проблемы, связанные с установлением взаимопонимания между культурными, поколенческими группами, с преодолением конфликта культур.

Следует отметить, что возникшие, прежде всего, как средства передачи, коммуникативные каналы с течением времени превратились в систему собственного производства информа-

ции – в социальный и культурный институт, на равных участвующий в процессе продуцирования оперативной, фундаментальной и структурной информации для решения задач по обеспечению устойчивости социального организма и выработке целей его развития. В связи с этим, складывающиеся в данном коммуникативном пространстве отношения социальных субъектов и культурные процессы не всегда поддаются объяснению и прогнозированию средствами частных гуманитарных наук.

Результаты исследований этих наук, в силу предметной ограниченности, несут чаще локальный характер, оставляя нерешенными и неохваченными новые социокультурные реалии, а это приводит к однозначным выводам, что чревато серьезными социальными, культурными, политическими и экономическими последствиями. Как следствие – сложившаяся к настоящему времени коммуникативная картина мира объективно нуждается в привлечении к исследованиям своей проблематики социально-философского инструментария.

Следующим фактором является изменение научной парадигмы в исследовании коммуникативного пространства, связанное с тем, что к началу XXI века в современном социуме сложилась принципиально новая социокоммуникативная картина мира, созданная исследователями на основе различных межкультурных, межкультурных, межэтнических, межконфессиональных, межорганизационных, межгрупповых и межличностных коммуникаций. Однако проникновение в тайны коммуникативного пространства осуществляется и в наши дни давно отработанными методами.

Продуктивную основу исследований коммуникации, оправдавшую себя в XX веке, составляла общенаучная методология системно-кибернетического подхода, широкого использования его моделей и технологий. В то же время за пределами данного подхода, а, следовательно, исследовательского интереса оставались новейшие коммуникативные методики, разработанные в рамках психологического, социологического, социально-психологического, лингвистического знания, ядром которого является личностно-деятельная составляющая. Социально-философский подход позволяет объединить наработанное в единую системную теорию, учитывающую не только коммуникативные методики, но и их влияние на личность и социум в целом.

Развитие в современном социуме новых коммуникативных феноменов, таких как информационные войны, пабрик-рилейшенз, скрытое социальное манипулирование, реклама, Internet-коммуникации и др., приводит к тому, что человек становится не личностью, а объектом манипулирования и конструирования. Функционирование данных феноменов приводит и привело к определенным трансформациям в культурном процессе, к росту технизации, межпоколенческого отчуждения, возникновению новых культурных форм, разобщенности культурных взаимосвязей.

Неоднозначность этого процесса, его стремительный характер и мера воздействия на личность и общество настоятельно диктуют необходимость глубокого и всестороннего исследования феномена коммуникации на всех его уровнях, особенно уровня воздействия средств массовой коммуникации на культурные процессы и формирования массового и индивидуального сознания.

Как показывает анализ научных публикаций, сегодня можно с достаточной степенью достоверности констатировать, что коммуникативная проблематика стала составной частью фундаментальных общественных наук – социологии, психологии, социальной психологии, культурологии. Она также освоена различными прикладными учениями от документалистики и журналистики до теории рекламы и PR. Однако, на наш взгляд, целостная, в известном смысле обобщающая теория коммуникации еще не сформировалась. К настоящему времени в науке сложилась картина исследовательской мозаичности или полипарадигмальности, когда каждый отдельный исследователь освещает тот или иной аспект коммуникативных процессов. В то же время общая структура коммуникативного процесса скрыта в гносеологической неопределенности. Мы согласны, что очаговое познание коммуникации вполне оправдано для начального периода этого феномена, но современные масштабы и объем деятельности и последствий коммуникативных процессов, на наш взгляд, требует продуцировать общую теорию коммуникации, ключевыми моментами которой должны стать следующие положения: коммуникативная деятельность – это изменяющийся в пространстве и времени системный инновационный процесс передачи информации от одного человека к другому, или между группами людей в различных коммуникативных средах. Она формируется и развивается на основе существующих в социуме коммуникативных потребностей и мотивов. Структурно коммуникативная деятельность включает в единую концептуальную модель следующие компоненты: личность – коммуникация – общество – культура, так как именно культурное бытие человека, понимаемое нами как его совместное бытие с другими, предполагается в качестве своего атрибута способность и потребность к коммуникации и выстраиванию на её основе культурного социального бытия. Одной из наиболее главных черт современной эпохи является нарастание осознанного стремления глобального сообщества к построению мира, основанного на принятии практически всех культурных форм, развивающихся в нем. Это стремление ориентирует на формирование новых культурных и социальных навыков реального взаимопонимания и взаиморезультата между культурами, уровнями культуры. Актуализация коммуникативной деятельности в современном мире в единстве с глобальными культурными процессами способствует созданию предпосылок для реального формирования такого социокультурного пространства, которое позволило бы связать воедино исторически чуждые друг для друга культуры.

#### Библиографический список

1. Винер, Н. Кибернетика или управление и связь в животном и машине. – М., 1983.

#### Bibliography

1. Viner, N. Kibernetika ili upravlenie i svyaz v zhiivotnom i mashine. – M., 1983.

Статья поступила в редакцию 11.02.13

УДК 304.4

**Klubkov A.A. EURASIAN CIVILIZATIONAL IDENTITY RUSSIA: THE PHILOSOPHICAL-CULTURAL AND GEOPOLITICAL ASPECTS.** This paper describes the formation of religious and ethnic identity in Eurasia, and the main trends of the cultural disintegration of the Eurasian space, the necessity of the formation of the Eurasian civilization in Russia.

**Key words:** Eurasian identity, Russian civilization, eurasianism.

**A.A. Клубков, аспирант АГУ, г. Барнаул, E-mail: antklub@mail.ru**

## ЕВРАЗИЙСКАЯ ЦИВИЛИЗАЦИОННАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ РОССИИ: ФИЛОСОФСКО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ И ГЕОПОЛИТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

В работе описан процесс формирования конфессиональной и этнической идентичности в Евразии, выделены основные тенденции культурной дезинтеграции евразийского пространства, обоснована необходимость формирования евразийской цивилизационной России.

**Ключевые слова:** евразийская идентичность, российская цивилизация, евразийство.

О поисках национальной идеи и духовных основах объединения всех народов России в единое целое сегодня говорят и пишут многие эксперты. Острая необходимость текущего момента побуждает нас обратиться к многовековому опыту социокультурного и цивилизационного объединения пространств Евразии и на основе этого опыта и существующих современных тенденций создать применимую на практике теоретическую конструкцию познания своего национального бытия.

Обратимся к истории трансформации геополитического пространства России – Евразии. Экспансия России осуществлялась несколько иначе, чем империями Запада. Множество народов добровольно вошли в состав России. Этносы, ставшие частью России, сохраняли свою идентичность. Несмотря на то, что Российская империя считалась православным государством, традиционные конфессии народов евразийского пространства не подвергались гонениям. При Екатерине II представители народов мусульманского вероисповедания получили возможность свободно торговать на территории всей страны. Проводились общероссийские съезды мусульман. В 1904 году было решено построить мечеть в имперской столице – Санкт-Петербурге.

Толерантная государственная политика касалась не только мусульман, но и приверженцев других религий. Например, воинская присяга в армии носила религиозный (не только православный) характер. Каждый подданный клялся в верности Царю и Отечеству, совершая обряды своей веры. Присягу принимали в соответствии со своей религией: мусульмане, лютеране, католики, иудеи и даже язычники. Сын командира 3-го грендерского полка описывает присягу язычников следующим образом: «В то же самое время к последнему столу подходит мой отец, командир полка, и я вижу удивительную вещь, которая могла произойти только у нас, в России. Оба новобранца вынимают из карманов маленькие сверточки и тщательно разворачивают тряпочки. Развернув, оба вынимают из свертков двух маленьких деревянных «Божков», выструганных из дерева и смазанных салом. Оба деревянных «божка-идола» водворяются на столик между моим отцом и двумя новобранцами, и только тогда мой отец как высший в их глазах начальник приводит обоих грендер к присяге служить «верой и правдой» Царю и Отечеству» [1, с. 123]. Армия – это административная структура, в которой можно провести насильственное насаждение православия, но этого не происходило даже в отношении к народам с самыми архаичными верованиями. Единственное, что не поддерживалось на государственном уровне – «сворачивание православия в другую веру».

На первый взгляд, изложенный выше материал, может показаться идеализированным. Автор данной статьи вовсе не пытается идеализировать историю Российской империи и игнорировать, существующие в прошлом, межэтнические противоречия. Одна из задач статьи заключается в том, чтобы описать условия, благодаря которым многие народы России, сохранив свою этнокультурную самобытность, повлияли на последующие тенденции геополитической трансформации евразийского пространства в XX веке.

Дореволюционная государственная политика способствовала сохранению религиозной и этнокультурной идентичности народов евразийского пространства. Это существенным образом повлияло на то, что в период великих потрясений в начале XX века произошла этнокультурная дифференциация евразийского пространства.

Общественно-политическая жизнь России начала XX века характеризовалась крайней нестабильностью и социально-экономическим хаосом. При неустойчивости современных структур общества массовое сознание находит основания самоидентификации в более архаичных элементах, которые в сложившейся ситуации служат резервами идентичности. Единственным резервом идентичности в условиях разрушения современных структур общества является этничность. Пробуждение этноцентричного самосознания народов Российской империи явилось одним из факторов дезинтеграции геополитического пространства.

Именно в этот период в русской эмиграции возникло философское течение евразийства. Несомненно, евразийцы были душой в Российской империи, а разумом в суровой реальности 20-х годов. Основателем евразийства Николай Трубецкой в статье «Общероссийский национализм» изложил свой проект преобразования постимперской России, который обсуждают эксперты и в наши дни.

Трубецкой считал, что Российская империя была спаяна в единое целое принадлежностью всей территории «единому хозяину – русскому народу, возглавляемому своим русским царем» [2, с. 90]. После революции этот фактор единения был

утрачен. А основой консолидации советской России стал общий социальный идеал. Евразийцы считали эту основу не прочной и временной. Трубецкой в качестве «субстрата государственности» выдвинул идею «евразийской нации». Структура идентичности евразийской нации устроена следующим образом: «Каждый гражданин евразийского государства должен сознавать не только то, что он принадлежит к такому-то народу (или к такой-то разновидности такого-то народа), но и то, что самый этот народ принадлежит к евразийской нации» [2, с. 93]. Таким образом, российская идентичность состоит из двух «этажей»: этническая идентичности и надэтническая (национальная) идентичность.

Если для неоевразийца Льва Гумилева идентичность, обеспечивающая целостность этнической конструкции, – это объективный фатальный процесс, обусловленный воздействием космической активности на антропосферу, то для основоположников евразийства российская идентичность могла быть сознательно создана интеллектуальной элитой, на основе «фундамента» народной культуры. Трубецкой в выше цитируемой статье по этому поводу писал: «Необходимо, чтобы те отдельные люди, которые уже сейчас ясно и ярко осознают единство многонародной евразийской нации, проповедовали это свое убеждение, – каждый в той евразийской нации, в которой он работает. Здесь – непочатый край работы для философов, публицистов, поэтов, писателей, художников, музыкантов и для ученых самых разных специальностей. С точки зрения единства многонародной евразийской нации надо пересмотреть целый ряд наук и построить новые научные системы в замену старых, ответшавших» [2, с. 93].

Конструирование идентичности современной России по евразийской модели «многонародной нации» является не реалистичным. Недостижимость идеи Трубецкого в классическом виде обусловлена теми изменениями в национальном сознании, которые произошли в советский период.

Так же как в эпоху европейского модерна на пространстве бывшей Российской империи стали образовываться нации-государства (республики). Согласно исследованиям Ф. Хирша в деятельном (искусственном) процессе преобразования «политической империи» в «империю наций» большую роль сыграли эксперты и ученые [3]. Наличие множества национальных республик на евразийском пространстве затрудняет реализацию идеи единой многонародной (полиэтнической) нации.

Предварительно обобщая все вышеизложенное, следует отметить закономерности изменения идентичности России в геополитических циклах интеграции и дезинтеграции. Объединение евразийского пространства Российской империей осуществлялось путем сохранения идентичности всех народов. Единство территории держалось на административных «скрепах». В советский период единство базировалось не только на административных методах, но и на общей идее. Общесоветская идентичность, первоначально задуманная как преимущественно идеологическая, сформировалась как цивилизационная. Верхний (общесоюзный) уровень идентичности был цивилизационно-идеологическим, а нижний национальный уровень идентичности базировался на культурно-лингвистических и административных основах.

Запрос на формирование евразийской цивилизационной идентичности в России, на постсоветском пространстве и во «Втором мире» достаточно высок. Разработкой евразийской идентичности в контексте евразийского пространства ведется академическими элитами Казахстана, Монголии и даже Китая. Поэтому для России евразийская идентичность становится не просто объектом научного изучения, а актуальной задачей сохранения цивилизационных основ. Вестернизированная Россия рискует стать социокультурным анклавом в Евразии. По мнению современного философа Александра Панарина: «Русских хотя отлучить от евразийского отечества и превратить в диссидентов Евразии, считающих себя европейцами в не европейском регионе» [4].

Немаловажным аспектом является российская территориальная идентичность. Сегодня в научной литературе и в массовом сознании Россия идентифицируется в территориальных границах Российской Федерации. Вполне очевидно, что цивилизационное объединение в Евразии значительно масштабнее. Поэтому, в современных условиях Россию (Российскую Федерацию) следует идентифицировать, как евразийскую многонациональную субцивилизацию.

Западная цивилизация гораздо разобщеннее, чем Евразийская цивилизация. Весь западный мир условно можно разделить на две субцивилизации: англосаксонский Запад и континентальная Европа. Континентальная Европа, в свою очередь, состоит из протестантского севера и католического юга.

Евразийская цивилизационная идентичность, и не только евразийская, имеет около трех уровней идентичности: цивилизационный, этно-национальный. Поэтому главная задача творческой элиты («реформаторов культуры») заключается в том, чтобы превратить общероссийское и этно-национальное самосознание из антагонистов во взаимодополняющие друг друга компоненты.

В завершении, следует подчеркнуть, что кризис идентичности России не является локальной проблемой, носящей уникальный беспрецедентный характер. В современном глобальном мире поиск цивилизационной идентичности происходит в Европе, Ближнем Востоке в Азии. Формирование евразийской цивилизационной идентичности стран постсоветского пространства является следствием как локальных, так и мировых тенденций.

#### Библиографический список

1. Леонов, О. Регулярная пехота 1855 – 1918 / О. Леонов, И. Ульянов. – М., 1998.
2. Трубецкой, Н.С. Общевразийский национализм // Россия между Европой и Азией: Евразийский соблазн. – М., 1993.
3. Hirsh, F. Empire of Nations. Ethnographic Knowledge and the Making of the Soviet Union. London, 2005.
4. Панарин, А.С. Стратегическая нестабильность XXI века [Э/п]. – Р/д: [http://www.patriotica.ru/books/panar\\_strategy/index.html](http://www.patriotica.ru/books/panar_strategy/index.html)

#### Bibliography

1. Leonov, O. Reguljarnaya pekhota 1855 – 1918 / O. Leonov, I. Uljjanov. – M., 1998.
2. Trubeckoy, N.S. Obtheevrazijskiy nacionalizm // Rossiya mezhdru Evropoy i Aziej: Evrazijskiy soblazn. – M., 1993.
3. Hirsh, F. Empire of Nations. Ethnographic Knowledge and the Making of the Soviet Union. London, 2005.
4. Panarin, A.S. Strategicheskaya nestabilnostj XXI veka [Eh/r]. – R/d: [http://www.patriotica.ru/books/panar\\_strategy/index.html](http://www.patriotica.ru/books/panar_strategy/index.html)

*Статья поступила в редакцию 19.03.13*

# Раздел 7

## ФИЛОЛОГИЯ

Редакторы раздела:

ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ ЖАТКИН – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой перевода и переводоведения Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза)

ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА ВЛАДИМИРСКАЯ – доктор филологических наук, профессор Алтайской академии экономики и права (г. Барнаул)

УДК 81'1

*Avdeeva T.Y. VIABILITY OF COGNITIVE STRUCTURE IN THE CONTEXT OF NEW EXPERIENCE.* This article focuses on major ways of cognition process of human reality. The author analyses the main parts of cognition process and its defining components one of which is a cognitive structure. The author formulates the key issues of conditions of cognitive structure existence and its viability in the context of a new experience.

*Key words:* cognition, cognitive structure, epistemology, structuralism, metaknowledge, thinking.

*Т.Ю. Авдеева, канд. филол. наук, директор языковой школы «Элит», г. Барнаул, E-mail: konty80@mail.ru*

### ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ КОГНИТИВНОЙ СТРУКТУРЫ В КОНТЕКСТЕ НОВОГО ОТЫТА

Рассматриваются основные направления процесса познания реальности человеком в современном мире. Обосновываются главные составляющие процесса познания и его определяющие понятия, одним из которых является когнитивная структура. Формулируются ключевые проблемы условия существования когнитивной структуры и ее жизнеспособности в контексте нового опыта.

*Ключевые слова:* познание, когнитивная структура, эпистемология, структурализм, метазнание, мышление.

Начавшееся в XX и продолжившееся в XXI веке развитие кибернетики и других наук, изучающих машинизированное познание, отвлекло внимание учёных от исследования особенностей познания, присущих именно человеку. Изучение же этих особенностей способствует оптимизации процесса познания, поскольку, несмотря на всё возрастающую механизацию и автоматизацию интеллектуальной деятельности, основным субъектом и одновременно инструментом познания по-прежнему остаётся человек. Человек должен вернуться в познание потому, что именно он порождает смыслы и истины, потому, что в конечном итоге именно для человека и через человека разворачивается вся деятельность по производству, и воспроизводству знания [1]. «Проблема обоснования знания на протяжении веков являлась узловой проблемой философии. В наш век она приобретает небывалую актуальность, вытесняя на второй план большинство других фундаментальных философских проблем» [2]. Эпистемологическая проблематика, как и прежде, является в философии одной из центральных.

В последние десятилетия происходит существенная трансформация предмета и методов гносеологического исследования. Теория познания сегодня развивается через усвоение и осмысление идей и фактов, предоставляемых различными дисциплинами, которые изучают те или иные компоненты познавательного процесса [3]. Таковы, в частности, история и социальная психология науки, когнитивная социология науки, когнитивная психология, когнитивная антропология, социология знания, методологический анализ науки, лингвистика, теория и история культуры. Взаимодействие теории познания с указанными дисциплинами – сложный и недостаточно осмысленный до сих пор процесс.

Е.Н. Князева пишет, что «Научно-технический прогресс демонстрирует нам сегодня двоякого рода тенденции. С одной стороны, возрастает специализация различных научных дисциплин, знание становится всё более «эзотерическим», доступным только специалистам, экспертам в узких дисциплинарных областях.

Оно становится всё более формализованным, в известной мере математизированным, выраженным символическим языком даже в таких исконно гуманитарных областях, как психология, лингвистика, экономика. Оно становится анонимным, ибо стираются черты личности учёного, создавшего ту или иную научную теорию. А с другой стороны, налицо противоположная тенденция — тенденция к интеграции и целостности. Возникают поля полидисциплинарных исследований, где в изучении сложного явления происходит встреча различных научных дисциплин, между которыми возникают взаимные влияния, наводятся мосты взаимодействия» [4].

«В 50х-70х годах XX в., в сфере изучения человеческого познания, произошли изменения, получившие впоследствии название «натуралистический поворот». Для решения проблем, традиционно считавшихся прерогативой гуманитарных наук, стали широко привлекаться естественнонаучные данные, проводилось множество междисциплинарных исследований. В США на смену бихевиоризму пришла когнитивная психология, а позднее – когнитивная наука» [5].

Многоплановость естественнонаучных исследований проблем познания выдвинула задачу создания единой науки о мышлении, получившей название «когнитивной науки». Когнитивная наука устанавливает контакты сразу между несколькими фундаментальными науками, такими, как лингвистика, психология, философия и математика, одновременно привлекая новые теоретические и прикладные дисциплины, зачастую развивающиеся параллельно с ней. Это обстоятельство может служить основанием для рассмотрения когнитивной науки не как особой отрасли знания, а скорее как расширенной исследовательской программы» [4].

Когнитивная наука (когнитология) сформировалась в 70-е годы XX века в качестве дисциплины, исследующей методом компьютерного моделирования функционирование знаний в интеллектуальных системах. Правда, «основные представления когнитивистов о природе мышления были сформулированы ещё



в 40-е гг. психологом Кеннетом Крайком. Однако до 60-х гг. они не вызвали серьезного интереса со стороны специалистов. Но как только было обнаружено, что подобные исследования могут найти применение в сфере компьютерных технологий; когнитивный подход приобрёл определённую популярность в научном сообществе» [5].

Когнитивную науку отличает междисциплинарность, использование компьютерной метафоры в исследовании познания. Лингвистика выступает по отношению к когнитивной науке как важный источник материала об устройстве когнитивных структур.

«В Европе «натуралистический поворот» произошёл позднее: чаще всего его начало связывают с выходом в свет книг К. Лоренца «Обратная сторона зеркала» (1973) и Г. Фоллмера «Эволюционная теория познания» (1975). Основной задачей нового направления – эволюционной эпистемологии – было исследование биологических предпосылок человеческого познания, эволюции органов познания и познавательных способностей. Считалось, что люди обладают когнитивным аппаратом, развитым в процессе эволюции человеческого рода и снабжены системой врождённых когнитивных структур. В отличие от американской когнитивной науки европейскую эволюционную эпистемологию интересовали не столько сами познавательные процессы, сколько онтогенез и развитие познавательного аппарата» [4].

Развитие современной эпистемологии идёт одновременно по двум направлениям: во-первых, эпистемология ориентируется на конкретно-научное исследование познания (натурализация эпистемологии). Этот процесс отражает тот факт, что наука накопила достаточно много нового материала в области исследования мышления, психики человека. После второй мировой войны исследованием мышления занимаются учёные самых разных наук. Прежде всего, это программы искусственного интеллекта, развитие компьютерной науки. Известность получили работы нейрофизиологов, связавшие сложные перцептуальные процессы со строением и функционированием нервных клеток. Антропологи, этнологи, лингвисты ищут корни развития мышления человека и его познавательных способностей в социальном поведении, в культурных традициях.

Одно из важных направлений исследования – инструментальные концепции мышления и познания, концентрирующие внимание на роли мыслительных средств и форм (операциях, языке, понятии, образе). Операционные механизмы мыслительной деятельности детально прослеживаются, в частности, в работах Ж. Пиаже по генетической эпистемологии.

Родоначальником генетической эпистемологии является Ж. Пиаже. Его идеи и разработки в области исследования процессов формирования мышления у ребёнка легли в основу объяснения становления, генезиса мышления человека вообще, они позволили поставить вопрос о реконструкции развития познания в историческом плане.

В начале 70-х годов прошлого века лингвист Дж. Гриндер и математик Р. Бэндлер создали модель метазнания, в основе которой лежит исследование ряда основных аспектов человеческого мышления, базирующееся на работах А. Уайтхеда, Б. Рассела, Ф. Бейтсона, А. Кожибского, Н. Хомского и др. Позже в развитие этой модели внесли существенный вклад Р. Дилтс, Т. Эпштейн, Дж. Делозье, Д. Гордн и др.

Модель метазнания исходит из того, что все когнитивные процессы являются результатом выполнения нервной системой определённых программ, *а человеческий опыт представляет собой комбинацию / или синтез информации, которую субъект получает и обрабатывает нервной системой*. Кроме того, когнитивные процессы связаны с лингвистикой: язык, с одной стороны, является продуктом нервной деятельности, а с другой, стимулирует эту деятельность и придаёт ей форму.

Со временем прикладные аспекты модели метазнания получили широкое распространение и оформились в проблемную область, получившую название нейролингвистического программирования (НЛП). Этот подход предполагает моделирование-конструирование эффективных когнитивных процессов, которые стоят за эффективным поведением. НЛП заимствовало основные принципы компьютерного программирования и теории систем с целью синтеза различных видов научных теорий и моделей.

В 70-80-е гг. XX века сформировалось направление эпистемологии, получившее название: «радикальный конструктивизм» (основные представители этого направления: Х. фон Фёрстер (Heinz von Foerster), Эрнст фон Глазерсфельд (Ernst von Glasersfeld), У. Матурана (Humberto Maturana), П. Ватцлавик (P. Watzlawick), Ф. Варела (F. Varela). Аргументацию своих тези-

сов, первичный научный материал, авторы, относящиеся к этому направлению, черпают из кибернетических и синергетических моделей современного научного знания. Направление радикального конструктивизма признаётся одним из самых перспективных в междисциплинарных исследованиях [6].

Термин «радикальный конструктивизм» введён Глазерсфельдом в конце 1970-х гг. как попытка радикализировать тезис Пиаже о конструировании реальности в процессе познания.

Так, самое существенное, что было заимствовано Глазерсфельдом из работ психолога Пиаже – это утверждение о том, что любое знание конструируется субъектом в процессе организации собственного опыта. Его известная фраза «разум организует мир, организуя самого себя» имеет программное значение и может быть развернута в целый ряд конструктивистских тезисов [7]. Огромное влияние на формирование конструктивистской позиции имело развитие кибернетического способа. Кибернетика имеет собственную богатую историю, однако такие понятия, как циклическая организация, информационная замкнутость, самореферентные системы, рекурсивные операции и многие другие шагнули далеко за ее пределы, сыграв немаловажную роль в становлении конструктивистского дискурса. Особое значение в рамках данного подхода имеют работы Хайнца фон Фёрстера, уделившего в своих исследованиях специальное внимание кибернетическим аспектам конструктивистской теории познания. *Как в генетической эпистемологии Пиаже, так и в современных трактовках эволюционного учения, понятие адаптации понимают не как соответствие приспособленности организма (его биологических и когнитивных качеств) своей окружающей среде, а исключительно как пригодность (viability) для продолжения собственного существования, выживания.*

Изучение опыта и адаптации человека к окружающему миру началось в древности. «Школа Пиррона, описанная и охарактеризованная Секстом Эмпириком по прошествии более полутысячелетия после ее существования, провозглашала, что именно наличие разума, а не его недостаток, приводит к убеждению, что у живых существ нет никакой возможности установить, в какой степени переживаемый ими опыт согласуется с независимым миром и согласуется ли вообще. Чтобы установить или доказать какое-либо соответствие, пережитый опыт должен быть поставлен в сравнение с «действительностью», – а такое сравнение оказалось бы возможным лишь в том случае, если бы удалось противоставить еще не пережитому. Единственный же путь к еще не пережитому проходит снова-таки через пережитое, не оставляя тем самым никаких шансов установить, ограничивает ли, искажает ли каким-то образом переживаемый нами опыт то, что «дается» нам действительностью» [8, с. 10-11].

«Прежде чем провозглашать истинное знание о мире, вам следует убедиться в том, что та картина, которую вы строите, опираясь на собственные ощущения и представления, является во всех отношениях истинной репрезентацией мира в том виде, в каком он действительно существует. Однако, для того чтобы быть уверенным в том, что это сходство достоверное, вам» необходимо иметь возможность сравнить данное представление с тем, что оно, как предполагается, представляет. Но именно это вы и не можете сделать, так как не можете выйти за пределы своего человеческого способа восприятия и мышления» [9, с. 26].

«Единственным образом, предвосхитив ответ на вопрос о природе знания, традиционная эпистемология поставила себя перед неразрешимой дилеммой. Если познание и его результат – знание являются обязательно описанием, изображением мира, какое он есть (die Welt an sich), то в таком случае нам необходим критерий, по которому мы могли бы судить о «правильности», «истинности» наших описаний и изображений» [10, с. 25].

Основное противоречие состоит в том, что, объявляя знание отображением действительности, мы в то же время не имеем возможности ни проверить соответствие отражения (знания) своему прототипу (объекту), ни, собственно говоря, существование этого прототипа вообще. Именно на попытке отыскать решение проблемы Глазерсфельд строит философскую платформу радикального конструктивизма.

Таким образом, понятия жизнеспособности («viability», «Viabilität») и пригодности («fitness», «Passen») замещают собой: в биологии – понятие адаптации («adaptation», «Anpassung»), в эпистемологии – понятие соответствия («correspondence», «Übereinstimmung»). «Критический момент в нашей теории познания состоит в том, что идея соответствия реальности замещается идеей пригодности. Знание является хорошим знанием, если оно вписывается в рамки эксперимен-

тальной действительности, не вступая с ней в противоречие. Такого рода пригодность должна достигаться не только удерживанием жизнеспособности когнитивной структуры, схемы, теории перед лицом нового опыта или новых экспериментов, но и тем, чтобы доказать свою совместимость с другими работающими схемами и теориями» [10, с. 156].

Основываясь на приведенных теориях и практических применениях тезисов о жизнеспособности и пригодности человеческого знания, получаемого им в процессе познания при актуализации нового опыта (каждый раз, познавая окружающую реальность, человек реализует новый опыт), можно построить утверждение о том, что само развитие человека есть непрерывный процесс познания, та самая когнитивная структура, которая позволяет проверять результаты практической деятельности человека. Следовательно, не только язык оперирует когнитивными структурами для выявления, сопоставления и сравнения различных языковых форм в культурах. Когнитивная структура познания в первую очередь определяет возможность декодирования, интерпретации и передачи культурной, лингвистической, исторической информации посредством языка. То, насколько она совершенна и пригодна к употреблению человеком для накопления, преобразования и трансформации полученного знания. Несмотря на существование компьютерной, технической возможности преобразования реальности и ее познания, естественный процесс познания остается актуальным. Именно он способен проверить и верифицировать пригодность и жизнеспособность (viability) когнитивной структуры существования и познания человека.

Поступки, понятия и осознанные действия являются жизнеспособными, если они вписываются в целевые или дескриптивные контексты, в которых мы ими пользуемся. Главное идейное противоречие состоит в воззрении на основной эпистемологический вопрос о соотношении знания и реальности. Так, если радикальный конструктивизм полностью отвергает какое-либо соотношение между знанием и действительностью ввиду уже самой невозможности постановки такого вопроса, то в эволюционной эпистемологии существует определенная позиция, позволяющая ставить и в положительном ключе решать вопрос о соответствии знания внешней действительности. Как ни была бы близка позиция эволюционной эпистемологии позиции радикального конструктивизма, она лишена главного – той радикальности, без которой всегда будет оставаться, с точки зрения конструктивистов, в лоне «традиционной эпистемологии». В интерпретации К. Лоренца сама структура живого организма является неким непрямым носителем информации об окружающей среде, физических явлениях и закономерностях, другие представители эволюционной эпистемологии – Д. Кэмпбелл и К. Поппер касательно развития когнитивных структур избегают применять понятие их пригодности для характеристики конвенционального соотношения между знанием и действительностью. Так, например, их теория описывает процесс, посредством которого организм приспосабливается к независимой окружающей среде, по-другому – обретает знание о ней [10]. Упоминание о некоей «независимой» от живущего организма окружающей среде, а также о знании «об» этой среде выявляет фундаментальную

эпистемологическую позицию, разделяемую Кэмпбеллом также во всех других его работах, которая согласуется с позицией Поппера. Оба автора настаивают на том, что в теории познания «выходить за пределы [эмпирических] данных» является необходимостью, полагая тем самым не только некий «реальный» мир, но также возможность этот реальный мир познавать, обретать «знание о нем» [9, с. 27-28]. Общее возражение представителям эволюционной эпистемологии звучит у Глазерсфельда следующим образом: «Биологическое понимание пригодности, или жизнеспособности, вовсе не подразумевает требование того, чтобы организмы или виды обладали информацией или разделяли каким-то образом свойства независимой «данной» окружающей среды. Наше знание о столкновениях с тем, что мы называем «окружающей средой» или «реальным миром», может быть сформулировано и репрезентировано только в терминах жизнеспособных концептуальных структур, т.е. тех структур, которые сами контакту с препятствиями не подвергались. В лучшем случае, такое знание о столкновениях и неудачах описывает реальность в «негативном» смысле... Любое опытное знание состоит из правил, указывающих на то, какие именно действия оказываются успешными для устранения данных препятствий, никакое знание о независимой внешней реальности при этом не приобретается, никакое подобного рода знание для этого и не нужно» [10, с. 155]. «Любое знание привязано к действию; знать объект или событие означает использовать его в той или иной деятельной схеме...» [6, с. 56].

«Когнитивные структуры, о чем всегда надо помнить, неотделимы от действия, от их использования. Действие и использование – это нечто большее, чем случайные движения или изменения – они обретают свое место лишь в контексте «активных схем». Все, что хоть каким-то образом попадает в когнитивную область субъекта извне, есть некий не определенный, не дифференцированный материал, воздействующий на организм (причем на весь организм, а не только на органы чувств нервной системы) в виде факторов – помех, возмущений. Знание строится из эмпирического материала путем его упорядочения. Знание не должно пониматься как картина объективной действительности, а скорее – как определенный способ организации опыта. Сам познающий субъект осуществляет эту организацию, упорядочение. Опыт – это единственная «реальность», о которой конструктивисты говорят, как о чем-то внешнем по отношению к субъекту, к внутреннему знанию: «Научное знание обеспечивает более-менее надежный способ обращения с опытом – единственной реальностью, доступной нашему знанию» [10, с. 117].

Любые когнитивные события происходят в опытном мире какого-либо целеориентированного сознания. В данном случае целеполагание вовсе не подразумевает целей, связанных с «внешним миром». Цели, о которых идет речь в данном контексте, возникают исключительно вследствие оценок когнитивным организмом событий собственного опыта с тем, чтобы одни повторить, а других попытаться избежать. Продукты когнитивной деятельности сознания, т.е. когнитивные конструкты и структуры, всегда имеют цель и оцениваются первоначально по тому, как они этой цели служат.

#### Библиографический список

1. Панина, Е.М. К публикации фрагментов из книги Стивена Линкера «Языковой инстинкт» // Логос. – 1999. – № 8(18).
2. Цоколов, С.А. Философия радикального конструктивизма Эрнста фон Глазерсфельда // Вестник Московского университета. – 2001. – № 4. – Сер. 7. Философия.
3. Боброва, Л.А. Дискуссия о психологизме в логике: обзор // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. – М. – 2000. – № 3. – Сер. 3. Философия.
4. Князева, Е.Н. Трансдисциплинарные комплексы знаний: синергетическая мудрость в образовании // Полигнозис. – 2001. – № 2.
5. Панина, Е.М. Когнитивная наука и искусственный интеллект // Вестник Московского университета. 2000. – № 1. – Сер. 7. Философия.
6. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды. – М., 1994.
7. Glasersfeld, E. von Einführung in den radikalen Konstruktivismus // Watzlawick P. (Hrsg.): Die erfundene Wirklichkeit. – München. – 1998. – 10. – Aufl.
8. Ситник, К.Л. Новый статус рациональности в контексте постмодерна // Вестник Московского университета. – 1999. – № 6.
9. Glasersfeld, E. von Radical Constructivism. – London, 1998.
10. Glasersfeld, E. von Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität In Einführung in den Konstruktivismus. – München. – 1997. – 3 Aufl.

#### Bibliography

1. Panina, E.M. K publikacii fragmentov iz knigi Stivena Linkera «Yazikovoy instinkt» // Logos. – 1999. – № 8(18).
2. Cokolov, S.A. Filosofiya radikal'nogo konstruktivizma Ehrnsta fon Glazersfel'da // Vestnik Moskovskogo universiteta. – 2001. – № 4. – Ser. 7. Filosofiya.
3. Bobrova, L.A. Diskussiya o psikhologizme v logike: obzor // Socialnihe i humanitarnihe nauki. Otechestvennaya i zarubezhnaya literatura. – M. – 2000. – № 3. – Ser. 3. Filosofiya.
4. Knyazeva, E.N. Transdisciplinarihe kompleksih znaniy: sinergeticheskaya mudrostj v obrazovanii // Polignozis. – 2001. – № 2.
5. Panina, E.M. Kognitivnaya nauka i iskusstvenniy intellekt // Vestnik Moskovskogo universiteta. – 2000. – № 1. – Ser. 7. Filosofiya.
6. Piazhe, Zh. Izbrannihe psikhologicheskie trudi. – M., 1994.

7. Glasersfeld, E. von Einführung in den radikalen Konstruktivismus // Watzlawick P. (Hrsg.): Die erfindene Wirklichkeit. – München. – 1998. – 10. – Aufl.
8. Sitnik, K.L. Novihy status racionalnosti v kontekste postmoderna // Vestnik Moskovskogo universiteta. – 1999. – № 6.
9. Glasersfeld, E. von Radical Constructivism. – London, 1998.
10. Glasersfeld, E. von Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität In Einführung in den Konstruktivismus. – München. – 1997. – 3 Aufl.

Статья поступила в редакцию 30.01.13

УДК 811.161.1:81' 373(571.513)

**Beloshapkin A.N. THE INFLUENCE OF INFORMATION OCCASION TO CHOOSE LANGUAGE MEANS (FOR EXAMPLE TEXTS PRESS SERVICE OF MINISTRY OF EMERGENCY SITUATIONS OF RUSSIA ACROSS KHAKASSIA).** In work attempt to analyse as information occasion influences language features of press releases of Ministry of Emergency Situations of Russia across Khakassia and as these features change over time is presented. Proceeding from subject of texts, we divided them into groups and defined rate of use of means of expression of language in them.

**Key words:** Press office, press release, media, newsworthy, elocution.

**А.Н. Белошапкин**, аспирант Хакасского гос. университета им. Н.Ф. Катанова,  
г. Абакан, E-mail: alexbelyij@yandex.ru

## ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННОГО ПОВОДА НА ВЫБОР ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТОВ ПРЕСС-СЛУЖБЫ ГУ МЧС РОССИИ ПО ХАКАСИИ)

В работе представлена попытка проанализировать то, как информационный повод влияет на языковые особенности пресс-релизов ГУ МЧС России по Хакасии и как эти особенности изменяются со временем. Исходя из тематики текстов, мы разделили их на группы и определили частотность использования в них выразительных средств языка.

**Ключевые слова:** пресс-служба, пресс-релиз, СМИ, информационный повод, элокуция.

Все больше компаний и организаций вводят в свой штат должность пресс-секретаря, принимая во внимание значимость его работы, крупные структуры организуют целые пресс-службы – «отделы сбора и обработки информации по материалам печати» [1, с. 585]. Пресс-служба является связующим звеном, обеспечивающим обмен информацией между организацией и обществом. При этом к задачам пресс-службы нередко относятся не только информирование общества о деятельности компании, но и создание положительного имиджа за счет подготовки и проведения специальных мероприятий; участия в муниципальных, региональных и всероссийских акциях; написания текстов – пресс-релизов [2, с. 69].

Пресс-релиз – «1) обзорная информация для печати; 2) специально подготовленная информация о товаре или фирме, распространяемая фирмой для возможного опубликования в печати» [3, с. 529].

Написание пресс-релиза является самым действенным и одновременно сложным способом воздействия на аудиторию, направленного на создание положительного образа организации. Одной из ключевых задач пресс-релиза является его публикация, поэтому сложность заключается как раз в том, чтобы написать текст, в основе которого лежит информационный повод, представляющий интерес для широкого круга лиц. В этом случае шансы на опубликование велики. Именно такие тексты создает пресс-служба ГУ МЧС России по Хакасии [4, с. 31].

Текст подобных сообщений содержит реакцию организации на тот или иной информационный повод. А. Мирошниченко дает следующее определение информационного повода – это «событие компании, имеющее общественную значимость или симулирующее таковую, и используемое для привлечения внимания к компании с целью обеспечить цитируемость, информационное присутствие, запоминаемость, лояльность, поддержание репутации, продвижение и т.п.» [5, с. 64].

В данной статье мы попытаемся проанализировать, как информационный повод влияет на языковые особенности пресс-релизов и как эти особенности изменяются со временем. Актуальность темы объясняется всеобщим интересом как со стороны СМИ, так и со стороны аудитории, к работе ГУ МЧС России по Хакасии. Это ведомство обеспечивает защиту населения от чрезвычайных ситуаций различного характера, соответственно от того, какую информацию и в какой форме оно подает, зависит степень доверия граждан.

В дальнейшем данные, полученные в ходе исследования, могут быть использованы при сравнении текстов ГУ МЧС России по Хакасии с текстами ведомства в другом регионе. Это по-

зволяет оценить объективность информации, оригинальность ее подачи и т.д.

Для анализа мы будем рассматривать пресс-релизы, подготовленные в период с 1 января 2009 года по 31 декабря 2012 года, и на основании лежащего в их основе информационного повода разделим на группы.

1. Информационные сообщения, предупреждающие население республики об опасности, правилах поведения во время ЧС и т.д. Данные сообщения составляют абсолютное большинство всех пресс-релизов. Они содержат информацию об изменении метеорологических условий, приближающейся опасности, связанной с этим, а также обычно содержат памятку – как правильно вести себя в таких ситуациях. Подобные сообщения содержат сжатую информацию, так как их главная цель – коротко и ясно рассказать об опасности, предостеречь людей. Именно поэтому такие тексты не содержат изобразительных и выразительных средств.

Пресс-релиз от 18.01.2011: «О наступающих неблагоприятных погодных условиях следует помнить и тем гражданам, кто привык купаться в крещенские праздники. Бдительность и чувство меры помогут вам избежать обморожений, простуд и различного рода травм. И, самое главное, ни при каких обстоятельствах не пытайтесь согреться спиртным».

2. Мероприятия ГУ МЧС России по Хакасии, направленные на предотвращение чрезвычайных ситуаций. В первую очередь к этой группе относятся сообщения, рассказывающие о проведении профилактических работ, своевременном принятии мер по предотвращению чрезвычайных ситуаций. Напомним, к задачам ведомства относится не только ликвидация последствий чрезвычайных ситуаций, но и их предотвращение. Цель таких сообщений – донести информацию до населения республики, а не воздействовать на людей, поэтому употребление изобразительно-выразительных средств языка (тропов и фигур речи) здесь очень редкое явление. Они появляются лишь тогда, когда ведомство делает акцент на эффективности своей работы.

Пресс-релиз от 20.09.2011: «Очевидно, что в случае возгорания на объекте первыми бой с огнем примут пожарные МЧС черногогорского гарнизона. Совместно с администрацией Центра они должны эвакуировать всех людей и спасти тех, кто нуждается в помощи. Пока подоспеют коллеги из Усть-Абакана и Абакана, уйдет, по меркам пожарных, слишком много драгоценного времени». Метафора бой с огнем акцентирует внимание на сложной работе пожарных, а эпитет драгоценного времени указывает на их оперативность.

3. Информация о пожарах. Пресс-релизы, содержащие информацию о произошедших пожарах, мы выделили в отдельную группу, так как с каждым годом растет количество погибших от огня людей. В случае гибели людей на пожаре либо когда пожар наносит серьезный ущерб, пресс-служба ГУ МЧС России по Хакасии всегда выпускает пресс-релиз с подробностями происшествия и комментариями специалистов. Чтобы заставить людей задуматься о серьезной угрозе пожара пресс-секретарь ведомства употребляет в своих текстах много изобразительных и выразительных средств, придающих сообщению большую эмоциональность.

Пресс-релиз от 15.01.2011: «*Особенность «банных» пожаров в том, что хозяева не считают нужным следить за состоянием печного отопления в банях. Глубокой ночью или под утро раскаленные банные печи, оставленные без присмотра, становятся причиной пожара. Как правило, хозяева поздно замечают, что баня начинает гореть, и небольшое помещение уничтожается огнем полностью или большая его часть*». «Банных» пожаров – эпитет, глубокой ночью – метафорический эпитет, печи становятся причиной – «сухая» метафора, помещение уничтожается огнем – метафора. Тропы следуют друг за другом, поэтому здесь можно отметить их конвергенцию. Пресс-релиз от 25.12.2010: «*К борьбе с огнем были привлечены 15 единиц техники*». Борьба с огнем – метафора, были привлечены 15 единиц техники – олицетворение. Пресс-релиз от 24.11.2011: «*Из окон одной из квартир двухквартирного брусового дома шел дым. Очаг пожарные ликвидировали в течение получаса, отстояв дом от огня, но смерть хозяйка жилья наступила еще до прибытия пожарных подразделений*». Шел дым – олицетворение, отстояв дом от огня – метафора.

4. Информация о чрезвычайных ситуациях, возникших по вине человека (в том числе техногенных). Большой блок пресс-релизов содержит информация о чрезвычайных ситуациях, возникших по вине человека – взрыв бытового газа, дорожно-транспортные происшествия, в ликвидации последствий которых принимают участие спасатели и т.д. Как и сообщения о пожарах, язык таких пресс-релизов имеет эмоциональную окраску. Цель текстов – не просто донести информацию до аудитории, а побудить людей задуматься о соблюдении правил безопасности, чтобы не допускать плачевных последствий своей беспечности.

Пресс-релиз от 21.09.2009: Заголовок «*Губит людей тайга*» – метонимия, привлекает внимание с самого начала. В пресс-релизе от 12.09.2011 о пропавшем в лесу мужчине: «*Спасатели полагают, что местный житель вряд ли мог заблудиться в родных местах, скорее всего, у пожилого мужчины могли возникнуть проблемы со здоровьем*». В родных местах – метонимия, о лесе. Пресс-релиз от 19.01.2010: «*Машина ушла под лед сначала передними колесами, затем постепенно, в течение 10-15 минут провалился весь кузов*». Машина ушла под лед, провалился весь кузов – метафоры. Кроме того, здесь прослеживается и конвергенция.

5. Чрезвычайные ситуации, возникшие в результате воздействия стихии. Республика Хакасия относится к тем регионам, где разгул стихии – не такое частотное явление. Для этой местности характерны лишь сильные ветра, трескучие морозы, и изредка случаются наводнения. Соответственно и сообщений, содержащих информацию о таких событиях, немного. Тексты не отличаются особой изобразительностью, так как цель их – не воздействие, а информирование. Изредка встречаются олицетворения, вызванные тем, что описывается действия неживых предметов – ветра, снегопада и пр.

Пресс-релиз от 25.05.2012: «*Ливни размывали дороги, а сильный ветер спровоцировал обрывы линий электропередач, линии связи, падение слабо закрепленных конструкций*». Ливни размывали – олицетворение. Пресс-релиз от 14.07.2011: «*Гроза прошедшей ночью оставила без света 12 населенных пунктов Хакасии*». Гроза оставила без света – олицетворение.

6. Достижения и награды сотрудников ГУ МЧС России по Хакасии, связанные с их профессиональной и спортивной деятельностью. Наряду с изображением профессионализма спасателей в текстах о происшествиях, положительный имидж ГУ МЧС России по Хакасии создается благодаря сообщениям о достижениях спасателей. Регулярно проходят состязания на выявление лучших в тушении пожара, ликвидации техногенных катастроф, спорте и т.д. Такие сообщения хоть и содержат изобразительные средства, но при этом не так эмоционально окрашены, как, скажем, сообщения о пожарах. Главное здесь – информационный повод, который и без особого языка создает положительный образ спасателя.

Пресс-релиз от 20.07.2012: «*В Черногорске завершились игры регионального этапа Чемпионата МЧС России по мини-футболу. Хозяева соревнований – команда абаканских пожарных – «Маяк» выиграла все матчи и стала абсолютным лидером в Сибири по мини-футболу*». Хозяева соревнований – метафора.

Таким образом, на употребление в текстах ГУ МЧС России по Хакасии изобразительных и выразительных средств влияет, прежде всего, информационный повод и цель, которую преследует автор. Если есть необходимость в воздействии на эмоции аудитории, то тропы и фигуры прекрасно справляются с этой задачей. Наибольшая эмоциональность характерна для текстов о пожарах. Прежде всего, это связано с задачей, которую поставили перед пресс-службой ведомства, – сократить количество пожаров посредством пропаганды правил пожарной безопасности. Инструментом этой пропаганды, в том числе, является и информирование о произошедших пожарах, их причинах. И тут авторы текстов не скупятся на эмоционально окрашенные выражения, чтобы воздействовать на людей.

Необходимость в предотвращении повторения чрезвычайных ситуаций, связанных с беспечностью людей, объясняет и эмоциональную окраску других текстов. Особенно много тропов и фигур в пресс-релизах, повествующих о происшествиях, в результате которых стал человек.

Анализ пресс-релизов ГУ МЧС России по Хакасии, опубликованный в период с 1 января 2009 года по 31 декабря 2012 года, позволил нам не просто распределить их по тематическим блокам и выявить языковые особенности текстов, но и проследить, как год от года изменялась частотность употребления выразительных средств: каких тропов и фигур становится больше, а каких меньше.

Проанализировав свыше 500 пресс-релизов и распределив их по темам, мы определили в Таблице 1, как изменилось их количество.

Как следует из данных таблицы 1, за 4 года количество сообщений о мероприятиях МЧС, направленных на предотвращение ЧС, выросло на 4,17%, о пожарах – на 3,62%, а о достижениях и наградах сотрудников ведомства – на 1,97%. Кроме того, в 2012 году на 1,89%, по сравнению с прошлым годом, увеличилось количество пресс-релизов о чрезвычайных ситуациях, возникших по вине человека. Учитывая, что именно эти тексты несут максимальную эмоциональную нагрузку, можем сделать вывод, что участилось использование в текстах ГУ МЧС России

Таблица 1

Количественное изменение пресс-релизов ГУ МЧС России по Хакасии с 2009 по 2012 годы

Рассматриваемый период	2009 год	2010 год	2011 год	2012 год
Тема пресс-релиза				
Информационные сообщения, предупреждающие население об опасности	45 (27,11%)	50 (25,51%)	56 (25,11%)	55 (24,76%)
Информация о мероприятиях МЧС, направленных на предотвращение ЧС	30 (18,07%)	37 (18,88%)	48 (21,52%)	50 (22,24%)
Информация о пожарах	33 (19,88%)	40 (20,41%)	51 (22,87%)	53 (23,50%)
Информация о чрезвычайных ситуациях, возникших по вине человека (в том числе техногенных)	25 (15,06%)	29 (14,80%)	27 (12,11%)	32 (14,00%)
Информация о чрезвычайных ситуациях, возникших в результате воздействия стихии	23 (13,85%)	26 (13,26%)	24 (10,77%)	17 (7,50%)
Информация о достижениях и наградах сотрудников ГУ МЧС России по РХ	10 (6,03%)	14 (7,14%)	17 (7,62%)	18 (8,00%)

по Хакасии изобразительных и выразительных средств языка – в текстах стало больше метафор, олицетворений, эпитетов, метонимий. Кроме того, чтобы усилить эмоциональную составляющую текстов, употребляется конвергенция и контаминация элокутивов [6, с. 52].

Таким образом, мы определили, что пресс-релиз помимо информирования является ключевым инструментом воздействия

на аудиторию. Употребление тропов и фигур в текстах ГУ МЧС России по Хакасии связано с экстралингвистическими факторами, а именно с информационным поводом, который лежит в основе любого сообщения. Больше всего изобразительных средств в пресс-релизах о пожарах и чрезвычайных ситуациях. Именно использование элокутивов позволяет повысить прагматический рельеф сообщений.

#### Библиографический список

1. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка. – М., 1997.
2. Белошапкин, А.Н. Пресс-служба как средство коммуникации между компанией и СМИ // Наука и общество: взгляд молодых исследователей: материалы третьей науч. конф. школьников и студентов / под ред. С.В. Небыковой. – Абакан, 2010.
3. Борисов, А.Б. Большой экономический словарь. – М., 2003.
4. Белошапкин, А.Н. Коммуникативные и речевые особенности пресс-релизов ГУ МЧС России по Хакасии // Язык, культура, коммуникация: аспекты взаимодействия: научно-методический бюллетень / под ред. И.В. Пекарской. – Абакан. – 2012. – Вып. 9.
5. Мирошниченко, А. Как написать пресс-релиз. – М., 2009.
6. Пекарская, И.В. Контаминация в контексте проблемы системности стилистических ресурсов русского языка. – Абакан, 2000. – Ч.1.

#### Bibliography

1. Ozhegov, S.I. Tolkoviyj slovarj russkogo yazihka. – M., 1997.
2. Beloshapkin, A.N. Press-sluzhba kak sredstvo kommunikacii mezhdu kompaniej i SMI // Nauka i obshchestvo: vzglyad molodihk issledovatelej: materialih tret'ejj nauch. konf. shkol'nikov i studentov / pod red. S.V. Nebikovoj. – Abakan, 2010.
3. Borisov, A.B. Bol'shoyj ehkonomicheskij slovarj. – M., 2003.
4. Beloshapkin, A.N. Kommunikativnihe i rechevihe osobennosti press-relizov GU MChS Rossii po Khakasii // Yazihk, kul'tura, kommunikaciya: aspektih vzaimodejstviya: nauchno-metodicheskij byulletenj / pod red. I.V. Pekarskoj. – Abakan. – 2012. – Vihp. 9.
5. Miroshnichenko, A. Kak napisatj press-reliz. – M., 2009.
6. Pekarskaya, I.V. Kontaminaciya v kontekste problemih sistemnosti stilisticheskikh resursov russkogo yazihka. – Abakan, 2000. – Ch.1.

Статья поступила в редакцию 08.02.13

УДК 821.161.1

*Velijev R.Sh., Pritshepa V.P. THE PLAY «THE ORDINARY MIRACLE» AS MORAL-AESTHETIC CONCEPT IN THE CREATIVE SYSTEM REPRESENTATIONS OF EUGENE SCHWARTZ.* In the article we have of the play Schwartz «the Ordinary miracle» in the context of the principal leitmotifs in the work of the playwright.

**Key words:** philosophical system, morally-aesthetic search, collisions, ambivalence, plot-composite system.

**Р.Ш. Велиев**, аспирант каф. литературы факультета лингвистики и межкультурной коммуникации Хакасского гос. университета им. Н.Ф. Катанова; **В.П. Прищепа**, д-р филол. наук, проф. каф. литературы Факультета лингвистики и межкультурной коммуникации Хакасского гос. университета им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: filolog19@mail.ru

## ПЬЕСА «ОБЫКНОВЕННОЕ ЧУДО» В ТВОРЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ Е. ШВАРЦА

В статье рассмотрена пьеса Евгения Шварца «Обыкновенное чудо» в контексте ведущих лейтмотивов в творчестве драматурга.

**Ключевые слова:** философская система, нравственно-эстетические искания, коллизии, двойственность, сюжетно-композиционный полицентризм.

В 1956 году вышла в свет сказка-пьеса Е. Шварца «Обыкновенное чудо», явившаяся своеобразным художественным заведением, в котором философские и нравственно-эстетические искания драматурга приведены в целостную завершенную систему. «Обыкновенное чудо» по праву считается лучшей пьесой Е. Шварца о любви. Однако возникает вопрос – почему драматург, творчество которого в основном пронизано негативным отношением к эпохе фашизма и тоталитаризма, отходит от традиционных своих настроений и в своём итоговом произведении обращается к природе человека в контексте его взаимоотношений с окружающим миром? Ответ на вопрос находим в «Дневнике» драматурга:

«Эту пьесу я очень люблю, прикасаюсь ...к ней с осторожностью и только в такие дни, когда чувствую себя человеком» [1, с. 293].

По одной только этой фразе можно предположить, что итоговое произведение Е. Шварца является знаменательным событием в творческой судьбе драматурга. Пьесы, предшествующие «Обыкновенному чуду» и исторически обусловленные актуальным сюжетом с негативной авторской оценкой эпохи («Голый король», «Тень», «Дракон» и др.) являются произведениями того времени, в котором жил и творил драматург. «Обыкновенное чудо» – пьеса, не воспроизводящая события того периода. В ней отражены коллизии разнонаправленных сил (**Хозяин и Король, Принцесса и Медведь**) через призму художествен-

ной метафоры в основе сюжета. Драматург исследует возможности житнетворческого потенциала в человеке. В пьесе мотив волшебства, как может показаться читателю, является ключевым. Но это совсем не так. По мере развития сюжета, раскрытия характеров и индивидуальностей действующих лиц, контекст волшебной предопределённости разрешения событий в пьесе нивелируется и сближается с реально-бытовым фоном. Значимую роль в объяснении данных художественных соотношений играет пролог:

– «Обыкновенное чудо» – какое странное название. Если чудо – значит, необыкновенное! А если обыкновенное – следовательно, не чудо. Разгадка в том, что речь у нас пойдет о любви. ... В сказке очень удобно укладывается рядом обыкновенное и чудесное и легко понимаются, если смотреть на сказку как на сказку... Среди действующих лиц нашей сказки, более близких к «обыкновенному», узнаете вы людей, которых приходится встречать достаточно часто. Например, король. Вы легко угадаете в нем обыкновенного квартирного деспота, хилого тирана. ... Узнаете вы и министра-министра-тора, лихого снабженца и других...

Но герои сказки более близкие к «чуду», лишены черт сегодняшнего дня. Таковы и волшебник, и его жена, и принцесса, и медведь.

Как уживаются столь разные люди в одной сказке? А очень просто. Как в жизни.

Герои в сказке живут и действуют в силу волшебства, но постепенно оно уходит на второй план. Дальнейшее развитие событий происходит без вмешательства волшебства. Оно присутствует в ткани художественного произведения, но как скрытый от читателя фон. Он ощущаем, но главное место отведено действительно миру, в котором важную роль играет развитие человеческих взаимоотношений. Герои пьесы многоплановы с позиции двойственности построения картины мира. Отсюда вытекает главная художественная черта произведений Е. Шварца – **сюжетно-композиционный полицентризм**, при котором происходит наложение сюжетных линий, каждая из которых обладает относительной самостоятельностью. Для доказательства данного тезиса приведём следующий пример:

*Хозяин. Ты! Держи ответ! Как ты посмел не поцеловать принцессу?*

*Медведь. Но ведь вы знаете, чем это кончилось бы!*

*Хозяин. Нет, не знаю! Ты не любил девушку!*

*Медведь. Неправда!*

Библиографический список

1. Е. Шварц. Пьесы // Собр. соч.: в 5 т. – М., 2010. – Т. 2, Т. 4.

Bibliography

1. E. Shvarc. Pjesih // Sobr. soch.: v 5 t. – M., 2010. – T. 2, T. 4.

*Хозяин. Не любил, иначе волшебная сила безрассудства охватила бы тебя. Кто смеет рассуждать или предсказывать, когда высокие чувства овладевают человеком? Нищие, безоружные люди сбрасывают королей с престола из любви к ближнему. Из любви к Родине солдаты попирают смерть ногами, и та бежит без оглядки. Мудрецы поднимаются на небо и ныряют в самый ад – из любви к истине. Землю перестраивают из любви к прекрасному...*

Нарушается полнота повествовательной цепи, путём членения текста на отрезки. Каждый пласт развивает свою сюжетную канву. В центре пьесы Е.Л. Шварца лежат нравственные проблемы: верность, благородство, сила духа, честь, сохранение человечности в человеке при любых обстоятельствах, неистребимость гуманистического содержания личности. Автор пишет о современной действительности, о месте в ней не вымышленного, а настоящего человека с его достоинствами и недостатками.

Статья поступила в редакцию 08.02.13

УДК 81'1

**Kochetova L.A. DYNAMICS OF THE GENRE SYSTEM IN ADVERTISING DISCOURSE.** The article presents the genre system in advertising discourse from diachronic perspective. Criteria for genre classification are established and a repertoire of genres for different stages of advertising is revealed. The main vectors of the genre system evolution are discussed.

**Key words:** genre, discourse, advertising discourse, primary genre, secondary genre, communication mode, tonality.

**Л.А. Кочетова**, канд. филол. наук, доц., зав. каф. английской филологии Волгоградского гос. университета, г. Волгоград, E-mail: lakvolgu@mail.ru

## ДИНАМИКА ЖАНРОВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА

В работе представлена жанровая организация рекламного дискурса в аспекте ее исторического развития. Выделяются основания классификации жанров. Выявляется репертуар жанров на разных этапах развития дискурса и обсуждаются основные векторы изменения системы жанров в рекламе.

**Ключевые слова:** жанр, дискурс, рекламный дискурс, первичный жанр, вторичный жанр, режим общения, тональность.

Вопросы жанроведения относятся к числу наиболее актуальных в современной лингвистике и литературе, посвященная жанрам, насчитывает десятки работ [1]. Исследователями обсуждаются различные критерии выделения жанров, даются описания жанров институционального и персонального дискурсов и способов их языкового оформления [2; 3]. Тем не менее, многие вопросы в этой области языкознания далеки от своего решения. По-прежнему актуальными остаются проблемы генезиса и развития жанров в пределах конкретного дискурса. Так, до сих пор до конца не выяснен механизм их генетической производности, нерешенными остаются проблемы разграничения первичных и вторичных жанров, не ясен характер связи между производными и производящими жанрами, до конца не определена сущность ситуативной обусловленности перехода первичных жанров во вторичные. В большинстве работ, в том числе и использующих диахронический подход, жанры рассматриваются как обособленные, не связанные между собой коммуникативные сущности, а вместе с тем становление и развитие каждого из них является частью общего генезиса человеческой коммуникации, в которой наблюдаются системные, обусловленные меняющимися социокультурными обстоятельствами функционирования жанров, изменения. В связи с этим обращение к исторической жанрологии может дать ценные сведения о том, как формируются и развиваются отдельные жанры; как меняются их социокультурные и коммуникативные функции, как варьируются способы их языкового выражения; какие тенденции выявляются при диахронном наблюдении за жизнью отдельных жанров и жанровой организацией дискурса в целом. В диахрони-

ческом аспекте исследования жанров в рекламе немногочисленны и посвящены вопросам эволюции жанрообразующих признаков рекламного объявления в англоязычном рекламном дискурсе [3], становлению системы жанров в русской рекламе XIX века [4]. Установлено, что динамика жанрообразующих признаков рекламного дискурса отражает две противоположные тенденции: тенденцию к стандартизации, проявляющуюся в устойчивом воспроизведении основных жанрообразующих признаков и повторяемости способов их актуализации; тенденцию к индивидуализации рекламных сообщений, отражающую лингвокреативный характер языковой (в данном случае рекламной) деятельности [3, с. 23]. Анализ жанровой динамики в русской рекламе XIX века обнаружил тенденцию к расширению репертуара жанров [4].

Вместе с тем рекламный дискурс как опосредованный языком тип социальной практики, имеющий достаточно длительную историю существования и представленный значительным жанровым разнообразием, являющимся результатом его исторического развития, требует дальнейшего изучения в аспекте становления и динамики жанровых форм. Целью нашей работы является не только системное представление нынешнего состояния жанров рекламного дискурса, но и воссоздание по возможности цельной картины его жанровой эволюции через описание этапов становления, выявление закономерностей изменений в жанровой организации рекламы на отдельных стадиях ее развития.

Под жанром понимается исторически сложившийся и одновременно исторически изменчивый текстотип, которому присущи определенные установки его участников, культурно-ситу-

тивные обстоятельства и алгоритмы реализации [5, с. 48]. Историческая изменчивость жанровой организации рекламного дискурса, являющаяся предметом нашей работы, обусловлена факторами различной природы. С одной стороны, рекламные жанры как инструменты воздействия, чутко реагируют на изменения социокультурных обстоятельств общения. Изменение любого компонента внешнего фона неизбежно находит отражение в формах и способах выражения интенций участников коммуникации, что затрагивает процесс общения в целом. Важная роль здесь отводится новым каналам коммуникации, следствием возникновения и развития которых является повышение информационной плотности коммуникативного пространства, что приводит к изменению как отдельных жанров, так и жанровой системы в целом. С другой стороны, историческая изменчивость жанровой системы рекламного дискурса определяется внутренними механизмами его функционирования и обусловлена тем, что тиражирование жанра в целях воздействия неизбежно вызывает снижение перлокутивного эффекта и поэтому требует поиска новых более сложных форм и средств влияния. Таким образом, можно предположить, что отдельные периоды в развитии рекламы характеризуются специфичной средств и способов выражения воздействующей функции, которую мы рассматриваем как источник динамики этого типа общения, и характеризуются определенным жанровым репертуаром, в котором сконцентрированы доминирующие способы воздействия, являющиеся отражением социокультурных условий функционирования жанра.

Основными этапами изучения динамики жанровой организации рекламного дискурса являются: 1) выделение оснований классификации рекламных жанров; 2) определение репертуара и функциональной иерархии жанров на определенных этапах функционирования дискурса; 3) выявление и описание тенденций в его жанровой организации. Поскольку моделирование оснований классификации жанров требует определения границ рекламного дискурса, необходимо пояснить, что мы исходим из его широкого понимания и включаем в данный тип общения как институциональные, так и неинституциональные формы, в которых одна из трех составляющих: субъект, адресат или содержание общения относится к сфере рекламы. В качестве оснований моделирования жанровой организации рекламного дискурса с целью выявления его динамики мы предлагаем: 1) критерий первичности/вторичности жанра; 2) критерий принадлежности к типу дискурса; 3) тип коммуникативной функции; 4) критерий институциональности/персональности; 5) канал общения. Отметим, что каждый из критериев является основанием для построения отдельной классификации жанров, и данные критерии пересекаются в пределах конкретного жанра.

Обращение к исследованию динамики какого-либо явления предполагает фиксацию признаков этого явления на отдельных этапах его существования и дальнейшее сопоставление полученных данных. В истории рекламы условно можно выделить три периода, каждый из которых характеризуется социально-культурным фоном, определяющим специфику жанровой организации каждого из них. К характеристикам социокультурных условий функционирования рекламной коммуникации относится, в первую очередь, уровень экономического развития общества и системы средств массовой коммуникации. Эти переменные отражают состояние конкуренции в обществе, определяют степень интенсивности рекламного воздействия, что в конечном итоге оказывает влияние на способы осуществления дискурсивных практик рекламы. Развитие средств коммуникации приводит к расширению границ дискурсов и появлению новых сфер общения, что способствует росту вторичных жанров и вовлечению в коммуникативный процесс новых участников. К обстоятельствам, определяющим социокультурную специфику каждого периода, относятся соотносительное положение участников рекламной коммуникации, определяемое в терминах социальной дистанции и статусного вектора и соответствующего типа тональности общения [5]. Кроме того, каждый период отличается степенью разработанности исследований в области моделей рекламной коммуникации, учитывающих психологическую мотивацию потребителя и социологические модели потребительского поведения, а также концепции потребителя в сознании создателя рекламного текста, которые определяют доминирующие способы воздействия. Учитывая имеющиеся в научной литературе периодизации рекламного дискурса [6; 7]), мы условно выделяем три периода в истории развития рекламы, каждый из которых отличается по вышеперечисленным параметрам: 1) реклама доиндустриального общества (XVIII – конец XIX вв.); 2) реклама индустриального общества (начало XX – 1980-е гг.); 3) реклама постиндустриального общества (1980-е гг. – по настоящее время).

Далее мы рассмотрим каждый из предложенных критериев моделирования жанрового пространства рекламы и соотнесем конкретные жанры с выделенными периодами. Дифференциация жанров *в соответствии с критерием первичности и вторичности жанра* относится к числу достаточно сложно решаемых задач, поскольку, во-первых, проблема выделения первичных и вторичных жанров в целом остается дискуссионным вопросом в жанроведении; во-вторых, конкретный дискурс представляет собой, как правило, неоднородное образование, характеризующиеся широким репертуаром жанров, которые возникают на разных этапах развития, заимствуются из разных сфер общения, трансформируются под воздействием новых каналов коммуникации, находясь, таким образом, в отношениях различной степени производности. На наш взгляд, проблема первичности/вторичности жанра должна решаться применительно к каждому отдельно взятому типу дискурса, поскольку специфика жанровой динамики во многом обусловлена дискурсивными условиями существования жанра, при этом следует учитывать и временной фактор.

Так, при синхронном подходе к рекламному дискурсу первичными жанрами выступают жанры институциональной рекламной коммуникации, вторичными жанрами рекламного дискурса можно считать «разговоры на тему товаров и услуг», которые носят респонсивный характер, и представляют собой комментарии, обсуждение, выражение мнения. Сферой бытования данных жанров является как межличностная, так и публичная коммуникация (чаще всего в компьютерно-опосредованном дискурсе). Расширенное понимание рекламного дискурса позволяет включить в его сферу широкий спектр вторичных жанров афористического, художественного, пародийного дискурсов, которые представляют собой интерпретацию его наиболее существенных свойств и характеристик.

С точки зрения диахронического подхода первичным жанром рекламного дискурса, вероятно, следует признать образцы устной рекламы, выкрики продавцов на рынках и улицах, которые имели форму «конвенциональных джинглов» [6, p. 147]. Признаки устной уличной рекламы обнаруживаются в жанре «джингла», рифмованной песни, как правило, содержащей название товара и его оценочную квалификацию, раннем образце телевизионной рекламы, который выступает как вторичный по отношению к устным жанрам. К общим характеристикам этих жанров относятся: высокая степень суггестивности, проявляющаяся в использовании признаков оценочной квалификации товара, особой ритмической организации высказывания, средств параллелизма, аллитерации, доминировании фасцинативной тональности, отсутствии фактуальной информации и т.д. Например:

*Coco Pops  
Building Blocks  
Coco Pops!  
Roof Tops  
Paint Pots  
Chocolate flavor Coco Pops! [...]*

Текст содержит рифму и имеет размер хорея, который придает особый ритм песне; существительные *pops, drops, tops, pots, shops, blocks* не содержат общих семантических признаков и объединяются по звуковому принципу.

В соответствии с критерием сферы функционирования к первичным жанрам рекламного дискурса относятся рекламные слухи, вторичными жанрами по отношению к которым выступает рекламный жанр «свидетельства», интенсивно использовавшийся в рекламе первой половины XX века. В компьютерном дискурсе генетически производными от первичного жанра рекламных слухов можно считать комментарии пользователей на форуме, рекламные отзывы, выступления в блоге и др. в компьютерно-опосредованном рекламном дискурсе. В отличие от «свидетельства» вторичные рекламные жанры компьютерной коммуникации содержат как положительную, так и отрицательную оценку, а также отличаются большей степенью вариативности в выборе средств языкового оформления и объема передаваемой информации. Так, отзывы об отеле в центре Рима представляют собой тексты, варьирующиеся от простого оценочного номинативного высказывания *Great location!* до развернутого сообщения. Текст, приведенный ниже, сообщает информацию об отеле (*The hotel staff were very friendly*), месте его расположения (*the location was great*), находящегося поблизости магазинов и ресторанов (*a Spar convenience store, a McDonald's*), остановках общественного транспорта (*right by a Metro station*). Комментарий передает также личные впечатления и ощущения (*paying Rome's exorbitant prices, I could have lived with, I'm guessing it was a child's bed, like sleeping on a plank, which in my opinion is*



a big no-no), содержит примеры, дают полное представление о предлагаемых условиях и месте проживания.

*The hotel staff were very friendly and the location was great for all the major attractions: virtually across the street from the Spanish Steps; walking distance to the Trevi fountain, the Coliseum, the Pantheon, Palatine and Roman forum and right by a Metro station (next to the Spanish Steps). There was a Spar convenience store just a few blocks away which was also useful and, I hate to say it, a McDonald's (after paying Rome's exorbitant prices for food and drink it was nice to grab a cheap simple burger and coffee once in a while).*

*The room was tiny, which I could have lived with, but the bed was tinier still – I'm guessing it was a child's bed together with what felt like a plastic covering on the mattress. And it was narrow – like sleeping on a plank; I almost fell out several times and I'm a small guy – 5' 6" – 5' 7". If you are any bigger you're gonna have problems. They charged for WiFi access, which in my opinion is a big no-no, especially when virtually every place in the city offers it free to their customers including bars and coffee shops.*

Проблема первичности/вторичности жанра может быть решена с позиций дискурсивного источника происхождения жанра. В основе институционального рекламного дискурса лежит жанр рекламного объявления, представляющий своего рода генетическую клеточку, которая в процессе своего деления привела к возникновению качественно новых объектов. В этом смысле рекламное объявление может рассматриваться как первичный жанр рекламного дискурса. В печатной рекламе рассмотрение эволюции отдельных жанров как типов текста неотделимо от динамики текстового пространства в целом. Так, обращение к исследованию текстов газет конца XVIII – XIX вв., позволило нам сделать вывод о том, что печатные жанры доиндустриальной эпохи, обслуживающие потребности общества в оперативной передаче разного рода информации, отличались на содержательном уровне и не имели специфических формально-структурных маркеров. Процесс приобретения жанрами дискурсивного статуса сопровождался, в одной стороны, формированием конвенциональных устойчивых характеристик, позволяющим отличить их от других жанров; а, с другой, дифференциацией жанров, появлением новых жанровых разновидностей и субжанров. Формирование основных жанрообразующих признаков печатного рекламного текста в конце XIX века ознаменовалось значимым расслоением рекламного объявления на рубричное рекламное объявление и дисплейную рекламу, основные жанрообразующие признаки которой оформились в первой четверти XX века.

В индустриальный период развития рекламного дискурса развитие подсистемы жанров печатной рекламы проходило в направлении семиотического усложнения текста, заимствования готовых жанровых форм из других сфер общения, гибридизации жанров, через проникновение рекламной интенции в другие типы дискурса и/или приобретении признаков и форм других жанров. Появление новых каналов коммуникации, телевидения и Интернета, способствовало появлению новых жанровых подсистем, обладающих собственной динамикой.

В соответствии с *критерием принадлежности жанра к определенной типу дискурса* первичными можно считать жанры, сложившиеся в границах дискурса, например, рекламное объявление, рекламный телевизионный ролик, баннер. Вторичные рекламные жанры соотносятся с дискурсоприобретенными жанрами, например, статья, заметка, интервью, которые представляют жанры заимствованные из журналистики; пародии, пастичи как заимствованные литературные жанры; рекламный дискурс использует жанры/компьютерно-опосредованного общения: форумы, комментарии пользователей сайтов, блоги и т.д.

Основополагающим критерием выделения жанров рекламы является коммуникативная функция. Как отмечает А.В. Олянич, «определение доминирующих жанровых признаков рекламы можно осуществить на основании выделения типичных лингвосомиотических средств достижения глобальных целей» [8, с. 17]. С точки зрения исторического подхода в ранней рекламе XVIII-XIX вв. доминирующими являлись информативная и фатическая функции. В число информативных жанров входили тексты, включающие большое количество фактуальной информации, представленной в виде таблиц, детальных характеристик товаров, способах его использования и др. Жанры фатической коммуникации, представляли собой перформативы, передающие интенции благодарности, приглашения, извинения, просьбы и др., употребление которых было обусловлено восходящим статусным вектором по отношению к адресату коммуникации. В перформативных жанрах рекламодатели использовали стратегии, понижающие собственный статус, тем самым признавая, что они в долгу перед своими клиентами за то, что те покупают

их товар или пользуются услугами. Например, владельцы лотереи Hornsby and Co. подчеркивают, что они являются *so extensively indebted for the very extraordinary Preference which has been given to their Plans and Policies, for many years past* (The Times Oct. 20, 1788). J. Corti продавец термометров и барометров *returns his most sincere thanks to his Friends and Public in general, for the liberal encouragement he has met with for so many years* (The Times Apr. 11, 1825).

В индустриальную эпоху информативная тональность реализуется в расширенном репертуаре жанров, к которым относится жанр «свидетельство», впервые зафиксированный нами в конце XIX века и получивший широкое распространение в 1920-1930-е гг. Свидетель, выступая от первого лица, рассказывает о своем опыте использования товара. Целью этого объективного отчета является повышение достоверности рекламного сообщения. В рекламных образцах середины XX века данный жанр используется гораздо реже в печатной рекламе, но получает широкое распространение в телевизионной рекламе, т.к. аудиовизуальный канал передачи информации представляется более эффективным в силу того, что презентация товара выглядит более естественной. В настоящее время жанр свидетельства практически не используется, поскольку воспринимается не как объективная, достоверная информация, а как отражающий заинтересованность рекламодателя и происходит его трансформация в другие вторичные жанры. В рекламных образцах постиндустриального общества используются свидетельства институциональных субъектов, представляющих независимые экспертные группы или ассоциации потребителей, например: *«What car?»*, призванных повысить достоверность рекламы за счет объективности выражаемого ими мнения.

Дифференциация информативных жанров рекламы индустриального общества привела к выделению жанров презентации, демонстрации, включающей субжанр жанр «до и «после» использования товара»; жанра «проблема-решение», жанра «сравнение». К специфике тема-рематического членения информативных жанров презентации демонстрации относится использование товара как темы рекламного сообщения, в рематическую часть входят утверждения уникальности и превосходства товара, эксплицитное упоминание конкуренции. К языковым средствам, воплощающим данные жанры, относятся: дескрипция, аргументация, повествовательные структуры, сравнительные конструкции. К языковым характеристикам жанра «проблема-решение» относятся придаточные предложения, вводимые союзами *if* или *when*, либо другими средствами, обозначающими некоторую специфичную ситуацию (которую, предлагаемый товар/услуга, помогут улучшить) или специфичную категорию потребителей (которой, предлагаемый товар/услуга, окажут помощь). Ведущими прагматическими интенциями данных жанров являются советы и рекомендации, которые различаются статусом адресанта сообщения, поскольку рекомендация приписывается адресанту – эксперту, совет – старшим членам семьи, друзьям. Иллокутивные акценты совета, рекомендации позволяют квалифицировать данные жанры как констатирующие, имеющие информативную направленность с ослабленной интенцией побуждения [9, с. 105]. В рекламных образцах продуцирование совета как риторического текста встраивается в жанр «проблема-решение», в котором адресат заинтересован в выполнении некоторого действия и нуждается в информации относительно этого действия» [9, с. 102]. Данный жанр моделирует ситуацию через использование набора прагматических и риторических средств. Проблема вводится при помощи прямого обращения к адресату посредством вопросительной структуры, например: *общий, специальный, риторический вопросы. Например: Want something copied? Copies of reports, books, documents, drawings – and how much time and cost it usually takes to get them!* (The Times Jan. 27, 1956).

Жанры с доминирующей апеллятивной функцией возникают на рубеже XIX-XX вв., и их число неизменно увеличивается на протяжении всего XX века:

*No one can afford to waste. Spend only what is necessary and then always with an eye to saving. Men, be practical – economize – shave yourselves. One bought today will save many a shilling in a year, and hours of your valuable time. Many styles to choose from. Sold everywhere. One guinea to J10.* (The Times March 2, 1917, p. 11). В конце XX века апеллятивные жанры составляют около 75 процентов рекламных текстов. В рекламном тексте начала нашего века наряду с иллюстрацией встречаем *Shop online* (The Times March 9, 2010).

Постмодернистский период развития рекламного дискурса характеризуется возрастанием роли игровой функции, которая находит отражение в шутильной, юмористической, пародийной



тональностях, и приводит к возникновению игровых рекламных жанров. В основе игровых жанров лежит игровое действие, целью которого является получение удовольствия, поскольку игровой дискурс требует интеллектуального усилия для декодирования, связанного с определенным типом интерпретативного действия. Как показывают наблюдения, характер данного интерпретативного действия отличается в различных игровых жанрах. В качестве важнейших игровых жанров в рекламном дискурсе мы выделяем пародию (требует узнавания), пастиш (требует разгадки), жанр «квест» (требует действия). Данные жанры объединяются на основании формирующего их игрового принципа, реализующегося через приемы симуляции, имитации, гиперболизации, конструирования, вымысла. Примером пародийного игрового жанра, может служить ролик автомобиля BMW 5 серии, объектом пародии которого является рекламный текст компании Shell. *Оригинальный текст изображает* автомобиль Ferrari, участвующий в гонках Формулы 1, который на ходу заправляют с самолета. Рекламный слоган в конце телевизионного ролика сообщает *Where winning is the passion the fuel is Shell*. Рекламный текст BMW представляет ситуацию заправки автомобиля на полной скорости с самолета в пародийной тональности, используя общий прием обманутого ожидания и частный прием копирования. Водитель протягивает через люк в крыше автомобиля термос, в который, летящий над ним самолет с невероятной точностью наливает из шланга кофе. Голос за кадром произносит следующий текст: *With just as little as 32 miles per gallon chances are you need refueling before it will*. Пародийная тональность позволяет адресату извлечь и дополнительный объем информации. Смысл пародии в том, что превосходство BMW перед Ferrari очевидно: это не только высокая скорость, отличительная характеристика спортивного автомобиля, но и меньший расход топлива, поэтому «дозаправка» требуется водителю, а не машине. Рекламный девиз подтверждает эту идею: *The ultimate driving machine*.

Среди игровых жанров мы выделяем «квест», который обращаясь к игровой потребности пользователей, представляет рекламное предложение как поиск некоторой ценности, достижение некоторой цели, стимулируя познавательную активность адресата и заставляющих его действовать, например:

*Find Cheap Gas  
Near you  
Save \$\$\$ with  
MapQuest gas prices.  
[www.bbc.com (дата обращения 10.08.2010)]*

Развитие средств коммуникации, как было показано выше, является определяющим в динамике жанровой организации рекламного дискурса. В типологии жанров по каналу передачи информации выделяются актуальные и сетевые жанры. К первым относятся жанры устной, печатной (газетная, журнальная, почтовая рассылка, брошюры, каталоги, проспекты и т.д.), телевизионной, радио-, рекламы, ко вторым рекламные жанры в компьютерно-опосредованном и электронном дискурсе. Специфическое отличие компьютерных рекламных жанров от других видов рекламной коммуникации определяется рядом важных факторов: 1) гипертекстовой составляющей; 2) наличием обратной связи; 6) глубиной развертываемости текста как результата перехода по гипертекстовым ссылкам; (первоначальное рекламное сообщение и расширенное рекламное сообщение как результат перехода по гиперссылкам); 7) мультимедийностью. Жанры актуальной и сетевой рекламы находятся в отношении генетической производности по следующим жанровым параллелям, отличающимся по одному или нескольким вышеперечисленным признакам. Так, рубрицированная печатная реклама аналогична рубрицированной электронной рекламе, последняя отличается признаком возможности креолизации и объемом передаваемой информации. Печатный текст модульной рекламы сопоставим с баннерной рекламой, которая имеет в качестве обязательного компонента гиперссылку, а в качестве факультативного – мультимедийность. Рекламный каталог/брошюра сопоставима с веб-сайтами интернет-магазина/производителя; рекламная газета аналогична рекламному форуму, содержащему большое количество рекламных объявлений; рекламное письмо сопоставимо с электронной массовой рассылкой.

Динамика жанровой организации рекламного дискурса прослеживается по критерию институциональности/персональности, который позволяет выделить институциональные и персональные рекламные жанры. Такое деление обусловлено тем, что, с одной стороны, рекламный дискурс в процессе своей эволюции сложился как институциональный тип общения. С другой стороны, развитие средств коммуникации, проникновение рекламной интенции в другие сферы жизни общества и замещение

рекламой некоторых других жанров способствовали возникновению персонально ориентированных рекламных жанров.

Институциональные рекламные жанры варьируются по степени институциональности от максимально неформальных рекламных жанров до максимально институциональных жанров. К жанрам с максимальной институциональностью принадлежат жанры коммерческой рекламы (субъектами которой выступают компании производители и поставщики услуг); корпоративной рекламы (субъектами которой являются транснациональные корпорации; национальные компании), социальной рекламы (субъекты которой представлены некоммерческими организациями, правительственными органами, благотворительными организациями и фондами, профессиональными обществами), некоторые из которых были рассмотрены нами выше. Примерами жанров с минимальной институциональностью являются образцы пародийной, шутовой рекламы адресантами которых являются институциональные субъекты. Такие виды жанров, как было показано выше, характерны для современного рекламного дискурса.

Жанры персональной рекламной коммуникации не имеют четко выраженного ядра/периферии и отличаются по признаку количества субъектов общения, наличия отсутствия саморепрезентации, каналу общения, отношения к предмету общения. К данному типу жанров относятся жанры интерпретирующие рекламный дискурс. В индустриальный период развития рекламы в ее интерпретации использовались литературно-художественные жанры: авторские афоризмы, цитаты, художественные и поэтические произведения. Афоризмы могут классифицироваться по типу субъективной позиции адресанта афоризма: протагонист выражаемого суждения – антагонист, выражаемого суждения. *The most truthful part of a newspaper is the advertisements* (Реклама – самая правдивая часть газеты – перевод Л.К.); *Advertising is the greatest art form of the 20th century* (Реклама – величайшее великое искусство XX века – перевод Л.К.). В следующих афоризмах адресант выступает антагонистом выражаемого суждения: *You can fool all the people all the time if the advertising is right and the budget is big enough. Advertising is the art of making whole lies out of half truths* (Реклама это искусство создания лжи из полуправды – перевод Л.К.).

К интерпретативным жанрам рекламы постиндустриального общества относятся также вторичные жанры пародии, шутки, карикатурно имитирующие способы воздействия рекламы на потребителя, языковые особенности рекламных текстов, товары и их декларируемые преимущества. Типичными характеристиками являются общение на максимально близкой дистанции, неофициальный источник информации, использование обценной и жаргонной лексики; карикатурность и др. Перечисленные жанры характеризуются отличительными признаками тематического содержания; интенциональной установкой субъекта коммуникации; спецификой лингвистического оформления; соотношением клишированных и экспрессивных форм, типами стратегий и тактик, объемом передаваемой информации, соотношением эмоциональной и рациональной составляющей. Например: пародию на текст компании Apple, предлагающий iPhone. Оригинальный текст имеет следующее содержание: *If you don't have an iPhone you don't have the AppStore. See you don't have the world's largest selection of apps [...]*. Пародия использует перифразу выражения *a person who does not care about technology*, утверждая, что те, кто не интересуется технологическими новинками либо бедные, либо неудачники: *If you don't have an iPhone I'd ask you what's wrong with you? You are poor or loser or a person who does not care about technology, which means you are poor or loser*.

Проникновение рекламной интенции в другие типы общения приводит гибридных жанровых образцов, находящихся на пересечении с другими типами институционального общения: жанры политической рекламы, субъектами которой выступают политические партии, объединения, группы (политические листовки и плакаты, предвыборные кампании, митинги и др.); жанры рекламы образовательных услуг, субъектами которой являются административные органы образовательных учреждений (брошюры, веб-страницы университетов, описания учебных курсов и программ и др.); жанры религиозной рекламы, субъекты которой представляют конфессиональные объединения, религиозные группы и др., например, жанр «религиозная беседа», «популярная проповедь», «религиозно-популярная статья» (субжанры «статья в популярных изданиях», «религиозно-популярная листовка», «популярно-развлекательные материалы») и др. [10, p. 5].

Таким образом, подход к изучению жанрового пространства рекламного дискурса с точки зрения исторического жанроведе-

ния показывает, что рекламный дискурс имеет тенденцию к постоянному расширению своих границ, о чем свидетельствует динамика его жанров, которое осуществляется в нескольких направлениях. Расширение репертуара жанров рекламного дискурса происходит в нескольких направлениях: а) через дифференциацию жанров и возникновение субжанров; в) через заимствование жанров из других типов дискурса (пародия, рецензия, статья и др.); г) через гибридизацию жанров. Отметим, что увеличение репертуара жанров, как было показано выше, сопровождается и противоположными тенденциями к аттенуации жанра, под которой понимается снижение его значимости, и элиминации, т.е. исчезновение жанра, что является результатом изменения социокультурных обстоятельств общения.

В развитии рекламных жанров наблюдаются следующие тенденции: интенсивное развитие рекламных жанров сетевой

и электронной коммуникации; возникновение и увеличение числа вторичных рекламных жанров; тенденция к снижению степени институционализации, что выражается в использовании игровых жанров, игровом переосмыслении традиционных жанров и возрастании доли периферийного рекламного общения с участием неинституциональных субъектов. В периферийном рекламном общении в интерпретирующих жанрах рекламного дискурса наблюдается тенденция к смене вторичных литературных жанров (афоризм, цитация, роман) игровыми, смеховыми жанрами. Данные жанры можно рассматривать как отрицательную реакцию антагониста на передаваемые рекламой перлокутивно-ориентированные смыслы. Как показывает анализ, динамика рекламного дискурса имеет множество измерений и характеризуется разнонаправленными векторами, что свидетельствует о сложной и противоречивой природе воздействия в целом.

#### Библиографический список

1. Дементьев, В.В. Теория речевых жанров. – М., 2010.
2. Шмелева, Т.В. Модель речевого жанра. Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. – М., 2007.
3. Кочетова, Л.А. Динамика глобальной структуры англоязычного рекламного текста // Вопросы теории текста, лингвистилистики и интертекстуальности: сб. науч. статей. – Иркутск, 2012.
4. Миронова, А.А. Русская реклама в аспекте диахронической стилистики: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Челябинск, 2011.
5. Карасик, В.И. Языковая кристаллизация смысла. – Волгоград, 2010.
6. Gurlach, M. Text type and the history of English. Walter de Gruyter, 2004.
7. Leiss, W., Kline, S., Jhally, S. Social communication in advertising: persons, products & images of well-being. Toronto; New York: Methuen, 1986. 327 p.
8. Олянич, А.В. Рекламный дискурс и его конститутивные признаки / Рекламный дискурс и рекламный текст. – М., 2011.
9. Рехтин, Л.В. Речевой жанр инструкции: полевая организация: дис. ... канд. филол. наук. – Горно-Алтайск, 2005.
10. Очередыко, Ю.В. Когнитивно-семантические, жанровые и стилистические характеристики англоязычного религиозно-популярного дискурса: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Астрахань, 2010.

#### Bibliography

1. Dementjev, V.V. Teoriya rechevikh zhanrov. – M., 2010.
2. Shmeleva, T.V. Modelj rechevogo zhanra. Antologiya rechevikh zhanrov: povsednevnyaya kommunikaciya. – M., 2007.
3. Kochetova, L.A. Dinamika global'noy struktury angloyazhchnogo reklamnoy teksta // Voprosy teorii teksta, lingvostilistiki i intertekstual'nosti: sb. nauch. statey. – Irutsk, 2012.
4. Mironova, A.A. Russkaya reklama v aspekte diakhronicheskoy stilistiki: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. – Chelyabinsk, 2011.
5. Karasik, V.I. Yazhkovaya kristallizatsiya smysla. – Volgograd, 2010.
6. Gurlach, M. Text type and the history of English. Walter de Gruyter, 2004.
7. Leiss, W., Kline, S., Jhally, S. Social communication in advertising: persons, products & images of well-being. Toronto; New York: Methuen, 1986. 327 p.
8. Olyanich, A.V. Reklamniy diskurs i ego konstitutivnye priznaki / Reklamniy diskurs i reklamniy tekst. – M., 2011.
9. Rekhtin, L.V. Rechevoy zhanr instrukcii: polevaya organizatsiya: dis. ... kand. filol. nauk. – Gorno-Altaysk, 2005.
10. Ocheredyko, Yu.V. Kognitivno-semanticheskie, zhanroviye i stilisticheskie kharakteristiki angloyazhchnogo religiozno-populyarnogo diskursa: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Astrakhanj, 2010.

Статья поступила в редакцию 08.02.13

УДК 811.512.31

**Rupysheva L.E. THE CLASSIFICATION OF WILD-GROWING PLANTS IN THE BURJAT LANGUAGE.** The article is devoted to the classification of lexic of wild-growing plants in the buryat language.

**Key words:** lexic, buryat language, wild-growing plants, fungi.

**Л.Э. Рупышева, ст. преп. каф. иностранных языков и общей лингвистики Восточно-Сибирской гос. академии культуры и искусств, г. Улан-Удэ, E-mail: rupysheva71@mail.ru**

## ДИКОРАСТУЩИЕ РАСТЕНИЯ В ЛЕКСИКЕ БУРЯТСКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена классификации лексики дикорастущих растений в бурятском языке.

**Ключевые слова:** лексика, бурятский язык, дикорастущие растения, грибы.

В последнее время большое развитие получает флоронимическая лексическая подсистема, определяющаяся как «самобытно выделяющаяся область лексики, основанная на названиях растений и грибов окружающей нас действительности». Вслед за некоторыми авторами мы относим к флоронимам не только названия растений, но и названия грибов – миконимы [1].

В настоящее время во флоре Бурятии зарегистрировано 2204 вида и подвида сосудистых растений, относящихся к 610 родам, 136 семействам, 10 классам и 5 отделам [2].

Наиболее богаты в видовом отношении 10 семейств: астровое (244 вида), злаковое (224 вида), осоковое (117 видов), бобовое (130 видов), лютиковое (118 видов), розовое (106 видов), капустное (103), гвоздичное (70 видов), норичниковое (66 видов) и гречишное (55 видов).

Многовидовых родов, насчитывающих более 30 видов во флоре Бурятии всего 7: осока (132 вида), ива (49 видов), лап-

чатка (45 видов), полынь (43 вида), остролодочник (37 видов), мятлик (31 вид), лютик (30 видов) [3].

На территории Бурятии большой интерес представляют лекарственные растения, которых произрастает более 500 видов, из них 65 находят применение в научной медицине [3].

Не менее разнообразна флора грибов, насчитывающая 795 видов и разновидностей. Среди них наиболее известная группа – «Сыроежковые», которая содержит 68 видов из 2 родов – сыроежка и млечник. Виды последнего очень популярны и широко используются в кулинарии, например, рыжик, груздь настоящий, груздь черный, волнушка. Наиболее многочисленные роды – масленок и обабок. Из них наиболее ценными в пищевом отношении являются белый гриб, подосиновик, подберезовик, реже собираются моховики, волнушки, вешенки, опята, шампиньоны и сморчки [2].

**Дикорастущие растения** – растения, которые можно увидеть растущими в дикой природе или растение, которое не было сознательно посажено человеком [4].

В состав этой группы нами включены деревья; кустарники, кустарнички и полукустарнички; травянистые, лекарственные, каучуконосные, дубильные, красильные и водные растения; грибы и мхи.

К **деревьям** относят растения, отличающиеся многолетними одревесневшими стеблями и корнями. У дерева хорошо выражена главная скелетная ось – ствол, сохраняющийся до конца его жизни; совокупность ветвей, отходящих от ствола, образует крону дерева [5].

Группу «Деревья» формируют следующие растения: **алоэ древовидное, столетник** – *Aloe arborescens* – алоэ, агар зандан модон, агар зандан; **берёза** – *Betula* – хуан; **берёза плакучая** – *Betula pendula* – халбагар хуан; **бук, буквое дерево** – *Fagus* – бук, бук модон; **вяз приземистый, ильм** – *Ulmus pumila* – хайлаан, дэлхэтэ модон; **дуб** – *Quercus* – дүүб, сарса; **ель** – *Picea obovata* – хасуури, гасуур модон, хасуурхан (зап.); **камфорное дерево** – *Cinnamomum camphora* – хумпараа модон; **каштан** – *Castanea* – каштан; **кедр, сосна сибирская** – *Pinus sibirica* – хуша, сибириин хуша; **клён** – *Acer* – клён, сагаан үлтэнэг (ал.); **лавр** – *Laurus* – лавр; **липа** – *Tilia* – липпэ; **лиственница** – *Larix* – шэнэнхэн; **магнолия** – *Magnolia* – магноли; **мимоза** – *Mimosa* – нэрхэн модон; **ольха волосистая** – *Alnus hirsuta* – нүүргэдхэн, нүүрхэн; **олива** – *Olea* – олива; **осина, тополь дрожащий** – *Populus tremula* – ульяхан; **ореховое дерево** – *Juglans regia* – хамарай модон; **пальма** – *Palmae (Arecaceae)* – дала модон; **пихта сибирская** – *Abies sibirica* – жодоо; **рябина** – *Sorbus* – рябина, мүшэ модон; **сандавовое дерево** – *Santalum* – боди модон, зандан модон; **сосна** – *Pinus sylvestris* – нархан, нархан модон; **тис** – *Taxus* – улаан модон; **тополь** – *Populus* – ульянгир; **тополь белый** – *Populus alba* – мүнхэлиг ульянгир; **тополь пирамидальный** – *Populus* – пирамидальная тополь; **тутовник, шелковица** – *Morus* – тут модон, ялма модон; **черёмуха обыкновенная** – *Padus avium* – мойхон, мойл; **эвкалипт** – *Eucalyptus* – эвкалипт; **яблоня дикая** – *Malus sylvestris* – улир альма; **яблоня ягодная** – *Malus baccata* – улир, альма, булаг (ал.); **ясень** – *Fraxinus excelsior* – яшал.

**Кустарники, кустарнички и полукустарнички.** Кустарники в отличие от деревьев формируют не один многолетний ствол, а несколько или много, часто существующих бок о бок, и сменяющих друг друга [6].

Ниже приводим названия кустарников: **абрикос сибирский** – *Armeniaca sibirica* – бүйлөөхэн; **акация** – *Acacia* – акаци; **акация жёлтая** (карагана древовидная) – *Caragana arborescens* – харгана; **багульник болотный** – *Ledum palustre* – сурагар, үхэр арса; **барбарис сибирский** – *Berberis sibirica* – шара модон; **берёза кустарниковая** – *Betula fruticosa* – боролюж; **боярышник кроваво-красный** – *Crataegus sanguinea* – долоогоно; **бузина** – *Sambucus* – гандигар, заяхай, бузина; **верба** – *Salix* – хонин бургаан, харгаан хонин бургаан; **вереси, вереск обыкновенный** – *Calluna vulgaris* – арса; **виноград дикий** – *Vitis silvestris* – зэрлиг виноград; **волчья ягода, кизильник** – *Cotoneaster* – шүдхэрэй эдээн, шүдхэрэй нэрхэн (аг.), боохолдойн бургаан (или эдээн) (зап.); **голубика** – *Vaccinium uliginosum* – хүхэ нэрхэн, нэрхэн; **золотарник, карагана карликовая** – *Caragana pumila* – алтан харгана, алтаргана; **карагана мелколиственная** – *Caragana microphylla* – алтаргана; **ива древовидная** – *Salix arborea* – бургаан; **ива козья** – *Salix caprea* – шандаруутай бургаан (окин.); **ива плакучая, рясистая** – *Salix roida* – халбагар үшөөхэн; **ива сизая** – *Salix glauca* – хонин бургаан; **ива-шелюга** – *Salix acutifolia* – ямаан бургаан; **калина** – *Viburnum* – улаан гашуун жэмэстэй эшэ, тиймэ эшын жэмэс; харгаан (редко); **кизильник черноплодный** – *Cotoneaster melanocarpus* – яргай (модон), шонын эдэгэнэ (аг.); **кипарис** – *Cupressus* – кипарис; **крушина красодревная, жёстер** – *Rhamnus erythroxylon* – яшал; **курильский чай, пятилистник кустарниковый** – *Pentaphiloides fruticosa* – батаганаан хушуун, мигман санжай (сарт.); **лещина (орешник)** – *Corylus heterophylla* – хамарай эшэ; **можжевельник обыкновенный** – *Juniperus communis* – арса, хурган заһаа, үхэр арса; **можжевельник ложноказацкий** – *Juniperus pseudosabina* – хонин арса; **можжевельник сибирский** – *Juniperus sibirica* – ямаан арса, үхэр арса; **облепиха крушиновая** – *Hippophae rhamnoides* – шасаргана (бох.); **рододендрон Адамса (душистый)** –

шасаргана (бох.); **рододендрон Адамса (душистый)** – *Rhododendron adamsii* – сагаан дали; **рододендрон даурский** – *Rhododendron dauricum* – тэрэнги; **рододендрон золотистый, кашкара** – *Rhododendron aureum* – шара тэрэнги; **роза чайная** – *Rosa* – сайн үнгэтэй розо; **саксаул** – *Haloxylon* – сагсуул; **самшит, сандал желтый** – *Buxus* – шара модон, шара зандан; **сирень** – *Syringa* – сирень; **смородина двуглая (морощка)** – *Ribes diacantha* – тэхын шээг; **смородина красная** – *Ribes rubrum* – улаагана, улаалзаргана (хорин.), модонной улаагана (зап.); **смородина моховка** – *Ribes procumbens* – газарай хүлээргэнэ, хүлээргэнэ (зап.); **смородина чёрная** – *Ribes nigrum* – үхэр нюдэн; **таволга** – *Spiraea* – хухай; **тамарикс, гребенщик** – *Tamarix* – хухай (зап.); **терн, терновник** – *Prunus spinosa* – үүргэнэ; **черника** – *Vaccinium myrtillus* – хара нэрхэн, булганай эдээн (тунк.); **шикша чёрная** – *Empetrum nigrum* – хара шүгсэр; **шиповник даурский** – *Rosa davurica* – нохойн хоншоор, хадхалаятай үбхэн.

Кустарнички – низкорослые кустарники, высотой не более 40-50 см, обычно обладающие длинными корневищами. На их побегах хорошо заметны границы годичных приростов – рубцы от опавших почечных чешуй (брусника, черника, клюква). Полукустарнички – низкорослые полукустарники, высота которых редко превышает 15-20 см [6]. К названиям кустарников и полукустарников относятся: **богородская трава, чабрец, тимьян** – *Thymus* – ганга; **брусника** – *Vaccinium vitis-idaea* – алирхан; **ива** – *Salix* – үшөөхэн, гүшөөхэн; **кислица обыкновенная бот.** – *Oxalis acetosella* – улаагана, модонной улаагана (зап.), хулганаан шэхэн; **костяника** – *Rubus saxatilis* – улаагана, газарай улаагана, газар улаагана; **клюква** – *Oxycoccus* – ташаргана, клюквэ; **полюнь Гмелина (стародуб)** – *Artemisia gmelinii* – хара намжа; **полюнь каменная** – *Artemisia rupestris* – ая, сагаан ая, ая ганга, сагаан үрмэдүүл; **полюнь холодная** – *Artemisia frigida* – ая, сагаан ая, ая ганга, сагаан үрмэдүүл, **поташник, жерняк** – *Kalidium* – бударгана.

**Травянистые растения (Травы)** – растения, с отмирающими на зиму надземными побегами. У многолетних травянистых растений почки возобновления располагаются на подземных или плотно прижатых к почве побегах [6].

Данная группа объединяет следующие названия: **анис** – *Anisum vulgare* – анис; **астра алтайская** – *Aster altaicus* – сэнхир; **астра альпийская** – *Aster alpinus* – хүхэ балжан гарма; **астргал донниковый** – *Astragalus melilotoides* – зээрэн шэлбэ; **бадан, чигирский чай** – *Bergenia* – бадан; **бамбук** – *Bambusa* – бамбук, далайн хулан; **башмачок венерин, башмачок известняковый** – *Cypripedium calceolus* – асаргана, толбото сагаан сэсэг; **белена чёрная, дурман** – *Hyoscyamus niger* – зэмбэ, эрьюу үбхэн (бох.), домбуу (сел.); **бескильница тонкоцветная** – *Puccinellia tenuiflora* – үлэн; **бодяк съедобный, татарник** – *Cirsium esculentum* – хашаг үбхэн; **бодяк щетинистый, осот розовый** – *Cirsium setosum* – гүгэнхэн; **борщевик сибирский** – *Heracleum sibiricum* – балшаргана; **валериана лекарственная** – *Valeriana* – шонын үбхэн, сабан үбхэн; **василёк** – *Centaurea* – василек (сэсэг), хүхэ сэсэг; **василёк синий** – *Centaurea cyanus* – хүхэ сэсэг; **вейник Лангсдорфа** – *Calamagrostis langsdorfii* – үлэн хяаг; **вероника седая** – *Veronica incana* – ямаан үбхэн; **ветреница (анемон)** – *Anemone* – табасагаа; **вика приятная, вязель (обл.)** – *Vicia amoena* – вика, шүдэр хүсы үбхэн, шүдэр үбхэн, шүдэр (сел.), хүсы (сел.), тэжээлэй ногоон, хонин хүсы; **водосбор сибирский** – *Aquilegia sibirica* – удбал (цонг.); **водяная лилия, кувшинка** – *Nymphaea* – уһанай замархан; **волоснец даурский** (пырейник высокий) – *Elymus excelsus* – харбуул үбхэн; **волоснец ложнопырейный, колосняк китайский** – *Leymus chinensis* – галабгай хяаг; **вороний глаз** – *Paris* – хирээ нюдэн; **вьюнок полевой** – *Convolvulus arvensis* – шүдэр үбхэн; **гвоздика** – *Dianthus* – башгита сэсэг, хадаан сэсэг; **герань** – *Geranium* – азаргана, герань; **герань луговая** – *Geranium pratense* – батаганаан хушуун; **гетеропаппус** – *Heteropappus* – хүхэ балжан гарма (ерав.); **горец змеиный, змеевик большой** – *Bistorta major* – баргуудай; **горец перечный (водяной перец)** – *Persicaria hydropiper* – уһан тарна, уһан тарнаан; **горец птичий, спорыш** – *Polygonum arenastrum* – шубуунай тарна; **горечавка** – *Gentiana* – дэгдэ, буха сэсэг; **горошек мышиный, вика** – *Vicia cracca* – хүсүүг, хүсүүг үбхэн, хүсы (үбхэн), хонин хүсы; **гречиха** – *Fagopyrum* – гэршүүхэ, гречиха; **гюльденштедтия весенняя** –

*Gueldenstaedtia verna* – сальжир, гальжир; **девясил британский** – *Inula britannica* – алтан ая; **душица обыкновенная** – *Origanum vulgare* – тэмээн һүүл; **женьшень настоящий** – *Panax ginseng* – хүн үбхэн, орхоодой, ноён орхоодой (*окин.*); **живокость крупноцветковая** – *Delphinium grandiflorum* – бэри сэсэг, хараалша сэсэг; **житняк гребенчатый** – *Agropyron cristatum* – хара толгой; **звездчатка** – *Stellaria* – гахай үбхэн; **зверобой** – *Hypericum* – дэгдэг; **земляника** – *Fragaria* – гүлзөөргэнэ, эздэгэнэ; **змеевик живородящий** – *Bistorta vivipara* – мэхээр; **змеевка растопырнная** – *Cleistogenes squarrosa* – хазаар үбхэн; **змееголовник** – *Dracocephalum* – үхэр будаг (*цонг.*); **зопник** – *Phlomis* – гүзээн үбхэн; **зопник клубневой (железняк)** – *Phlomis tuberosa* – гахай ногоон, үмдэн үбхэн; **иван-чай** – *Chamerion* – инагта (*хорин.*), гүрөөхэ үбхэн; **ирис** – *Iris* – сахилза (үбхэн); **истод обыкновенный** – *Polygala vulgaris* – зүрхэн үбхэн; **истод сибирский** – *Polygala sibirica* – зүрхэн сэсэг; **камыш** – *Scirpus* – хулхан, хулһа ожорһон; **кермек** – *Limonium* – могойн хэлэн; **кипрей** – *Epilobium* – инагта (*хорин.*), гүрөөхэн үбхэн; **клевер, трилистник** – *Trifolium* – ягаан сэсэг, тоһон шаралжаахай (*байк.-куд.*), гурбан халаата; **клубника** – *Fragaria viridis* – гүлзөөргэнэ, эздэгэнэ (*зап.*); **ковыль** – *Stipa* – хилгана; **ковыль волосатик, тырса** – *Stipa capillata* – шэбээхэй; **колокольчик** – *Campanula* – хонхо сэсэг, пахсуур (*аг.*), сэнхир хонхонууд, хонхолжоо (*лит.*); **конопля посевная** – *Cannabis sativa* – улһан, үлтэнэг (*зап.*), хоноплёо; **конопля сорная** – *Cannabis ruderalis* – зэрлиг улһан; **крапива** – *Urtica* – халуун үбхэн (*окин.*), ямаан халаахай; **крапива двудомная** – *Urtica dioica* – тэмээн халаахай; **крапива жгучая** – *Urtica urens* – халаахай, халгана; **кровохлебка лекарственная** – *Sanguisorba officinalis* – һүдэн, һүдэ гэшэгэнээн (*аг.*); **кувшинка** – *Nymphaea* – тэмээн табгай, линхобо сэсэг, уһанай замарһан; **кувшинка белая** – *Nymphaea candida* – сагаан тэмээн табгай; **купальница азиатская, жарок** – *Trollius asiaticus* – бадма сэсэг, хурьган заһаа; **купальница сибирская, жарок** – *Trollius sibiricus* – бадмахан сэсэг; **ландыш майский** – *Convallaria majalis* – майн сэсэг; **лапчатка** – *Potentilla* – хүсы үбхэн, хонин үбхэн (*иголь.*, *оронг.*); **лапчатка бесстебельная** – *Potentilla acaulis* – набтуул; **лапчатка гусиная** – *Potentilla anserina* – гэшэгэнээн; **лебеда** – *Atriplex* – уһан үрмэдэһэн, альбадаа, загалмай (*диал.*); **левкой седой** – *Matthiola incana* – мантуухай сэсэг; **лён** – *Linum* – нарин улһан; **лён дикий** – *Linum* – зэрлиг лён; **лилейник жёлтый, лилия желтая, красоднев малый** – *Heimerocallis minor* – абдаргана, зула сэсэг; **лилия водная** – *Lilium pumilum* – линхобо сэсэг, лёнхобо сэсэг, тэмээн табгай; **лилия карликовая** – *Lilium pumilum* – улаалзай; **лотос** – *Nelumbo* – бадма, бадма сэсэг, бадма ёнхобо (или линхобо), линхобо; **лук** – *Allium* – һонгино, мангир, мангиһан (*зап.*); **лук алтайский** – *Allium altaicum* – алтайн һонгино; **лук дикий** – *Allium* – гоогол; **лук стареющий** – *Allium senescens* – мангир; **лютик** – *Ranunculus* – холтоһон сэсэг, холтоһон үбхэн; **лютик болотный** – *Ranunculus pseudohirculus* – жаса; **лютик едкий** – *Ranunculus acris* – бахын сэсэг, голой шара сэсэг (*аг.*); **люцерна** – *Medicago* – хүсы үбхэн (*зап.*), люцернэ, хүсүүг үбхэн, хүсүүг, шара азарга; **мак** – *Papaver* – намуу сэсэг, мак; **мак голостебельный** – *Papaver nudicaule* – даргай, зонхобо сэсэг, наран сэсэг, дальбан шара, хурьган заһаа, бадма сэсэг; **марена сердцелистная** – *Rubia cordifolia* – зүрхэн ягаадай; **мать-и-мачеха** – *Tussilago farfara* – уула үбхэн, эгэшэ дүү хоёр; **медуница** – *Pulmonaria* – могойн хэлэн; **медуница мягенькая, медовая роса, медвянка** – *Pulmonaria mollis* – нохойн хэлэн; **мордовник даурский** – *Echinops latifolius* – хонгор зула, морин халаахай; **мята** – *Mentha* – халүүн үбхэн; **мятлик** – *Poa* – хилгана; **незабудка** – *Myosotis* – хүхэ сэсэг; **овсяница даурская** – *Festuca dahurica* – даурийн бүтүүли; **одуванчик лекарственный** – *Taraxacum officinale* – нямня (*хорин.*), нямняхай, шара сэсэг, шабшарахай (*бох.*); **осока** – *Carex* – үлэн үбхэн, үхэр хэлэн, ожорһон, хагда ожорһон, хулһа ожорһон; **осока твердоватая** – *Carex duriuscula* – хара шэрэм; **осот** – *Sonchus* – сагаан халаахай, шортолообхо (*унг.*), шаралдай (*качуг.*); **осот полевой** – *Sonchus arvensis* – сагаан халаахай; **панцерина шерстистая, белокудренник** – *Panzerina lanata* – шэмэдэг; **папоротники** – *Polypodiophyta* – тангалай үбхэн; **пастушья сумка** – *Capsella* – таряанай халаахай; **первоцвет** – *Primula* – түрүүшын сэсэг, түрүүшын ногоон; **перекати-поле** – *Salsola collina* – хамхуул, хамхуул үрмэдэһэн, атаахай, хурай (*аг.*), адаахайтай тэмээн халаахай,

арбагар үбхэн, арбагай ногоон, хадхуул үбхэн (*бох.*); **пион, марьин корень** – *Paeonia anomala* – сиинэ, эхэ эдеэн; **пион; повилика** – *Cuscuta* – шүдэр үбхэн; **подорожник** – *Plantago* – таба халаа(та) (*каб.*), хабдар ногоон, гүзээн үбхэн (*каб.*); **подорожник большой** – *Plantago major* – томо таба халаа; **подснежник, прострел** – *Pulsatilla* – ургы; **полевица Триниуса** – *Agrostis trinii* – улаан толгой; **полынь** – *Artemisia* – нилуун үрмэдэһэн (*хорин.*), үрмэдэһэн, үрмэһэн, үрмэдэһэ жэрмэдэһэн (*парн.*); **полынь горькая** – *Artemisia absinthium* – тобош үрмэдэһэн, тобошотой үрмэһэн (*иголь.*); **полынь жёлтая** – *Artemisia* – шара үрмэдэһэн, шаралдай (*зап.*); **полынь метельчатая** – *Artemisia scoparia* – хонин шаралжа; **полынь обыкновенная (чернобыльник)** – *Artemisia vulgaris* – морин үрмэдэһэн, сарбан (*хорин.*); **полынь Сиверса** – *Artemisia sieversiana* – гашуун үрмэдэһэн; **проломник, бахромчатая трава** – *Androsace* – тобош үбхэн; **пырей** – *Elytrigia* – хяаг үбхэн; **пырей ползучий** – *Elytrigia repens* – хяаг, хяаг үбхэн; **пырей развилытый** – *Elytrigia* – аса хяаг; **ромашка, нивяник обыкновенный** – *Leucanthemum vulgare* – балжан гарма (*еравн.*), сагаан сэсэг; **ревень** – *Rheum* – шүүнэ, гэшүүнэ, гэшүүгэнэ, тарнаан; **репейник, лопух** – *Arctium* – носоргоно; **родиола розовая, золотой корень** – *Rhodiola rosea* – алтан үндэһэн; **ряска** – *Lemna* – замаг; **сарана, лилия саранка, мышьяк, пьяная трава** – *Lilium pilosiusculum* – хараана, сарана, хорхинсог; **сарана без коробочки** – һамган хараана, буржагар хараана, хаанай буржагар; **сарана нераспустившаяся** – аранга тибһэн; **сарана (отцветший цветок сараны с семенами)** – хонхолзоо; **сарана (цветок сараны с опавшими лепестками)** – һэмбэгэр; **сарана распустившаяся** – улаалзай; **селагинелла кровяно-красная** – *Selaginella sanguinolenta* – улаан матрын хүмс (*монг.*, *цонг.*); **серпуха васильковая** – *Serratula centauroides* – хонгор зула; **солodka уральская** – *Glycyrrhiza uralensis* – шэхэр үбхэн, шэхэр, хуншар, ураалай шэхэр; **стародубка апенинская** – *Adonis apennina* – шара сэсэг, алтан сэсэг; **сурепица желтая** – *Barbarea* – шара ногоон; **сурепка** – *Barbarea* – шаралдай, шаралдай үбхэн; **таволга водосборolistная** – *Spiraea aquilegifolia* – табилга, эмэгэн шэлбэ; **татарник колючий** – *Onopordum acanthium* – лама тархи; **тимOFFеевка** – *Phleum pratense* – тимOFFеевкэ; **триостренник болотный** – *Triglochin* – амтаахай; **тростник** – *Phragmites* – сагаан хулһан, ожорһон, хулһан; **тысячелистник обыкновенный** – *Achillea millefolium* – үтэшэ үбхэн; **хвойник, эфедра односемянная** – *Ephedra monosperma* – хонин зээрэгэнэ, зээрэгэнэ, зээрэгэнэ (*тунк.*); **хвоц** – *Equisetum* – уһа ожорһон; **хвоц полевой** – *Equisetum arvense* – наһан үбхэн, наһан ногоон; **чемерица Лобеля** – *Veratrum lobelianum* – балшаргана; **чемерица чёрная** – *Veratrum nigrum* – агшаргана; **черемша, лук черемша** – *Allium microdictyon* – халаяр; **чертополох** – *Carduus* – чертополох; **чеснок дикорастущий** – *Allium* – гоогол (*возм.*); гоогоһон (*зап.*); **чий блестящий** – *Achnatherum splendens* – дэрһэн; **чина луговая** – *Lathyrus pratensis* – хорхинсы, хорхинсог; **чистотел большой** – *Chelidonium majus* – шүдэр сэсэг; **чумерос, копеечник Гмелина** – *Hedysarum gmelinii* – шамарһан; **шалфей лекарственный** – *Salvia officinalis* – шара дэрэ, мүгбэ үбхэн, могойн аман; **шлемник байкальский** – *Scutellaria baicalensis* – буда сэсэг, бэри сэсэг, гүүн хүхэн; **щавель** – *Rumex* – хулһанын шэхэн (*унг.*); **щавель кислый, обыкновенный** – *Rumex acetosa* – хурьган шэхэн (*хорин.*), дааган шэхэн; **щетинник зелёный** – *Setaria viridis* – үнэгэнэй һүүл; **ятрышник** – *Orchis* – сэгрэмэ; **ячмень** – *Hordeum* – ешмээн, арбай (*узм.*); арбай таряан; үхэр арбай (*еравн.*); халтар арбай (*мух.-шуб.*); будаан (*качуг.*); **ячмень короткоостый** – *Hordeum brevisubulatum* – хэрмэн һүүл.

**Чужеземные растения** – группа растений, произрастающая в естественных условиях в других регионах, странах и континентах. К ним относятся: **Алоэ древовидное, столетник** – *Aloe arborescens* – алоэ, агар зандан модон, агар зандан; **бук, буквое дерево** – *Fagus* – бук, бук модон; **дуб** – *Quercus* – дүүб, сарса; **камфорное дерево** – *Cinnamomum camphora* – хумпараа модон; **каштан** – *Castanea* – каштан; **клён** – *Acer* – клён, сагаан үлтэнэг (*ал.*); **лавр** – *Laurus* – лавр; **липа** – *Tilia* – липиэ; **магнолия** – *Magnolia* – магноли; **мимоза** – *Mimosa* – һэрһэн модон; **олива** – *Olea* – олива; **ореховое дерево** – *Juglans regia* – һамарай модон; **пальма** – *Palmae* (*Arecaceae*) – дала модон; **сандаловое дерево** – *Santalum* – боди модон, зандан модон; **тис** – *Taxus* – улаан модон;

**тутовник, шелковица** – *Morus* – тут модон, ялма модон; **эвкалипт** – *Eucalyptus* – эвкалипт; **ясень** – *Fraxinus excelsior* – яшал; **виноград дикий** – *Vitis silvestris* – зэрлиг виноград; **кипарис** – *Cupressus* – кипарис; **саксаул** – *Haloxylon* – сарсуул; **самшит, сандал желтый** – *Buxus* – шара модон, шара зандан; **тамарикс, гребенщик** – *Tamarix* – хухай (зап.); **терн, терновник** – *Prunus spinosa* – үүргэнэ; **женьшень настоящий** – *Panax ginseng* – хүн үбхэн, орхоодой, ноён орхоодой (окин.); **лотос** – *Nelumbo* – бадма, бадма сэсэг, бадма ёнхобо (или линхобо), линхобо.

**Лекарственные растения** – обширная группа растений, органы или части которых являются сырьем для получения средств, используемых в народной, медицинской или ветеринарной практике с лечебными или профилактическими целями [7].

Известны следующие названия: **алоэ древовидное, столетник** – *Aloe arborescens* – алоэ, агар зандан модон, агар зандан; **анис** – *Anisum vulgare* – анис; **багульник** – *Ledum* – тэрэнги; **бадан, чигирский чай** – *Bergenia* – бадан; **берёза** – *Betula* – хуһан; **берёза плакучая** – *Betula pendula* – халбарар хуһан; **богородская трава, чабрец, тимьян** – *Thymus* – ганга; **боярышник кроваво-красный** – *Crataegus sanguinea* – долоогоно; **брусника** – *Vaccinium vitis-idaea* – алирхан; **валериана лекарственная** – *Valeriana* – шонын үбхэн, сабан үбхэн; **вереси, вереск, можжевельник ложноказацкий** – *Juniperus pseudosabina* – арса; **вьюнок полевой** – *Convolvulus arvensis* – шүдэр үбхэн; **горец змеиный, змеевик большой** – *Bistorta major* – баргуудай; **горец перечный (водяной перец)** – *Persicaria hydropiper* – уһан тарна, уһан тарнаан; **горец птичий, спорыш** – *Polygonum arenastrum* – шубуунай тарна; **горечавка** – *Gentiana* – дэгдэ, буха сэсэг; **душица обыкновенная** – *Origanum vulgare* – тэмээн һүүл; **женьшень настоящий** – *Panax ginseng* – хүн үбхэн, орхоодой, ноён орхоодой (окин.); **зверобой** – *Hypericum* – дэгдэ; **календула лекарственная, ноготки** – *Calendula officinalis* – шара сэсэг; **клевер, трилистник** – *Trifolium* – ягаан сэсэг, тоһон шаралжаахай (байк.-куд.); **гурбан халаага, крапива** – *Urtica* – халуун үбхэн (окин.); **ямаан халаахай, крапива двудомная** – *Urtica dioica* – тэмээн халаахай; **крапива жгучая** – *Urtica urens* – халаахай, халгана; **кровохлебка лекарственная** – *Sanguisorba officinalis* – һүдэн, һүдэ гэшэгэнээн (аг.); **ландыш майский** – *Convallaria majalis* – майн сэсэг; **липа** – *Tilia* – липпэ; **лотос** – *Nelumbo* – бадма, бадма сэсэг, бадма ёнхобо (или линхобо), линхобо; **мак** – *Papaver* – намуу сэсэг, мак; **мать-и-мачеха** – *Tussilago farfara* – уула үбхэн, эгэшэ дүү хоёр; **мята** – *Mentha* – халуун үбхэн; **облепиха крушиновая** – *Hippophae rhamnoides* – шасаргана (бох.); **одуванчик лекарственный** – *Taraxacum officinale* – нямняа (хорин.), нямняахай, шара сэсэг, шабшараахай (бох.); **пастушья сумка** – *Capsella* – таряная халаахай; **пион, марьян корень** – *Paeonia anomala* – сиинэ, ехэ эдеэн; **пион; подорожник** – *Plantago* – таба халаа(та) (каб.), хабдар ногоон, гүзээн үбхэн (каб.); **подорожник большой** – *Plantago major* – томо таба халаа; **полынь** – *Artemisia* – нилуун үрмэдэһэн (хорин.), үрмэдэһэн, үрмэдэһэн, үрмэдэһэ жэрмэдэһэн (парн.); **полынь Гмелина (стародуб)** – *Artemisia gmelinii* – хара намжа; **полынь горькая** – *Artemisia absinthium* – тобшо үрмэдэһэн, тобшотой үрмэдэһэн (увола.); **полынь желтая** – *Artemisia* – шара үрмэдэһэн, шаралдай (зап.); **полынь каменная** – *Artemisia rupestris* – ая, сагаан ая, ая ганга, сагаан үрмэдүүл; **полынь обыкновенная (чернобыльник)** – *Artemisia vulgaris* – морин үрмэдэһэн; **сарбан** (хорин.); **полынь Сиверса** – *Artemisia Sieversiana* – гашуун үрмэдэһэн; **полынь холодная** – *Artemisia frigida* – ая, сагаан ая, ая ганга, сагаан үрмэдүүл; **панцерина шерстистая, белокудренник** – *Panzerina lanata* – шэмэдэг; **ревень** – *Rheum* – эшүүнэ, гэшүүнэ, гэшүүгэнэ, тарнаан; **родиола розовая, золотой корень** – *Rhodiola rosea* – алтан үндэһэн; **рододендрон Адамса (душистый)** – *Rhododendron adamsii* – сагаан дали; **солодка уральская** – *Glycyrrhiza uralensis* – шэхэр үбхэн, шэхэр, хуншар, ураалай шэхэр; **тимьян, чабрец, богородская трава** – *Thymus* – ганга; **тысячелистник обыкновенный** – *Achillea millefolium* – үтэшэ үбхэн; **чабрец** – *Thymus* – ганга; **чага (черный березовый гриб)** – *Inonotus obliquus* – шүлтэ; **чеснок дикорастущий** – *Allium* – гоогол (вост.), гоогоһон (зап.); **чистотел большой** – *Chelidonium majus* – шүдэр сэсэг; **шалфей лекарственный** – *Salvia officinalis* – шара дэрэ, мүгбэ үбхэн, могойн аман; **шикша чёрная** – *Empetrum nigrum* – хара шүгсэр.

**Каучуконосные растения.** Основным каучуконосным растением является гевея бразильская. Из млечного сока этого растения добывают каучук, из которого впоследствии получают резину [8]. В эту группу входит только одно слово: **каучуконос** – *Hevea brasiliensis* – каучугта ургамал, каучуконос, хүн дабирхатай модон.

**Дубильные растения** – растения, содержащие дубящие вещества, или таниды, в количестве достаточном для промышленного использования [9]. Эта группа представлена названиями: **бадан, чигирский чай** – *Bergenia* – бадан; **герань** – *Geranium* – азаргана, герань; **ель** – *Picea* – хасуури, гасуур модон, хасуурхан (зап.); **ива козья** – *Salix caprea* – шандаруутай бурган (окин.); **лиственница** – *Larix* – шэнэнхэн; **ревень** – *Rheum* – эшүүнэ, гэшүүнэ, гэшүүгэнэ, тарнаан; **щавель** – *Rumex* – хулганын шэхэн (унг.); **щавель кислый, обыкновенный** – *Rumex acetosa* – хурган шэхэн (хорин.), дааган шэхэн [9].

**Красильные растения** – растения, вырабатывающие и содержащие в своих органах (корнях, стеблях, листьях, цветках, плодах, семенах) и тканях (древесине, коре) красящие вещества, заключенные в пластидах или растворенные в клеточном соке [10]. Следующие названия присутствуют в этой группе: **барбарис сибирский** – *Berberis sibirica* – шара модон; **виноград дикий** – *Vitis silvestris* – зэрлиг виноград; **дуб** – *Quercus* – дүүб, сарса; **живокоость крупноцветковая** – *Delphinium grandiflorum* – бэри сэсэг, хараалша сэсэг; **клюква** – *Oxycoccus* – ташаргана, клюквэ; **лиственница** – *Larix* – шэнэнхэн; **лук** – *Allium* – һонгино, мангир, мангиган (зап.); **лук алтайский** – *Allium altaicum* – алтайн һонгино; **лук дикий** – *Allium* – гоогол; **лук стареющий** – *Allium senescens* – мангир; **марена сердцелистная** – *Rubia cordifolia* – зүрхэн ягаадай; **рябина** – *Sorbus* – рябина, мүшэ модон [9].

**Водные растения** – растения, необходимое условие жизни которых – пребывание большей частью в пресной, соленой или солоноватой воде [7]. Они произрастают не только в самих водоемах, но и по их берегам, на сильнообводненных болотах. К ним относят: **водоросль** – *Algae* – замаг, замархан (ал.), замаргадан, замардан (бох.); **водяная лилия, кувшинка** – *Nymphaea* – уһанай замархан; **камыш** – *Scirpus* – хулһан, хулһа ожорһон; **лилия водяная** – *Lilium pumilum* – линхобо сэсэг, лёнхобо сэсэг, тэмээн табгай; **осока** – *Carex* – үлэн үбхэн, үхэр хэлэн, ожорһон, хагда ожорһон, хулһа ожорһон; **ряска** – *Lemna* – замаг; **триостренник болотный** – *Triglochin* – амтаахай; **тростник** – *Phragmites* – сагаан хулһан, ожорһон, хулһан.

**Грибы и мхи.** Грибы – царство живой природы, объединяющее эукариотические организмы (то есть организмы, имеющие клеточное ядро) и сочетающие в себе некоторые признаки, как растений, так и животных [7]. Мхи – группа растений, включающая наиболее просто устроенные наземные споровые растения, имеющие особые органы размножения – спорангии, в жизненном цикле которых преобладает гаметофит – гаплоидное листостебельное или слоевищное растение [11].

Грибы зафиксированы в наименованиях: **белый гриб** – *Boletus edulis* – сагаан мөөгэ, сагаан хархяаг; **грибы** – *Fungi*, *Mycota*, *Mycophita*, *Mycetalia* – хархяаг, мөөгэ, тэнгэрийн зада (аг.), мөөгэ хархяаг (парн.); **грибок** – мөөгэһэн, хархяаган; **груздь обыкновенный** – *Lactarius resimus* – сагаан хархяаг; **жудевик** – *Lycoperdon* – тэнгэрийн тамхин, тэнгэрийн дулли (аг.); **лисичка желтая** – *Cantharellus cibarius* – үнэгэн мөөгэ; **маслёнок** – *Suillus* – шара мөөгэ, шара хархяаг; **мухомор** – *Amanita* – хорото мөөгэ; **поганка бледная** – *Amanita phalloides* – муухай хархяаг, хоротой мөөгэ; **подберёзовик** – *Leccinum scabrum* – хуһанай хархяаг, хуһан доро ургадаг хархяаг; **подосиновик** – *Leccinum peracidum* – уляһанай хархяаг, улаан толгойто хархяаг; **рыжик** – *Lactarius deliciosus* – шара хархяаг; **синие грибы** (общее название ядовитых грибов) – *Fungi* – хүхэ мөөгэ; **сморчок** – *Morchella* – хара мөөгэ, дылдэ; **сыроежка красная** – *Russula* – улаан хархяаг, сыроежка; **чага (черный березовый гриб)** – *Inonotus obliquus* – шүлтэ; **шампиньон** – *Agaricus* – шампиньон.

**Мхи:** **мох** – *Bryon*, *Musci* – хубхэн; **сфагнум** – *Sphagnum* – торфын хубхэн.

Нами собрано 472 бурятских наименований дикорастущих растений и грибов, где родовидовые подгруппы «Деревья» представлены 52 наименованиями (11%); «Кустарники, кустарнички и полукустарнички» – 89 (18,9%); «Травянистые растения» – 297 (62,9%); «Чужеземные растения» – 39 (8,9%); «Лекарственные

растения» – 102 (23,3%); «Каучуконосные растения» – 3 (0,6%); «Дубильные растения» – 15 (3,4%); «Красильные растения» – 18 (4,1%); «Водные растения» – 20 (4,6%); «Грибы, мхи» – 31 (6,6%).

По удельному весу значительное место занимают травянистые растения, лекарственные растения, кустарники, кустарнички и полукустарнички, деревья. Наоборот, небольшое число названий растений относятся к грибам и мхам, водным, красильным растениям. Каучуконосные, дубильные растения представлены лишь несколькими наименованиями.

Небольшое количество названий растений и грибов, в сравнении с перечнем произрастающих в Бурятии флоры, свидетельствует об отсутствии у бурят необходимости различия отдельных их видов: *бадма сэсэг* 'лотос и желтый мак'; *сагаан хархяаг* 'груздь, белый гриб'; *шара хархяаг* 'рыжик, масленок'.

Выделенные родовидовые подгруппы в составе лексической группы «Дикорастущие растения» с точки зрения системности не равнозначны. «Деревья», «Кустарники, кустарнички и полукустарнички», «Травянистые растения» характеризуются многоступенчатой иерархической структурой и лексически на-

сыщены, чем «Каучуконосные растения», «Дубильные растения», «Красильные растения», «Водные растения», «Грибы, мхи».

«Грибы и мхи» имеют более упрощенную структуру. Данный факт объясняется степенью значимости биологических единиц в жизни людей.

#### Список сокращений:

*вост.* – восточно-бурятский диалект; *диал.* – диалектный вариант; *зап.* – западно-бурятский диалект; *лат.* – латинский термин; *лит.* – литературный вариант; *монг.* – монгольский термин; *парн.* – парное; *сел.* – сельское; *уст.* – устаревшее название;

#### Говоры бурятского языка:

*аг.* – агинский; *ал.* – аларский; *байк.* – куд. – байкало-кударинский; *бох.* – боханский; *еравн.* – еравнинский; *иволг.* – иволгинский; *каб.* – кабанский; *качуг.* – качугский; *мух.-шиб.* – мухор-шибирский; *окин.* – окинский; *оронг.* – оронгойский; *сарт.* – сартульский; *тунк.* – тункинский; *унг.* – унгинский; *хорин.* – хоринский; *цонг.* – цонгольский.

#### Библиографический список

1. Григоренко, Н.А. Лексика флоры и фауны в говорах камчадалов: дис. ... канд. филол. наук. – Петрозаводск-Камчатский, 2007.
2. Бурятия = Buryatia: к 350-летию вхождения Бурятии в состав Российского государства. Энциклопедический справочник: в 2 т. – Улан-Удэ, 2011. – Т. 1.
3. Осипов, К.И. Разнообразие флоры сосудистых растений Бурятии // Биоразнообразие Байкальской Сибири. – Новосибирск, 1999.
4. Дикорастущие растения [Э/р]. – Р/д: <http://forum.plantarium.ru/viewtopic.php?id=15312>
5. Коровкин, О.А. Анатомия и морфология высших растений // Словарь терминов. – 2007.
6. Новиков, В.С. Школьный атлас определитель высших растений. – М., 1991.
7. Флора [Э/р]. – Р/д: <http://ru.wikipedia.org/wiki>
8. Каучуконосные растения [Э/р]. – Р/д: <http://timuriego.com/tehnicheskie-kultury.html>
9. Лесная энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. Г.И. Воробьев. – М., 1985.
10. Большая Советская Энциклопедия: в 30 т. – М., 1969 – 1978.
11. Мхи [Э/р]. – Р/д: <http://www.ecosystema.ru>

#### Bibliography

1. Grigorenko, N.A. Leksika florih i faunih v govorakh kamchadalov: dis. ... kand. filol. nauk. – Petrozavodsk-Kamchatskiy, 2007.
2. Buryatiya = Buryatia: k 350-letiyu vkhozhdeniya Buryatii v sostav Rossiyskogo gosudarstva. Ehnciklopedicheskiy spravochnik: v 2 t. – Ulan-Udeh, 2011. – T. 1.
3. Osipov, K.I. Raznoobrazie florih sosudistikh rasteniy Buryatii // Bioraznoobrazie Baykalskoy Sibiri. – Novosibirsk, 1999.
4. Dikorastutnie rasteniya [Eh/r]. – R/d: <http://forum.plantarium.ru/viewtopic.php?id=15312>
5. Korovkin, O.A. Anatomiya i morfologiya vihsshikh rasteniy // Slovarj terminov. – 2007.
6. Novikov, V.S. Shkolniy atlas opredelitelj vihsshikh rasteniy. – M., 1991.
7. Flora [Eh/r]. – R/d: <http://ru.wikipedia.org/wiki>
8. Kauchukonosnihe rasteniya [Eh/r]. – R/d: <http://timuriego.com/tehnicheskie-kultury.html>
9. Lesnaya ehnciklopediya: v 2 t. / gl. red. G.I. Vorobjev. – M., 1985.
10. Bolshaya Sovetskaya Ehnciklopediya: v 30 t. – M., 1969 – 1978.
11. Mkh [Eh/r]. – R/d: <http://www.ecosystema.ru>

Статья поступила в редакцию 20.11.12

УДК 811.11

*Cherepanova E.A.* SEMANTIC POTENTIAL OF VERBAL LEXEMES OF THE DONATIVE ACTION. This article touches the problem of semantic potential of verbal lexemes of the donative action caused by insufficient research of the concept and importance of this aspect in word meaning studying. Application of logical-philosophical and component analyses allows to carry out an objective analysis of the explicit and implicit content of expressions and also to reveal the main mechanisms of donative action.

**Key words:** donation, donative action, possessiya change, subject and object interaction, lexical meaning, verbal lexeme, semantic component.

*Е.А. Черепанова, ст. преп. каф. иностранных языков Горно-Алтайского гос. университета, г. Горно-Алтайск, E-mail: ekaterinacherepanova@rambler.ru*

## СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ГЛАГОЛЬНЫХ ЛЕКСЕМ ДОНАТИВНОГО ДЕЙСТВИЯ

Данная статья освещает проблематику семантического потенциала глагольных лексем донативного действия, обусловленная недостаточным исследованием самого понятия и важностью этого аспекта в изучении значения слова. Применение логико-философского и компонентного анализов позволяет провести объективный анализ эксплицитного и имплицитного содержания выражений, а также выявить основные механизмы донативного действия.

**Ключевые слова:** донативность, донативное действие, изменение посессии, субъектно-объектное взаимодействие, лексическое значение, глагольная лексема, семантический компонент.

Функционирование окружающего мира, принципы взаимодействия его составляющих является предметом исследования

науки с древнейших времен. На сегодняшний день центром научных исследований правомерно считается человек. История и

наука свидетельствуют о том, что все в человеке, в его бытии является результатом его индивидуальной деятельности, с одной стороны, и деятельности предшествующих поколений, общества в целом – с другой. Без деятельного преобразования окружающего и внутреннего мира человек не может ни существовать, ни развиваться. Поэтому одними из центральных понятий в изучении окружающего мира являются понятия деятельности и действия [1, с. 498]. Ключевыми фигурами любой деятельности, а, следовательно, и действия является субъект и объект.

Субъектность как способность быть активным началом в осуществлении действия является характеристикой для различных субъектодействующих феноменов окружающей действительности, которые по-разному проявляют себя субъектно в соответствующих ситуациях. В современном философском знании субъектодействующим феноменом признается завод, город, объединения людей [2, с. 602]. Следовательно, субъектом действия может стать фрагмент окружающей действительности с неантропоморфными характеристиками.

Установить сущность донативного действия становится возможным при рассмотрении происхождения самого понятия. Этимология донативности уходит к латинскому корню *dono*, от которого образованы слова *donum* (дар, подарок; жертва), *donator* (даритель), *donation* (дарение, приношение в дар) [3, с. 266]. Очевидно, что указанная часть слов актуализирует изменение состояния принадлежности некоего объекта.

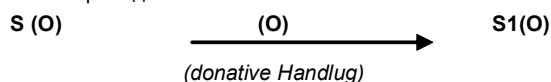


Рис. 1. Донативное действие

- активность субъекта S может основываться на его внутренней интенции, на объективно сложившейся необходимости, в силу имеющихся условий, оказывающих влияние на деятеля;
- активность субъекта S1 возникает при потребности возмещения утраты субъекта S;
- объект способен претерпевать процесс модификации своей целостности.

Рассматривая донативность, главным образом, как действие, логично, что из языковых средств, актуализирующих эту понятийную категорию, наиболее частотным является глагол. Фактология представляет разнообразный перечень глагольных лексем, актуализирующих исследуемое понятие. Следовательно, требуется упорядочить определенным образом языковой материал.

Систематизируя лексические средства, выражающие донативность, анализируется семантическое содержание языковой единицы. Глагольные лексемы, подтверждающие в контекстуальном употреблении многозначность своей словарной дефиниции, являются гиперонимами. Гипонимами, выступают лексические средства, семантическая наполненность которых сужает возможный спектр их применения. Значения гипонимов ограничивают условия своего употребления в речи, гиперонимы же, напротив, характеризуются полисемичностью. Таким образом, классификацию языкового материала можно представить следующей схемой:

В рамках данной статьи предлагается рассмотреть семантический потенциал следующих лексем-гиперонимов, выражающих ДД: *geben*, *schicken*, *schenken*, *verlieren*, *verkaufen*, *tauschen*, *teilen*.

В своих значениях представленные языковые единицы одновременно отличаются друг от друга и имеют что-то общее. Логично констатировать сходства и различия в семантике обозначенных глаголов, что предполагает выявление элементарных

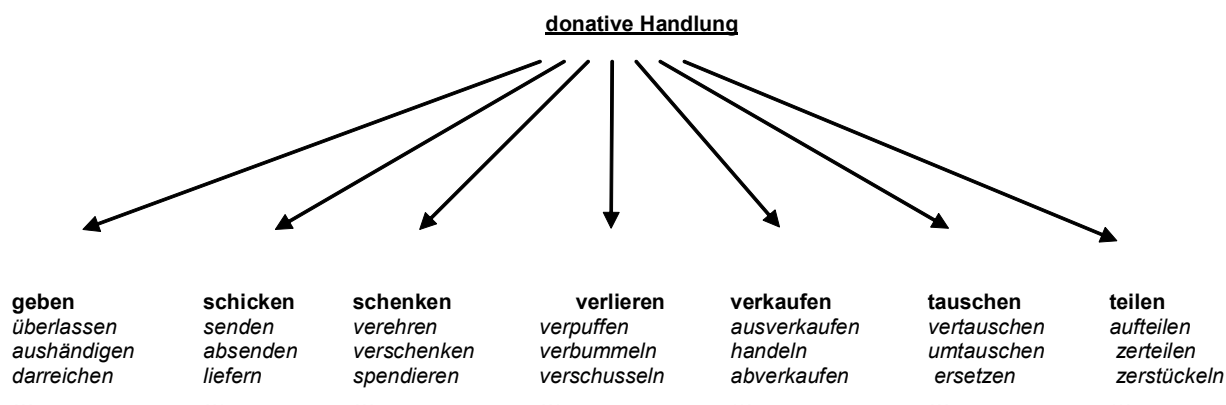


Рис. 2. Систематизация глагольных лексем выражения донативного действия

Следовательно, донативное действие (ДД) трактуется как субъектно-объектное взаимодействие, а донативность рассматривается как понятийная категория, соотносимая в реальности с процессом модификации посессивности, то есть включением или исключением некоего объекта в/из сферу(ы) обладания субъекта. Донативность подразумевает наличие субъекта S, утрачивающего статус обладателя, субъекта, получающего статус обладателя S1 и объекта, претерпевающего смену своего обладателя. Схематически донативное действие может быть представлено следующим образом:

Современные лингвистические исследования субъектно-объектных взаимоотношений посвящены посессивности (Чинчлей К.Г., 1984, Анохина С.П., 1993, Милованова М.В., 2007), принадлежности (Сушкова И.М., 2007, Яцко Т.С., 2010), обладанию (Ждан Н.Т., 1987, Головачева А.В., 2002, Виноградова Н.Г., 2002), притязательности (Степанян В.А., 1979, Малахова В.Л., 2011), отчуждению (Орлянская Е.Г., 2002). Такие исследования помогают понять механизмы реального взаимодействия участников посредством анализа языкового материала. Однако вне лингвистического внимания остается изучение донативности как макросистемы, пронизывающей онтологический мир донативного тезауруса субъекта, что и определяет актуальность проводимого исследования.

Так, в процессе анализа языкового материала были установлены следующие основные характеристики донативного действия и его участников:

- субъектное взаимодействие может быть контактным/дистантным;

смысловых единиц (семантических компонентов, сем, семантических множителей), соответствующие отдельным признакам значения.

Положение о том, что значение каждой единицы языка (в том числе и слова) состоит из набора семантических компонентов – одна из основных гипотез, на которых базируется метод компонентного анализа. Проводя компонентный анализ лексем, выражающих донативное действие необходимо найти те единицы, которые могут считаться включенными в семантику данного слова, то есть посмотреть значение его гипонимов. В лексической семантике метод компонентного анализа принадлежит к числу основных методов описания лексического значения [4, с. 109].

Поскольку сущность значения определяется двумя типами отношений знаковых единиц языка, то выделение сем следует проводить двумя путями – парадигматическими и синтагматическими.

Синтагматический путь проведения компонентного анализа исходит из учета совместной встречаемости в тексте семантически близких слов.

Парадигматический способ предполагает использование словарных определений, представляющий собой разложение смыслового содержания слова на его составляющие. Так, И.В. Арнольд был разработан прием извлечения сем путем сопоставления объяснительных трансформаций словарных дефиниций [5, с. 380]. Теперь проведем аналогичные операции по выявлению смысловых компонентов в лексемах донативного действия.



Анализ дефиниции многозначной лексики **geben** в словаре Deutsch Universal Wörterbuch (DUW) показывает, что данная языковая единица может выражать донативное действие следующими значениями:

- 1 a. etwas in jemandes Hände, Verfügungsgewalt gelangen lassen.
- 1b. als Geschenk, Spende in jemandes Besitz gelangen lassen.
2. zu einem bestimmten Zweck überlassen, übergeben.
5. bewirken, dass etwas vorhanden ist, erzeugen, hervorbringen.

Словарное определение слова показывает, что указанная лексема актуализирует следующие значения: «передача в чьи-либо руки», «передача для обладания или распоряжения», «передача как подарка», «давать как результат». Приведенные значения можно трансформировать в следующие семантические множители лексики:

**geben** = [an diesem Ort etwas übergeben]+[für einen Zweck übergeben]+[als Resultat von Tätigkeit etwas produzieren].

Рассмотрим контекстуальное употребление данной языковой единицы:

- (1) Der Vater gab Ipsi ein Glas Milch [6, с. 180].

Эксплицитное содержание предложения констатирует выражение одного из семантических компонентов [an diesem Ort etwas übergeben]. Наличие актуализированного семантического множителя в составе значения этой лексики говорит о том, что донативное действие произошло между субъектами, которые находились в зрительной доступности друг для друга. Следовательно, донативное действие характеризуется контактно-субъектно. Данный пример также демонстрирует наличие иной элементарной смысловой единицы [für einen Zweck übergeben], но информация, соотносимая с ней, остается имплицитной. Исходя из типа передаваемого объекта *ein Glas Milch*, возможны такие варианты установления цели действия: *zum Trinken, den Durst zu stillen*.

В следующем примере эксплицитно присутствует и другой компонент значения данной глагольной лексики:

- (2) Der Ofen gibt Wärme [7].

Выраженной семой лексики **geben**, соотносимой с семантическим признаком локализации ДД, настоящего контекста является [an diesem Ort etwas übergeben]. Поскольку данный субъект S передает объект *die Wärme*, как результат своей деятельности в ограниченном пространстве, в котором находится сам (z.B. das Zimmer, die Wohnung, das Gebäude). Компонент [als Resultat von Tätigkeit etwas produzieren] также реализован в данном предложении. Объект является результатом функционирования указанного субъектодействующего феномена человеческой деятельности, являющимся в этом ДД субъектом S. Элемент значения [für einen Zweck übergeben] имплицитен и может быть домыслен в ходе логического анализа, основываясь на привлечении фоновых знаний о механизме функционирования субъекта S исследуемого ДД – *für Erwärmung*.

Семантический потенциал **geben** заключается в способности данной языковой единицы актуализировать донативное действие, соотносимое в реальности с передачей какого-либо объекта субъекту, доступного в актуальный момент времени. Цель действия, выраженного данной лексемой, конкретизируется контекстом.

Следующей рассматриваемой глагольной лексемой является **schicken**.

**schicken** – 1. veranlassen, dass etwas zu jemandem gelangt, an einem bestimmten Ort gebracht oder befördert wird.

2a. veranlassen sich zu einem bestimmten Zweck, mit einem Auftrag an einen bestimmten Ort zu begeben etwas bringen lassen, etwas irgendwohin bringen lassen.

Данная лексема способна эксплицитно действие «передачи в определенное место», «передачи с определенной целью». При характеристике ДД упомянутой глагольной лексемой, берется во внимание тот факт, что субъект, утрачивающий некий объект из сферы своего обладания, своей пространственной принадлежности не меняет, он создает необходимые условия, использует некие средства для того, чтобы передача такого объекта состоялась с преодолением необходимой дистанции.

Таким образом, словарное объяснение позволяет зафиксировать следующие семантические множители рассматриваемой лексики:

**schicken** = [bewegen etwas an einen Ort zu befördern]+[bewegen etwas zweckgebunden weiterzuleiten]

- (3)... ich schickte ein Telegramm [8, с. 204].

Приведенное в качестве примера предложение эксплицитно семантический компонент [bewegen etwas an einen Ort zu befördern]. Непосредственным объектом является не сама телеграмма, а та информация, которую она в себе содержит. Очевидно, телеграмма является доступным, надежным, наиболее приемлемым способом передачи установленного объекта для данного субъекта. Анализируемое межсубъектное взаимодействие в данном примере характеризуется дистантно-субъектно, поскольку объект *ein Telegramm* подтверждает, что он передается субъектом S субъекту S1, находящемуся в некоем отдалении. В приведенном примере ДД присутствует некий посредник, который осуществил перемещение объекта. Установить выявленного фигуранта действия можно исходя из экстралингвистических знаний об объекте.

Лексема **schicken**, таким образом, актуализирует ДД передачи объекта субъекту, находящемуся на некоем удалении от обладателя. Подобное изменение владения подразумевает привлечение дополнительных средств для реализации этого действия, что уточняется контекстом и может зависеть от типа объекта.

Далее рассмотрим глагольную лексему **schenken**. DUW дает следующее определение данной лексики:

**schenken** – 1. jemandem etwas zum Geschenk machen, zu dauerndem Besitz geben.

2. jemanden zuteilt werden lassen, verleihen.

Семантическая структура лексики может быть представлена следующим образом:

**schenken** = [jemandem etwas als Geschenk überreichen]+[etwas zum dauerndem Besitz kostenlos geben]+[jemandem mit etwas als Zeichen der Achtung beehren].

Очевидно, что семантические компоненты **schenken** также актуализируют передачу некоего объекта, основанную на имеющейся симпатии субъекта S. Действие инициируется положительным отношением со стороны субъекта S к субъекту S1.

- (4) Er schenkte ihr zum Abschied eine Kette [9].

Контекст позволяет выделить обозначенные выше смысловые элементы в структуре значения указанной глагольной лексики. В отличие от дарения, которое является запланированным для субъекта S, донативное действие потери является неожиданным. DUW определяет **verlieren** следующим образом:

**verlieren** – 1. etwas, was man besessen, bei sich gehabt hat, plötzlich nicht mehr haben;

- 2b. durch Trennung, Tod plötzlich nicht mehr haben;

3a. einbüßen;

3b. abwerfen, abstoßen;

5. durch eigenes Verschulden oder ungünstige Umstände etwas Wünschenswertes, Wichtiges nicht halten können.

Исходя из словарной дефиниции лексики, ее семантическая структура принимает следующий вид:

**verlieren** = [etwas plötzlich nicht mehr haben]+[etwas durch eigene Schuld einbüßen]+[durch einige Umstände etwas nicht mehr haben].

Становится возможным предположить общность донативных действий, выраженных лексемами **schenken** и **verlieren** на основе безвозвратности передаваемого объекта, но в тоже время очевидны их отличия при выявлении этого параметра. Безвозвратность ДД, описанного лексемой **schenken**, базируется на условиях процесса передачи подарка в современном обществе (считается невежливым вернуть подарок; дариться тот предмет, утрата которого является приемлемой для отдающего), лексема **verlieren** актуализирует невозможность получения объекта обратно, в связи с незнанием фигуранта действия S1, которому он был передан. Кроме того, сравниваемые ДД различаются в причинах их совершения: auf Grund des Wunsches (schenken) – auf Grund der Schuld, der Umstände (verlieren).

Рассмотрим выражение семантических компонентов данной лексики в контексте:



(5) Sie ging zum ersten Mal schwanger, *verlor* aber Winzling [8, с. 86].

Эксплицитное содержание предложения актуализирует выделенный элемент значения [etwas plötzlich nicht mehr haben], который соотносится с таким параметром действия как нежелательность со стороны субъекта S. Из традиционных фигурантов ДД контекст репрезентирует отправителя и передаваемый объект. Выявление третьего участника S1 через постановку вопроса к контексту останется безрезультатным. Актуализированный субъект S не имел внутренней интенции к передаче данного объекта, определенные внешние условия инициировали данное событие.

В связи с этим становится возможным установить, что выявленные семасиологические возможности лексемы *verlieren* позволяют актуализировать ДД, не имеющее определенной цели, полезности результатов для субъекта S. Действие, выраженное данной языковой единицей, происходит в виду совокупности неконтролируемых субъектом S условий.

Донативное действие, описываемое лексемой *verkaufen*, предполагает активность субъекта S1 не только как получателя, но и как отправителя, о чем свидетельствует его словарная дефиниция:

**verkaufen** – 1. jemandem etwas gegen Zahlung einer bestimmten Summe als Eigentum überlassen.

Рассматриваемая лексема актуализирует ДД «передать что-либо в собственность за плату». Это позволяет выделить такие семантические компоненты:

*verkaufen* = [gegen eine Zahlung etwas geben] + [zum Besitz etwas geben].

В связи с этим схема, отражающая ДД, описываемое глаголом *verkaufen*, имеет следующий вид:

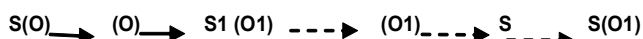


Рис. 3. Субъектно-объектное взаимодействие донативного действия, выраженного лексемами «verkaufen» и «tauschen»

Актуализированное в контексте значение лексемы подтверждает выделенные семантические множители:

(6) Ich *verkaufte* die beiden Ingres- Zeichnungen [10, с. 20].

Целью и ожидаемым итогом ДД, которое выражается этой лексемой, является получение выгоды субъектом S. Соответственно в данном ДД подразумевается также действие передачи со стороны субъекта S1 и наличие объекта O1. Основываясь на словарной дефиниции и знаниях о правилах проведения купли-продажи под объектом O1 подразумеваются денежные средства.

Соответственно семантический потенциал данной лексемы соотносится с актуализацией донативного действия, характеризующегося получением ценностного возмещения субъектом S и подразумевающим активность субъекта S1.

Ситуация донативного действия, характеризующаяся двусторонней активностью субъектов, как в передаче, так и в получении некоего объекта выражается также глагольной лексемой *tauschen*. Исследуем ее семантический потенциал, анализируя словарное толкование:

**tauschen** – jemandem eine Sache oder Person überlassen und dafür als Gegenleistung etwas anderes von ihm erhalten.

Семантика данного глагола описывает ДД, при котором субъект S не только отдает некий объект O, но и получает равноценный объект O1. Если условия процесса купли-продажи сводят тип получаемого объекта O1 к денежным средствам, то в данной ситуации объект O1 предопределяется имеющимися характеристиками объекта O (его ценностью и полезностью), которым должен соответствовать O1.

В значение лексемы *tauschen* можно определить следующие семантические компоненты:

*tauschen* = [etwas jemandem überlassen] + [etwas anderes gleichwertiges bekommen]

(7) Er hat das *Zimmer* mit ihm *getauscht* [7].

Объекты O и O1 равноценны по отношению к друг другу и в предложении представлены одной лексемой *das Zimmer*. У говорящего отсутствует потребность употреблять два различных наименования объектов в силу их идентичности.

Очевидно, что семантические возможности данной лексемы могут быть использованы говорящим для выражения передачи некоего объекта, которая подразумевает его замещение аналогичным предметом со стороны субъекта S1.

Ситуация донативного действия, характеризующаяся двусторонней активностью субъектов, как в передаче, так и в получении некоего объекта выражается также глагольной лексемой *tauschen*. Исследуем ее семантический потенциал, анализируя словарное толкование:

**tauschen** – jemandem eine Sache oder Person überlassen und dafür als Gegenleistung etwas anderes von ihm erhalten.

Семантика данного глагола описывает ДД, при котором субъект S не только отдает некий объект O, но и получает равноценный объект O1. Если условия процесса купли-продажи сводят тип получаемого объекта O1 к денежным средствам, то в данной ситуации объект O1 предопределяется имеющимися характеристиками объекта O (его ценностью и полезностью), которым должен соответствовать O1.

В значение лексемы *tauschen* можно определить следующие семантические компоненты:

*tauschen* = [etwas jemandem überlassen] + [etwas anderes gleichwertiges bekommen]

(7) Er hat das *Zimmer* mit ihm *getauscht* [7].

Объекты O и O1 равноценны по отношению к друг другу и в предложении представлены одной лексемой *das Zimmer*. У говорящего отсутствует потребность употреблять два различных наименования объектов в силу их идентичности.

Очевидно, что семантические возможности данной лексемы могут быть использованы говорящим для выражения передачи некоего объекта, которая подразумевает его замещение аналогичным предметом со стороны субъекта S1.

В отличие от выше рассмотренных языковых единиц, глагольная лексема *teilen* актуализирует передачу объекта, при которой происходит его разделение, нарушение его целостности. DUW дает следующее определение:

**teilen** – 2a. etwas unter bestimmten Personen aufteilen

2b. etwas, was jemand besitzt, zu einem Teil einem anderen überlassen.

Анализ словарной дефиниции позволяет выделить такие элементы в структуре значения:

*teilen* = [etwas geteilt den bestimmten Personen übergeben] + [ein Teil des Eigentums dem anderen übergeben].

Таким образом, семантические компоненты анализируемой языковой единицы лексемы выражают два возможных варианта протекания ДД (рис. 4).

Схема 4a отражает такое ДД, при котором объект O передается субъектом S, в результате чего предполагаемые субъекты S1, S2, S3 получают некую его часть, происходит «деление» объекта.

Схема 4b выражает такое ДД, при котором передача объекта происходит путем его разделения между субъектом S и субъектом S1. Проиллюстрируем схему 4b контекстом:

(9) ... er *teilte* mit mir sein *Mittagessen* [10, с. 197].

Донативное действие, представленное данной глагольной лексемой, характеризуется неполнотой действия, поскольку отдается не весь объект, а только его некоторая часть, т.е. происходит частичная трансформация посессии. Приведенный пример донативного действия соотносится со схемой 4b, поскольку контекст актуализирует только одного субъекта-получателя (*mir*). Анализ предложения позволяет также сделать вывод о том, что субъекты находятся в пространственной близости относительно друг друга, что подтверждает тип передаваемого объекта *Mittagessen*. Субъекты, располагаясь вблизи, имеют возможность распоряжаться таким типом объекта, который находится в их посессивной сфере непосредственно в данный момент времени. Подобные параметры донативного действия не имеют явной экспликации и поэтому требуют дополнительных операций при осмыслении выражения.

Таким образом, семасиологическое содержание лексемы *teilen* способно выразить такое изменение посессии, в ходе которого происходит изменение целостности объекта.

Проведенный компонентный анализ глагольных лексем, актуализирующих донативное действие в современном немецком языке, позволил выявить в их значениях элементарные смысловые единицы, соотносимые с семантическими признаками исследуемого понятия. Выявленные компоненты значения иерархически соотносятся определенным образом. Архисемой, интегрирующей выделенные семантические компоненты, является сема «донативное действие». Ведущими семами, актуализируемыми различными параметрами донативного действия, являющиеся семы, выявленные в ходе трансформации словарных дефиниций в компоненты значения. Такими являются: «передать иному



Рис. 4. Субъектно-объектное взаимодействие донативного действия, выраженного лексемой «teilen»

субъекту вблизи», «передать иному удаленному субъекту», «дать некий объект как результат деятельности субъекта», «отдать в дар», «дать, показывая свое положительное отношение к другому субъекту», «утратить в виду своей вины», «отдать с целью получения ценностного возмещения», «отдать с целью получения равнозначного возмещения», «отдать часть», «отдать, разделив что-либо».

Также можно выделить латентные (имплицитные) семы, для выявления которых требуются дополнительные операции логического и лингвистического анализа. Данные семы невозможно выделить в структуре значения языковой единицы из словарной дефиниции, их необходимо домысливать. Примерами таких сем являются следующие:

- для лексики *schenken* – сема «избирательность»;
- для лексики *schicken* – сема «передача объекта посредством чего-либо»;
- для лексики *geben* – сема «целенаправленность действия» варьируется и конкретизируется в зависимости от контекста при употреблении данной языковой единицы;
- для лексики *verlieren* и *schenken* – сема «безвозвратность»;

- для лексики *verlieren* и *schenken* – сема «передача на длительный срок»;
- для лексики *verkaufen* и *tauschen* – сема «активность субъекта S1».

Установление различных сем в семантике глагольных лексем, выражающих ДД, позволило адекватно проанализировать эксплицитно выраженное содержание, а также установить имплицитную информацию относительно субъектного взаимодействия в ДД на материале немецкого языка.

В рамках данной статьи была предпринята попытка определить семантический потенциал глагольных лексем с точки зрения их возможностей актуализации ДД. В ходе анализа было установлено, что лексем, выражающие ДД, сходны в выражении действия передачи некоего объекта, но своими семантическими компонентами различают параметры протекания данного действия. Таким образом, проведенный анализ лексем, являющихся гиперонимами в приведенной классификации языковых единиц, актуализирующих ДД, позволяет определить основные семантические признаки исследуемого понятия.

#### Библиографический список

1. Балашов, Л.Е. Философия: учебник. – М., 2005.
2. Сайко, Э.В. Пространство и жизнь субъекта. – М., 2004.
3. Дворецкий, И.Х. Латинско-русский словарь. – М., 1996.
4. Кобозева, И.М. Лингвистическая семантика. – М., 2009.
5. Алефиренко, Н.Ф. Современные проблемы науки о языке: учеб. пособие. – М., 2005.
6. Bank, Z. Der Schwimmer / Z. Bank, 4. Auflage Dezember 2002 S. Fischer Verlag GmbH, Frankfurt am Main.
7. DUDEN Deutsches Universalwörterbuch / hrsg. U. Bearb. Vom Wiss Rat u. D Mitarb. D. Dudenred Unter Leitung von Günter Drosdowski Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag, 1989.
8. Grass, G. „Im Krebsgang“ / G.Grass, Steidl Verlag, Göttingen, 2002.
9. Deutsch als Fremdsprache.Wörterbuch./ Office- Bibliothek, Herausgeber: Langenscheidt-Redaktion / Dieter Gutz / Günther Haensch / 1312 Seiten.
10. Remarque, E.M. Die Nacht von Lissabon / E. M. Remarque, Aufbau- Verlag Berlin und Weimar, 1976.

#### Bibliography

1. Balashov, L.E. Filosofiya: uchebnik. – M., 2005.
2. Sayko, E.V. Prostranstvo i zhiznj subyekta. – M., 2004.
3. Dvoreckiy, I.Kh. Latinsko-russkiy slovarj. – M., 1996.
4. Kobozeva, I.M. Lingvisticheskaya semantika. – M., 2009.
5. Alefirenko, N.F. Sovremennih problemih nauki o yazhike: ucheb. posobie. – M., 2005.
6. Bank, Z. Der Schwimmer / Z. Bank, 4. Auflage Dezember 2002 S. Fischer Verlag GmbH, Frankfurt am Main.
7. DUDEN Deutsches Universalwörterbuch / hrsg. U. Bearb. Vom Wiss Rat u. D Mitarb. D. Dudenred Unter Leitung von Gunter Drosdowski Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag, 1989.
8. Grass, G. „Im Krebsgang“ / G.Grass, Steidl Verlag, Göttingen, 2002.
9. Deutsch als Fremdsprache.Wörterbuch./ Office- Bibliothek, Herausgeber: Langenscheidt-Redaktion / Dieter Gutz / Günther Haensch / 1312 Seiten.
10. Remarque, E.M. Die Nacht von Lissabon / E. M. Remarque, Aufbau- Verlag Berlin und Weimar, 1976.

Статья поступила в редакцию 05.02.13

УДК 811.512.1

*Chertykova M.D. PHRASEOLOGICAL COMBINATIONS OF THE MODEL KÖHNI + VERB WITH SEMANTICS OF EMOTION IN THE KHAASS. Verbal-nominal phraseological combinations on the köhni+glarol type are considered by us as a part of semantic group of verbs of emotion, as its certain part. Designating different types of emotional activity, they fill semantic emptiness (lacunas) which aren't designated by emotion verbs. Semantics of the specified combinations is specified: 10 of 13 (ten of thirteen) have a positive shade (a positive connotation), and 2 synonymic rows are distinguished from them with general meanings «to be pleasant» and «to be in good mood».*

*Key words: Khakass, semantic group, phraseological combination, semantics, verb.*

**М.Д. Чертыкова**, канд. филол. наук, в.н.с. Института гуманитарных исследований и саяно-алтайской тюркологии Хакасского гос. института им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: chertikova@yandex.ru

## ФРАЗЕОСОЧЕТАНИЯ ПО ТИПУ «КӨҢНІ+ ГЛАГОЛ» С СЕМАНТИКОЙ ЭМОЦИИ В ХАКАССКОМ ЯЗЫКЕ\*

Глагольно-именные фразеологические сочетания по типу «көңні+глагол» рассматриваются в составе лексико-семантической группы глаголов эмоции, как её определенная часть. Обозначая различные виды эмоциональной деятельности, они заполняют те семантические пустоты (лакуны), которые не обозначены глаголами эмоции. Уточняется семантика указанных сочетаний: 10 из 13-ти (десять из тринадцати) имеют положительный оттенок (позитивную коннотацию), и среди них выделены 2 синонимических ряда с общими значениями «нравиться» и «быть в хорошем настроении».

**Ключевые слова:** хакасский язык, лексико-семантическая группа, фразеологическое сочетание, семантика, глагол.

Как и всякая системная группировка, лексико-семантическая группа (далее ЛСГ) глаголов эмоции имеет иерархическую группировку, построенную по принципу уточнения категориально-лексической семы. В семантической классификации ЛСГ глаголов «эмоции» в хакасском языке выделяются глаголы положительных и отрицательных эмоций, подгруппы с общими значениями печали, раздражения, радости, страха, ненависти и т.д., которые связаны между собой парадигматическими отношениями синонимии, антонимии, а также гипонимии. Однако определенное место в составе ЛСГ глаголов эмоции хакасского языка, как и другого любого языка, занимают глагольно-именные фразеосочетания, которые, как и глаголы эмоции, обозначают эмоциональную сферу жизнедеятельности человека и содержат в своей семантической структуре категориально-лексическую сему «испытывать какое-либо эмоциональное переживание или отношение». Считаем, что высказывание Ф.А. Ахмедовой о том, что абсолютное большинство глагольных фразеологизмов являются выразителями человеческого чувства, и это свойство продиктовано тем, что фразеологизмы относятся к числу выразительных средств языка, основывающихся на метафоричности значения, можно отнести и к фразеологизмам со значением эмоции [1]. При отображении эмоций доминирует эмотивная лексика различной частеречной принадлежности.

Глагольно-именные фразеосочетания, обозначающие эмоции человека в хакасском языке, построены по моделям: а) эмоциональная лексика+глагол, например, *пичелге пастыр* (букв. быть придавленным печалью) печалиться (обычно долгое время), *хырт көр* (букв. смотреть раздраженно) раздражаться, ненавидеть, *хырт тут* (букв. держать раздражение) раздражаться, злиться; б) соматическая лексика+глагол, например, *лаар хайыл* (букв. печень таит) страдать, *істі көй* (букв. живот горит) завидовать, *чүрек хайна* (букв. сердце кипит) волноваться, *лу харахтаң көрбеске* (букв. этими глазами не видеть) ненавидеть и т.д.

Цель статьи – описать семантику глагольно-именных фразеосочетаний, образованных по типу «көңні+глагол», определить границы их «семантического пространства» в составе ЛСГ глаголов эмоции в хакасском языке.

Просмотрев работы по исследованию семантики глагола в других языках, можем сказать: немало работ по эмоциональной лексике (не только глагольной) имеется в русистике. Например, в работе И.В. Кашиной «Фразеологизмы со значением эмоционального состояния» проведена семантическая классификация идиом, выявлены их структурные модели, а также дана характеристика особенностям сочетаемости фразеологических единиц со значением эмоции [2]. Также можно отметить диссертацию Н.Б. Швелидзе «Фразеологизмы со значением эмоций в современном русском языке» [3]. Автор дает семантическую характеристику фразеологических единиц, обозначающих эмоции, выявляет их грамматические особенности.

В тюркологии также имеется немалый опыт исследования глагольных систем, в том числе ЛСГ глаголов, и начало этой работе положил Н.К. Дмитриев. Он выделил следующие семантические группы глаголов в татарском языке: глаголы речи, мышления, активного действия и движения [4]. Затем предпринимались попытки сгруппировать наиболее употребительные корневые и синтетические глаголы в казахском языке [5], в юго-западной группе тюркских языков [6] и др. В предложенных семантических классификациях выделены следующие наиболее общие семантические разряды: 1) глаголы движения; 2) глаголы действия; 3) глаголы речи; 4) глаголы, связанные с процессом мышления, зрения и слуха; 5) глаголы состояния.

Также значительным этапом в исследовании глагольной системы в тюркских языках было системное изучение отдельных ЛСГ. Так появились работы по исследованию глаголов движения в турецком языке [7], глаголов чувственного восприятия в тюркских языках [8], глаголов движения в узбекском языке [9] и др., которые проводились на системно-семантическом уровне.

Исследование ЛСГ глаголов тюркских языков Южной Сибири началось в 90-х гг. прошлого столетия представителями Новосибирской научной школы. В их работах сопоставлялись эмотивные глаголы в алтайском, хакасском, тувинском и казахском языках [10], проводилась семантическая классификация и рассматривались семантические и функциональные особенности глаголов интеллектуальной деятельности в алтайском языке [11], глаголов поведения в тувинском языке [12], глаголов движения в тувинском языке [13]. В хакасском же языке системно описаны пока две ЛСГ глаголов – говорения [14] и движения [15]. В названных работах глагольно-именные фразеосочетания рассматривались наряду с глаголами или же не включались в состав ЛСГ.

Включение глагольно-именных фразеосочетаний көңні+глагол «душа+глагол» в состав ЛСГ глаголов эмоции объясняется также их активным употреблением в языке и речи, поэтому их не следует понимать как периферию системы ЛСГ глаголов эмоции. Они показывают богатую картину различных аспектов процесса эмоциональной деятельности в хакасском языке, тем самым они заполняют те семантические пустоты, которые не обозначены соответствующими глаголами эмоции. Эти глагольно-именные сочетания көңні+глагол по своему морфологическому построению образуют некое поле с семантикой эмоции.

Хакасско-русский словарь дает такое толкование существительному көңні: употр. с аффиксом принадлежности 3 л. 1) желание, стремление, воля; *Көңніңнең ползын* Пусть будет по твоему. 2) настроение. 3) в сочет. с *кіреге* душа, сердце; *Көңніне кірбеске* [Ему] не понравится, [ему] не по душе; *Көңнім чаппича* Мне не нравится [16, с. 201-202]. Как видим, в сочетании с глаголами, реализуется третий лексико-семантический вариант значения существительного көңні «душа, сердце». Исключение составляют лишь сочетания *көңні түс* (букв. [его] душа падать) быть не в духе, портиться настроение, а также *көңнін көдір* (букв. поднимать [его] душу), поднимать [его] настроение, дух; ободрить; развеселить.

В собранном нами материале выделяется 13 фразеосочетаний по типу көңні+глагол, характеризующих различные аспекты процесса эмоциональной деятельности. При этом значения этих и остальных устойчивых сочетаний мотивированы от их буквального содержания. В целом же сочетание существительного көңні с глаголами в основном дает значения, группирующиеся в семантическое поле концепта «настроение».

Данные фразеосочетания обозначают как положительные, так и отрицательные эмоции, причем 10 из 13 фразеосочетаний обозначают положительные эмоции. Анализ семантики данных фразеосочетаний позволил нам выделить 2 синонимических ряда:

1. Синонимический ряд с общим значением «нравиться»:

**Көңніне кір** (букв. входит в [его] душу). Это наиболее распространенное глагольно-именное фразеосочетание со значением «нравиться», которое дифференцируется в объектном отношении: а) ситуация. *Пазох ниме көңніне кірбин тур?* (О, 24) – Что тебе опять не нравится? б) явление: *Палубаның чахсы хырылып чуулғаны миң көңніме кірген* (О,

13) – Мне **нравилась** надраенная чистота палубы. Олар хайди тонан салғаннары **көңніме кірбинче** (Хч, 1997, № 171, 7) – Мне **не нравится** как они одеты. в) конкретное лицо. Ористің **көңніне** Илексей чоо **кіредір** (Хч, 11) – Орису очень **нравится** Илексей. г) Сыын мұустері хыстарның **көңніне кіргеннер** (Ап, 175) – Рога марала **нравилась** девушкам.

**Көңніне чат** (букв. [его] лежать в [его] душу), нравиться, быть по душе. Кізілер дачаларда кұн иртірчелер, че минің андағ нмее **көңнім чатпинча** (Хо, 64) – Люди проводят дни на даче, но мне **не нравится** такое дело. Андағ чуртас Торичаның **көңніне чатпаан** (Хт, 95, 2, 55) – Такая жизнь была **не по душе** Ториче.

**Көңніне ал** (букв. брать в [его] душу), нравиться, быть удовлетворенным, предпочитать. Прокуратура сурынызын толдырарға тоғыр полыбысханың хығырып алып, Андрей пу киректі **көңніне албаан** (Хч, 2001, 10, 3) – Прочитав, что он отказался выполнять предписание прокуратуры, Андрею это дело **не понравилось**. Прайзы аны истіп, **көңніне алған паза аның паарсастығ сөстеріне таңнаан** (Чх, 18) – Все, слушая его, **были удовлетворены**, и удивлялись его доброжелательному голосу.

**Көңні тарт** (букв. тянуть [его] душу). симпатизировать к чему-кому-л. Че пірсі ахсын чаппас, чоохчы даа полза, хыстың **көңнін тартпинчатхан** (Чх, 74) – Но у одного из них рот не закрывается, но, хоть он и разговорчивый, но девушка **не симпатизировала** ему.

2. Синонимический ряд с общим значением «быть в хорошем настроении»:

**Көңні чазал** (букв. [его] душа излечиваться) веселеть, Че тұрче поларынаң аның Нунанаң Зоя, хатхырызып ала тоғынчатханнарың көріп, **көңні чазалыбысхан** (О, 26) – Но вскоре, видя, как, смеясь работают Нина и Зоя, **ему стало легче (веселее)**.

**Көңні чары** (букв. [его] душа светиться) быть в хорошем настроении, становиться веселым, бодрым. Хандыра өскіріп алғам огород тамахтарын, оларны көріп, **көңнім чараан** (Хт, 49) – Я здорово выросстил овощи. Смотря на них, мне **было весело**. Имчі ағаа укол идібіскен. Инейектің саа кірібіскен. **Көб дее чараан** (Чх, 42) – Врач ей сделал укол. У бабульки сил прибавилось. И **настроение поднялось**. Иртен мангуста одыра түскен, түгін тырбайтабысхан, күнге хурудыңан. Аның **көңні чарыбысхан** (П-о, 262) – Утром мангуста села, распушила [свою] шерсть, сушилась на солнце. Ей **стало весело**. Чуртасха хомзынарга маң чоғыл, уламох **көңнім чарып парча** маңат тоғынған соонда (Хч, 2001, 5, 7) – Жаловаться на жизнь некогда, наоборот, мне **становится весело**, когда хорошо поработаю. Аның сөстерін истіп, **көңнім чарып килген** (Хч, 2001, 9, 2) – Слушая его слова, у меня **настроение поднялось**.

**Көңнін көдір** (букв. поднимать [его] душу), поднимать его настроение, дух, ободрить, развеселить. Иртен тоғысха. Анзын сағысха кир килзе, Күрдейің **көңні көдіріле түсче** (Хч, 1997, № 7, 8) – Утром – на работу. Как только вспомнит об этом, у Күрдея **настроение поднимается**. Пірее хахсы нмее идерге **көңнім көдірілген** (Хч, 1998, № 10, 2) – У меня **был настрой** делать что-то хорошее. Мині айап, **көңнімні көдір салдах** (Хч, 2000, 129, 5) – Жалея меня, **подними-ка мое настроение**. Алиман минің **көңнім көдірілзін**, мині тоғынзын, чуртазын тіп сағынған (Д, 110) – Алиман хотел, чтоб у меня **был хороший настрой**, чтоб я работал и жил.

3. Далее следуют фразеосочетания с различной эмоциональной семантикой:

**Көңні тол** (букв. [его] душа заполняться), удовлетворяться чем-л., быть довольным. Улуғ алғыс

республика кінінде хакас ибін турғыс салып, хакас чонның **көңнін толдырған** кізілерге (Хч, 2000, 131, 6) – Большая благодарность людям, поставившим в республиканском центре хакасскую юрту и тем самым **удовлетворившим** хакасский народ.

**Көңнін толдыр** (букв. заполнять [его] душу), быть довольным удовлетворенным. Че чиит поэзия сағам пістің **көңнібісті толдыр полбинча** (Кч, 54) – Но молодая поэзия пока **не может удовлетворить** нас. Данное фразеосочетание отличается от предыдущего каузативным характером, что отражается и на их семантике.

**Көңнін часхар** (букв. успокаивать [его] душу), успокаивать, утешать. **Көңнім часхарарға сағынзам**, Ағбан хастада чөр килчем (Хч, 2001, 5, 7) – Если хочу **успокоить себя**, [обычно] хожу вдоль реки Абакан. Аның **көңнін ол наа кнугалар, тетрадьтар часхарчалар** (Ит, 134) – Его **успокаивают** эти новые тетради и книги.

4. Семантика последних трех фразеосочетаний имеет отрицательный оттенок.

**Көңні түс** (букв. [его] душа падать), быть не в духе, портиться настроение. Тоғыс табылбинчатса, **көңнілері улам түс парар** (Хч, 2000, № 138, 3) – Если они не смогут найти работу, то **им станет еще хуже**. Тура алнында пабамның адын көр салып, **көңнім түс парған** (Хч, 2000, № 164, 7) – Увидев возле дома лошадь отца, у меня **настроение упало**. Көріндеске көрінген соонда көп кізінің **көңні түс парча** (Хч, 2001, 10, 6) – После того, как посмотрят в зеркало у многих людей **падает настроение**. Данное фразеосочетание состоит в антонимических отношениях с фразеосочетанием **көңнін көдір** (букв. поднимать [его] душу). поднимать его настроение, дух, ободрить, развеселить.

**Көңні хал** (букв. [его] душа оставаться) что-л. становится противным, надоесть. Мин нинче хатап сірерге чоохтап парим, **көңнілерің халыбысты, неке** (Зп Шп, 91) – Я сколько раз вам повторяю, вам уже **надоело** наверно.

**Көңні хорылдыр** (букв. очищать [его] душу). задеть за живое, русск. душу переворачивать. Даниярның ырлары **көңнімні хорылдырыбысханнар** (Д, 30) – Песни Данияра **взбудоражили мою душу**.

Во всех этих фразеосочетаниях существительное **көңні** «[его] душа» используется в притяжательной форме, чего требует его сочетаемость с глаголом в зависимости от контекста. Гораздо реже отмечается его употребление в им.п., например, көб чох «без настроения».

Таким образом, рассмотрены 13 фразеосочетаний, построенные по типу **көңні+глагол**, и выражающих семантику эмоции. Являясь одним из лингвистических средств передачи эмоциональности в хакасском языке, они составляют определенную часть в ЛСГ глаголов эмоции.

#### Список условных сокращений источников материала

Ат – Татарова В. Аат табызы, повесть, – Ағбан, 1991

Д – Айтматов Ч. Джамиля. Ағбан, 1992

О – Балтыжаков Т., Орис. – Ағбан. – 1975.

Ит – Иртенгі тан. – Ағбан. – 1986.

По – Писательлер – олғаннарға, көглер, чоохтар, ныматар, Ағбан, 1988, 278 с.

Т – Казачинова Г., Халларов А. Той, чоохтар. – Ағбан., 1979.

Хт – Хан тигір, альманах, Ағбан, 1995, № 2, 133 с.

Хч – Хакас чирі, газета.

Чх – Костяков И. Чибек хур, роман. – Ағбан, 1989.

\* Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства образования и науки РФ (Регистрационный номер: 6.8115.2013 от 01.02.2013)

#### Библиографический список

- Ахмедова, Ф.А. Об особенностях глагольных фразеологизмов со значением эмоций в русском, таджикском и английском языках // Спецпроект: анализ научных исследований: пятая международная научно-практич. интернет-конф. – 18 июня 2010 года [Э/р]. – Р/д: <http://www.confcontact.com/2010specr.php>
- Кашина, И.В. Фразеологизмы со значением эмоционального состояния в современном русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1981.
- Швелидзе, Н.Б. Фразеологизмы со значением эмоции в современном русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1997.
- Дмитриев, Н.К. Глаголы речи в языках тюркской группы. Глаголы мышления. Глаголы действия. Глаголы движения // Очерки по методике преподавания русского и родного языков в татарской школе. – М., 1952.
- Кульмагамбетова, Б.Б. Аффиксальное образование глаголов в современном казахском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Алма-Ата, 1956.
- Кулиев, Г.К. Семантические группы глаголов (на материале юго-западной группы тюркских языков) // Советская тюркология. – Баку, 1975.

7. Вещилова, В.Ф. Глаголы движения в турецком языке // Исследования по сравнительной грамматике тюркских языков. Часть IV. Лексика. – М., 1962.
8. Юлдашев А.А. Глаголы чувственного восприятия в тюркских языках // Историческое развитие лексики тюркских языков. – М., 1961.
9. Халиков, К. Глаголы движения в современном узбекском литературном языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Самарканд, 1967.
10. Козырев, Т.А. Лексико-семантическая группа эмотивных глаголов в тюркских языках Южной Сибири и казахском (в сопоставительном аспекте): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Новосибирск, 1999.
11. Саналова, Б.Б. Глаголы интеллектуальной деятельности в алтайском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Новосибирск, 2004.
12. Салчак, А.Я. Лексико-семантическая группа глаголов поведения в тувинском языке: в сопоставительном аспекте: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Новосибирск, 2005.
13. Барыс-Хоо, В.С. Лексико-семантическая группа глаголов движения в тувинском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Новосибирск, 2006.
14. Чертыкова, М.Д. Глаголы говорения в хакасском языке (системно-семантический аспект). – Абакан, 2005.
15. Чугункова, А.Н. Глаголы движения в хакасском языке: учеб. пособие. – Абакан, 2002.
16. Хакасско-русский словарь. – Новосибирск. – 2006.

## Bibliography

1. Akhmedova, F.A. Ob osobennostyakh glagol'nykh frazeologizmov so znacheniem ehmoциj v russkom, tadzhikskom i angliyskom yazihkakh / Specproekt: analiz nauchnykh issledovaniy: pyataya mezhdunarodnaya nauchno-praktich. internet-konf. – 18 iyunya 2010 goda [Eh/r]. – R/ d: <http://www.confcontact.com/2010spec.php>
2. Kashina, I.V. Frazeologizmih so znacheniem ehmocional'nogo sostoyaniya v sovremennom russkom yazihke: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – M., 1981.
3. Shvelidze, N.B. Frazeologizmih so znacheniem ehmoциj v sovremennom russkom yazihke: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – M., 1997.
4. Dmitriev, N.K. Glagolihi rechi v yazihkakh tyurkskoj gruppih. Glagolihi mihsleniya. Glagolihi deystviya. Glagolihi dvizheniya // Ocherki po metodike prepodavaniya russkogo i rodnogo yazihkov v tatarskoj shkole. – M., 1952.
5. Kulmagambetova, B.B. Affiksajnoe obrazovanie glagolov v sovremennom kazakhskom yazihke: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Alma-Ata, 1956.
6. Kuliev, G.K. Semanticheskie gruppih glagolov (na materiale yugo-zapadnoj gruppih tyurkskih yazihkov) // Sovetskaya tyurkologiya. – Baku, 1975.
7. Vethilova, V.F. Glagolihi dvizheniya v tureckom yazihke // Issledovaniya po sravnitel'noj grammatike tyurkskih yazihkov. Chast' IV. Leksika. – M., 1962.
8. Yuldashev A.A. Glagolihi chuvstvennogo vospriyatiya v tyurkskih yazihkakh // Istoricheskoe razvitie leksiki tyurkskih yazihkov. – M., 1961.
9. Khalikov, K. Glagolihi dvizheniya v sovremennom uzbekskom literaturnom yazihke: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Samarkand, 1967.
10. Kozhrev, T.A. Leksiko-semanticheskaya gruppa ehmoциvnykh glagolov v tyurkskih yazihkakh Yuzhnoj Sibiri i kazakhskom (v sopostavitel'nom aspekte): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Novosibirsk, 1999.
11. Sanalova, B.B. Glagolihi intellektual'noj deyatelnosti v altajskom yazihke: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Novosibirsk, 2004.
12. Salchak, A.Ya. Leksiko-semanticheskaya gruppa glagolov povedeniya v tuvinskom yazihke: v sopostavitel'nom aspekte: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Novosibirsk, 2005.
13. Barihs-Khoo, V.S. Leksiko-semanticheskaya gruppa glagolov dvizheniya v tuvinskom yazihke: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Novosibirsk, 2006.
14. Chertihkova, M.D. Glagolihi govoreniya v khakasskom yazihke (sistemno-semanticheskij aspekt). – Abakan, 2005.
15. Chugunekova, A.N. Glagolihi dvizheniya v khakasskom yazihke: ucheb. posobie. – Abakan, 2002.
16. Khakassko-russkij slovar'. – Novosibirsk. – 2006.

Статья поступила в редакцию 07.02.13

УДК 821:512.31

*Buyantueva G.Ts.-D., Damdinova E. Ju. PSYCHOLOGICAL MOTIVES IN THE BURYAT LITERATURE.* In this article the authors explore the stories and novels national writers of Buryatia, identifies the basic psychological motives in his works, especially considering the story.

**Key word:** buryat literature, psychological motives, motive of mental disorder, broken, motive of fire, motive of memories.

**Г.Ц-Д. Буянтуева**, канд. филол. наук, ст.н.с. Центра монголоведных исследований Бурятского гос. университета, г. Улан-Удэ, E-mail: [buyan1984@yandex.ru](mailto:buyan1984@yandex.ru); **Е.Ю. Дамдинова**, канд. филол. наук, мл.н.с. Института Монголоведения, буддологии и тибетологии Сибирского отделения Российской Академии наук, г. Улан-Удэ, E-mail: [dlen\\_71@mail.ru](mailto:dlen_71@mail.ru)

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МОТИВЫ В БУРЯТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В данной статье авторы исследуют рассказы и повести народных писателей Бурятии, выявляют основные психологические мотивы в его произведениях, рассматривают особенности их повествования.

**Ключевые слова:** бурятская литература, психологические мотивы, мотив душевного разлада, надломленности, мотив огня, мотив воспоминаний.

В своих произведениях бурятские прозаики стремятся вызвать у читателя способность заметить и «расшифровать» то, что не лежит на поверхности, но обладает высоким смыслом. Психологические мотивы – это возможность при помощи нескольких слов, фраз передать гораздо большее значение, чем то, которое передают эти слова вне контекста.

Все мотивы в рассказе «Бугын дуунай үеэр» («Олений зов») А. Ангархаева несут значительную семантическую нагрузку. Само понятие мотива предполагает его повторяемость не только в пределах одного текста, но и в творчестве одного и того же писателя. Рассмотрим этот тезис на примере повести «Суранзан» («Сила притяжения»).

Основным признаком, позволяющим считать тот или иной «смысловой повтор» мотивом, служит его пространственно-временная повторяемость. В рассказе «Бугын дуунай үеэр» («Олений зов») этот повтор осуществляется в начале каждого фрагмента с помощью ключевых слов «шиигтэй харанхы хүни» («темная влажная ночь»). К ключевым словам повести «Суранзан» («Сила притяжения») следует отнести слова «тоска», «одиночество», позволяющие выделить основной мотив произведения.

Все события повести «Суранзан» («Сила притяжения») происходят в течение нескольких дней: это исследования в области магнитологии, которые ведет талантливый ученый Дугар Намсараев в лаборатории института и на занятиях со своими сту-

дентами; это его сложные отношения с любимой женщиной Галей, с которой они расстались когда-то и которая теперь замужем за его научным руководителем Солбоном Мархаевым; это притягательная сила, которая тянет Дугара к юной Хорло вроде тех магнитных пленок, которыми он занимается. Мучительными сомнениями, переживаниями, кризисом в профессиональной и личной жизни, а главное – тонкостью талантливой натуры, Дугар похож на своего друга поэта Даши Харламова: у него тоже своя «сила притяжения» – он, наконец, понимает, что всегда любил Ирину, у которой теперь семья и дети.

Сюжет повести можно прочесть как цепь событий, во многом мелодраматических: герой обнаруживает, что Галя, расставшись с ним из-за его почти маниакальной занятости научной работой, родила сына, которого теперь растит с Мархаевым. Мархаев ведет исследования с теми же магнитными пленками, и порой герою кажется, что он украл его изыскания, когда отправил ему записи с просьбой помочь в затруднении. Но если взять только канву фабульных событий и не обратить внимания на поэтические повторы, лейтмотивные образы и метафоры, трудно будет объяснить истинный драматизм того, что происходит с героем – Дугаром Намсараевым, тот нешуточный душевный кризис, выразившийся в неудовлетворенности результатами восьмилетней работы, в чувстве тоски и одиночества, боли от потери любимой.

Всем героям повести присущи эмоциональность, максимализм в делах профессиональных и личных, отсюда разочарования также воспринимаются как беда, утрата чего-то важного. Критик даже по этому поводу писал: «Кое-кому может показаться, что в жизни Намсараева ничего страшного не произошло. Ушла жена – он влюбляется в Хорло. Не ладится с диссертацией – помогает Мархаев. Все это просто... Но... В душе человека ничто бесследно не проходит. Нравственная травма, нанесенная однажды, дает о себе знать долгие годы...» [1, с. 130]. Именно так осознаются читателем необычайно сильное душевное беспокойство Дугара, мучительное осознание трудностей в научной работе, незащищенная диссертация, постоянная напряженность в отношениях с коллегами, друзьями, студентами, фиаско в любви. Такова «сила напряжения» – метафорическое обозначение важного мотива повести. Надо учиться относиться к прошлому так, чтобы оно не сковывало дальнейшее развитие личности и возможность выразить себя.

Дело в том, что, как и в рассказе «Бугын дуунай үеэр» («Олений зов»), в повести «Суранзан» («Сила притяжения») основные события изображены только в случае, если они прошли через внутренний мир героев, отпечатались в их внутренних монологах. Повествование в повести А. Ангархаева представляет собой развернутые монологи-воспоминания, монологи-переживания. Субъективность точек зрения Дугара, Мархаева, Гали, Хорло часто превращает повествование в поток их мыслей и настроений, передающих сложную работу сознания, памяти, чувств. Прежде всего это происходит с Дугаром, чья «диалектика души», борьба самых разных ощущений и ложатся в канву повествования. Мотив воспоминания неизбежен в таком построении повествования.

Вот он встречается с Мархаевым и обсуждает причины того тупика, в котором он оказался со своими исследованиями. И тот не отказывает ему в этом, хотя они влюблены в одну женщину. «Со смешанным чувством зависти, неприязни, уважения смотрел он на Мархаева. Есть в этом человеке какая-то притягательная сила, заставляющая других подчиняться ему. Раз он сумел завоевать Галину любовь, значит, есть в нем что-то такое, чем не обладаю я», – Дугару стало грустно и одиноко. Словно читая его мысли, улыбаясь прищуренными глазами, смотрел на него Мархаев: «Да, она полюбила меня и тебе нужно смириться, тут уж ничего не поделаешь» [2, с. 211]. Ответные слова собеседника также составляют часть внутреннего монолога героя.

Другой фрагмент также показывает, как речь повествователя органично переходит в монолог героя: «Остановившись внезапно, он вспомнил, что не разрешил Мархаеву закурить и папок с собой не дал. Из-за личной неприязни принял холодно. Это все Галя. Она стоит между ними и не только... она мешает работе» [2, с. 213]. А вот пример внутреннего монолога Мархаева, заставшего Дугара уходящим от Гали, в нем борются самые противоречивые чувства: «Мархаев недвижно стоял как вкопанный и когда исчез Дугар, не закрыв двери... и когда Галя опустилась бессильно в кресло... Вот тогда его залила ненависть. Кинуться к ней, невозмутимой, нахлестать по щекам – пусть ей будет так же больно, как и ему... Он так любит ее! Растерянность, незнакомое чувство обманутости... откуда они? Все всегда удавалось ему. Диссертацию защитил блестяще, один из видных ученых, Галю завоевал. И вдруг... этот мальчишка...» [2, с. 243-244].

Такое построение повествования – особенность многих произведений А. Ангархаева, потому что для писателя важна субъективная, глубоко личностная окрашенность не только внутренней речи героев, но и описаний: будь то изображение обстановки в помещении или пейзажная картина. Вот описывается дерево, которое увидено Дугаром во время прогулки за город: «У южного края поляны, раскинув далеко и широко густые ветки, стояла высокая сосна. Ее и не обхватишь. Ей не подвластны черные бури, уничтожающие людей, она считает столетия кольцами в своем теле, словно завертывает в них историю прожитых лет. Она дерзко тянется к небу, держит его своей кроной. Счастливая, могучая сосна. Дугар отвернулся снова к костру» [2, с. 246]. Как всегда, в таких эпизодах главной для читателя оказывается не объективно изображенная картина, а ее восприятие героем, его настроение, его взгляд на мир – прием, характерный для импрессионистической прозы или романтической лирики.

Изображение свидания Дугара с Галей – это лирический контрапункт повести, которому во множестве имеются соответствия в лирике А. Ангархаева. Например, в стихотворении «Пальцы твои»: «Ты молчала, / Мягко проводя пальцами по рубцу, / Наискось пересекшему грудь – / И мне казалось, / Что пальцы твои, / Излучая нежность, / Гладили сердце, уставшее от мучений...» [3].

Далее в этом стихотворении можно обнаружить и лирический сюжет, напоминающий предысторию взаимоотношений героев повести «Суранзан» («Сила притяжения»), причины их расставания и долгой разлуки.

Именно такое поэтическое звучание приобретает внутренний монолог Дугара в повести во время встречи с Галей, напоминающая излияния лирического героя процитированного стихотворения. Он выражен с помощью поэтических приемов – повторов, инверсий, аллитераций, риторических восклицаний: «Он наконец мог рассмотреть ее. Те же широкие, так волновавшие его, брови. Те же углы губ. Только глаза... Она стояла рядом, стояла так, что он понял: она не хочет уходить. Кружилась голова, снова внутри замерла пустота – бездыханная, безжизненная. Вернуть во что бы то ни стало! Вернуть и никогда не расставаться. Как мог он смириться с ее уходом?» [2, с. 222]. Эта смысловая и стилистическая соотнесенность лирики и прозы задана индивидуальностью писателя, одинаково ориентированной на лирическое и эпическое высказывание, и, конечно же, особенностями субъект-объектной структуры.

Повествование, наполненное настроением героя, точка зрения которого и составляет основу того или иного эпизода, ведет к метафоричности, поэтичности изображаемой реальности. Мотивная организация также отличается поэтичностью. Так, метафоричен мотив магнитного притяжения героев, о котором уже упоминалось, или мотив поединка двух мужчин, как в рассказе «Бугын дуунай үеэр» («Олений зов»), который решен в повести «Сила притяжения» по-другому – в соответствии с сюжетным движением – и носит условно-метафорический характер. Разрешение этот поединок получает в момент, когда Дугар узнает, что Мархаев готов помочь ему довести научную идею до результата.

Основным мотивом в сюжете повести «Суранзан» («Сила притяжения») является мотив душевного разлада, надломленности. На это указывают ключевые слова: тоска, боль, беда, страх, злость, растерянность, усталость, безнадежность, одиночество. Этот «букет» кризисных чувств характерен прежде всего для главного героя Дугара. Любая мелочь выбивает его из колеи, настолько обострены эти чувства. Так, его реакция на безобидное поведение студента, уронившего на занятии кружка, который ведет Дугар со студентами, магнитные пленки, не обошлась без слова «боль»: «...больно задело равнодушие».

Словосочетание «боль потери» – это определение состояния Дугара повторится дважды: после первой и повторной встречи с Галей, когда он вначале испытывает чувство близости и вслед за ним – отчуждение любимой, и каждый раз встреча заканчивается печально для героя – она покидает его. Особенно тяжело далась герою вторая встреча: «Медленно шел Дугар по набережной, пьянел от холодного свежего ветра. Но сожаление, боль потери, бессилие не проходили, теснили грудь, тяжестью гнули плечи» [2, с. 223].

Однако ближе к финалу к этим словам прибавятся слова, выражающие чувства с противоположным знаком: «легко», «свободно», «с силой», «радостно». Они появляются в связи с мотивом огня: именно эта семантика составит повторяющийся мотив, глубоко поэтичный. Для читателя становится ясно: переключением в настроении героя связан с тем, что, как он уверен, Галя любит его, и он узнал, что у них есть сын. Перелом в настроении

нии связан с Хорло – то пламя, которое охватило его в радостном обретении сына, «сжигающее его и полыхающее на его лице», теперь полыхает рядом с Хорло – именно ее присутствие оказывало на Дугара освежающее воздействие, именно рядом с ней он узнал, как горит на солнце пламя багульника.

На наш взгляд, с мотивом огня обозначен выход героя из состояния душевной надломленности. И вывод повести хотя и не расставляет до конца точки над «и», но звучит как точка, поставленная в конце повести А. Ангархаева: тяга к красоте мира и природы, любовь к науке, способность творить, получать радость в процессе творчества, священное таинство человеческих отношений, соединяющих людей, – это и есть сила притяжения.

При помощи нескольких слов, фраз автор передает гораздо большее значение (например – «олений зов» в названии и финале), чем то, которое передают эти слова вне контекста, и даже их большее, чем простое лексическое, значение. А стилистический повтор «шиигтэй харанхы үни» («темная влажная ночь») нагружается дополнительными значениями: именно ночью снятся страшные вещие сны или только в ночи можно услышать звуки то ли эха человеческих голосов, то ли трубного крика животных.

Поэтичность точки зрения повествователя – общая черта повестей и рассказов А. Ангархаева. Именно поэтические свойства – богатая ассоциативность, разросшаяся мотивная структура, когда отдельный мотив, перекликаясь с другими, становится неотрывным от них, вырастает в богатый смысловыми оттенками образ.

С мотивом воспоминаний тесно связан мотив душевного разлада, вызывающего у героев состояние тревоги, одиночества, беспокойства, какой-то внутренней надломленности. Он доминирует во всем творчестве А. Ангархаева, составляя смысло-

вое, идейно-художественное единство его прозы, поэзии и драматургии. Но именно чувство вины, тревожной памяти, ответственности и придает его героям нравственное очарование, позволяет видеть в них воплощение живых сложных характеров. А рефлексия, печальное воспоминание часто оборачиваются залогом оптимизма, как в стихотворении А. Ангархаева «С вершины раздумий»: «Мы стоим на вершине раздумий, / А под нами, отвагой полны, / Как поток и гривастый, и шумный, / Все летят и летят табуны ... / Глянь, шагает весна по долине, / Трудной долей не надо корить – / Ширь и ветер подобны святыне, – / Так давай о любви говорить!» [3].

Оппозиция «трудная доля» – счастье любви, неудовлетворенность – уверенность, которую мы увидели и в повести «Сурланзан» («Сила притяжения»), становится для А. Ангархаева устойчивой. Именно ею, считает писатель, движется жизнь, противоречия и сложности только подстегивают человека, стремящегося к «святыне», т.е. вечным ценностям. Именно так решает писатель конфликт в душах своих героев, выраженный в оппозиции «разлад – гармония».

Таким образом, при анализе рассказов и повестей А. Ангархаева мы выделяем такие мотивы, которые станут основополагающими в его творчестве в последующие годы: это, прежде всего, психологические мотивы воспоминаний, душевной надломленности, тревоги, разлада, которые тесно связаны с мотивами любовного поединка, огня, красоты.

Во всех произведениях А. Ангархаева присутствует мотив воспоминаний, являя собой один из ключевых моментов раскрытия авторского замысла. Для его героев воспоминание – постижение самого себя, познание окружающих людей, открытие красоты природы, тревога за будущее человечества, за «поиск вечного в жизни, способность человека перевоплощаться нравственно» [4].

#### Библиографический список

1. Мартинович, А. Утверждение личности: повести А. Ангархаева «Сила притяжения», «Золото» // Байкал. – 1977. – № 4.
2. Ангархаев, А.Л. Сила притяжения (повести). – М., 1976.
3. Ангархаев, А.Л. Новогодние раздумья. Пальцы твои (стихотворения) // Саяны. – 1984. – 17 янв.
4. Буянтуева, Г.Ц.-Д. Картина мира и ее трансформация в романе А. Ангархаева «Вечный цвет» // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск. – 2010. – № 4.

#### Bibliography

1. Martinovich, A. Utverzhdenie lichnosti: povesti A. Angarkhaeva «Sila prityazheniya», «Zoloto» // Bayikal. – 1977. – № 4.
2. Angarkhaev, A.L. Sila prityazheniya (povesti). – M., 1976.
3. Angarkhaev, A.L. Novogodnie razdumya. Palcihi tvoi (stikhotvoreniya) // Sayanih. – 1984. – 17 yanv.
4. Buyantueva, G.C.-D. Kartina mira i ee transformaciya v romane A. Angarkhaeva «Vechnihj cvet» // Mir nauki, kuljturih, obrazovaniya. – Gorno-Altajsk. – 2010. – № 4.

Статья поступила в редакцию 11.02.13

УДК 82.09

**Damdinova E.Ju. FEATURES OF LYRIC PERCEPTION OF THE WORLD ARE IN IN THE BURYAT POETRY.**

Religious and philosophical sources of the Buryat poetry have been investigated in the given work. Peculiarities of cognition and vision of the world in their specific, mental and confessional manifestations have been depicted on the example of Ts. Dondogoy's works.

**Key words:** the literature, the poetry, philosophical lyrics, religion, Buddhism

**Е.Ю. Дамдинова, м.н.с. Института монголоведения, буддологии и тибетологии СО РАН (ИМБТ СО РАН), г. Улан-Удэ, E-mail: Dlen\_71@mail.ru**

## ОСОБЕННОСТИ ЛИРИЧЕСКОГО МИРОВОСПРИЯТИЯ В БУРЯТСКОЙ ПОЭЗИИ

На примере творчества Ц. Дондогой в статье рассматриваются особенности философской лирики в бурятской поэзии.

**Ключевые слова:** литература, поэзия, философская лирика, религия, буддизм.

На современном этапе национальные обычаи и религиозные воззрения способствуют осмыслению нравственно-эстетического опыта народа, позволяют освоить тайны бытия, задуматься над смыслом жизни. Бурятский народ в силу своей ментальности и миропониманию близок к буддийскому восприятию мира. Стало традицией обращение к буддийской тематике бурятских поэтов. Д. Улзытуев, Н. Нимбуев, Г. Раднаева, М. Чойбонов, Б. Дугаров, Ц. Дондогой при анализе духовного мира своих героев, при выражении своих авторских чувств естественно обращаются к буддийской философии. В творчестве Ц. Дондогой отражены не только философская концепция буддизма, но

и в большей степени традиционное мировоззрение, основанное на глубоких истинах буддизма в народной интерпретации.

Философская лирика Ц. Дондогой многолика. Освоение буддийского мировоззрения Ц. Дондогой начинает с транслитерации на современный бурятский язык со старомонгольского письменного языка популярной мантры «Арбан табан бурханай магтаал» (Прославление 15-ти Будд). Произведение, написанное в жанре прославления близко к фольклорному произведению, поэтому оно понятно читателю. В данном случае Ц. Дондогой не интерпретирует текст и выступает как переписчик и трансформатор текста. С периода проникновения буддизма в Забайка-

лье буряты стремились прежде всего постичь Махаяну, т.е. достичь состояние Будды ради блага (счастья) всех живых существ и через этот духовный подвиг постичь состояние Нирваны.

В стихотворениях «Эхэ зургаан зүйл хамаг амитанай түлөөд» (Ради блага всех живых существ) [1, с. 79], «Үгэн сэн» (Цена слова) [2, с. 24], «Юнэй тула?» (Ради чего) [1, с. 16] поэт раскрывает значение одного из ключевых положений буддизма – десяти черных грехов, совершаемых физически, словесно и мысленно. В них автор раскрывает суть учения и практику реализации, придав этому этическому постулату эстетическую форму, сохраняя при этом нравоучительный и дидактический смысл произведения. Например: «Ради чего на земле / Люди рождаются? / Этот простой вопрос / Задали людям. / – Чтобы поест! – / Ответил прожорливый. / – Нажить богатство! – / Сказал жадный. / – Повелевать! – / Указал чванливый. / – ha-ha-hu-uu! Женщину! – / Хмыкнул похотливый. / – Раз ты родился человеком / Совершенствуясь и развиваясь, / Облик благодатной земли / Ты должен улучшить! – / Нравоучительно сказал философ» [1, с. 16].

В стихотворении на обличении четырех грехов (прожорливость, чванливость, похотливость) показана система истинных ценностей, которые человек может признать смыслом и целью жизни. Для усиления эмоционального воздействия автор применяет выразительные средства (эпитет, метафора, сравнение) и иронический тон, что позволяет с новой стороны взглянуть на буддийский закон о причинах бед и страданий человека.

Примечательно в контексте стихотворения «Нуга жаншаг» («Книга мертвых: о пути бардо»), где Дондогой раскрывает сакральный момент смерти. Истинный поэт всегда решает проблемы жизни и смерти, добра и зла, предназначения человека. Автора не удовлетворяет положение, когда человек, как разумное существо, проживает только одну жизнь и со смертью умирает, исчезает душа. Она согласна с аксиомой, что бренное тело человека бывает молодым и старым, сильным и слабым, а душа человека – это особая нематериальная, духовная субстанция, которая живет в теле реального человека и вместе с материальным телом испытывает все страдания и лишения индивидуума. Но поэтесса не согласна с тем, что со смертью тела умирает и душа. В такой позиции раскрывается буддийская философская концепция жизни после смерти. Душа не стареет, она, возможно, устает, но не теряет свою суть даже в момент наступления смерти. В стихотворении поэтический воспроизведен обряд вызова души умершего и беседа ламы с ней. Лама убеждает душу усопшего, что она должна найти новую форму для перерождения, доказывает, что душа уже не может пребывать в той телесной оболочке, которая перестала существовать физически. Она не оставляет следов на песке и не может поколебать огонь лампады, т.е. не оказывает влияния на материальный мир: «Обернись, на тень свою взгляни – / Нет ее у тебя, / Взгляни, обернувшись на следы свои – / Нет их у тебя, / Попробуй пройдись по воде – / И всплеска не будет. / Лишь запахом пищи питаешься – / Попробовать ее ты не в состоянии» [3, с. 65].

#### Библиографический список

1. Дондогой, Ц. Энээхэн ногоон дэлхэй дээрэ. – Улаан-Удэ, 2002.
2. Дондогой, Ц. Уянгын дэбтэр. – Улан-Удэ, 1975.
3. Дондогой, Ц. Шулунуудай тарни. – Улан-Удэ, 1975.
4. Молодцева, Е.Н. Тибет. Сияние пустоты. – М., 2001.

#### Bibliography

1. Dondogoy, C. Ehnehekhkhehn ногоон dehlkhehyj dehehreh. – Ulaan-Udeh, 2002.
2. Dondogoy, C. Uyangin dehbtehr. – Ulan-Udeh, 1975.
3. Dondogoy, C. Shuluunuuday tarini. – Ulan-Udeh, 1975.
4. Molodceva, E.N. Tibet. Siyane pustotih. – M., 2001.

Статья поступила в редакцию 11.02.13

УДК 81'27; 81'42

Loutovinova O.V. **PRECOMMUNICATIVE LINGUISTICALLY RELEVANT MEANS OF SELF-REPRESENTATION OF A LINGUISTIC PERSONALITY IN VIRTUAL DISCOURSE.** The article views a linguistic personality in virtual discourse as a new type of an interlocutor who is characterized by displaced real identity in virtual world. It analyses nick, origin and the title of a blog as linguistically relevant means of self-representation of this linguistic personality type.

**Key words:** discourse, virtual discourse, linguistic personality, virtual linguistic personality, self-representation, nick, avatar, the title of a blog, origin.



**О.В. Лутовинова**, канд. филол. наук, доц. каф. английской филологии Волгоградского гос. социально-педагогического университета, г. Волгоград, E-mail: [con\\_atore@mail.ru](mailto:con_atore@mail.ru)

## ДОКОММУНИКАТИВНЫЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИ РЕЛЕВАНТНЫЕ СРЕДСТВА САМОРЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ВИРТУАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ

Статья рассматривает языковую личность в виртуальном дискурсе как новый тип коммуниканта, характеризующийся смещенной реальной идентичностью в виртуальной среде, и анализирует ник, ориджин и название блога как основные докоммуникативные лингвистически релевантные средства саморепрезентации данного типа языковой личности.

**Ключевые слова:** дискурс, виртуальный дискурс, языковая личность, виртуальная языковая личность, саморепрезентация, ник, аватара, название блога, ориджин.

Новые информационные технологии, появившиеся в конце прошлого века, и ставшие основой для возникновения Интернета как быстрого и эффективного средства связи, способствовали появлению новой коммуникативной среды, расширившей границы человеческого общения и позволившей выделить новые типы дискурса.

Рассматривая дискурс как центральную единицу речевой деятельности, основными характеристиками которой выступают: 1) целенаправленное социальное действие, 2) действие, обусловленное экстралингвистическими факторами, 3) действие, имеющее вероятностную природу [1, с. 136–137], сегодня уже можно говорить о том, что Интернет стал основой для возникновения различных типов дискурса, таких, как интернет-дискурс, компьютерный дискурс, сетевой дискурс, виртуальный дискурс.

Поскольку целью статьи является выделение и описание докоммуникативных лингвистически релевантных средств саморепрезентации языковой личности в виртуальном дискурсе, охарактеризуем данный тип дискурса. Рассматривая виртуальный дискурс, прежде всего, необходимо отметить, что сегодня термины, имеющие в своем составе слово «виртуальный» («виртуальная реальность», «виртуальное пространство», «виртуальная культура», «виртуальное сознание» и т.п.), относятся к ряду так называемых «модных» терминов, появляющихся в тот или иной период развития науки в любой отрасли знания, и без которых не обходится ни одно представление результатов исследования.

«Модные» термины имеют широкий диапазон эксплуатации, вследствие чего характеризуются определенной расплывчатостью в понимании и беспорядочностью в употреблении, поскольку часто, как отмечает Г.Г. Слышкин, выполняют в научной работе не столько информативную, сколько парольную функцию [2, с. 38]. Например, для лингвистики на современном этапе развития такими модными терминами являются «дискурс», «концепт», «фрейм» и некоторые другие, которые насчитывают многообразие вариантов определения. С появлением новой социокультурной среды, возникшей на основе Интернета, и ее попаданием в круг исследовательских интересов, ряд подобных терминов пополнился еще одним – «виртуальный», и нередко исследователи употребляют его как синоним к словам «интернетный» или «сетевой» и приравнивают виртуальный дискурс к коммуникации в Интернете в целом. Однако виртуальный дискурс является только частью всего того многообразия различных форм и способов человеческого взаимодействия, которые возникли на основе Интернета, и представляет собой текст, погруженный в ситуацию общения в виртуальной реальности. Виртуальная реальность здесь понимается как вид символической реальности, которая создается на основе компьютерной и некомпьютерной техники, а так же реализует принцип обратной связи, то есть является коммуникативной (или интерактивной) виртуальной реальностью [3, с. 58]. Символическая реальность представляет «пространство человеческого воображения, в котором феномены (предметы и явления) материального мира выступают в качестве специальных заменителей – знаков и символов, с помощью которых человек организует свою активность и посредством которых осуществляется его взаимодействие с другими людьми и окружающей его природной средой» [4]. Основной целью существования и функционирования такой виртуальной реальности будет передача или взаимообмен информацией между людьми, то есть коммуникация [5, с. 14].

Виртуальный дискурс, как и любой другой тип дискурса, объективно выделяется на основе своих конститутивных признаков: участников, их целей, ценностей, стратегий, прецедентных феноменов, жанров.

Участники виртуального дискурса представляют собой новый тип языковой личности – виртуальный – характеризующийся смещенной реальной идентичностью в виртуальной среде. На наш взгляд, проблему языковой личности в виртуальном дискурсе нужно рассматривать как одну из центральных проблем исследования, поскольку именно человек является мерилом и главным содержанием виртуального мира. В отличие от мира реального, в котором человек предстает только его частью, в мире виртуальном кроме людей, которые могут быть редуцированы до набора вербальных сообщений разной степени истинности, подробности и ответственности, практически ничего нет [6, с. 56; 7, с. 76]. Кроме того, как справедливо отмечает Г.Н. Трофимова, «формула 'личность = текст или личность = язык' становится в Интернете аксиомой, так как все речевые индивидуальные особенности оказываются на виду в буквальном смысле слова» [8]. Виртуальность партнеров по коммуникации, их физическая непредставленность, анонимность, «дообраиваемость» друг друга на основе интерпретации получаемых текстов приводят к тому, что ряд параметров, являющихся неотъемлемой частью языковой личности в реальном общении, нивелируется в рамках виртуального дискурса, и у виртуальной языковой личности появляются новые ценности, цели, стратегии, коммуникативные ориентиры.

Одной из основных целей языковой личности в виртуальном дискурсе является саморепрезентация, то есть представление себя другим членам виртуального социума. Следует отметить, что для личности в виртуальном пространстве очень важно, чтобы ее воспринимали именно такой, какой она сама себя позиционирует. Приписывая себе какие-то характеристики и качества, одобряемые или осуждаемые в определенном сетевом сообществе, пользователь Сети представляет себя другим в нужном ему свете, тем самым удовлетворяя необходимые для него на данном этапе потребности. Поскольку в виртуальном мире, в отличие от объективной реальности, почти невозможно заявить о себе, не вступая в коммуникацию, а уж тем более, получить признание, то основным средством саморепрезентации виртуальной языковой личности будет ее коммуникативное поведение. Только проявляя себя в общении, виртуальная личность может быть замечена и оценена другими, поскольку весь свой жизненный «багаж», незримо сопровождающий ее в объективной реальности и влияющий на ее восприятие другими, она оставляет «за порогом» виртуального мира.

Однако прежде, чем раскрыться в процессе коммуникативного поведения, участникам виртуального дискурса необходимо привлечь к себе внимание потенциальных партнеров по коммуникации, так или иначе заинтересовать их. Средствами, используемыми для достижения данной цели, являются: 1) ник, или сетевое имя, которое берет себе на том или ином сетевом ресурсе пользователь для идентификации, которым он затем именует и с которым неразрывно связывается его образ внутри данного ресурса, 2) аватара, представляющая собой небольшую картинку, целью которой является визуальная репрезентация виртуальной языковой личности, и сопровождающая все сообщения пользователя в форуме или блоге, а также прикрепляемая в профиле, содержащем набор данных, предоставляемых пользователем для первичного ознакомления других с собой, 3) ориджин, или подпись, прикрепляемая после основного текста сообщения в письмах или на форумах и содержащая какое-то краткое высказывание, 4) блог или домашняя страница, создаваемые пользователями Сети. С позиций лингвистики из перечисленных средств саморепрезентации языковой личности в виртуальном дискурсе релевантным является исследование ника и ориджина, а также названия блога или домашней

страницы. Аватара для лингвистов представляется интерес только как иконический компонент креолизованного текста, который она составляет в «цепке» с ником.

Поскольку саморепрезентация языковой личности в виртуальном дискурсе является одной из центральных проблем исследования виртуального коммуникативного пространства, полное освещение всех используемых способов саморепрезентации виртуальной языковой личности требует отдельного глубокого исследования, которого до настоящего момента, по нашим данным, сделано еще не было. В данной статье нам хотелось бы наметить перспективы подобного исследования и показать возможные направления отмеченных средств саморепрезентации.

В виртуальном дискурсе сетевой ник является наиболее важным средством саморепрезентации, поскольку для того, чтобы начать общение, проявить себя коммуникативной личностью, пользователь Сети должен каким-то образом представить себя, как-то назвать, чтобы стать узнаваемым другими пользователями.

Сетевой ник представляет собой аналог личного имени, по которому человека знают в реальной действительности. Личное имя как социолингвистическая единица является одним из главных персональных языковых идентификаторов человека. «Собственное имя воспринимается носителем не само по себе и, может быть, даже не по соответствию неким качествам, присущим носителю подобного имени (во всяком случае, не в первую очередь). Основным пафосом восприятия себя через имя является самоидентификация, ее две диалектически взаимосвязанные стороны: быть таким, как все, быть не таким, как все» [9, с. 181].

Как показывает наблюдение, ничего не означающий набор символов, например, *djfsghtrut*, *ьлапкркл*, *123456* или что-то подобное в качестве ника берется в большинстве случаев пользователем, заходящим на тот или иной ресурс в качестве флудера или гостя, имеющего целью только посмотреть, что представляет собой посещаемый им ресурс. В остальных случаях ники, как правило, значимы. В процессе собственного наименования тот или иной пользователь Интернета обязательно вкладывает какой-то смысл в собственное сетевое имя, свой ник. При осмысленном выборе ника всегда присутствует попытка что-либо отразить, каким-либо образом выделиться из массы себе подобных, представить себя определенным образом, оставаясь в то же самое время анонимным. Необходимо отметить, что даже если ник был выбран по принципу «слово понравилось», и его носитель не вкладывал в свое наименование особого смысла, тот при создании образа данного пользователя другие участники виртуального дискурса все равно так или иначе будут пытаться интерпретировать этот ник, наделяя, согласно проводимой интерпретации, обладателя ника какими-то определенными характеристиками.

Среди ников, выбранных для анализа посредством сплошной выборки (2000 ников) можно выделить следующие наиболее часто встречающиеся виды:

1. Ники, представляющие собой личные имена (*Настюля*, *Ташик* и т.д.).
2. Ники, косвенно отображающие возраст пользователей (*Дядька\_Ден*, *Тётушка\*Поли*, *Малышочка*, *Made in USSR* и пр.).
3. Ники, отображающие профессию, образование, род деятельности (*Стоматолог*, *Психолог*, *Учитель*, *кутаеведка*, *Lawyer*, *Saleswoman*, *\*Studentka\** и др.).
4. Ники-географические названия (*Карелочка*, *Волжаночка*, *Уралочка*, *Сибиряк*, *Черноморец*, *Игорь-СПб*, *AlexTver24*, *Женёк25RUS*, *Antony~69*, *Tiger\*58* и др.).
5. Ники, созданные на основе названий флоры и фауны (*ЛасковыйКотенок*, *Милая\_лисичка*, *\$Волчица\$*, *Подлая!!Гадюка!!*, *\*\*редиска\*\**, *ОДИНОКИЙ ВОЛК*, *Белладонна*, *Дикий Зверь*, *=\*Подорожник\**, *Shark*, *Wilddog\**, *<Goldenfish>* и др.).
6. Ники, отображающие психоэмоциональное состояние коммуникантов (*Грустно\_мне*, *&Одинокая&*, *Тоска\*\*\*зеленая*, *Зовущий смерть!!!*, *Ивета-с-того-света*, *СердцеПокусочкам*, *Душа\_под\_сапогом*, *Взгляд\_е\_никуда*, *ОдинокаяПташечка*, *LonelyHeart3*, *One&Cold*, *FrozenАнютка*, *Нашедшая\_любовь*, *ДушаПоЁм*, *Smiling Face*, *LifelsCool!!*, *HappyAnnetta*, *Happyman* и т.п.).
7. Ник, отражающие самооценку пользователей (*\*Мечтательная\**, *СПАДКАЯ*, *Фаворит*, *Прелестная*, *Причуда!!*, *Красотка\_Полли*, *ранимая душа*, *Чёрный\_бриллиант*, *Шалая*, *PoeticNature*, *пестеуана*, *Wiselmp*, *YoungSoul*, *cunning*, *Miss\_Fitness* и т.д.).

8. Ники с сексуальной тематикой (*Хочутебясильно*, *Учитель\_секса*, *БезТруссофф*, *Supersexy*, *SexyGirl*, *SexMaster*, *Damsky\_ugodnik*, *Сэксапильная*, *ЮбкаНаСтупе*, и др.).

9. Ники-«инкогнито» (*ОднаИзМногих*, *Кое-кто-то*, *\*незнакомка\**, *Мсттер Икс*, *Неважно\_кто*, *Prosto ya*, *Nekto*, *From Nowhere*).

10. Ники-названия предмета, которым обладает пользователь (чаще всего в качестве ников этой группы приводятся марки дорогих машин, фирм-производителей одежды, косметики, парфюмерии и т.п., которыми пользуется коммуникант).

11. Ники с явным или скрытым юмором (*Баба Яга*, *Квазимодо*, *Даа\_с\_@* и т.п.).

Используя метод интерпретативного анализа, можно проанализировать каждую группу выделенных ников, выделив те или иные стратегии, преследуемые языковой личностью в процессе коммуникации. Некоторые ники явно и прямо указывают на то, что ищут их обладатели или ждут от партнеров по коммуникации. К таким никам, например, относятся ники с сексуальной тематикой. Ники данного вида очень ярко говорят о намерениях своих авторов, и создание такого ника чаще всего служит для экономии времени, отсеивания ненужных кандидатов, а так же рекламы самого себя с определенной стороны. У обладателей ников-географических названий совсем другие цели. При посещении региональных чатов или форумов, автор такого ника преследует цель выделиться из остальной массы общающихся тем, чем не может выделиться никто другой, а при посещении чатов и форумов общероссийского масштаба подобные ники, наоборот, могут служить способом привлечения внимания земляков, с которыми общение виртуальное при благоприятном стечении обстоятельств может перейти в реальное, или найдутся общие темы для разговора. Так, например, ник *Карелочка* в каком-либо камчатском чате будет восприниматься совсем по-другому, чем в чате Петрозаводска, а *Владивостокчанка* обязательно привлекающая внимание на форуме Калининграда, на Приморских сайтах вполне может остаться незамеченной. Другие же ники интерпретировать сложнее. Так, например, пользователи, берущие ники с отражением профессиональной деятельности, могут как действительно работать по отраженной в нике специальности, так и только лишь проявлять интерес к данной сфере, быть озабочены ее предметом, характером и т.п. и демонстрировать в своем коммуникативном поведении ассоциации, связанные с той или иной профессией в рамках того социума, к которому они принадлежат и т.д.

Помимо перечисленных видов, в Сети часто встречаются ники-аббревиатуры, смысл которых известен только их авторам, ники-прозвища, которыми когда-то в процессе реального общения звали их авторов, самоуничижительные ники, выбирая которые, авторы считают, что прячут за «невзрачной оберткой» «вкусную начинку», тем самым в какой-то момент общения могут предстать совсем в ином свете и завоевать расположение собеседника, ники, подчеркивающие национальность своих создателей, ники-личные ассоциации, ники-культурные ассоциации и т.п. Следует отметить, что построить полную классификацию всех сетевых ников на основе функции саморепрезентации практически невозможно, поскольку порой сам автор ника может не вкладывать в выбираемый ник никакого смысла, объясняя свой выбор только одним – «слово понравилось». К тому же, как правило, чем взрослее человек, тем менее он ассоциирует себя с выбранным ником.

Еще одним немаловажным фактом в проблеме сетевого ника является его восприятие другими, то есть насколько адекватно партнеры по общению интерпретируют заложенный в нике смысл. Исходя из того, что процесс интерпретации происходит на основе своих собственных знаний, опыта, моральных ценностей и т.д., интерпретация получается не всегда адекватной.

Ориджин представляет собой своеобразную подпись, которая создается пользователем, сохраняется в настройках, а затем автоматически прикрепляется ко всем сообщениям от лица пользователя. Как правило, местом прикрепления ориджина является конец сообщения, от которого он отделяется жирной горизонтальной чертой или какими-либо другими графическими символами, хотя на некоторых ресурсах ориджина могут прикрепляться и под аватарой. Синонимами, которые употребляются вместо слова «ориджин» – «подпись», «девиз», «P.S». Ориджин может быть как собственным сочинением, так и заимствованным, причем далеко не всегда с указанием авторства или хотя бы знака цитирования. Ориджинами служат как прозаические высказывания, так и высказывания в форме четверостиший, причем часто написанные в строчку, а не строфой, поскольку написание строфы может быть технически невозможным на ресурсе, используемом для общения.

В Интернет-ориджин (от англ. *origin* – происхождение) перешел из сети Фидонет, где являлся последней строкой электронного письма и был создан для сообщения служебной технической информации, о том, откуда письмо отправлено, о режиме работы станции отправителя и т.п. Однако пользователи Фидонета помещали в эту строку, кроме адреса своей станции, какое-нибудь короткое, но емкое изречение, часто с юмором, или же содержащее интересную мысль. В силу метонимии и сами эти высказывания также стали называться ориджинами. Анализируя ориджины, взятые из сети Фидонет, мы заметили только единичные случаи использования фраз, которые могли бы так или иначе раскрыть образ коммуниканта. В интернет-общении же количество подобных ориджинов является доминирующим. Мы думаем, что данный факт можно объяснить тем, что пользователи сети Фидонет не обладали той степенью анонимности, которая есть у участников виртуального дискурса.

Анализируя отобранные методом сплошной выборки ориджины (2000 единиц), и принимая во внимание мотивы, которые могут лежать в основе саморепрезентации языковой личности с их помощью, мы можем выделить следующие группы:

1. Ориджины, отражающие жизненные принципы, цели и установки. Это своего рода жизненный девиз. В ориджинах данной группы просматривается отношение коммуниканта к жизни: «*Быть собой и ни о чем не жалеть*», «*Чувства первичны, поступки вторичны*», «*Важнее быть, чем казаться*», «*Грешу и кайся*» и др.

2. Ориджины, раскрывающие душевное состояние в тот или иной период.

Большинство ориджинов данной группы представляют собой выплеск негативных эмоций или переживаний по какому-то поводу: *Говорят, что нужно лишь мгновение, чтобы заметить особенного человека, час, чтобы оценить его, день, чтобы полюбить, но затем потребуется целая жизнь, чтобы забыть его*. Хотя встречаются и крайне радостные «*Я просто счастлива!!!!*», «*You make my sun shine, darling!*». Когда человек колеблется, находится в смятении или страдает, он ищет того, кто может его выслушать, поддержать. Довольно большое количество (104 штуки из 1200 ориджинов) проанализированных нами ориджинов имело начало «*Мне плохо без...*»: «*Мне плохо без тебя*», «*Мне плохо без него*» и т.д. Ориджины данной группы очень эмоциональны, а порой даже пишутся заглавными буквами, что в интернет-коммуникации обозначает крик.

3. Отражение своих собственных характеристик, которые видятся наиболее значимыми: *Мечтатель в первом поколении, То фея я прекрасная, то ведьма я ужасная, В тихом омуте черти водятся, Меня всегда преследуют умные мысли, но я оказываюсь быстрее, Зеленоглазая бестия, Каждый человек по своему прав. А по-моему, нет, Я такая ж простая как все и др.*

4. Ориджины, отражающие образ жизни, какие-то привычки и хобби: *Формула 1 рулит!*, *Продам душу за сигарету, Забодай тебя Зидан!* и др.

5. Ориджины-подписи, созданные на манер подписей в письмах.

Здесь можно встретить разнообразные варианты заключительной строки письма, включающей в себя, как имя коммуниканта, так и какое-то пожелание, напутствие от него другим: «*Джультетта*», «*С уважением, Сергей Николаевич*», «*С наилучшими пожеланиями!*», «*Ваша Саша (Маша, Наташа, тетя Даша)*» и др. Авторы данных ориджинов воспринимают их как последнюю строку письма, вежливое и корректное окончание разговора.

6. Ориджины, отражающие характер блога, ника или определенной выложенной темы. Например, ориджин «*Не бейте мух, они ж, как птицы!*» очень хорошо подходит нику GreenInsect, «*Коррекция детской лопухости*» в сочетании с ником Chebur и аватаром с изображением чебурашки создают цельную картину и т.п.

7. Ориджины рекламного характера, дающие ссылку на какие-то ресурсы, важные или интересные для их авторов. В данном случае ориджин имеет все функции, присущие рекламе. Ориджины такого рода часто могут использоваться на сайтах, где ссылки на другие сетевые ресурсы в текстах сообщений запрещены, однако ориджины являются одной из составных частей заполняемого профиля: *Мое скромное хобби вот тут – http://...*, *А это авторская страничка – http://...* и др.

8. Ориджины-любимые высказывания, которые кажутся правильными, интересными изречениями, остроумными утверждениями и т.п.: *Если звезды зажигают, значит, это кому-нибудь нужно, Из него вышел толк. Осталась одна бестолочь* и т.п.

9. Ориджины, практически не поддающиеся интерпретации и становящиеся понятными либо после объяснения, либо непонятными вообще, поскольку были созданы под влиянием минутного настроения, без вкладывания какого-либо смысла: *Что у нас на ужин?*, *Гол-хо-це, Кофейник там, кофейник здесь – не так уж это, наверное, важно, когда ищешь комету, Ну, должны же, коты, пес возьми!* и др.

Разумеется, полной и адекватной интерпретации всех ориджинов дать невозможно, однако при помощи их анализа все же можно выделить определенные стратегии языковой личности в виртуальном дискурсе, попытаться понять те цели, которые она преследует в коммуникации, чего ожидает от общения, что может предложить. В форуме, более регламентированном по своей структуре, чем блог, пользователь имеет меньше средств для саморепрезентации, видимо, по этой причине многие пользователи форумов нередко изменяют свои ориджины.

В блогах и дневниках, помимо использования ника и ориджина, участники виртуального дискурса имеют возможность саморепрезентации и с помощью названия. Название дневника – это первое (вместе с ником), на что обращает внимание читатель, который первый раз видит дневник, и оно, прежде всего, имеет функцию отражения содержания дневника, то, о чем в нем идет речь, какие основные темы затрагиваются и т.п. Подбор интересного названия является гарантией того, что читатель хотя бы один раз в дневник заглянет. Следует отметить, что, в отличие от произведений, характеризующихся большей однородностью в повествовании, какой-то сюжетной линией, дневник содержит описание жизни автора, хронологическое отражение событий различного рода, вследствие чего подобрать точное название, которое адекватно отражало бы содержание дневника, очень не просто. Видимо, по этой причине 10% дневников (от проанализированных нами 4000 дневниковых названий) имеют в качестве названия слово «дневник» или его производные: «дневничок», «diary», «дайрик», «днев» и др. Часто за словом «дневник» следует ник его автора, например, «*Дневник Маленькой Женщины*», «*Дневник Стича*», «*Дневник старухи Шапокляк*» и др.

Все названия дневников, полученные нами методом сплошной выборки (около 4000 единиц), мы сгруппировали согласно тем факторам, которые являются привлекательными для читателя современного сетевого дневника. В первую группу мы включили названия, состоящие из незавершенной мысли, отрывка из известной цитаты, которые можно трактовать по-разному. Сюда следует отнести так же и те названия, смысл которых не выводится из сочетания слов, их составляющих. Для того чтобы понять, что же будет составлять содержание дневника с подобным названием, читатель должен заглянуть в него и просмотреть хотя бы несколько постов, в противном случае понять суть не представляется возможным: «*А я тебя нет*», «*Будем?*», «*все так...*», «*место...*», «*time until...*» и т.п.

Ко второй группе мы отнесли названия, которые сообщают читателю о том, что дневник представляет собой описание каких-то переживаний автора, его чувств, настроения, душевного состояния и т.п.: «*И все-таки я живу*», «*Настроения Саши Дашковой*», «*Уголок моего одиночества*», «*Там, где сердце...*» др. Следует отметить тот факт, что дневники подобной тематики охотно читаются и комментируются.

Третья группа сходна со второй на основе того, что в названии содержится коннотация с чем-то личным, приватным, не доступным для посторонних глаз. Только этим личным могут быть не всегда чувства, а какие-то события в жизни автора дневника, его поступки, о которых он не рассказывает в реальной жизни. Названия данной группы строятся на основе употребления какого-то слова, ассоциирующегося с местом, доступ в которое открыт обычно только его владельцу: «*Чердачок мыслей*», «*Из глубины*», «*Поркина норка*», «*Тихий чуланчик*», «*Внутренний дворик*», «*Портфельчик с замочком*» и др. Очень часто в названии подобного рода встречается слово «сундук» и его производные: «*Сундук*», «*Мой сундук*», «*Сундук в чулане*», «*Сундушок*», «*Сундушок под замком*», «*Тайна моего сундушка*» и т.п., что вызывает ассоциацию чего-то запретного от чужих глаз.

В четвертую группу вошли те названия, которые немного раскрывают либо тематику дневника, либо характеризуют личность автора. Среди них, например, можно встретить «*Вирус ответственности*», говорящее о личностных качествах автора, «*Бабушка русского балета*», намекающее на возраст автора и имеющийся у него опыт в житейских делах и т.п.

Пятую группу составляют те названия, которые намекают на существование некой тайны, чего-то интересного и загадочного, к чему можно приобщиться, читая дневник. Например, автор пишет в названии «*Иногда и искренна*», заявляя тем самым, что искренна она не всегда и не со всеми, а вот когда и при каких обстоятельствах это происходит, можно узнать из дневника.

В шестой группе мы объединяем названия, так или иначе связанные с сексуальной тематикой. И хотя в содержании дневника большинство постов могут быть о том, как автору не повезло во время сессии или как он провел время на море, название все равно связывается с сексуальной тематикой: «Хочу тебя здесь», «Скажи девственности – нет!», «Открытая зона ПОРНОЭСТЕТА» и т.п.

Названия дневников, которые привлекают своей нетипичностью, странностью, непонятностью мы отнесли к седьмой группе. То, что странно, непонятно, непознанно, неординарно, должно, несомненно, вызвать (и вызывает) интерес. Быть не таким, как все, модно, это привлекает внимание, создает популярность: «Чудастики», «Странные дни», «Восемь пирогов и одна свечка», «Змея, которая съела слона», «Аномальное течение реки» и др.

Восьмая группа состоит из названий, в которых содержатся запрет, ограничение, предостережение. Среди них можно встретить «Не прислоняться!», «Тут склеп, одумайся, входящий!», «Секретная зона», «Нехорошая квартира», «Не влезай – убьют» и т.п. Подобные названия рассчитаны на естественное человеческое любопытство, на желание «вкусить запретный плод».

В девятой группе мы собрали те названия, в которых проводится параллель между дневником и каким-либо культурно-массовым мероприятием, зрелищем или формой искусства: «Театр Абсурда», «Танец святого Бумма», «Studio», «Амфи-театр», «Сплошной цирк», «На театральных подмостках», «В жанре оперетты» и т.д. Таким названием автор дневника как бы обещает своему читателю захватывающее чтение, получение эстетического удовольствия от читаемого.

К десятой группе относятся названия, отражающие авторские раздумья на страницах дневника: «Мыслишки», «Мои мысли», «Размышляя о...», «Мысли нараспашку», «Размышления старой больной черепахи», «Думая по поводу» и т.п.

Одиннадцатую группу составляют названия, в которых автор дневника негативно или принижающее отзывается о своем «детстве». В подобных названиях показана некая небрежность, с которой автор определяет основную тематику дневника, видно отношение к нему как к чему-то мелкому и не стоящему вниманию: «...челуха...», «Мелочи жизни», «Ни-че-го», «Полночный бред», «Помойное ведро», «Выгребная яма», «Занудство в высшей степени» и др.

В двенадцатой группе мы объединили те названия, которые имеют яркую рекламную функцию, прямо заявляя, что данные дневники самые лучшие. Чаще всего дневники с подобными названиями принадлежат подросткам, которые считают, что,

громко заявив о себе, прорекламировав свои достоинства, можно завоевать чуть ли не весь мир: «Самый лучший дневник на свете!», «Самый прекрасный дневничок самой прекрасной девочки на свете», «То, что очень-очень-очень интересно» и т.п.

В тринадцатую группу входят те названия дневников, которые содержат ненормативную лексику.

Четырнадцатая группа представлена названиями, содержащими повелительное наклонение или модальную конструкцию в качестве призыва прочитать дневник: «Прочтите и задумайтесь!», «Вам следует это прочитать», «Прочтите! Рекомендую» и др. Чаще всего авторы дневников с подобными названиями относятся к возрастной группе от 14 до 20 лет. В силу юношеского максимализма многие из них считают, что такой призыв в названии дневника заставит читателя заглянуть в него.

Наша классификация, разумеется, не является исчерпывающей. Она представляет собой один из возможных способов анализа тех причин, которые побуждают пользователя Сети заглянуть в тот или иной дневник, отражает их интересы и ценности, показывает, что является значимым. Через название дневника автор старается привлечь внимание читателей к своему произведению, и название подбирается, исходя из того, что сам автор дневника считает интересным и привлекательным. Таким образом, автор показывает, на что он сам бы обратил внимание в первую очередь, читая чужой дневник. В этом отношении название дневника обладает саморепрезентативной функцией, отражает интересы и ценности своих авторов. Учитывая еще и тот факт, что «чистых» авторов, которые вели бы только свой дневник, не читая других, не существует, что каждый автор в то же самое время и читатель, можно говорить о том, что название дневника объективно отражает как интенции авторов дневников в процессе коммуникации, так и читателей, и может служить одним из источников получения материала в процессе исследования ценностной составляющей языковой личности в виртуальном дискурсе.

Подводя некоторые итоги, отметим, что исследование докоммуникативных средств саморепрезентации языковой личности в виртуальном дискурсе является не только актуальной лингвистической проблемой, изучение которой позволяет заполнить пока еще недостаточно изученный «сегмент» в языковой картине виртуального мира, произвести ее категоризацию и описание, но и представляет интерес для участников виртуального дискурса, каждый из которых стремится быть успешным и признанным другими, реализовать те или иные потребности, осуществление которых затруднено в силу тех или иных причин в реальном мире.

#### Библиографический список

1. Арутюнова, Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990.
2. Слышкин, Г.Г. Дискурс и концепт (о лингвокультурном подходе к изучению дискурса) // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. – Волгоград, 2000.
3. Розин, В.М. Существование, реальность, виртуальная реальность // Концепция виртуальных миров и научное познание. – СПб., 2000.
4. Речицкий, В. Открытость информации как универсальное требование // Индекс / Досье на цензуру. – 2004. – № 20 [Э/р]. – Р/д: <http://www.index.org.ru/journal/20/rechizki20.html>
5. Иванов, А.Е. Философские и психологические аспекты виртуальной и социальной реальности и их взаимосвязь: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – М., 2004.
6. Бондаренко, Т.А. Виртуальная реальность: социально-философский анализ. – Ростов-на-Дону, 2006.
7. Войскунский, А.Е. Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11.
8. Трофимова, Г.Н. Языковой вкус интернет-эпохи в России. Функционирование русского языка в Интернете: концептуально-сущностные доминанты. – М., 2004 [Э/р]. – Р/д: <http://planeta.gramota.ru/gnt-52.html>
9. Кашкин, В.Б. Основы теории коммуникации. – М., 2007.

#### Bibliography

1. Arutyunova, N.D. Diskurs // Lingvisticheskiy ehnciklopedicheskiy slovarj. – M., 1990.
2. Slishshkin, G.G. Diskurs i koncept (o lingvokulturnom podkhode k izucheniyu diskursa) // Yazikovaya lichnostj: institucionalnij i personalnij diskurs: sb. nauch. tr. – Volgograd, 2000.
3. Rozin, V.M. Suthestvovanie, realnostj, virtualnaya realnostj // Konceptiya virtualnihkh mirov i nauchnoe poznanie. – SPb., 2000.
4. Rechickij, V. Otkrihtostj informacii kak universalnoe trebovanie // Indeks / Dosje na cenzuru. – 2004. – № 20 [Eh/r]. – R/d: <http://www.index.org.ru/journal/20/rechizki20.html>
5. Ivanov, A.E. Filosofskie i psikhologicheskie aspektih virtualnoj i socialnoj realnosti i ikh vzaimosvyazj: avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. – M., 2004.
6. Bondarenko, T.A. Virtualnaya realnostj: socialno-filosofskij analiz. – Rostov-na-Donu, 2006.
7. Voyjskunskij, A.E. Metaforih Interneta // Voprosih filosofii. – 2001. – № 11.
8. Trofimova, G.N. Yazihkovoj vkus internet-ehpokhi v Rossii. Funkcionirovanie russkogo yazihka v Internetе: konceptualno-suthnostnihe dominantih. – M., 2004 [Eh/r]. – R/d: <http://planeta.gramota.ru/gnt-52.html>
9. Kashkin, V.B. Osnovih teorij kommunikacii. – M., 2007.

Статья поступила в редакцию 14.02.13

УДК 821.161.1

Savos'kina T.A. «THE WOES FROM WIT» IN THE CONTEXT OF GYNECOCRACY MYTH OF THE RUSSIAN AGE OF ENLIGHTENMENT. The article deals with the functioning and transformation of the myth about women's exclusive authority in Russia in the A.Griboedov's comedy «The Woes from wit». It is noted, that the treatment of the dramatist to the era of the reign of Catherine the Great contribute to the establishment of such feminoocracy problems as a woman-a monarch, favoritism, women's power in the family. The author's attitude to these problems is disclosed in the play at different semantic and evaluation levels.

**Key words:** gynecocracy, feminocracy, myth, favoritism, Age of Enlightenment, demythologization.

**Т.А. Савоськина**, канд. филол. наук, доц. каф. зарубежной литературы ИГГУ,  
г. Измаил, E-mail: nauka2008@rambler.ru

## «ГОРЕ ОТ УМА» В КОНТЕКСТЕ ГИНЕКРАТИЧЕСКОГО МИФА ЭПОХИ РУССКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ

В статье прослеживается функционирование и трансформация мифа об исключительной власти женщины в России на материале комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума». Отмечается, что обращение драматурга к эпохе царствования Екатерины Великой способствует постановке таких проблем феминократии, как женщина-монарх, фаворитизм, женская власть в семье, авторское отношение к которым раскрывается в пьесе на разных смысловых и оценочных уровнях.

**Ключевые слова:** гинеκραтия, феминократия, миф, фаворитизм, Просвещение, демифологизация.

В «Письмах русского путешественника» Н.М. Карамзина на вопрос парижанина «Уважаете ли вы женщин?», следует ответ русского путешественника: «У нас женщина на троне». В лаконичном ответе персонажа заключена целая история «русского матриархата» эпохи Просвещения. Размышляя об этом культурно-историческом феномене, известный историк Е.В. Анисимов пишет: «В XVIII веке мы сталкиваемся с поразительным парадоксом: в стране повсеместно господствуют нормы Домостроя XVI в., русское общество однозначно трактует женщину как существо второго сорта, а у верховной власти могущественнейшей империи на протяжении почти 75 лет непрерывно находятся женщины, причем из самой изысканной, наиболее бесправной касты: вдовицы (Екатерина I, Анна Иоанновна, Екатерина II) и девица (Елизавета Петровна)» [1, с. 329].

Женское самодержавие, пришедшее на смену петровской империи, положило начало формированию гинекратического мифа в культуре русского Просвещения. Миф об исключительной власти и силе женщины в России нашел свое репрезентативное отражение не только в литературе, живописи, скульптуре, медальерном искусстве «галантного века», но и в памятниках культуры первой трети XIX столетия, среди которых достойное место занимает комедия А.С. Грибоедова «Горе от ума».

Интерес драматурга к феминократии впервые отметил Ю.Н. Тынянов. Анализируя сюжет «Горе от ума», он приходит к выводу о том, что «это комедия о безвременье, о женской власти и мужском упадке» [2, с. 380]. В дальнейшем литературоведы не раз указывали на женскую природу фамусовского общества, но при этом оставляли за пределами своего внимания историко-генетический и культурологический контекст данной проблемы. В этой связи специальный интерес представляет прочтение комедии Грибоедова через призму гинекратического мифа эпохи русского Просвещения, что позволит проследить не только функционирование, но и трансформацию культурного мифа XVIII в. в художественном дискурсе драматургического произведения.

Среди культурных кодов XVIII века, используемых Грибоедовым в комедии, доминирует код Екатерины Великой. Аппеляция драматурга к исторической фигуре привлекает внимание к проблеме «женщина и политическая власть», авторское отношение к которой раскрывается в пьесе на разных смысловых и оценочных уровнях. Так, в первом действии комедии историко-культурный контекст «золотого века» представлен имплицитным образом Екатерины Великой. Самой показательной аллюзией на императрицу являются известные слова Чацкого, обращенные Софье: *А тетушка? Все девишкой Минервой? / Все фрейлиной Екатерины первой? / Воспитанниц и мосек полон дом?* [3, с. 49]. Исследователи неоднократно указывали на алогизм фразы Чацкого: никакая фрейлина Екатерины I не могла ее пережить на 100 лет. В литературоведении существуют разные толкования этой оговорки: в ней усматривают остроту, нацеленную на Амфису Ниловну Хлестову, тетушку Софьи (В.А. Филиппов), «понятный лишь Софье намек» по поводу молодящейся тетушки (С.А. Фомичев), отсылку к эпохе Екатерининского цар-

ствования (Е.В. Пчелов). Однако с точки зрения заявленной темы оговорка грибоедовского героя получает дополнительные коннотации: её можно рассматривать в качестве ключевого элемента в создании гинекратического подтекста в шутке Чацкого. Со-поставление тетушки Софьи одновременно с Минервой и фрейлиной Екатерины I – это не только добродушная насмешка Чацкого в адрес родственницы его возлюбленной на эксплицитном уровне текста, но и, как верно заметил Е.В. Пчелов, имплицитная отсылка к Екатерининскому «золотому веку». Подтекст высказывания героя оказывается гораздо богаче и шире, чем его текст. Известно, что в период своего царствования Екатерина Великая позиционировала себя как «торжествующую Минерву». В отличие от своих предшественниц, она подняла эту аллессию на принципиально новый уровень: Минерва не только символически воплощала те или иные стороны жизни страны, не только означала императрицу, но и безраздельно отождествлялась с ней. В этом смысле античный антропоним в реплике Чацкого отсылает реципиента к традиции государственного мифотворчества XVIII в., в котором Екатерина-Минерва воплощала собой идеальный образец русской женщины, умеющей «подать и реализовать ставший мужественным характер в форме вечно-женственного» [4]. Эта андрогинность русских императриц подчеркивает Е.Е. Приказчикова – исследователь культурных мифов в русской литературе второй половины XVIII – нач. XIX вв., – является важнейшей составляющей гинекратического мифа русского Просвещения [5, с. 42-43]. Римская богиня Минерва, сочетающая в себе феминные и мускулинные свойства (она одновременно богиня мудрости и богиня-воительница), становится репрезентантом гинекратического мифа Екатерининского правления в пространстве русской культуры эпохи Просвещения. Эффектные образы Екатерины-Минервы, покровительствующей науке и искусству, создают в своих одах М.В. Ломоносов, Г.Р. Державин, В.В. Петров: *Не дорожа твоим покоем / Читаешь, пишешь пред напоем / И всем из твоего пера / Блаженство смертным проливаешь* [6, с. 74]; *Иль где в сиянии короны / Премудрость подает законы, / Восстань, Платон, и посмотри: / У нас Минерва на престоле, / Её покорствуем мы воле, / Ей ставим с верой алтари* [7, с. 399]. В окружении Муз и Добродетелей она изображена на полотне итальянского живописца Стефано Торелли «Екатерина в образе Минервы, покровительница искусств», скульптурной композиции Ж.-П.-А. Тассара «Екатерина II в образе Минервы, восстанавливающей искусства на руинах античности».

Другая ипостась Екатерины – это богиня-воительница, не уступающая доблести Марса: *Минерва росса громы мечет, / Стамбул во ужасе трепещет* [8, с. 72], – с восторгом пишет А.П. Сумароков о Екатерине в торжественной оде на взятие Хотина. Подобная номинация русской императрицы имеет место и в медалях И.-Л. Эксклейна, И. Егера и И. Гасса, изготовленных в честь военных побед России над Турцией. Одическая традиция аллегорической презентации Екатерины Великой как Минервы сохраняется и в первой трети XIX столетия. В этом смыс-

ле показательно отношение П.А. Вяземского к императрице. Поэт довольно иронически высказывался о занятиях женщин политикой, но при этом высоко ценил государственную деятельность Екатерины II. В стихотворении «Петербург» (1818г.) он пишет о «блестящем веке» Екатерины Великой в комплиментарной манере: *Минервы нашей ум Европу изумлял: / С успехом равным он по свету рассыпал / Приветствие в Ферней, уставы самодетам, / Иль на пути в Стамбул открытый лист победам. / Полсветом правила она с брегов Невы / И утомляла глас стоустныя молвы* [9, с. 113].

В отличие от своего современника Грибоедов разрушает одическую традицию ХШ столетия. Драматург использует в *Горе от ума* образ римской богини с целью демифологизации Екатерины как государыни. Существенным представляется в шутильном высказывании Чацкого о тетушке Софьи упоминание «воспитанниц» и «мосек». В своем стилистическом осуществлении ирония локализуется в этих двух словах: первое из них подразумевает знаменитый Смольный институт, основанный русской императрицей для образования и воспитания женщин «новой породы», способных сделать блестящую придворную карьеру; второе – связано с Екатерининской модой на маленьких комнатных собачек. Известно, что многочисленные любимые левретки жили в личных покоях государыни и спали на мягких подстилках, сшитых из ее старых собольих шуб. Игра неравноценными по своему содержанию культурными стереотипами выступает как одна из форм иронической оценки Грибоедовым феминных проявлений Екатерины-монарха, образ которой в начале пьесы приобретает пародийный оттенок.

Небезынтересно отметить, что содержание реплики Чацкого не ограничивается двумя семантическими слоями. Немаловажное значение имеет и то, что многозначная шутка обращена к Софье, чье имя, как и Минервы, означает «мудрость». Чацкий сознательно вовлекает свою возлюбленную в некую интеллектуальную словесную игру, от исхода которой зависит решение собственной логической загадки: кто она, Софья, спустя три года – разумная девушка, способная, как и раньше, понять и оценить шутку своего единомышленника, или его оппонент, отягощенный наследием «века минувшего».

По ходу развития идеологического конфликта снисходительно-насмешливое отношение Чацкого к Екатерине и ее государственной деятельности сменяется инвективой, которая становится главным средством выражения взглядов героя на «минувший век», являющийся идеалом для Фамусова и его поколения. Мифологизация «Минервина века» в словах Фамусова достигает гротеска, когда он ставит в пример своему племяннику Максиму Петровича, с образом которого в комедию входит тема фаворитизма. Е.Е. Приказчикова отмечает, что вопрос о статусе мужчины в «женском» мире был главным вопросом в контексте гинеκραтического мифа русской литературы эпохи русского Просвещения. «До второй половины XVIII века образ фаворита не воспринимался в качестве литературной темы, тем более, поэтической», – пишет исследователь, а в эпоху «Торжествующей Минервы», когда институт фаворитов из альковной тайны превратился «в открытое, почти государственное учреждение», этот культурно-исторический феномен нашел широкое отображение в панегирической поэзии XVIII столетия [5, с. 44]. Центральное место в одическом пантеоне принадлежало знаменитым фаворитам Екатерины II – графу Г. Орлову и «светлейшему князю» Г. Потемкину. Орлов в героическом ореоле изображен в поэтических текстах М. Хераскова («Чесмесский бой»), Г. Державина («Афинейский витязь»). «Мифологические и античные проекции Орлова как бога Марса, нового Сципиона творят в культурном пространстве русской словесности миф о *герое-фаворите*» [5, с. 44]. В случае с Потемкиным актуализируется культурный миф о просвещенном покровителе поэзии. В поэтических панегириках А. Сумарокова («Ода Григорию Александровичу Потемкину», «Двадцать две рифмы»), В. Майкова («Его высокопревосходительству Григорию Александровичу Потемкину», «Сонет графу Григорию Александровичу Потемкину 1775 года сентября 30 дня») преимущественно отмечаются заслуги Екатерининского фаворита как просветителя и покровителя русских поэтов: он – *Любитель чистых муз, наперсник Аполлона* и *истинный российский Меценат*.

Однако служилое дворянство во имя процветания Отечеству во времена Екатерины II постепенно выродилось в свою противоположность – «службу не делу, а лицам». Поэтому о любимцах Екатерины II писали не только в хвалебном, но и в сатирическом ключе. «Героям-фаворитам» в одической поэзии противопоставлялись «ничтожные» (А. Ланской, А. Мамонов, П. Зубов) в мемуарно-эпистолярной литературе («Записки» Е. Дашковой, «Записки» Г.Р. Державина), «шуты, шпыны

и балагуры» в журнальных статьях Д. Фонвизина («Несколько вопросов, могущих возбудить особенное внимание»).

Сатирическую традицию изображения «вельможи случая» эпохи русского Просвещения продолжает развивать Грибоедов в «Горе от ума». «Великий» дядя Фамусова как раз из того «полка шутов», всяма умеющих угождать «матушке Государыне»: *упал он больно, встал здорово*. Статус фаворита Максиму Петровичу обеспечен монаршей милостью и подкреплен карьерным ростом (*при государыне служил Екатерине, в чины выводит, пенсии дает*), титулами (*весь в орденах*), личным благосостоянием (*он не то на серебре, / На золоте едал*). Достойным приемником дяди Фамусова в пьесе является Молчалин. Его притворная любовь в угоду дочери своего начальника и благодетеля, в спальню которой он ходит как на службу, а также холуйство перед влиятельными лицами есть проявление в «веке нынешнем» усвоенной житейской философии Екатерининского времени – «быть в случае».

Тема фаворитизма соотносится с одним из центральных мотивов пьесы – мотивом ложного ума. Панегирик Фамусова о былом умении жить провоцирует язвительные филиппики Чацкого. В его развернутых высказываниях «золотой век» Екатерины – эпоха торжества ложной мудрости, сущность которой определяют раболепство придворных *охотников поподличать везде*, пиры в *великолепных палатах с роскошными забавами* и бесправие крепостных, равных по своему положению животным. *Времена Очаковские и покоренья Крыма* как воспетая героическая страница Екатерининской истории ушли в прошлое, оставив после себя в измельчавшем обществе ее почитателей, продолжающих *сужденья черпать из забытых газет*.

Наступление конца гинеκραтического мифа, связанного с эпохой «Торжествующей Минервы», олицетворяет в грибоедовской пьесе Графиня бабушка. По оригинальной версии Е.В. Пчелова, она являет собой живое воплощение Екатерины. Фокусируя внимание на немецком акценте Графини (*он пешит, все в страхе, влопыхах*), употребление слов, характерных для Екатерининского времени (*бусурманы, фармазон, вольтерьянец*), собственном наименовании персонажа – она «бабушка», чьим заветам и традициям был верен внук императрицы – Александр I, исследователь резюмирует: в сатирическом апогее третьего действия «сам образ императрицы, незримо присутствующий ранее, обретает реальные черты стареющей и не понимающей новые времена графини» [10, с. 309]. Действительно, финальные слова Графини бабушки – *Поетем, матушка, мне, прафо, не под силу, / Когда-нибудь я с пала та в могилу* [3, с. 109] – оказываются созвучными как по семантике, так и по эмоциональному настрою стихам из оды А.Н. Радищева «Вольность»: *Блестящий меч поверкнет славы, / Минервин храм стал обветшалый* [11, с. 4]. В своей совокупности они намечают конец безраздельному господству ореола, осенявшего образ Минервы-Екатерины II.

Эпоха Минервы уходит в небытие, но ее гинеκραтическое наследие, выйдя за пределы императорского двора, прочно укоренилось в частной и общественной жизни, что убедительно продемонстрировал в своей комедии Грибоедов. Москва в изображении драматурга – это суровый синклит женщин, под диктатором которых находятся мужчины. Во главе женского ареопага, имеющего свою внутреннюю иерархию, стоят «государственные дамы», от расположения которых во многом зависит протекция по службе и общественное мнение. К таким влиятельным женщинам в московском обществе относится Татьяна Юрьевна, у ней «*чиновные и должностные* – / *Все ей друзья и все родные*» [3, с. 83]. В первой редакции о ее муже было сказано: *...занимает пост из первых в государстве... / С женой в ладу, по службе ею дышит, / Она прикажет, он подпишет*. В своих комментариях к «Горе от ума» С.А. Фомичев отмечает, что прототипом этого женского персонажа была некая Прасковья Юрьевна Кологривова, «прославившаяся особенно тем, что муж ее однажды спрошенный на бале одним высоким лицом, что он такой, до того растерялся, что сказал, что он муж Прасковьи Юрьевны, полагая, вероятно, что это звание важнее всех его титулов» [12]. Подобная комическая ситуация еще ранее была обыграна в пьесе Д. Фонвизина «Недоросль», где в одной из сцен родственники Простаковой представляют Стародуму аналогичным образом: *Я сестрин брат, Я женин муж, А я матушкин сынок*. Данная типологическая параллель отражает характерный дух эпохи – дух торжества «российского матриархата». Как для Фонвизина, так и для Грибоедова этот историко-культурный феномен становится объектом комического изображения. Расширяя представления о принципах дворянского общежития и участия в нем женщин, автор «Горе от ума» использует прием восходящей градации, посредством которого он усиливает образ «государствен-

ной дамы» Татьяны Юрьевны еще более влиятельным лицом для московского окружения – Марьей Алексеевной. Финальная реплика: *Ах! боже мой! Что станет говорить / Княгиня Марья Алексеевна!* [3, с. 130] передает безграничную власть женщин над мужчинами.

Мужчины находятся не только в общественной, но и семейной зависимости от женщин, возложивших на себя мужские функции – быть главными в доме. Положение мужчин в семье точно определил Чацкий: *Муж-мальчик, муж-слуга из жениных пажей – / Высокий идеал московских всех мужей* [3, с. 129]. Продолжая сатирические традиции Н.И. Новикова, Д.И. Фонвизина, Грибоедов создает комические персонажи женщин, которые в его портретных зарисовках, как и у его предшественников, уподоблены мужскому племени. Советница из комедии «Бригадир», Простакова из «Недоросля» являются предтечей образов Натали Дмитриевны Горич, княгини Тугоуховской, которые имплицитно реализуют значение метафоры: военачальник в юбке. Метафорическое моделирование женских персонажей осуществляется через их речевое и опосредованное поведение, основу которого составляет приказ, обращенный к мужчине и требующий беспрекословного выполнения. Бывший военный, Платон Михайлович вынужден признать, что теперь он является «работником» своей супруги на балах: *Тебе в удобность, как ни грустно, / Пускаюсь по команде в пляс* [3, с. 110]. Авторитарный стиль женского поведения наиболее ярко раскрывается через интонационный рисунок их энергичных и волевых реплик. Внешняя заботливость Натали Дмитриевны о муже по сути представляет распоряжения, предполагающие немедленное выполнение действия: *Ах, мой дружок!... / Ты распахнул весь и расстегнул жилет... Мой милый, застегнись скорей... / Да отойди подальше от дверей, / Сквозной там ветер дует назад!* [3, с. 88-89]. Выразительные штрихи к портрету Платона Михайловича – его заключительные слова и авторские ремарки: *Лакей (с крыльца) В карете барыня-с и гневается изволит. / Платон Михайлович (со вздохом) Иду, иду* [3, с. 110]. «Здесь не только от слов, – отмечает Г.О. Винокур, – но о и от ритма заключительной строчки, образуемой ею рифмы, призванной заменить собой недосказанную мысль, веет той тоскливой и вместе с тем комической безнадежностью, в духе которой выдержан весь этот образ» [13, с. 273].

Еще в большей степени авторитарность проявляется у княгини Тугоуховской, которая, словно на маневрах, приказывает своему мужу строго перемещаться в заданном направлении: *Князь, князь, сюда. – Живее. Князь, князь! Назад!* [3, с. 90-91]. Для создания комического эффекта Грибоедов выбирает такие побудительные словесные формы, семантически эквивалентные командам «Смирно», «Марш», «Отставить». В этом смысле показательна и фамусовская похвала московским дамам с применением скалозубовских выражений: *А дамы?... / За картами когда восстанут общим бунтом, / Дай Бог терпение... / Скомандовать велите перед фрунтом! / Присутствовать пошли-те их в Сенат! / Ирица Власьевна! Лукерья Алексеевна! / Татьяна Юрьевна! Пульхерия Андреевна!* [3, с. 64]. Императивная и военная лексика грибоедовских стихов в сочетании с парно рифмующимися женскими именами вызывают ассоциацию с женским победоносным маршем в честь «захвата» мужчин. Единственный, кто не подчинен московскому матриархату – это Чацкий, для которого дамское угодничество унижительно. Его саркастическое замечание Молчалину: *Я езжу к женщинам, да только не за этим* [3, с. 83], – выражает одновременно и реакцию Грибоедова на статусные новации русского «женского общества».

Таким образом, автор «Горе от ума» последовательно разрушает в комедии панегирическую традицию гинеκραтического мифа, сложившуюся в культуре русского Просвещения. В условиях меняющейся социокультурной ситуации Грибоедов, идя вслед за Новиковым, Фонвизиным, Радищевым, критически переосмысливает главную составляющую мифа XVIII века – андрогинность русской женщины, которая привела к изменению социальных ролей, нарушению патриархальных гендерных схем. А.А. Бестужев-Марлинский в своих мемуарах вспоминает рассуждения драматурга на тему женского доминирования в обществе: «... если бы мельница дел общественных меньше вертелась от вееров, дела шли прямее и однообразнее, места не доставались по связям родственников или меценатов в чепчиках... покой браков был бы прочнее, а дети умнее и здоровее» [14, с. 53-54]. Как видим, феминность осознавалась А.С. Грибоедовым как духовная, социальная и политическая проблема эпохи безвременья Александра I.

#### Библиографический список

1. Анисимов, Е.В. Женщины у власти в XVIII веке как проблема // Вестник истории, литературы, искусства. – М., 2005.
2. Тынянов, Ю.Н. Сюжет «Горе от ума» // Пушкин и его современники. – М., 1969.
3. Грибоедов, А.С. Сочинения. – М., 1988.
4. Ильин, И.А. О вечно-женственном и вечно-мужском в русской душе // Собр. соч.: в 10 т. – М., 1997. – Т. 6. – Кн. 3.
5. Приказчикова, Е.Е. Культурные мифы и утопии в мемуарно-эпистолярной литературе русского Просвещения: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Екатеринбург, 2010.
6. Державин, Г.Р. Фелица // Сочинения. – СПб., 2002.
7. Петров, В.П. На сочинение нового Уложения // Поэты XVIII века: в 2 т. – Л., 1972. – Т. 1.
8. Сумароков, А.П. Ода государыне императрице Екатерине Второй на взятие Хотина и покорения Молдавии // А.П. Сумароков. Избранные произведения. – Л., 1957.
9. Вяземский, П.А. Петербург // Стихотворения. – Л., 1958.
10. Пчелов, Е.В. Образ и эпоха Екатерины Великой в комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума» // Е.Р.Дашкова: Великое наследие и современность. – М., 2009.
11. Радищев, А.Н. Полн. собр. соч.: в 3 т. – М.; Л., 1952. – Т. 1.
12. Фомичев, С.А. Комедия А.С. Грибоедова «Горе от ума». Комментарий. – М., 1983.
13. Винокур, Г.О. Избранные работы по русскому языку. – М., 1959.
14. Грибоедов, А.С. Его жизнь и гибель в мемуарах современников. – Л., 1929.

#### Bibliography

1. Anisimov, E.V. Zhenthinin u vlasti v KhVIII veke kak problema // Vestnik istorii, literaturih, iskusstva. – M., 2005.
2. Tihyanov, Yu.N. Syuzhet «Gore ot uma» // Pushkin i ego sovremenniki. – M., 1969.
3. Griboedov, A.S. Sochineniya. – M., 1988.
4. Iljin, I.A. O vечно-zhenstvennom i vечно-muzhskom v russkoy dushe // Sobr. soch.: v 10 t. – M., 1997. – T. 6. – Kn. 3.
5. Prikazchikova, E.E. Kul'turniye mifih i utopii v memuarno-ehpistol'arnoy literature russkogo Prosvetheniya: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. – Ekaterinburg, 2010.
6. Derzhavin, G.R. Felica // Sochineniya. – Spb., 2002.
7. Petrov, V.P. Na sochinenie novogo Ulozheniya // Poetih KhVIII veka: v 2 t. – L., 1972. – T. 1.
8. Sumarokov, A.P. Oda gosudarhne imperatrice Ekaterine Vtoroy na vzyatie Khotina i pokoreniya Moldavii // A.P. Sumarokov. Izbranniye proizvedeniya. – L., 1957.
9. Vyazemskiy, P.A. Peterburg // Stikhotvoreniya. – L., 1958.
10. Pchelov, E.V. Obraz i ehpkha Ekaterinih Velikoy v komedii A.S. Griboedova «Gore ot uma» // E.R.Dashkova: Velikoe nasledie i sovremennostj. – M., 2009.
11. Radithev, A.N. Poln. sobr. soch.: v 3 t. – M.; L., 1952. – T. 1.
12. Fomichev, S.A. Komediya A.S. Griboedova «Gore ot uma». Kommentariy. – M., 1983.
13. Vinokur, G.O. Izbranniye rabotih po russkomu yazhku. – M., 1959.
14. Griboedov, A.S. Ego zhiznj i gibelj v memuarakh sovremennikov. – L., 1929.

Статья поступила в редакцию 19.12.12



УДК 821.161.1

*Hizribekova A.K. SUBJECT, OBJECT AND PREDICATE IN AVAR PROVERBS, PACKAGED IN A TWO-PART PROPOSAL.* In the present article questions of research of syntax Avarian paremiya are considered. Materials, given in work, represent a great interest in respect of linguistic studying of paremiya of Avarian language.

**Key words:** *paremias, Avar, Dagestani language, subject, object, predicate, dvusostavnye suggestions.*

**А.К. Хизрибекова**, доц. каф. теоретических основ и технологий начального языкового образования, факультет начальных классов ФГБОУ ВПО «Дагестанский гос. педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: timur.60@mail.ru

## СУБЪЕКТ, ОБЪЕКТ И ПРЕДИКАТ В АВАРСКИХ ПАРЕМИЯХ, ОФОРМЛЕННЫХ В ВИДЕ ДВУСОСТАВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ

В настоящей статье рассматриваются вопросы исследования синтаксиса аварских паремий. Материалы представляют большой интерес в плане лингвистического изучения паремий аварского языка.

**Ключевые слова:** *паремии, аварский, дагестанские языки, субъект, объект, предикат, двусоставные предложения.*

Объектом исследования в настоящей работе является материал, до сих пор не подвергавшийся анализу с точки зрения синтаксиса – пословицы и поговорки аварского языка. Актуальность темы обусловлена, в первую очередь, тем, что аварские пословицы и поговорки до сих пор мало исследованы, особенно в лингвистическом плане. Многие фундаментальные вопросы лингвистического изучения пословиц и поговорок дагестанских языков, в том числе и аварского языка, все еще остаются неизученными и до конца невыясненными. Это обстоятельство обуславливает необходимость исследования проблем, связанных с пословицами и поговорками. Научная новизна исследования определяется, прежде всего, тем, что данное исследование представляет собой попытку специального исследования синтаксиса паремий аварского языка. Результаты настоящего исследования могут быть использованы при разработке проблем и вопросов, связанных с исследованием паремиологического фонда народов Дагестана в лингвистическом аспекте.

Как известно, и в русском, и в дагестанских языках предметом синтаксиса является слово, но в его отношениях и связях с другими словами в речи. Именно в результате соединения слов, потребления их в определенных формах строятся синтаксические единицы, называемые словосочетанием и предложением. Субъект предложения выражается подлежащим. Но возможны и другие соотношения. Субъект и подлежащее, объект и дополнение, предикат и сказуемое определенным образом и соотносительны между собой. Но они не являются тождественными. Подлежащее и дополнение – это члены предложения, представленные определенными словами, а субъект и объект – это не члены предложения, не слова, а предметы мысли, которые находят отражение в предложении, но сами остаются вне структуры предложения.

«Задача пословицы – не просто передать обобщение, выразить, то, что наблюдал народ, то, чему он хочет научить, а сделать это в самой сжатой форме» [1, с. 10]. Стремлением к предельно сжатой форме и обусловлено единообразие приемов, однородный выбор лексических и стилистических средств. Пословицы и поговорки издавна считались сокровищницей народной мудрости, средоточием человеческого опыта, источником общепонятных образов и языковых метафор. Отражая народные представления о добре и зле, окружающем мире, человеческих отношениях и выражая их в чеканных словесных формулах, пословицы и поговорки «органично совмещают в себе достоинства народной энциклопедии, поэтических шедевров и неотразимых в своём изяществе фигур ораторского искусства» [2, с. 3]. Народ смело переводит слово из одной морфологической категории в другую. Пословица не всегда сочетается и с обычными нормами синтаксиса. Говоря о влиянии всей системы языка на оформление пословиц, нужно учитывать не только лексические, но и структурно-грамматические особенности пословиц конкретного языка. Существенно в данном случае то, что пословица оформляется как предложение. На этом и основывается дальнейшее рассмотрение связи оформления пословиц с системой языка и с их функционированием в речи.

Для правильной разработки многих аспектов синтаксиса дагестанских языков очень важное значение имеет выяснение в них структуры **простого предложения**.

Дагестанским языком, как и другим иберийско-кавказским языком, характерно наличие двух основных конструкций предложения: номинативной и эргативной, что обусловлено различным построением предложений с переходной и непереходной формами глагола (при непереходном глаголе субъект действия ставится в именительном падеже, при переходном – в эргативном).

При **номинативной** конструкции предложение состоит из двух главных членов: подлежащего (субъекта), выраженного именительным падежом имени, и сказуемого (предиката), выраженного непереходным глаголом. При **эргативной** конструкции он состоит из трех главных членов: подлежащего (субъекта), выраженного эргативным падежом имени, прямого дополнения в именительном падеже (объекта) и сказуемого (предиката), выраженного переходным глаголом. Кроме этих двух основных конструкций, в дагестанских языках различаются еще и другие: **безличная, дативная, генитивная, локативная**.

Аварский язык относится к языкам эргативного строя. Поэтому в предикативную основу предложения может входить два или три компонента. Двухкомпонентные предикативные основы имеют предложения номинативной структуры. Трехкомпонентными структурами предикативной основы характеризуются предложения эргативной, дативной (аффективной), посессивной, локативной структур. Все эти типы основ встречаются и в пословицах. Рассмотрим некоторые из них.

Номинативная конструкция предложения формируется непереходным глаголом или неглагольным сказуемым. Подлежащее (субъект) бывает выражено именем в именительном падеже.

В предложениях с глагольным типом сказуемого глагол (предикат) в классе (если классный глагол) согласуется с подлежащим (субъектом). Такими являются пословицы: *Рихъарал хьитал – х1атазе къварилъи, кешаб мац1 – бот1рое къварилъи*. «Рваная обувь – беда для ног, плохой язык – беда для головы». *Чу рильгъадасан лъала, чи раг1удасан лъала*. «Коня узнают по езде, человека – по словам».

В предложениях номинативной структуры в качестве предиката часто встречается именным тип сказуемого, выраженно существительным в именительном падеже, при этом предикативный суффикс присоединяется непосредственно к форме именительного падежа. Например: *Замана – тохтир*. «Время – лекарь». *Барщараб роль – ц1а*. «Поспевшее зерно – пожар». *Ракъ – месед*. «Земля – золото».

В номинативных конструкциях аварских паремий в качестве подлежащего встречаются и субстантивированные причастия или прилагательные: *Бугелатан – къарумал*. «Чем более имущий (богаче), тем жаднее». *Лъикл1ли гъабурасе – жиндиего, кешил1и гъабурасе гъебги жиндиего*. «Сотворивший добро – себе, сотворивший зло – тоже себе».

Эргативная структура предложения в аварском языке характеризуется: 1) наличием переходного (активного, агентивного) глагола в роли предиката; 2) выражением субъекта (агенса) родительным активным падежом; 3) выражением объекта именем в именительном падеже.

Эргативная конструкция может быть полной и неполной структуры, может отсутствовать объект, который подразумевается как обобщенный, обозначающий все, что семантически согласуется с глаголом, например: *Х1амица – гъабула, чоца –*



кванала. «Осел дедает, лошадь съедает». *Нильерго гъвеца х1ан-ч1ч1ч1они, чияр бац1ица квер хъваларо*. «Если своя собака не укусит, чужой волк не тронет».

В первом предложении объект множественный, обобщенный (осел производит все, что потом лошадь съедает), во втором случае единичный объект, т.к. объектом этих глаголов является *лъак1* «шаг».

В позиции субъекта в пословицах эргативной структуры встречаются и названия предметов. Они совмещают в себе и значение орудийности: *Гьит1инаб г1ошт1оца к1удияб гъвет1 къот1улеб*. «Маленький топор рубит большое дерево». *Ц1одороб раг1уца хвалченги цин ч1езабула*. «Умное слово сабли останавливает».

Дативная конструкция в аварском языке формируется предикатами со значением восприятия, чувства, желания, необходимости, эмоционального отношения. Примеры: *Бах1арчиясе бах1арчияги, чое ц1алги кидаго батилеб*. «Герою герой и лошади кнут всегда найдутся». *Мац1азе ахир – гъалмагъар*. «Сплетням конец – скандал». В пословицах названия лиц, имена встречаются не так часто. Например: *Айдемирие рах1ат ва рохел, Айзанатие – маг1у ва къварилъи*. «Айдемиру удовольствие и радость, а Айзанат – слезы и печаль». *Нич – Г1айшатие, ц1ал – Г1ашурае*. «Позор для Айшат, плети – Ашуре» [3].

Предложения локативной структуры характеризуются тем, что в роли субъекта в них выступает имя в одном из локативных падежей, а предикат, в зависимости от семантики, выражен

разными словами: *Чода лъала жиндирго бет1ергъанасул лъак1*. «Лошадь знает шаг своего хозяина». Чаще в позиции субъекта встречаются названия животных: *Бакъараб г1анк1ида роль макъиль бихъула*. «Голодной курице пшено снится».

В литературе в качестве локативной структуры рассматривается в основном один тип предложения, в котором предикат выражен сочетанием инфинитива, основного глагола: *гъабизе* «делать», *лъугъине* «случиться» и т.д. В таких конструкциях зачастую отсутствует имя субъекта, действие воспринимается обобщенно. С этим же падежом встречаются предложения, обозначающие нечаянное действие субъекта. Глагол – сказуемое при этом выражено непереходным глаголом, а объект – именем в именительном падеже. Такие конструкции составляют особый залог, например: *Цо-цо хъатла ханасулеги кколеб*. «Иногда ошибаюсь и у хана».

Глагол *кколеб* «случается» встречается в локативной структуре в значении глагола-связки. В таких конструкциях субъект выражен именем в аблативе первой серии (серии суперэссива), а сказуемое выражено существительным в именительном падеже: *Бечелъи бук1ун – гъардохъаби, росу бук1ун – рухъ гъеч1ел* «Имея добро – голодранцы, имея село – бездомные».

Таким образом, в аварских паремиях встречаются структуры всех типов, свойственные аварскому языку, где субъект и подлежащее, объект и дополнение, предикат и сказуемое определенным образом и соотносительны между собой.

#### Библиографический список

1. Назаревич, Ф.А. Пословицы и поговорки народов Дагестана. – Махачкала, 1997.
2. Тарланов, З.К. Русские пословицы: синтаксис и поэтика. – Петрозаводск, 1999.
3. Алиханов, З.М. «Авар халк1иял кичаби ва абиял» («Аварские народные пословицы и поговорки»). – Махачкала, 1974.

#### Bibliography

1. Nazarevich, F.A. Poslovicij i pogovorki narodov Dagestana. – Makhachkala, 1997.
2. Tarlanov, Z.K. Russkie poslovicij: sintaksis i poetika. – Petrozavodsk, 1999.
3. Alikhanov, Z.M. «Avar khalk1ijjal kicabi va abiyal» («Avarskie narodnihe poslovicij i pogovorki»). – Makhachkala, 1974.

Статья поступила в редакцию 17.02.13

УДК 821.161.1

*Shabaeva L.A., Magomedova S.A. HUMANISTIC PATHOS TO DRAMATURGIES A.-P. SALAVATOVA (ON EXAMPLE OF THE PLAY «KARACHACH»).* In article is analysed play A.-P. Salavatova «Karachach» («Chernokosaya»), which was for the first time put(deliver)ed in 1949, after ruin of the author on front in 1942. The Main attention is spared humanistic idea good, mercy and eternal subjects such as friendship, faithfulness, love.

**Key words:** *dramaturgy, play-fairy tale, humanistic ideas, eternal subjects, good, mercy, love, friendship, faithfulness, national idea.*

**Л.А. Шабеева**, канд. филол. наук, доц., зав. каф. дагестанской литературы, ФГБОУ ВПО «Дагестанский гос. педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: leilatarki@mail.ru; **С.А. Магомедова**, канд. филол. наук, доц. каф. дагестанской литературы, ФГБОУ ВПО «Дагестанский гос. педагогический университет», г. Махачкала, E-mail: leilatarki@mail.ru

## ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПАФОС ДРАМАТУРГИИ А.-П. САЛАВАНОВА (НА ПРИМЕРЕ ПЬЕСЫ «КАРАЧАЧ»)

В статье анализируется пьеса А.-П. Салаванова «Карачач» («Чернокосая»), которая впервые была поставлена в 1949 г., после гибели автора на фронте в 1942 году. Основное внимание уделяется гуманистическим идеям добра, милосердия и вечным темам, таким как дружба, верность, любовь.

**Ключевые слова:** *драматургия, пьеса-сказка, гуманистические идеи, вечные темы, добро, милосердие, любовь, дружба, верность, национальная идея.*

А.-П. Салаванов – это известный кумыкский драматург, один из основоположников, наряду с А. Курбановым, дагестанской героической драмы. А.-П. Салаванов, как известно, является автором трех пьес: «Красные партизаны», «Айгази» и «Карачач». Наряду с пьесами, насыщенными идеями социальной и классовой борьбы, он создал пьесу «Карачач», пронизанную идеями борьбы добра и зла.

Его творчество приходится на 20-30-е годы прошлого столетия. 30-е годы были очень бурным временем массовой борьбы по ликвидации безграмотности, всеобщего обязательного обучения, культсанштурма. Издавались газеты, книги, различные поэтические сборники. Была созданы Кумыкский и другие нацио-

нальные театры. В Дагестан приезжали бригады русских писателей из Москвы в составе Н. Тихонова, В. Луговского, П. Павленко и других. Состоялся I съезд дагестанских писателей.

С одной стороны, это была атмосфера активного творчества, бурного развития дагестанской литературы. Но с другой стороны, это был с конца 20-х годов период жестких регламентаций в области художественного творчества и период массовых репрессий. А. Акаев, Б. Астемиров, А. Тахо-Годи, Р. Нуруев, Г. Гаджибеков, Т. Бейбулатов и многие другие были репрессированы. И все эти репрессии, видимо, драматически сказывались на внутреннем состоянии писателей и А.-П. Салаванова, так как многие из них были для него бесконечно дороги. В 30-е годы в

советской литературе утверждается основополагающий ее метод соцреализма, с его незыблемыми принципами партийности, классовости, интернационализма.

В условиях жестких регламентаций 30-х годов XX века некоторые писатели в поисках идей добра и милосердия обращались к сказочным и другим фольклорным, а также классическим литературным сюжетам, в которых разрабатывались общечеловеческие проблемы. Отдельные дагестанские писатели переключились от проблем революционной борьбы, связанной с переделкой действительности и перевоспитанием сознания людей в духе социализма, к давно отвергнутым официальной идеологией общечеловеческим темам добра, милосердия и любви [1, с. 6].

В этот период и А.П. Салаватов в поисках идей добра и милосердия обращается к сказочному сюжету и пишет пьесу «Карачач» («Чернокосая») в 1940 году по мотивам одноименной кумыкской сказки. Впервые эта пьеса была поставлена в 1949 г., после гибели автора на фронте в 1942 г.

Исследователи называют «Карачач» пьесой – сказкой, т.к. в ее повествовании реальное сочетается с фантастическим, наряду с реальными людьми присутствуют черти и ведьмы.

С. Говоров отмечает, что «пьеса «Карачач» насыщена глубокой любовью драматурга к народу, неиссякаемой верой его творческое могущество, богата тщательной обрисовкой сценических образов, отмечается четкой расстановкой классовых сил, оригинальностью обработки сюжета, яркой и интересной фабулой и прекрасным литературным языком» [2, с. 90].

В пьесе автор затрагивает такие «вечные темы», как дружба и верность. Он блистательно раскрывает тему зависти и коварства на материале национальной жизни. Все три пьесы А.-П. Салаватова на русский язык перевел и опубликовал доктор филологических наук, профессор К.И. Абуков, а перевод поэтических текстов пьес осуществил доктор филологических наук, профессор К.Г. Ханмурзаев.

Сюжет пьесы «Карачач» был заимствован Салаватовым из родного фольклора. Но в этой пьесе, по мнению К. Абукова, А.-П. Салаватов пошел дальше фольклорного сюжета: «в его сказке больше социальной конкретики, больше земных начал, переосмысленных и окрашенных в сказочные тона... «Карачач» – это явление вневременное, надклассовое, т.к. в ней затронут глобальный вопрос бытия – вопрос о природной, изначальной сути человека...» [3, с. 29].

Сказки, подобные сказке о Карачач, поборнице добра и справедливости, как считал С. Говоров в своей книге «Кумыкский театр», широко бытуют у многих народов, сюжеты их в большинстве случаев схожи между собой и повествуют об извечной борьбе молодого, благородного, справедливого начала в жизни со старым, одряхлевшим, отмирающим. Авторы «Истории дагестанской советской литературы», в частности, Зульфукарова М.И., называют пьесу «Карачач» «пленительной поэтической сказкой, утверждающей верность, дружбу, высокие моральные качества человека» [4, с. 199].

Пьеса «Карачач» состоит из пролога и трех актов. В прологе пьесы, из монолога Месей (это жена бедняка Касыма), мы узнаем о том, что ей приходится воспитывать двух дочерей Касыма Карачач и Ажий, и это обстоятельство ее очень тяготит. И она, недолго думая, решает избавиться от них. Месей заманивает ничего не подозревающих детей под тутовое дерево, подстраивает все так, что девочки проваливаются в глубокий ров, откуда им не выбраться.

Затем действие переносится в ханский дворец. А здесь свои проблемы. Хан одинок в своих хоромы, у него нет детей. «Сорок одну женщину я осчастливил, взяв в жены, но ни одна из них не родила мне наследника», – говорит он. К тому же хан опечален еще и тем, что его жеребцы чахнут день ото дня, хотя

по его приказу их кормят хурмой и шербетом. И он ищет причину всех своих бед... Хан советуется со своим везиром, кадием, но они не могут ему ничем помочь. Вдруг происходит затмение и появляется черт с разбойником. Разбойник в разговоре с ханом представляется защитником обиженных и обездоленных, а хана упрекает в равнодушии к судьбам других людей, в частности, бедняка Касыма, у которого «жена сгубила его детей, и он, бедняга, покинув свой дом, бродит подобно волку, отбившемуся от стаи. И никто не сочувствует горю человека», – говорит разбойник. Здесь автор устами разбойника призывает людей к сочувствию к чужому горю, к состраданию, к доброте. А черт советует хану допросить Месей. «Эта женщина, – говорит он, – хитрее чертей и коварнее дьяволов. В грязь и крови она утопает, может, и к твоей беде она причастна», – говорит черт.

Хан вызывает к себе Месей и дает ей три дня срока, чтобы она разгадала тайну его конюшни. Но эту тайну разгадывает молодой юноша по имени Гайдарбек, который приводит к хану сестер Карачач и Ажий и просит его быть к ним снисходительным, так как они были сброшены в ров, и только чувство голода вынудило их есть корм, предназначенный для ханских лошадей.

Карачач и Ажий просят у хана прощения, и они готовы служить у него во дворце прислугами. Ажий готова шить и готовить во дворце, а Карачач обещает родить хану девочку с мальчиком. В конце концов, они остаются во дворце. Хан женится на Карачач, а Ажий выходит замуж за везира. Проходит время, весь дворец ждет появления наследников, которые вот-вот должны родиться. Даже слуги радуются, поскольку надеются, что хан на радостях освободит их, подарит им свободу. Но тут сестра Карачач Ажий, притворяясь любящей сестрой, замышляет недоброе, т.к. она оказалась очень завистливой и коварной. Ажий завидует младшей сестре, поскольку она, как ей кажется, добилась большего в жизни. Ажий с помощью угроз заставляет служанку Татув совершить тяжкое преступление – она крадет новорожденных детей Карачач, а вместо них преподносит хану двух щенят. Разгневанный хан приказывает выгнать Карачач с ее щенками из дворца.

Спустя некоторое время появляются новые герои – Табулду (Найденыш) и Сувсар (Царица вод). Это дети Карачач. Оказывается, Татув пожалела детей и не убила их, как ей приказывала Ажий. Она положила их в сундук и спустила в реку.

В последнем третьем акте все герои встречаются во дворце хана. Из монолога Татув становится ясно, что она узнала детей Карачач (девушку по браслету и родинке на правой щеке, а юношу – по кинжалу с белой рукояткой из слоновой кости). Здесь встречаются Касым, Карачач и Татув – старая служанка. Карачач просит Татув найти ее детей. В это время Ажий, почувствовав неладное, натравливает хана на гостей, наговаривает на них, убеждая хана в том, что его гости задумали ограбить его, хана. Татув, желая искупить свою прошлую вину, делает все, чтобы свести Карачач с детьми, «это мой человеческий долг» – говорит она.

В конце концов, пьеса заканчивается на счастливой ноте, все счастливы, зло наказано, добро побеждает. Эта пьеса, пронизанная идеями благородства, добра и милосердия, в условиях репрессий конца 30-х годов звучала весьма актуально, она призвала людей быть верными тем идеалам, которые были выработаны человечеством тысячелетия назад. В этой пьесе развенчиваются своекорыстие, зависть, подлость – вечные и недобрые спутники людей. В современных условиях отхода литературы и искусства от принципов партийности, классовости и возвращения к национальным истокам, к национальной идее, а также к общечеловеческим гуманистическим идеям добра и милосердия, идеи пьесы «Карачач» и сегодня звучат довольно актуально.

#### Библиографический список

1. Абдулатипов, А.-К.Ю. Литература Дагестана и современность: перечитывая и переосмысливая // Вестник II кафедры литератур народов Дагестана и Востока ДГУ. – Махачкала, 2002.
2. Говоров, С. Кумыкский театр. – Махачкала, 1955.
3. Абуков, К.И. Предисловие // Салаватов А.-П. Айгази. – Махачкала, 1988.
4. История дагестанской советской литературы. – Махачкала, 1967. – Т. 2.

#### Bibliography

1. Abdulatipov, A.-K.Yu. Literatura Dagestana i sovremennostj: perechitihvaya i pereosmihsliyaya // Vestnik II kafedrih literatur narodov Dagestana i Vostoka DGU. – Makhachkala, 2002.
2. Govorov, S. Kumihskij teatr. – Makhachkala, 1955.
3. Abukov, K.I. Predislovie // Salavatov A.-P. Ajygazi. – Makhachkala, 1988.
4. Istoriya dagestanskoy sovetskoy literaturih. – Makhachkala, 1967. – T. 2.

Статья поступила в редакцию 17.02.13

УДК 811.112.2'373

**Aleksanyan A.R. THE PROBLEM OF MONO-REFERENCE AND POLY-REFERENCE OF METAPHORS IN GERMAN INTERNET DISCOURSE (BASED ON METAPHORS THAT CORRESPOND TO ENERGY CARRIERS).**

The paper addresses metaphors that correspond to energy carriers and primary energy sources as referents; a definition of mono-referent and poly-referent metaphors is given, and their motivational and semantic nominative attributes are described.

**Key words:** metaphor, motivational attribute, referent, energy carrier, energy source, motivation.

**А.Р. Алексанян, преп. каф. теории и практики перевода Пятигорского гос. лингвистического университета, г. Пятигорск, E-mail: annouchka28@gmail.com**

**ПРОБЛЕМА МОНО- И ПОЛИРЕФЕРЕНТНОСТИ МЕТАФОР В НЕМЕЦКОМ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ (НА ПРИМЕРЕ МЕТАФОРИЗАЦИИ ЭНЕРГОНОСИТЕЛЕЙ)**

В работе описаны метафоры референциально соотносимые с энергоносителями и источниками энергии на предмет их моно- и полиреферентности, затрагивается проблема моно- и полиреферентности, а также определяются мотивационные и семантико-номинативные свойства.

**Ключевые слова:** метафора, мотивационный признак, референт, энергоноситель, источники энергии, мотивация.

Энергия и энергетическая отрасль играют одну из ключевых ролей в жизни человеческой цивилизации. Не удивительно, что энергетическая проблематика выступает как крайне актуальная тема во всех типах дискурса СМИ, в том числе в современном новостном дискурсе. Проблемы энергопотребления, энергоснабжения и энергосбережения рассматриваются с разных сторон, а сами энергоресурсы находят широкое метафорическое воплощение.

В данной статье мы рассматриваем некоторые наиболее употребительные метафоры в немецком языке на предмет их возможной референциальной соотносительности с одним или несколькими энергоносителями. Исходя из поставленной задачи, главное внимание мы уделим тому, какие мотивационные и семантико-номинативные свойства присутствуют в метафорах, позволяющие либо универсально использовать их в именовании многих энергоносителей, либо только одного. Мы также ставим задачу выявить те ограничения, которые присутствуют в метафорах с монореференциальной соотносительностью, жестко закрепляя их за тем или иным энергоносителем.

Анализ корпуса метафор, отобранного в современном немецкоязычном Интернет-дискурсе методом сплошной выборки, референциально соотносящихся с энергоносителями и источниками энергии показал, что все метафоры, можно разделить на две группы, которые мы будем именовать как монореферентные и полиреферентные. Под монореферентными метафорами мы понимаем метафоры, референтом которых является только один вид энергоносителей или энергии. Полиреферентными выступают метафоры, соотносимые в дискурсе с несколькими видами энергии и энергоносителей.

Обратимся к данным группам подробнее. Группу монореферентных метафор образуют: *das schwarze Gold*, *Ölpest*, *Gasstreit*, *das schwarze Gift*, *der Ölregen*, *der schwarze Tod*, *Ölbonanza*, *der schwarze Regen*, *die Tränen des Teufels*, *Erdölfieber*, *Öl-Sucht*, *Exkrement des Teufels*, *Achse des Öls*, *Geschenk Gottes*, *Zugpferd*, *Zeitbombe*, *Gas-Blockade*, *Kriegsziel*, *Gas-Geißel*, *Gaskrieg*, *zähes Glück*, *schwarzes Glück*, *das blutige Geschäft*, *brauner Teufel*, *Suchtstoff der Weltwirtschaft*, *Elixier der Welt*, *Element der Globalisierung*, *der schwarze Schmierstoff*, *die heilsame Salbe* и др.

Обращение к теме мотивации является целесообразным, так как анализ метафорического процесса невозможен без описания мотивирующей и мотивированной основ, мотивационных признаков, способствующих созданию образности. Мотивация представляет собой мотивированность слов их системно-ассоциативными отношениями с другими единицами языка [1].

Метафорическая мотивация отражает тесную взаимосвязь структуры и семантики лексической единицы. В.Н. Телия (1988) отмечает мотивационный макрокомпонент значения слова, находящийся в ведении семантической компетенции, поскольку он имеет дело с ассоциативными механизмами мышления; «глубина» представления достигается здесь соотношением с «первоисточником», а поверхностное представление – с самим «телом» знака. Так как метафора основана на ассоциациях, то в ней также представлен мотивационный макрокомпонент [2].

Мы считаем, что релевантным параметром, во многом определяющим референциальное употребление метафоры и ее номинативный потенциал, является легший в основу мотивационный признак. Под мотивационным признаком метафоры нами понимается определенный макрокомпонент значения слова, легший в ее семантическую основу при создании метафоры. Зачастую мотивационный признак можно проследить через внутреннюю форму метафоры, которая имеет разную степень прозрачности. Степень прозрачности внутренней формы показывает насколько явным (или скрытым) является мотивационный признак с точки зрения современного состояния языка. Он раскрывает во многом логическую связь и фокус внимания, присутствовавшие в момент создания метафоры. В нашем случае это будет метафорически осмысленная связь некой онтологической области или ее части с именуемым энергоносителем.

Анализ материала показал, что наиболее ярким мотивационным признаком, жестко закрепляющим метафору за определенным энергоносителем, является естественный цвет энергоносителя или основной ассоциативный признак, конвенционально приписываемый ему. Например, для нефти это черный цвет (хотя естественный природный цвет темно-бурый). Компонент *schwarz* появляется в ряде метафор, обозначающих нефть: *das schwarze Gold*, *das schwarze Gift*, *der schwarze Regen*, *der schwarze Saft*. Например:

*Öl wird immer knapper und die Menschheit sucht verzweifelt nach neuen Quellen, um die Gier nach dem schwarzen Gold zu stillen* [3].

Цветовой признак позволяет нам однозначно идентифицировать данную метафору с нефтью, но как именно характеризуется этот энергоноситель авторами статей и какова его прагматическая оценка, раскрывает определяемый компонент данных метафор.

Так, метафоры *der schwarze Tod*, *das schwarze Gift*, *die schwarze Gefahr*, представляют и оценивают нефть в большинстве случаев с негативной стороны. Она сравнивается с опасностью, ядом, смертью и чумой. Данные сравнения связаны, в первую очередь, с экологическими катастрофами, вызванными утечкой нефти. Подобные катастрофы часто происходят в современном мире и широко освещаются в новостях, а последствия и ущерб разлившейся нефти послужили основанием к возникновению метафор с негативной семантикой. Сам энергоресурс метафорически наделяется разрушительными качествами и свойствами. Например:

*Das Öl-Leck im Golf von Mexiko ist dicht – vorerst! Doch das ist noch lange kein Grund zum Jubeln. Es wird etliche Jahre dauern, bis die Folgen der schlimmsten Öl-Katastrophe aller Zeiten beseitigt sind! Kann der Mensch diese Ölpest überhaupt jemals beseitigen? Oder sind wir dem schwarzen Gift hilflos ausgeliefert?* [4].

Одними из последствий нефтяной катастрофы в Мексиканском заливе были осадки, которые получили название *der schwarze Regen*. Дождь действительно содержал компоненты нефти, испарившиеся с поверхности залива на месте катастрофы (хотя в других же статьях по данной тематике присутствовало мнение эксперта, что нефть не может испаряться).

*Bei den Fischern an der US-Küste geht die Angst um. Seit beinahe fünf Wochen strömen mehr oder minder ungehindert Millionen Barrel Öl aus dem Bohrloch der explodierten BP-Plattform "Deepwater Horizon". Schon diese Katastrophe allein zerstört die Existenz unzähliger Küstenfischer. Was passiert, wenn nun auch noch verheerende Wirbelstürme über die Südküste der USA fegen? Die vom Schicksal gebeutelten Fischer rechnen mit dem Schlimmsten. Einige fürchten sogar, der Hurrikan könnte Öl aufsteigen lassen und als schwarzen Regen über das ganze Land verteilen [5].*

В редких исключениях мотивационным признаком метафоризации нефти может выступать какой-то другой цвет. Как указывалось выше естественным природным цветом нефти является бурый, что отражено в метафоре *Brauner Teufel*. Метафора *das rote Gold* мотивирована цветом крови, так как из-за нефти проливается кровь в многочисленных конфликтах.

*Eigentlich müsste man Erdöl das „rote“ Gold nennen – soviel Blut klebt an ihm. Was den Wohlstand der industrialisierten Welt vordergründig in ungeahnte Höhen führte, entpuppt sich bei genauerem Hinsehen als Geißel für die ganze Menschheit [6].*

Положительной семантикой обладает очень малое количество метафор, соотносимых с нефтью. К ним относятся *das schwarze Gold* и *das schwarze Glück*.

*Seit der Entdeckung des schwarzen Goldes geht es nur noch darum, wer wie viel vom Erdölkuchen abbekommt [7].*

Цвет выступает как мотивационная база в отношении нескольких видов возобновляемых источников энергии. Так гидроэнергия называется голубой, ветряная энергия невидимой, геотермальная энергия оранжевой, а биотопливная энергия зеленой. Данные цвета обусловлены тем, что традиционно вода ассоциируется с голубым цветом, раскаленное ядро Земли – с оранжевым, а воздух – с прозрачностью. Например:

*Dafür tauchten neue Probleme auf. Die größte Sorge bereitet derzeit die Gefahr einer weltweiten Klimaveränderung durch den Kohlendioxid-Ausstoß fossiler Brennstoffe. "Die grüne Energie der Biomasse" hätte den Vorzug, dass die Kohlendioxid-Bilanz mittelfristig im Gleichgewicht bleibt. Völlig CO<sub>2</sub>-frei ist "Die unsichtbare Energie des Windes", die aber unter anderem den Nachteil hat, dass sie nicht allerorten und zu allen Zeiten verfügbar ist. "Die klare Energie des Wassers" lässt sich ebenfalls nur beschränkt nutzen. "Die blaue Energie des Meeres" gehört bislang zu den eher exotischen Möglichkeiten der Stromerzeugung. Und auch die Erdwärme – "Die orange Energie der Erde" – kann nur unter besonders günstigen Bedingungen wie in Island die Energieprobleme lösen [8].*

Другим значимым мотивационным признаком, влияющим на жесткую референциальную связь, является физическое естественное состояние энергоносителя. Именно жидкая консистенция нефти послужила созданию таких метафор как *Costail von Gefahrenstoffen*, *der giftige Lebenssaft* или *Injektion*.

Жидкая и густая консистенция нефти позволяет метафорически выступать ей как средство лечения. В таких метафорах нефть представлена как мазь (*die heilsame Salbe*), инъекции (*Injektion Öl*) и лечебная сыворотка (*Antiserum*), которые могут помочь больному справиться с болезненным состоянием.

Комбинация мотивационных признаков (цвет и консистенция) представлены в таких метафорах, как *die schwarze Suppe*, *die schwarze Flüssigkeit*, *der schwarze Strom unserer Lügen*. В них нефть выступает как коктейль из опасных веществ, поток лжи или инъекция.

*Schwarz und todbringend quillt der giftige Lebenssaft unserer industriellen Gesellschaft in das empfindliche Ökosystem des Ozeans. Und die ganze Welt sieht hilflos zu, am Fernseher, sieht zu, wie unsere ganzen Illusionen an die Oberfläche kommen, dieser endlos emporquellende schwarze Strom unserer Lügen [9].*

Зачастую метафоры в дискурсе представляют собой композиты или словосочетания, содержащие в качестве одного из компонентов наименования энергоносителей. Например, для метафор, соотносимых с нефтью, в процессе метафорического словосложения присутствует компонент *Öl*. Ряд метафорических композитов составляются *Ölsucht*, *Ölsüchtige*, *Ölfieber*, *Ölpest*, *Ölrausch*, *Ölboom*, *Öldorado*, *Ölbonanza*, *Ölregen*, а примером словосочетания может служить *Injektion Öl*.

Для монореферентных метафор, соотносимых с газом, характерны, соответственно композиты и словосочетания с ком-

понентом *Gas*. Конфликты, разногласия, войны из-за энергоресурсов способствовали появлению таких метафор, как *Gasstreit*, *Gaszoff*, *Gas-Zank*.

Повышение цен на энергоресурсы послужило причиной появления в текстах СМИ метафор как *Ölboom* и *Gasboom*. Состояние энергетического рынка и биржевые сделки нашли свое метафорическое отражение в метафоре *Biomassenboom*.

*Angesichts des anhaltenden Bioenergie-Booms haben der NABU und der Deutsche Verband für Landschaftspflege (DVL) klare Rahmenbedingungen für eine ökologische und effiziente Nutzung nachwachsender Rohstoffe gefordert. "Der intensive Anbau von Raps und Mais zu energetischen Zwecken leistet oft nur geringe Beiträge zum Klimaschutz, hat aber deutlich negative Auswirkungen auf die Artenvielfalt", sagte NABU-Präsident Olaf Tschimpke anlässlich einer gemeinsamen Tagung "Energiepflanzen aus Sicht des Natur- und Umweltschutzes" der beiden Verbände [10].*

Иную сущность имеют метафоры, являющиеся производными от других метафор или фразем. Трансформации узуальных метафор и фразем, замена компонентов или аллюзии позволяют использовать уже имеющуюся языковую единицу в новом качестве, в зависимости от контекста и интенций. В их метафорической основе лежат определенные семантические взаимосвязи и ассоциации, присутствующие в языковом социуме. Так, например, метафоры *die schwarze Pest* и *der schwarze Tod* являются примерами вторичной метафоризации, отойдя от своего первичного значения и именования чумы.

Метафора *Öl regiert die Welt*, произошедшей от известной фраземы *Geld regiert die Welt*. В примере присутствует субституция одного понятия другим на основе их сходства (вместо денег миром правит нефть). *Geld* и *Öl* ассоциируются с атрибутами власти. Сохранившаяся структура фраземы и компонентный состав позволяют ассоциировать получившуюся метафору с первоисточником и его семантикой.

В следующем примере *Schwarzes Gold – Öl regiert die Welt* мы видим комбинацию субституции на основе параллелизма нефти с долларом и расширения компонентного состава. Например:

#### 1. *Schwarzes Gold – Öl regiert die Welt*

*Frankfurt (ots) – Für Öl war die Welt offenbar schon immer bereit nahezu jeglichen Kompromiss einzugehen. Für Öl wurde gelogen und Krieg geführt. Ganze Regierungen entledigen sich moralischer Bedenken, denn Öl begründet den Reichtum ganzer Nationen und führte Entwicklungsstaaten an die wirtschaftliche Spitze. Kurzum man könnte behaupten: Öl regiert die Welt – schließlich begründet der Rohölpreis letztlich auch den Dollarkurs [11].*

Источником метафоры *Achse des Öls* можно рассматривать фразему-неологизм „ось зла“ (*Achse des Bösen*). Ось зла – это термин для обозначения режимов стран, спонсирующих, по мнению США, терроризм или разрабатывающих оружие массового поражения и способных передать его террористам. Термин (от англ. *Axis of evil*) был использован президентом США Джорджем Бушем в ежегодном обращении к Конгрессу в 2002 году в отношении Ирака, Ирана и КНДР, а затем был калькирован в многие европейские языки.

Ось нефти составляют те страны, которые обладают собственными нефтяными ресурсами и могут выступать как враждебный лагерь основному потребителю нефти и политическому гегемону – США.

*Einige Beobachter dieses Wettstreits, der so genannten "petropolitics", haben bereits eine "Achse des Öls" identifiziert, wonach Russland, China und möglicherweise der Iran als "Gegengewicht zur amerikanischen Hegemonie" agieren und den USA ihre Ölversorgung und strategischen Interessen streitig machen. Schon jetzt werden die USA mit den Machtressourcen der Organisation Erdölexportierender Länder (OPEC) konfrontiert: Die OPEC kann aufgrund der Kapazitätsgrenzen anderer Ölproduzenten seit Ende der 1990er Jahre wieder ihre Kartellpolitik betreiben, damit den Ölpreis hochhalten und in wirtschaftlichen und politischen Einfluss ummünzen [12].*

Метафора *Öl ist der Dorn in unserem Portemonnaie* является производной от фраземы *jemandem ein Dorn im Auge sein* (как бельмо на глазу). Авторы новостных текстов говорят о том, что цены на нефть постоянно растут, а высокие цены на бензин бьют по карману потребителей, постоянно напоминая о себе.

*Bei Öl ist das anders. Öl ist das Schmiermittel der Weltwirtschaft, Öl ist das Mittel, das unsere Autos antreibt und Öl ist der Dorn in unserem Portemonnaie wenn die Benzinpreise mal wieder steigen* [13].

Широко представлена при образовании метафор и интертекстуальность, обыгрывающая некоторые широко известные в языковом социуме контексты. Например, появление метафоры „Blut für Öl“ связано с программой Oil-for-Food Programme. Программа «Нефть в обмен на продовольствие», начатая Организацией Объединённых Наций в 1995 году и прекращённая в конце 2003 года, позволяла Ираку продавать нефть на мировом рынке в обмен на продовольствие, медикаменты и другие предметы, необходимые простым гражданам Ирака, но не позволяла ему восстановить свои вооружённые силы. Во время войны США с Ираком появился лозунг „Blut für Öl“, так называли движение против войны в Ираке.

*Im ersten Golfkrieg war ein Slogan der Friedensbewegung "Kein Blut für Öl". Von Kritikern hieß es damals, man könne die komplexen Hintergründe dieses Krieges nicht auf das Öl reduzieren. Im Rahmen von Peak Oil sieht das wieder ganz anders aus, oder?* [14].

Метафоры Öldorado и Gasdorado отсылают нас к мифологическому понятию Eldorado «страна сказочных богатств». Сказочным богатством в нашем случае является нефть. Мотивационной базой послужило звуковое сходство исходного понятия из области мифологии Eldorado. В приведенном примере речь идет об Арктике, новые неосвоенные земли, потенциально сулящие богатства, по аналогии с легендой.

*Der Kampf ums Öl führt zu riesigen außenpolitischen Verwicklungen. Jetzt streiten sich die Anrainerstaaten der Arktis auch noch um Gebietsansprüche am Nordpol, dem letzten noch unerschlossenen Öldorado* [15].

Иной характер имеют метафоры, соотносимые с несколькими видами энергоносителей. Они и образуют другую группу, широко представленную в дискурсе.

Зачастую энергоносители выступают как референтное родовое понятие без дифференциации по видам, а сама метафора в подобных случаях более обобщающая и не имеет в своей мотивационной основе ярких признаков конкретных энергоносителей. В зависимости от общей семантики контекста метафора может получать положительную или отрицательную семантику и коннотацию. Например, такие метафоры, как Тreibstoff, Schmiermittel, Schmierstoff, Instrument, Druckmittel применимы в обозначении к широкому кругу энергоносителей. Так метафора Тreibstoff может выступать как Тreibstoff für Umweltzerstörung, Тreibstoff des Wachstums, Тreibstoff der Konflikte, Тreibstoff für den Wirtschaftsmotor, Тreibstoff des Industriezeitalters, Тreibstoff der Industriegesellschaft. Компонент Schmiermittel присутствует в метафорах Schmiermittel des Fortschritts, Schmiermittel der Industriegesellschaft, Schmierstoff für die Wirtschaft, Schmiermittel der Zivilisation, Schmiermittel der Globalisierung.

Очень часто нефть и газ встречаются в одном контексте, поэтому по своей сути метафоры, обозначающие их, являются полиреферентными. Метафоры, имеющие в своей основе компоненты Тreibstoff и Schmiermittel, имеют совершенно разную коннотацию. Тreibstoff представляет энергоресурсы как топливо, от которого зависит развитие стран и экономики, то есть топливо будущего и индустриального века, от которого зависит благосостояние человечества.

*Die Industriegesellschaften stehen an einem historischen Wendepunkt: 150 Jahre lang war Erdöl der Treibstoff der aufstrebenden Nationen. Der Zugang zur billigen Ressource sichert ihnen auch heute noch Wohlstand, Überfluss und Macht. Doch unaufhaltsam nähert sich das Ende des Ölzeitalters. Geologen sehen den "oil peak", also den Zeitpunkt des Fördermaximums, kommen. Ab der Wendemarke wird die Weltölproduktion langsam sinken, und das heißt weniger Energie für alle* [16].

Нефть и газ часто фигурируют в метафорах как средства и инструменты политического давления, например: politisches Druckmittel, Machtinstrument, politisches Instrument. В первых двух метафорах нефть является топливом для развития экономики, что позволяет говорить о положительной семантике метафоры. С другой стороны, метафоры обозначают нефть, газ и другие виды ресурсов как топливо, из-за которого начинаются конфликты, войны, и преступления, то есть несут отрицательную оценку.

*Nigerianisches Öl – Treibstoff für Verbrechen.*

*Zehn Jahre nach der Hinrichtung Ken Saro-Wiwas und weiterer acht Menschenrechtsaktivisten in Nigeria leben die Menschen im ölreichen Niger-Delta sehr gefährlich, wenn sie gegen Ölfirmen protestieren oder verdächtigt werden, die Ölproduktion zu behindern. Zu diesem Ergebnis kommt ein am 03.11.2005 veröffentlichter Bericht von amnesty international (ai). Bewohner der nigerianischen Ölregion werden immer wieder Opfer schwerer Übergriffe durch nationale Sicherheitskräfte, insbesondere durch die 2004 zum Schutz der Ölfirmen gegründete "Joint Task Force". Menschen werden erschossen und vergewaltigt, Häuser und Dörfer zerstört. ai fordert die Regierung Nigerias auf, die Übergriffe unabhängig untersuchen zu lassen* [17].

Некоторые метафоры представляют энергоносители как средство для шантажа (Mittel der Erpressung), которое также активно используется в политических отношениях.

*Vor allem die Opec-Hardliner wie Iran und Venezuela scheuen nicht davor zurück, ihren Rohstoff als politische Waffe und Mittel der Erpressung gegen den Westen einzusetzen* [18].

Энергетика метафорически представлена как убийца, который оказывает уничтожающее воздействие на природу, окружающую среду и климат. Метафора Killer соотносится с нефтью, углем, биомассой, то есть абсолютно с разными энергоносителями, например:

*Zahlreiche Wissenschaftler warnen deshalb ausdrücklich vor dem Bau neuer Kohlekraftwerke. Dennoch halten sowohl die Bundesregierung als auch die Energiewirtschaft unbeirrt an dieser Steinzeitechnologie fest. Auch in vielen anderen Industriestaaten und großen Schwellenländern wie China, Indien und Südafrika ist der massive Zubau neuer Klimakiller geplant* [19].

Часто энергоресурсы метафорически сравнивают с динозаврами. Авторы новостных сообщений, заголовком которых является именно эта метафора (Brennende Dinosaurier) сразу же обращают внимание на то, что нефть, газ и атомная энергия являются источниками энергии из прошлого века, и в будущем людям необходимо переходить нечто новое. Авторы проводят аналогию с динозаврами и говорят о том, что данные энергоносители «вымрут» также как вымерли динозавры. С другой стороны существует теория, что нефть является «ископаемым топливом», то есть биологическими останками динозавров, что и используется как игра слов в метафоре Brennende Dinosaurier.

*Brennende Dinosaurier*

Die heutige Energiewirtschaft ist nicht zukunftsorientiert

*Das Verfeuern fossiler Brennstoffe heizt das Weltklima auf – und früher oder später gehen die Ressourcen zur Neige. Fossilien sind Zeugnisse vergangenen Lebens – und manchmal recht wertvoll. Ähnlich verhält es sich mit den fossilen Brennstoffen: Erdöl, Erdgas und Kohle sind totes Material. Aber noch nie waren sie uns so wertvoll wie heute* [20].

Цветовой признак присутствует также в метафорах, соотносимых с возобновляемыми источниками. Но в данном случае в качестве признака выступает только один цвет – зеленый, так как источники энергии, не наносящие вреда окружающей среде, принято называть зелеными: grüne Treibstoffe, grüner Strom, grüne Energie. Зеленый цвет традиционно выступает либо как конвенциональный символ экологичности, либо символ растительного происхождения. Зеленым золотом называют биотопливо или биомассу. Биомасса и биоэтанол являются дорогими и ценными видами топлива на сегодняшний день, что дает основания для их сравнения с золотом. Сами же «зеленые» энергоносители выступают как генерализующие понятия для целых направлений в энергетике. Именно генерализирующая функция позволяет метафоре выступать полиреферентной.

*Die neuen Möglichkeiten, Strom, Wärme und Biosprit aus nachwachsenden Rohstoffen zu gewinnen, werden die Landwirtschaft grundlegend verändern. Strom und Wärme vom Acker und Wald werden eine große Zukunft haben. Grünes Gold statt schwarzes Öl zeigt einen wichtigen Zukunftsweg* [21].

Рассмотрев материал на предмет референциальной соотносительности метафор можно сделать следующие выводы. Метафоры, соотносимые с энергоносителями, по своей референциальной сущности могут быть как монореферентными, так и полиреферентными. Для монореферентных метафор характерно наличие такого мотивационного признака, который позволяет нам однозначно соотносить метафору с одним видом энергоносителя. В качестве наиболее «жестких» мотивационных признаков

выделяются цвет и физическая консистенция энергоносителя. В метафорах, референциально соотносимых с нефтью, практически постоянно фигурирует метафора schwarz, которая обозначает природный цвет нефти.

Жидкая консистенция нефти как мотивационный признак послужила созданию ряда метафор. Так, появились метафоры Injektion, Cocktail von Gefahrenstoffen. В ряде метафор используется комбинация мотивационных признаков, цвета и консистенции.

Метафоры, соотносимые только с одним энергоносителем, часто образуются в результате метафоризации и деривационных процессов номинативных единиц, например Gas и Öl. Также для монореферентных метафор характерно использование названия энергоносителя в многокомпонентных метафорах, например: Öl regiert die Welt, Blut für Öl, Öl ist der Dorn in unserem Portemonnaie, Achse des Öls.

#### Библиографический список

1. Ахманова, О.С. Словарь лингвистических терминов. – М., 2004.
2. Телия, В.Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира. Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. – М., 1988.
3. Hoffnung auf das Arktis-Öl. Studie der US-Regierung. // Süddeutsche Zeitung [Э/р]. – Р/д: <http://www.sueddeutsche.de/geld/studie-der-us-regierung-hoffnung-auf-das-arktis-oel-1.592115>
4. Kann die Öl-Pest jemals beseitigt werden? // BILD [Э/р]. – Р/д: <http://www.bild.de/news/2010/aller/kann-oel-pest-jemals-beseitigt-werden-13326078.bild.html>
5. Menschen fürchten schwarzen Öl-Regen. // Rheinische Post [Э/р]. – Р/д: <http://www.rp-online.de/panorama/ausland/menschen-fuerchten-schwarzen-oel-regen-1.2005993>
6. Benjamin Seiler Der Kampf um das schwarze Gold. // Zeitschrift [Э/р]. – Р/д: <http://www.zeitschrift.com/magazin/49-oelwaffe.ihtml>
7. Schwerpunkt Öl. Schmiermittel für Korruption. // Amnesty International [Э/р]. – Р/д: <http://www.amnesty.ch/de/aktuell/magazin/50/schmiermittel-fur-die-korruption>
8. Madanjeet Singh Das Zeitalter der Sonne – Die Energien der Zukunft // T-Online [Э/р]. – Р/д: <http://www.leuschner.business.t-online.de/rezensionen/rc9905singh.htm>
9. David Rotter Die Öl-Katastrophe: Sinnbild für das Ende einer Ära. // Sein Online [Э/р]. – Р/д: <http://www.sein.de/gesellschaft/nachhaltigkeit/2010/die-oel-katastrophe-sinnbild-fuer-das-ende-einer-aera.html>
10. Energiepflanzen für Klima und Umwelt. [Э/р]. – Р/д: <http://www.nabu.de/themen/landwirtschaft/biomasse/07389.html>
11. U. Schauch Für Öl war die Welt offenbar schon immer. // Ad Hoc News [Э/р]. – Р/д: <http://www.ad-hoc-news.de/schwarzes-gold-oel-regiert-die-welt-/de/News/21577007>
12. Josef Braml Die USA – Notwendigkeit eines neuen Energiekurses. Die Sucht nach Öl schwächt nicht nur die Wirtschaft. [Э/р]. – Р/д: <http://www.bpb.de/themen/HL5K4T.html>
13. Gunnar G. Jütte Abhängigkeit von Russland: Putin und das Öl. [Э/р]. – Р/д: <http://russland.ru/ruwir0010/morenews.php?iditem=18826>
14. Hubertus Volmer Ein Wettlauf mit der Zeit. [Э/р]. – Р/д: <http://www.n-tv.de/politik/dossier/Ein-Wettlauf-mit-der-Zeit-article34499.html>
15. Fritz Vorholz Auf dem Weg ins Solarzeitalter. Auf dem Weg... // ZEIT [Э/р]. – Р/д: <http://www.zeit.de/2008/44/Klima>
16. Das Ende des Öls. [Э/р]. – Р/д: [www.greenpeace.ch/uploads/tx\\_ttproducts/datasheet/RZ-Oel-Spezial.pdf](http://www.greenpeace.ch/uploads/tx_ttproducts/datasheet/RZ-Oel-Spezial.pdf)
17. Nigerianisches Öl – Treibstoff für Verbrechen. // Amnesty International [Э/р]. – Р/д: <http://www.lebenshaus-alb.de/magazin/003330.html>
18. Andreas Oldag Die Angst ist zurück. // Süddeutsche Zeitung [Э/р]. – Р/д: <http://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/657/493008/text/>
19. Strom aus Kohle: Steinzeitechnologie und Klimasünde [Э/р]. – Р/д: <http://www.wwf.de/themen/klima-energie/klimakiller-kohle/>
20. Gerhard Samulat Brennende Dinosaurier [Э/р]. – Р/д: <http://www.wissenschaft-online.de/artikel/864784&z=859070>
21. Grünes Gold statt schwarzes Gold. [Э/р]. – Р/д: <http://www.sonnenseite.com/Zukunft,ZUKUNFT+ERDE+-+Teil+11+-+Gruenes+Gold+statt+schwarzes+Oel,17,a3746.html>

#### Bibliography

1. Akhmanova, O.S. Slovarj lingvisticseskikh terminov. — М., 2004.
2. Teliya, V.N. Metaforizaciya i ee rolj v sozdanii yazikovoy kartinih mira. Rolj chelovecheskogo faktora v yazihke. Yazihk i kartina mira. — М., 1988.
3. Hoffnung auf das Arktis-Öl. Studie der US-Regierung. // Suddeutsche Zeitung [Eh/r]. — R/d: <http://www.sueddeutsche.de/geld/studie-der-us-regierung-hoffnung-auf-das-arktis-oel-1.592115>
4. Kann die Öl-Pest jemals beseitigt werden? // BILD [Eh/r]. — R/d: <http://www.bild.de/news/2010/aller/kann-oel-pest-jemals-beseitigt-werden-13326078.bild.html>
5. Menschen fürchten schwarzen Öl-Regen. // Rheinische Post [Eh/r]. — R/d: <http://www.rp-online.de/panorama/ausland/menschen-fuerchten-schwarzen-oel-regen-1.2005993>
6. Benjamin Seiler Der Kampf um das schwarze Gold. // Zeitschrift [Eh/r]. — R/d: <http://www.zeitschrift.com/magazin/49-oelwaffe.ihtml>
7. Schwerpunkt Öl. Schmiermittel für Korruption. // Amnesty International [Eh/r]. — R/d: <http://www.amnesty.ch/de/aktuell/magazin/50/schmiermittel-fur-die-korruption>
8. Madanjeet Singh Das Zeitalter der Sonne – Die Energien der Zukunft // T-Online [Eh/r]. — R/d: <http://www.leuschner.business.t-online.de/rezensionen/rc9905singh.htm>
9. David Rotter Die Öl-Katastrophe: Sinnbild für das Ende einer Ära. // Sein Online [Eh/r]. — R/d: <http://www.sein.de/gesellschaft/nachhaltigkeit/2010/die-oel-katastrophe-sinnbild-fuer-das-ende-einer-aera.html>
10. Energiepflanzen für Klima und Umwelt. [Eh/r]. — R/d: <http://www.nabu.de/themen/landwirtschaft/biomasse/07389.html>
11. U. Schauch Für Öl war die Welt offenbar schon immer. // Ad Hoc News [Eh/r]. — R/d: <http://www.ad-hoc-news.de/schwarzes-gold-oel-regiert-die-welt-/de/News/21577007>
12. Josef Braml Die USA – Notwendigkeit eines neuen Energiekurses. Die Sucht nach Öl schwächt nicht nur die Wirtschaft. [Eh/r]. — R/d: <http://www.bpb.de/themen/HL5K4T.html>
13. Gunnar G. Jütte Abhängigkeit von Russland: Putin und das Öl. [Eh/r]. — R/d: <http://russland.ru/ruwir0010/morenews.php?iditem=18826>
14. Hubertus Volmer Ein Wettlauf mit der Zeit. [Eh/r]. — R/d: <http://www.n-tv.de/politik/dossier/Ein-Wettlauf-mit-der-Zeit-article34499.html>
15. Fritz Vorholz Auf dem Weg ins Solarzeitalter. Auf dem Weg... // ZEIT [Eh/r]. — R/d: <http://www.zeit.de/2008/44/Klima>
16. Das Ende des Öls. [Eh/r]. — R/d: [www.greenpeace.ch/uploads/tx\\_ttproducts/datasheet/RZ-Oel-Spezial.pdf](http://www.greenpeace.ch/uploads/tx_ttproducts/datasheet/RZ-Oel-Spezial.pdf)
17. Nigerianisches Öl – Treibstoff für Verbrechen. // Amnesty International [Eh/r]. — R/d: <http://www.lebenshaus-alb.de/magazin/003330.html>
18. Andreas Oldag Die Angst ist zurück. // Suddeutsche Zeitung [Eh/r]. — R/d: <http://www.sueddeutsche.de/wirtschaft/657/493008/text/>
19. Strom aus Kohle: Steinzeitechnologie und Klimasünde [Eh/r]. — R/d: <http://www.wwf.de/themen/klima-energie/klimakiller-kohle/>
20. Gerhard Samulat Brennende Dinosaurier [Eh/r]. — R/d: <http://www.wissenschaft-online.de/artikel/864784&z=859070>
21. Grünes Gold statt schwarzes Gold. [Eh/r]. — R/d: <http://www.sonnenseite.com/Zukunft,ZUKUNFT+ERDE+-+Teil+11+-+Gruenes+Gold+statt+schwarzes+Oel,17,a3746.html>

Статья поступила в редакцию 18.02.13



УДК 81'373.612.2

*Alkenova S.N. CONCEPTUAL DOMAINS OF IMITATIVE LEXEMES OF THE ENGLISH LANGUAGE.* This article is devoted to the investigation of the database of imitative lexemes of the English language with purpose to underline major conceptual domains among the latter and to perform their interrelation in meaning as well as in reference. The quantitative estimation of the imitative lexemes is referred to perform their role with their system of gradation, difference in structure.

**Key words:** imitative lexemes, conceptual domains, corpus linguistics, structure.

**С.Н. Алькенова**, аспирант каф. английского языка, ассистент каф. иностранных языков, г. Горно-Алтайск, E-mail: alkenova2013@mail.ru

## КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ДОМЕНЫ ПОДРАЖАТЕЛЬНЫХ ЛЕКСЕМ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена исследованию базы данных подражательных лексем английского языка в рамках выделения среди последних концептуальных доменов, а также рассмотрение их взаимоотношений, как по значению, так и по референции. Количественная оценка подражательных лексем направлена на выявление их роли с их системой градации, разницей в структуре.

**Ключевые слова:** имитативы, концептуальные домены, корпусная лингвистика, структура.

Настоящая статья посвящена исследованию базы данных подражательных лексем английского языка в рамках выделения среди последних концептуальных доменов. Общий подсчет базы данных составил 970 лексем. Наиважнейшим источником информации для пополнения базы данных оказались: Англо-русский словарь В.К. Мюллера [1], Новый Большой англо-русский словарь Ю.Д. Апресяна [2], Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language [3].

Когнитивные домены как форма представления имитативов предполагают понимание значения слов на фоне структурированного знания, основанного на практическом опыте, традициях, культуре, образующих своеобразную предпосылку для понимания значения. Можно сказать, что говорящие знают значение слова только через понимание того фонового домена, который мотивировал концепт, закодированный в слове. При таком понимании слов и их смыслы не находятся в прямых отношениях друг к другу, слово к слову, а строят эти отношения через связи с общими для них фоновыми доменами и указаниями на то, как их значения вписываются в отдельные составляющие компоненты таких доменов.

Идея о том, что когнитивная система человека приобретает форму структур знания, хранящихся в долговременной памяти, прочно утвердилась во многих дисциплинах: так, в психологии она присутствует как схема, в гештальтпсихологии и искусственном интеллекте это фреймы, скрипты, домены и т.д.

Наш подход к концептуальным доменам основан на представлении о том, что язык является промежуточным концептуальным уровнем между сознанием и окружающим миром, где реальность – это пространство, в котором размещены объекты и происходят различные события, связанные в нашем сознании посредством языка, который выстраивает их в определенные концептуальные сюжеты внутри какого-то домена действительности.

Существо человеческого знания – содержание сознания – дробится посредством языка на ряд связанных друг с другом малых пространств. Концептуальные домены обладают рядом характеристик, одной из которых является их внутренняя эволюция от одного отрезка времени к другому: то, как язык выстраивает реальность, отличает один период от другого.

Следующим атрибутом концептуального домена является его внутреннее устройство, которое, так или иначе, включает количество единиц, его составляющих, а также их размещение в зависимости от объема и характера содержания, вносимого в данный домен. Речь идет, в первую очередь, о включении лексических единиц как в их индивидуальном выражении, так и в сочетании с другими смысловыми элементами с различной частеречной принадлежностью. Кроме того, насколько объемным нужно признать присутствие деривативов по отношению к базисной лексеме. Несмотря на ту роль, которую имитативы играли в становлении речевого общения, в настоящее время они находятся на периферии лексикона любого языка, а потому их связанность с денотатом не может быть проигнорирована. Это не только связь определенной лексемы с одушевленным или неодушевленным объектом, но и дистрибуция внутри каж-

дого класса, например, англ. глагол *to bark* относится только к собакам, лисам и белкам (ср. русское: Они вчера долго *лая-лись*). Кроме того, ни один из имитативов, соотносённых с миром насекомых, не может быть приложен к человеку, в то время как мир человека и мир высших животных в своих звуковых привычках могут пересекаться.

Известно также, что границы концептуальных доменов расплывчаты, домены пересекаются, содержание отдельных их частей может входить и в другие домены. Структура концептуального домена складывается из основной и периферийной зон, последние характеризуются неустойчивостью и размытостью.

Динамический характер концептуального домена заключается в том, что если происходят изменения в содержании отдельных единиц за счет внутренних процессов или денотативной соотносённости, то остальные элементы этого домена могут также подвергнуться изменениям, раздвинув или сузив его границы, или даже перейдя в другой домен.

Лексические значения считаются психологическими сущностями, т.е. своего рода мыслями или идеями. Более того, изменения значения объясняются как вызванные разного рода психологическими процессами. Движущие механизмы, которые, как полагают, лежат в основе семантических изменений и чье присутствие можно установить посредством классификационного изучения истории слов, соответствуют моделям мышления человеческого сознания. Любой концепт – это не только факт лингвистики, но и когнитивная способность человеческого сознания.

В основе концептуального домена лежит семантическое подобие и ограничения, накладываемые содержанием самих лексических единиц на вхождение или не вхождение последних в указанный домен.

Многие когнитивисты подчеркивают неразложимую связь концептуализации значения с энциклопедическим (всего человечества) и индивидуальным знанием (эксперта / неэксперта) о любой сущности в рамках личного или общественного опыта, культурного, социального или исторического. Категории, включенные в концептуальный домен, характеризуются такими явлениями как включение в домен по иерархическому признаку, подобию и, соответственно, сводимостью.

Таким образом, в настоящий момент можно выделить следующие концептуальные отношения в качестве основы семантических связей между смыслами: таксономическую категоризацию, сводимость, подобие в прямом и переносном понимании.

Так или иначе, мы находим подобие между концептуальными отношениями как в пределах самих слов, так и тех, что существуют между словами. В обоих случаях при построении концептуальных доменов мы ищем связи между концептами, а задействованные механизмы мышления (в пределах слова или всего лексикона), похоже, те же самые [4].

Настоящее исследование, основанное на значительной базе данных, проводится в русле того направления, которое называется корпусной лингвистикой. Такой подход выглядит привлекательным по той простой причине, что он дает не имеющую параллелей эмпирическую базу для исследования собранного

материала. Что еще важно подчеркнуть, – это определенное теоретическое сближение между когнитивной семантикой и дистрибутивным анализом корпуса данных. Указанное сближение покоится, по меньшей мере, на следующих факторах: оба подхода базируются исключительно на употреблении; дистрибутивная перспектива при всей своей структурированности все-таки нацелена на текст; количественная оценка дистрибутивного корпусного анализа направлена на выявление роли имитативов с их системой градации, разницей в структуре, ономастическим выделением физических черт у денотатов.

Явления реальной действительности, воспринимаемые человеком в процессе его деятельности, отображаются в его сознании таким образом, что это отображение фиксирует причинные, временные, пространственные связи явлений и эмоций, вызываемых восприятием этих явлений, а потому концептуальные домены являются моделью сознания человека.

Каждый домен позволяет изучать соотношение семантики, морфологии и фоно- и графотактики в пределах как одного, так и многих доменов, выстроенных на материале имитативов. Степень грамматикализации единиц домена точно соответствует степени грамматикализации (соотношению грамматически оформленных и нулевых форм) английского текста [5].

Различие в понимании того, что такое лексико-семантическая система в разных направлениях и школах языкознания, Ю.Н. Караулов обосновывает следующими ответами на два основных вопроса: 1) признается ли отдельность, самостоятельность и тождество слова; 2) какая роль отводится контексту: «Если лингвист исходит из признания самостоятельности за отдельным словом как основной единицей языка, то эта посылка дает возможность исследовать системные отношения и вширь и вглубь: изучение полисемии позволяет воссоздать систему значений, систему лексико-семантических вариантов (внутри) одного слова, а анализ взаимоотношений слов друг с другом воссоздает «внешние» связи слова, определяющие динамику паронимическую, гипонимическую, аллонимическую. При непризнании самостоятельности слова основным «строительным блоком» системы оказывается в одном случае – семантическое поле; в другом – любой речевой отрезок, своего рода «образец»» [6, с. 5].

Лексико-семантические группы слов (для нас – концептуальные домены) представляют собой собственно языковые единицы, продукт исторического развития того или иного языка. Неизолированность лексико-семантических групп друг от друга Ю.Н. Караулов объясняет тем, что «связи между ними осуществляются двумя основными способами: 1) путем своеобразного параллелизма или соприкосновения всего круга значений одной группы с кругом значений другой группы; 2) посредством разных семантических связей одного члена группы с другими словами, не входящими в данную группу. Эти способы могут реализоваться и в комбинированном виде» [6, с. 27].

В заключение автор приводит определение лексико-семантической системы в современном ее понимании, которое для российского языкознания можно считать общепринятым: «К лексико-семантической системе относится вся область смысловых отношений лексических единиц, своеобразие типов их группировок и характер взаимодействия друг с другом (лексическая парадигматика) и с элементами других подсистем языка, условия и формы языкового выражения результатов семантического варьирования словесных знаков (лексическая синтагматика)» [6, с. 14].

Ю.Н. Караулов также признает, что отказ от понятия определяющего, или доминирующего, компонента при установлении обобщенного представления о семантическом содержании слова, или усредненного значения слова, приводит к возникновению серьезных трудностей при классификации и упорядочении лексики [6, с. 98]. Таким образом, иерархия на уровне компонентов есть необходимая предпосылка иерархии значений [6, с. 99].

Все единицы базы данных английских имитативов удалось сгруппировать в 100 концептуальных доменов на основе «Тезауруса слов и фраз» С.Р. Роже [7]. Мы постарались сохранить те группировки и их названия, что присутствуют в указанном тезаурусе. Ниже приводится вариант распределения имитативов английского языка по основным концептуальным доменам (далее КД). Каждая группа КД подкреплена примерами имитативов, где **N.** – существительное; **V.** – глагол; **Adj.** – прилагательное; **Adv.** – наречие; **Int.** – междометие; цифры 4, 16, 1, 2 (**N.** – 4; **V.** – 16; **Adj.** – 1; **Int.** – 2) – количество лексем в данной группе КД; цифры в скобках (*smack* (16, 36, 53, 65, 98); *clap* (66, 83)) указывают на то, что та или иная лексема присутствует в нескольких группах КД:

1. Class III **MATTER (ORGANIC MATTER) SENSATION** Special sensations / Sound / Specific Sounds [sudden and violent sounds]

**Snap.** – **N.** *smack* (16, 36, 53, 65, 98); *clap* (66, 83); **V.** *tap* – (34, 64); *knock* – (45, 65, 85); **Adj.** *lapping*. **Int.** *crash! bang!* (**N.** – 4; **V.** – 16; **Adj.** – 1; **Int.** – 2);

2. Class III **MATTER (ORGANIC MATTER) SENSATION** Special sensations / Sound Specific Sounds [repeated and protracted sounds] **Roll.** – **N.** *cuckoo* (10, 33); *peal* (6, 12, 14, 78, 83). **V.** *drum* – (13, 33, 50); *roar* – (6, 9, 10, 31, 78, 79, 95); **Adj.** *rolling*. (**N.** – 12; **V.** – 18; **Adj.** – 1);

3. Class III **MATTER (ORGANIC MATTER) SENSATION** Special sensations / Sound / Specific Sounds **Resonance.** – **N.** *ring*. **V.** *chime* – (2, 11); *plash* – (30). (**N.** – 1; **V.** – 12);

4. Class III **MATTER (ORGANIC MATTER) SENSATION** Special sensations / Sound / Specific Sounds **Non-resonance.** – **N.** *thud* (1); *thump* (65). (**N.** – 2);

5. Class III **MATTER (ORGANIC MATTER) SENSATION** Special sensations / Sound / Sound in general **Faintness.** – **N.** *whisper* (88); *murmur* (79); **V.** *purl* – (13, 30); *babble* – (30, 49). (**N.** – 11; **V.** – 10);

6. Class III **MATTER (ORGANIC MATTER) SENSATION** Special sensations / Sound / Sound in general **Loudness.** – **N.** *clatter*; *boom* (72, 73); **V.** *thunder* – (54, 56, 95); *roar* – (2, 9, 10, 31, 78, 79, 95); **Adj.** *gurgling*. (**N.** – 10; **V.** – 6; **Adj.** – 4);

7. Class III **MATTER (ORGANIC MATTER) SENSATION** Special sensations / Sound / Specific sounds [Hissing sounds] **Sibilation.** – **N.** *hiss* (55); **V.** *buzz* – (8, 10); *fizzle* – (32); **Adj.** *hissing*; *wheezy*. (**N.** – 1; **V.** – 13; **Adj.** – 2);

8. Class III **MATTER (ORGANIC MATTER) SENSATION** Special sensations / Sound / Specific sounds [Harsh sounds] **Stridor.** – **N.** *creak*; *shriek*; **V.** *burr* –; *yelp* – (10); **Adj.** *creaking*. (**N.** – 4; **V.** – 12; **Adj.** – 2);

9. Class III **MATTER (ORGANIC MATTER) SENSATION** Special sensations / Sound / Specific sounds **Cry.** – **N.** *bark* (10, 51, 53, 56); *hullabaloo*; **V.** *roar* – (2, 6, 10, 31, 78, 79, 95); *yell* – (79); **Adj.** *crying* (10). (**N.** – 4; **V.** – 33; **Adj.** – 1);

10. Class III **MATTER (ORGANIC MATTER) SENSATION** Special sensations / Sound / Specific sounds [Animal sounds] **Ululation.** – **N.** *bark* (9, 51, 53, 56); *howl* (79); **V.** *snarl* – (39, 54); *hoot* – (9, 55); **Adj.** *crying* (9). **Adv.** *In full cry*. (**N.** – 9; **V.** – 53; **Adj.** – 1; **Adv.** – 1);

11. Class III **MATTER (ORGANIC MATTER) SENSATION** Special sensations / Sound / Musical sounds **Melody. Concord.** **N.** *scale* (82); *chime* (33). **V.** *chime* – (2, 3); *string* –. (**N.** – 3; **V.** – 2);

12. Class III **MATTER (ORGANIC MATTER) SENSATION** Special sensations / Sound / Musical sounds **Music.** – **N.** *peal* (2, 6, 14, 78, 83); *chaunt* (74); *chant* (74). (**N.** – 3);

13. Class III **MATTER (ORGANIC MATTER) SENSATION** Special sensations / Sound / Musical sounds **Musician.** – **V.** *drum* – (2, 33, 50); *chirrup* – (10, 77, 78). (**V.** – 25);

14. Class III **MATTER (ORGANIC MATTER) SENSATION** Special sensations / Sound / Musical sounds **Musical instruments.** – **N.** *pipe* (15, 30, 64); *horn* (41). (**N.** – 9);

15. Class III **MATTER (ORGANIC MATTER) SENSATION** Special sensations / Taste **Pungency.** – **N.** *twang* (16, 88); *hubble-bubble*. **V.** *pickle* – (26); *chew* – (48). (**N.** – 4; **V.** – 2);

16. Class III **MATTER (ORGANIC MATTER) SENSATION** Special sensations / Taste **Taste.** – **N.** *twang* (15, 88); *smack* (1, 36, 53, 65, 98); **V.** *smatch* –; *tickle* – (13). (**N.** – 4; **V.** – 4);

17. Class III **MATTER (ORGANIC MATTER) SENSATION** Special sensations / Heat **Calefaction.** – **N.** *kindling*; *wrap*. **V.** *kindle* – (39, 69); *poke* – (65, 90). (**N.** – 2; **V.** – 6);

18. Class III **MATTER (ORGANIC MATTER) SENSATION** Special sensations / Heat **Cold.** – **N.** *shivering*; *chatter*. **V.** *shiver* – (23, 80, 85); *quake* – (80); **Adj.** *shivering*. (**N.** – 3; **V.** – 7; **Adj.** – 1);

19. Class III **MATTER (ORGANIC MATTER) SENSATION** Special sensations / Heat **Heat.** – **N.** *glow*; *flush* (30, 78, 96); **V.** *seethe* – (17); *pant* – (45, 96). (**N.** – 4; **V.** – 7);

20. Class III **MATTER (ORGANIC MATTER) SENSATION** Special sensations / Heat [sensation of pressure] **Touch.** – **N.** *tick*; *thump*. **V.** *thumb* –; *grabble* –. (**N.** – 3; **V.** – 4);...

Из выше приведенных концептуальных доменов подражательных лексем английского языка можно сделать следующие выводы:

1. Всего подражательных лексем английского языка – 970 (из них 358 – существительных; 513 – глаголов; 86 – прилагательных; 7 – междометий; 6 – наречий);

2. Общий подсчет подражательных лексем в каждой группе КД составил 1440. По подсчетам преобладают следующие группы КД: № 65 (Class II **SPACE (MOTION)** Motion conjoined with force **Impulse.**) – 66 лексем; № 10 (Class III **MATTER (ORGANIC MATTER) SENSATION** Special sensations / Sound / Specific sounds [Animal sounds] **Ululation.**) – 64 лексем; № 30 (Class III **MATTER (INORGANIC MATTER) Fluid matter / Fluids in motion** [water in



motion] **River.**) – 55 лексем; № 79 (Class IV **AFFECTIONS (PERSONAL AFFECTIONS)** Passive affections [expression of pain] **Lamentation.**) – 49 лексем; № 85 (Class I **ABSTRACT RELATIONS (CAUSATION)** Power in operation [Non-production] **Destruction.**) – 41 лексем;

3. Путем математической разницы выявили **470** так называемых «overlapping» лексем, т.е. тех, что могут присутствовать в нескольких КД:

1) существительные – 1 лексема встречается в девяти группах КД: *blow* (31, 50, 64, 65, 66, 67, 68, 85, 95); 2 лексемы – в шести группах КД: *peal* (2, 6, 12, 14, 78, 83); *smack* (1, 16, 36, 53, 65, 98); 1 лексема – в пяти группах КД: *bark* (9, 10, 51, 53, 56); 4 лексемы – в четырех группах КД: *flush* (19, 30, 78, 96); *pipe* (14, 15, 30, 64); *stream* (29, 30, 31, 99); *bubble* (32, 48, 71, 91); 8 лексем – в трех группах КД: *thrill* (22, 69, 96); *puff* (24, 46, 98); *tap* (64, 65, 76); 35 лексем – в двух группах КД: *knock* (65, 85); *slap* (55, 65); *flutter* (80, 96); *stir* (84, 99); *crash* (65, 85); *crack* (61, 85); *cuff* (50, 65); *cackle* (49, 89); *prattle* (49, 89); *yawning* (45, 64); *rush* (30, 95); *gush* (30, 44); *thud* (1, 4); *whisper* (5, 88); *moan* (5, 79); *hiss* (7, 55); *chime* (11, 33); *rattle* (14, 49);

2) глаголы – 1 лексема – в одиннадцати группах КД: *blow* (13, 17, 29, 31, 43, 45, 62, 65, 69, 85, 95); 4 лексемы – в восьми группах КД: *grind* (13, 22, 24, 25, 39, 40, 41, 42); *roar* (2, 6, 9, 10, 31, 78, 79, 95); *shake* (2, 13, 18, 54, 69, 85, 96); *puff* (31, 43, 44, 45, 46, 47, 83, 87); 1 лексема – в семи группах КД: *creep* (21, 47, 66, 80, 86, 87, 100); 2 лексемы – в шести группах КД: *sprinkle* (26, 30, 35, 36, 37, 38); *drop* (30, 45, 63, 66, 79, 90); 6 лексем – в пяти группах КД: *snar* (1, 39, 48, 57); *roll* (2, 30, 63, 79, 99); *hum* (2, 5,

10, 13, 91); *flow* (5, 23, 29, 30, 99, 100); *whistle* (7, 13, 31, 48, 63); *stagger* (66, 69, 86, 92, 96); 18 лексем – в четырех группах КД: *knock* (1, 45, 65, 85); *crack* (1, 23, 46, 480); *drum* (2, 13, 33, 50); *guggle* (3, 10, 30, 32); *thunder* (6, 54, 56, 95); *cheer* (9, 75, 76, 77); *chirrup* (10, 13, 77, 78); *scrape* (24, 25, 40, 61); *rub* (25, 40, 50, 78); 49 лексем – в трех группах КД: *murmur* (5, 30, 79); *babble* (5, 30, 49); *bellow* (6, 9, 10); *hiss* (7, 10, 55); *buzz* (7, 8, 10); *pipe* (8, 9, 13); *howl* (9, 10, 31); *bark* (10, 52, 54); *croak* (10, 79, 88); *chuckle* (10, 46, 78); *tingle* (21, 22, 96); *crush* (24, 67, 85); *snuff* (31, 85, 97); *shuffle* (36, 86, 92); *clip* (63, 86, 88); 104 лексем – в двух группах КД: *clink* (3, 8); *patter* (2, 65); *rustle* (2, 7); *yelp* (8, 10); *whheeze* (7, 31); *whine* (9, 79); *snore* (9, 90); *crow* (10, 78); *seethe* (17, 19); *reek* (19, 26); *crunch* (24, 48); *scowl* (39, 79); *champ* (40, 73); *gulp* (48, 97);

3) среди прилагательных можно отметить 8 лексем, встречающихся в двух группах КД: *flowing* (6, 30); *crying* (9, 10); *shivery* (23, 24); *seething* (27, 69); *sloppy* (27, 28); *swampy* (27, 28); *breezy* (31, 77); *flushed* (77, 78).

Таким образом, мы пришли к выводу о том, что английский язык, несомненно, изобилует подражательными лексемами; последние же характеризуются своей многозначностью, о чем свидетельствуют выше приведенные цифры так называемых «overlapping» лексем (когда одна лексема относится сразу к нескольким концептуальным доменам); оперируя концептуальными доменами на основе «Тезауруса слов и фраз» С.Р. Роже, а также методом подсчета, мы предприняли попытку выстроить всю систему английских имитативов, имеющих в нашей базе данных.

#### Библиографический список

1. Мюллер, В.К. Англо-русский словарь. – М., 1990.
2. Новый Большой англо-русский словарь: в 3 т. / Ю.Д. Апресян [и др.]. – М., 1999.
3. Вебстерский энциклопедический словарь английского языка. – Нью-Джерси, 1993.
4. Джирартс, Д. Теории лексической семантики. – Нью-Йорк, 2010.
5. Русский ассоциативный словарь. Прямой словарь: от стимула к реакции. Ассоциативный тезаурус современного русского языка / Ю.Н. Караулов [и др.]. – М., 1996. – Кн. 3.
6. Караулов, Ю.Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка. – М., 1981.
7. Роже, С.Р. Тезаурус слов и фраз. – Нью-Йорк, 1941.
8. Караулов, Ю.Н. Лингвокультурное сознание русской языковой личности. Моделирование состояния и функционирования / Ю.Н. Караулов, Ю.Н. Филиппович. – М., 2009.
9. Русский ассоциативный словарь. Обратный словарь: от реакции к стимулу. Ассоциативный тезаурус современного русского языка / Ю.Н., Караулов [и др.]. – М., 1996. – Кн. 2.

#### Bibliography

1. Myuller, V.K. Anglo-russkiy slovarj. – M., 1990.
2. Noviy Bol'shoy anglo-russkiy slovarj: v 3 t. / Yu.D. Apresyan [i dr.]. – M., 1999.
3. Vebsterskiy ehnciklopedicheskiy slovarj anglijskogo yazihka. – Njyu-Dzhersi, 1993.
4. Dzhirarts, D. Teorii leksicheskoy semantiki. – Njyu-Yjork, 2010.
5. Russkiy asociativniy slovarj. Pryamoy slovarj: ot stimula k reakcii. Associativniy tezaurus sovremennogo russkogo yazihka / Yu.N. Karaulov [i dr.]. – M., 1996. – Kn. 3.
6. Karaulov, Yu.N. Lingvisticheskoe konstruirovaniye i tezaurus literaturnogo yazihka. – M., 1981.
7. Rozhe, S.R. Tezaurus slov i fraz. – Njyu-Yjork, 1941.
8. Karaulov, Yu.N. Lingvokul'turnoe soznaniye russkoy yazikovoy lichnosti. Modelirovaniye sostoyaniya i funkcionirovaniya / Yu.N. Karaulov, Yu.N. Filippovich. – M., 2009.
9. Russkiy asociativniy slovarj. Obratniy slovarj: ot reakcii k stimulu. Associativniy tezaurus sovremennogo russkogo yazihka / Yu.N., Karaulov [i dr.]. – M., 1996. – Kn. 2.

Статья поступила в редакцию 12.03.13

УДК 81'23

**Barsukova S.S. THE PSYCHOLOGICAL AND LINGUISTIC ASPECTS OF TIME PERSPECTIVE THINKING.** The given article reviews time perspective thinking as a conscience-oriented activity which consists of two almost simultaneous actions: making an assumption mentally and verbalizing it by means of a language. There exist certain aims and motives that aspire an individual to start making assumptions as well as there are certain linguistic means to represent the results of this assumption-making process in a verbalized form. Both theses named above are further developed in the article.

**Key words:** futurity, time perspective thinking, conscience, language, verbalization, predictive semantics of the lexical units, modality, conditional mood.

**С.С. Барсукова**, аспирант Алтайской гос. педагогической академии,  
г. Барнаул, E-mail: sveta\_barsukova@yahoo.com

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ПРОГНОСТИЧЕСКОГО ДЕЙСТВИЯ

В статье рассматривается феномен прогностического мышления как деятельности сознания, складывающейся из психологического и лингвистического аспектов: формирование представления о предстоящем и по-

что одновременная вербализация данного представления. Существующие цели и мотивы прогностического мышления, а также способы закрепления результатов такого мышления в вербальной форме – приведены в настоящей статье.

**Ключевые слова:** **будущность, прогностическое мышление, сознание, язык, вербализация, слова с «предсказывающей» семантикой, модальность, условное наклонение.**

В процессе жизнедеятельности человек приобретает необходимые ему знания об устройстве окружающего мира, которые, применяясь практически, подтверждают свою достоверность и создают предпосылки для постулирования законов и формирования традиций. Полученными таким образом законами и созданными традициями человек руководствуется как при реализации своих целей в повседневной жизни, так и при построении прогнозов развития событий в будущем.

Прогнозирование связано с составлением представлений «о том, чего ещё нет в действительности, но что потенциально содержится в настоящем в виде объективных и субъективных предпосылок ожидаемого хода развития» [1]. В ходе прогнозирования исследуются перспективы, в результате выявления которых приходят к выводам о варианном состоянии того или иного изучаемого объекта или явления, при этом внимание уделяется как рассмотрению достоинств предстоящих состояний объекта (явления), так и определению возможных проблем и трудностей, связанных с его предстоящим состоянием. В соответствии с таким двунаправленным рассмотрением предстоящего, прогностическое мышление классифицируют как саногенное (позитивное) и патогенное (негативное) [2, с. 17]. С другой стороны, формирование прогноза представляет собой установление причинно-следственных связей, в которых следствием выступает предполагаемое положение вещей в будущем, соотносённое и зависящее от существующего на данный момент положения вещей, выступающего причиной в устанавливаемых причинно-следственных связях.

Исследователи, занимающиеся изучением причинности, придерживаются отличных друг от друга точек зрения в вопросе о временном соотношении причины и порождаемого ею следствия. Если Аристотель рассматривал причину как одновременную своему следствию (например, обучающий и обучаемый в процессе обучения) [3, с. 218], то в современной науке высказывается мнение, согласно которому причина и следствие отделены друг от друга в пространственном и временном отношениях [4, с. 7]. При этом следствие может возникнуть как сразу вслед за причиной, так и по истечению определённого промежутка времени. Также известны случаи, когда следствие может отсутствовать при кажущемся наличии причины, что характеризуется как неполная причина [5, с. 85]. В отличие от «бесследственных» причин, беспричинные следствия как явления невозможны, что объясняется законами существования материи и движения, исключающими возникновение чего-либо из ничего. Причинность может включать в себя не только явления и предметы (предметная причина), но и связь мыслей (логическое обоснование). Наличие двух данных видов причинно-следственных отношений обусловлено существованием двух различных уровней познания человеком объективной действительности: эмпирического и теоретического. Итак, причина как первая составляющая понятия причинности всегда предшествует второй его составляющей (или является одновременной ей), а также является необходимым условием, предпосылкой или основой существования второй составляющей понятия причинности – следствия.

В большинстве случаев при составлении прогнозов исследователи опираются на конкретные факты, законы и традиции, выведенные или эмпирически (на основе ощущений, восприятия и представлений), или умозрительно (посредством понятий, суждений и умозаключений). Такие прогнозы, составленные с опорой на реальные сведения, относят к осознанному типу прогноза. Наряду с осознанным, выделяют интуитивный тип прогноза, опирающийся на «зарождающиеся тенденции, неосознанные законы и неоткрытые явления» [6, с. 46]. Не подвергая сомнениям важность для прогнозирования опытных данных, нельзя отрицать и роль интуиции при построении моделей будущего. Интуиция как «способность человека к постижению истины путём её прямого усвоения без обоснования доказательствами» [7] является для человека альтернативным средством предвидения возможных исходов в том случае, если имеющих для такого предвидения знаний на данный момент у человека недостаточно. Интуитивное познание, с одной стороны, характеризуется такими свойствами, как непосредственность и недискурсивность; с другой стороны, для потенциально успешных резуль-

татов неосознанного, интуитивного постижения идей – в абсолютном большинстве случаев требуется продолжительно-качественная подготовка сознания или накопление достаточного опыта в той области, пределы которой включают в себя явления, подлежащее интуитивному созерцанию [8]. В отличие от прогнозирования, основанного на конкретном знании, интуитивное познание, не имеющее подобной основы, представляется более схожим с предсказанием, и потому, возможно, имеет смысл проведение демаркационной линии между прогнозированием и предсказанием (при построении модели будущего на основе конкретного знания) и чисто интуитивного предвидения событий, соответственно. Так или иначе, интуитивные способности человека также позволяют ему выдвигать предположения относительно будущего положения вещей.

Важность для человека знаний о будущем, необходимость построения прогнозов – обусловлены не только априорным интересом человека к будущему, его стремлением к прогрессу и ориентацией на результат как предвосхищённую цель, но и причинно-следственностью всего происходящего в мире. То, в чём человек находит себя сейчас, есть не только следствие причин, имевших место в прошлом, но одновременно и уже существующая причина того, чему только предстоит быть реализованным в будущем. Другими словами, настоящее как причина уже в данный момент порождает будущее как следствие; более того, поскольку есть причина (в виде настоящего), то уже в данный момент есть и следствие (в виде будущего), и поэтому человек желает быть так или иначе осведомлён о направлении вектора развития событий, берущего своего начало в так называемой точке «здесь и сейчас». В обретении такой осведомлённости человеку оказывается полезным диалектико-прогностическое мышление. По Аристотелю, оно «объясняет мир на основе целевых причин» и определяет способ перехода от «замысла создателя» к «причине появления создаваемого».

Какой бы значимостью ни обладало прогностическое мышление, следует иметь в виду, что прогноз как его продукт может не всегда совпадать с реальностью и ожидания по поводу предполагаемого исхода событий не всегда могут быть оправданы. Если в процесс развития событий вмешивается какая-либо случайность, неучтённый фактор или обстоятельство, побочное действие или чужая воля, то возможное возложение надежд на определённые результаты может оказаться напрасным, поскольку в схеме «причина-следствие» наряду с первопричиной возникает дополнительная причина, как бы отменяющая предполагавшееся первой причиной следствие и порождающая новое, неожиданное и непредсказуемое следствие [9]. Можно предположить, что эта ситуация связана с упоминавшимся выше феноменом неполной причины, когда следствие или отсутствует при наличии причины, или не соответствует ей. Таким образом, причинно-следственные связи не являются непоколебимыми формациями, поскольку наличие непредсказуемых факторов, случайностей может разрушать казуальные связи, изначально казавшиеся очевидными. Реакция исследователя в момент выявления несостоятельности прогноза всегда связана с такими эмоциональными состояниями, как удивление, радость, возмущение, разочарование, потрясение и т.д. – в зависимости от того, положительный или негативный прогноз оказался несостоятельным.

Составление прогнозов – это всегда деятельность, связанная с работой мышления. Одним из путей оформления мысли, наряду с физическим действием, созданием образа, его воплощением в художественной форме, является её вербализация. Язык представляет собой инструмент придания мысли материально-знаковых форм; при этом имеется в виду мысль не только как констатация факта, но и мысль как сама возможность существования этого факта, то есть мысль прогностическая. В самом общем смысле, любая сентенция, описывающая будущность есть речевой акт, содержащий в себе прогноз. Например:

(1) *"You'll be all right <...> The nurses tell me the doctors've done wonders for your leg"* (I. Shaw);

(2) *"I know G., the Prefect of Police, and shall have no difficulty in obtaining the necessary permission"* (E. Poe);

(3) *"Because until I find out what I am, I'll never find out who I am"* (E. Segal).

Несмотря на то, что во всех этих предложениях события будущего формально утверждаются, а не предполагаются (возможными или невозможными), следует признать, что полная уверенность утверждений о будущем не может восприниматься как нечто абсолютно категоричное, поскольку картина будущего не может быть доподлинно известна познающему субъекту, находящемуся в настоящем. Это значит, что все формальные «утверждения», высказанные в предложениях, описывающих будущее, более правомерно было бы рассматривать как формально немаркированные предположения. Для того, чтобы стать «полноправными» утверждениями, высказывания должны пройти через акт верификации высказываемого, возможность осуществления которого принадлежит сфере будущего; в момент настоящего – возможность подобной проверки отсутствует. Вместе с тем, изъявительное наклонение смыслообразующих глаголов в приведённых предложениях свидетельствует о том, что эти предложения сформированы посредством такой языковой категории, как объективная модальность, представляющая события как реальные или объективно возможные. В общем смысле, языковая модальность представляет собой «сложную категорию, формируемую по двум основаниям – онтологическому (в этом случае формы категории передают значения в рамках отношений «объект-признак») и антропоцентрическому (и в этом случае предполагается экспликация степени познания отношений, обозначенных выше). Базой для их объединения в единое целое служит наличие семантических констант, а критерием разграничения объективной и субъективной модальности – преломление этих констант в параметрах онтологичности сущего и антропологичности осмысливаемого» [10, с. 48].

Таким образом, субъективная (или, в иных терминах, гипотетическая) модальность, призвана передавать разную степень уверенности говорящего в достоверности формирующейся у него мысли о действительности. С лингвистической точки зрения, сформированные гипотетической модальностью прогностические высказывания предполагают использование определённых языковых средств (как лексических, так и грамматических). К лексическим средствам выражения прогностического содержания высказывания относятся, во-первых, использование определённых глаголов, обладающих «предсказывающей» или «предположительной» семантикой, а также модального глагола *may*, приписывающего свойство гипотетичности действию, обозначенному смыслообразующим глаголом предложения. Например:

(4) *"In the province of the mind, what one believes to be true either is true or becomes true"* (J. Lilly);

(5) *"We will suppose <...> that his symptoms are such and such; now, doctor, what would you have directed him to take?"* (E. Poe);

(6) *"And, dying before being thrown into the river, she might have been found floating at any period afterwards whatever"* (E. Poe);

(7) *"I would expect to be made chairman of the board, with you as a president of the company, at an appropriate salary <...> and an option to buy a certain amount of stock in the next five years"* (I. Shaw).

Данный пример, взятый из книги И. Шоу «Богач, бедняк», является выражением надежд одного из главных героев, Руди Джордаха, на то, что Дункан Колдервуд, руководитель универсама, согласится на его предложение о создании торговой корпорации. Высказыванию предположения о расширении компании предшествовала долгая и кропотливая подготовка проекта с учётом всех нюансов и возможных сложностей, поэтому предлагающий полностью уверен в успехе предлагаемого. Впоследствии, предложение Руди Джордаха оказывается принятым и он, согласно своим ожиданиям, фактически становится председателем правления «Д.К. Энтерпрайзис». Глагол *expect*, использованный Руди Джордахом для выражения его ожиданий, используется для аналогичной цели и традиционно. В рамках проводимого исследования глагол *expect* как одно из наиболее частотных вербальных средств построения прогноза представляет особый интерес, поэтому целесообразно провести семантический анализ его лексического значения. Глагол *expect* в разных словарях определяется следующим образом: "to think that something will happen because it seems likely or has been planned" [11, p. 546]; "to regard as likely to happen, do or be the case; to assume as a future event or occurrence; to require as appropriate or rightfully due" [12, URL]; "to look for (mentally); to look forward to something that is believed to be about to happen or come; to have a previous apprehension of something; to look for with some confidence" [13]. Очевидно, что дефиниции глагола *expect*, взятые из разных словарей, принципиально не отличаются друг от друга, в большинстве определяя данный глагол как лексическую единицу, означающую полагание, видение будущих собы-

тий в том или ином ожидаемом исходе. Отличительной чертой двух из дефиниций является факт учёта в них некоего предыдущего опыта, на котором основаны суждения прогнозирующего субъекта о будущем. В целом, все определения описывают процесс ожидания того или иного развития событий, с опорой на наличествующий опыт или без неё (на основе интуиции). Преобразованная дефиниция, полностью отражающая смысловое наполнение данного глагола, может быть представлена в следующей формулировке: *to think that something will happen because it seems likely, appropriate, due, and/or has been planned or previously apprehended*. В качестве верификационного приёма проведём операцию семантического развёртывания (преобразования менее эксплицитной формы в более эксплицитную) глагола *expect*.

Глагол *anticipate* семантически состоит с глаголом *expect* в отношениях включения, его дефиниция – "to expect that something will happen and be ready for it" [11, p. 53] – при процедуре развёртывания выглядит следующим образом: *to think that something will happen because it seems likely, appropriate, due, and/or has been planned or previously apprehended, and to be ready for it*. В значении глагола *anticipate* доминирующим компонентом является *expect* (его содержание представлено семой "to think that something will happen" и т.д.), а субординативными компонентами – "to be ready for it". Очевидной становится принадлежность глаголов *expect* и *anticipate* к лексико-семантической группе, объединяющей наряду с ними глаголы *apprehend*, *await*, *look for*, *reckon*, *suppose*, *wait* и т.д., поскольку в их значениях в доминирующей позиции находится компонент *expect*.

Открытый системно-классификационный кластер глаголов, обладающих значением предположения и предвосхищения и использующихся в модусной части высказывания, формируется такими единицами этого лексико-грамматического класса, как совокупность следующего плана: *to assume*, *to consider*, *to contemplate*, *to forecast*, *to guess*, *to infer*, *to predict*, *to presume*, *to propose*, *to seem*, *to speculate*, *to surmise*, *to think*. Очевидно, что предположение может быть вербализировано и использованием отглагольных существительных, образованных от некоторых из вышеперечисленных глаголов: *anticipation*, *assumption*, *contemplation*, *inference*, *prediction*, *proposal*, *speculation* и т.д. Высказывания, вводимые конструкцией такого рода, как: *"My anticipation/assumption/prediction/etc. is that..."* – можно рассматривать как примеры построения предположений. В этих случаях говорящий сначала как бы объявляет о том, что у него есть некий прогноз относительно будущего положения вещей, после чего, будучи объявленным, вниманию адресатов высказывания представляется и собственно прогноз. Говоря другими словами, модусная, связанная с субъективным восприятием говорящего часть высказывания предшествует диктумной части, передающей основное содержание сообщения (Балли, 1955). Например:

(8) *"My assumption is that the problem these guys have with Romney is that he hasn't released the hounds like a proper plutocrat would have done by now"* (N. Turse);

(9) *"The assumption is that your personal life has to be a mess to create, but how much chaos can you allow in before it takes over?"* (D. Byrne);

(10) *"But my prediction is that predictive tools will move from being of marginal interest to become part of mainstream culture and everyday life"* (Ph. Tetlock).

Кроме использования особых глаголов и образованных от них существительных, к лексическим средствам построения предположений следует относить и использование модальных слов (вводных слов и наречий), придающих высказыванию оттенок предположительности: *feasibly*, *likely*, *maybe*, *perchance*, *perhaps*, *possibly*, *potentially*, *presumably*, *probably*, *supposedly* и т.д. Например:

(11) *"We're as likely to hurt the universe as we are to help it, and we're not likely to do either"* (J. Green);

(12) *"And perhaps it will be pleasing to have remembered these things one day"* (Virgil).

Наряду с лексическими, при построении высказываний, носящих предположительный характер, используются и грамматические средства. Грамматически, модальность предположения может быть выражена посредством наклонения смыслообразующего глагола. Смирницкий выделяет предположительное и условное наклонения как особые подвиды наклонения сослагательного [14, с. 342]. Предложения типа *Should you see her, give her my love/ Should it be so, I'll be the first to congratulate you* или *If I were asked, I would answer that...*, в которых предположительное и условное наклонения образуются аналитическим сочетанием модального глагола *should/would* с инфинитивом – являются примерами, иллюстрирующими использование этих видов

наклонения как грамматических средств формирования модальности предположения. Например:

(13) *"Could my ideas flow as fast as the rain in the store closet it would be charming"* (J. Austen);

(14) *"If I had to do it all over again, I'd avoid the ivy-covered walls like the plague"* (I. Shaw);

(15) *"Ah, if I had the money, I'd get away from it all, live on an island"* (I. Shaw).

На основании вышесказанного и анализа иллюстрирующих основные положения исследования примеров, можно заключить, что построение мысленных моделей будущего, предположений, неразрывно связано с их последующей, почти одновременной

вербализацией, основные функции которой состоят в сохранении информации в сознании прогнозирующего индивида и в трансляции её во внешний мир. При этом выясняется, что язык обладает широким ресурсным потенциалом экспликации прогностического действия, что, возможно, косвенно подтверждает его серьёзную значимость в осуществлении жизнедеятельности человека и социума. Полученные в ходе анализа языковых фактов результаты представляют интерес с точки зрения выявления возможностей, характера, источников и уровня возникновения нарушений логики причинно-следственных связей, которые проявляются в языковой экспликации как композиционно-стилистический эффект «обманутого ожидания».

#### Библиографический список

1. Клименко, А.В. Обществознание [Э/р]. – Р/д: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Pravo/klim/03.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pravo/klim/03.php)
2. Юнг, К. Психологические типы // Психология индивидуальных различий. – М., 1982.
3. Аристотель. Соч.: в 4 т. – М., 1975. – Т. 1.
4. Свечников, Г.А. Категория причинности в физике. – М., 1961.
5. Гоббс, Т. Избранные сочинения. – М.; Л., 1926.
6. Карманчиков, А.И. Прогностическая логистика в системе образования. – Ижевск, 2012.
7. Ерохин, А.М. Философия [Э/р]. – Р/д: <http://abc.vvsu.ru/Books/filosofia/page0015.asp>
8. Советский энциклопедический словарь. – М., 1981.
9. Ивин, А.А. Логика: учеб. пособие. – М., 1998 [Э/р]. – Р/д: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Culture/Ivin/\\_Index.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Ivin/_Index.php)
10. Трунова, О.В. Архитектоника категории модальности в современном английском языке // Научный альманах АлтГПА / под ред. О.В. Труновой. – Барнаул, 2013. – Вып. 3.
11. [LDCE] Longman Dictionary of Contemporary English / [director, Della Summers]. – New ed. P. cm
12. [COED] Concise Oxford English Dictionary [Э/р]. – Р/д: <http://www.diclib.com/expect/show/ru/coed/E/2287/2040/24/0/26350>
13. [web1913] Webster's Revised Unabridged English Dictionary [Э/р]. – Р/д: <http://www.merriam-webster.com>
14. Смирницкий, А.И. Морфология английского языка. – М., 1959.

#### Список источников иллюстративного материала

1. По, Э.А. Новеллы; на англ. яз. – Новосибирск, 2007.
2. Шоу, И. Богач, бедняк: книга для чтения на английском языке. – СПб., 2008.
3. Austen, J. Jane Austen's Letters [Э/р]. – Р/д: [quotes.diction.com/I\\_begin\\_already\\_to\\_weigh\\_my\\_words\\_and](http://quotes.diction.com/I_begin_already_to_weigh_my_words_and)
4. Green, J. The Fault in our Stars [Э/р]. – Р/д: <http://bookmate.com/books/XLK2cGad>
5. Lilly, J. The Human Biocomputer [Э/р]. – Р/д: [http://books.google.ru/books/about/Programming\\_the\\_Human\\_Biocomputer.html](http://books.google.ru/books/about/Programming_the_Human_Biocomputer.html)
6. Segal, E. The Class. – Random Publishing House Group, 1989.
7. Turse, N. Kill anything that moves [Э/р]. – Р/д: [kohenari.net/post/15884086290](http://kohenari.net/post/15884086290)
8. Virgil. Eclogues-Georgics-Aeneid Books I-VI / Virgil [Э/р]. – Р/д: <http://www.amazon.com/Virgil-Eclogues-Georgics-Aeneid-Books-Classical-Library/dp/0674990706>

#### Bibliography

1. Klimenko, A.V. Obshchestvoznanie [Eh/r]. – R/d: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Pravo/klim/03.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pravo/klim/03.php)
2. Yung, K. Psikhologicheskie tipy // Psikhologiya individualnykh razlichiy. – M., 1982.
3. Aristotelj. Soch.: v 4 t. – M., 1975. – T. 1.
4. Svechnikov, G.A. Kategoriya prichinnosti v fizike. – M., 1961.
5. Gobbs, T. Izbranniye sochineniya. – M.; L., 1926.
6. Karmanchikov, A.I. Prognosticheskaya logistika v sisteme obrazovaniya. – Izhevsk, 2012.
7. Erokhin, A.M. Filosofiya [Eh/r]. – R/d: <http://abc.vvsu.ru/Books/filosofia/page0015.asp>
8. Sovetskijy ehnciklopedicheskijy slovarj. – M., 1981.
9. Ivin, A.A. Logika: ucheb. posobie. – M., 1998 [Eh/r]. – R/d: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Culture/Ivin/\\_Index.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Ivin/_Index.php)
10. Trunova, O.V. Arkhitektonika kategorii modaljnosti v sovremennom angliyskom yazihke // Nauchniy aljmanakh AltGPA / pod red. O.V. Trunovoy. – Barnaul, 2013. – Vihp. 3.
11. [LDCE] Longman Dictionary of Contemporary English / [director, Della Summers]. – New ed. P. cm
12. [COED] Concise Oxford English Dictionary [Eh/r]. – R/d: <http://www.diclib.com/expect/show/ru/coed/E/2287/2040/24/0/26350>
13. [web1913] Webster's Revised Unabridged English Dictionary [Eh/r]. – R/d: <http://www.merriam-webster.com>
14. Smirnitskiy, A.I. Morfologiya angliyskogo yazihka. – M., 1959.

#### Spisok istochnikov illyustrativnogo materiala

1. Po, E.A. Novellih; na angl. yaz. – Novosibirsk, 2007.
2. Shou, I. Bogach, bednyak: kniga dlya chteniya na angliyskom yazihke. – SPb., 2008.
3. Austen, J. Jane Austen's Letters [Eh/r]. – R/d: [quotes.diction.com/I\\_begin\\_already\\_to\\_weigh\\_my\\_words\\_and](http://quotes.diction.com/I_begin_already_to_weigh_my_words_and)
4. Green, J. The Fault in our Stars [Eh/r]. – R/d: <http://bookmate.com/books/XLK2cGad>
5. Lilly, J. The Human Biocomputer [Eh/r]. – R/d: [http://books.google.ru/books/about/Programming\\_the\\_Human\\_Biocomputer.html](http://books.google.ru/books/about/Programming_the_Human_Biocomputer.html)
6. Segal, E. The Class. – Random Publishing House Group, 1989.
7. Turse, N. Kill anything that moves [Eh/r]. – R/d: [kohenari.net/post/15884086290](http://kohenari.net/post/15884086290)
8. Virgil. Eclogues-Georgics-Aeneid Books I-VI / Virgil [Eh/r]. – R/d: <http://www.amazon.com/Virgil-Eclogues-Georgics-Aeneid-Books-Classical-Library/dp/0674990706>

Статья поступила в редакцию 12.03.13

УДК 811.512.141'36:811.111'36

#### Bilalova D.N. FEATURES OF SUFFIXAL WORD FORMATION IN THE BASHKIR AND ENGLISH LANGUAGES.

This work is devoted to one of actual problems of the Bashkir linguistics – to the comparative description of word-formation structure of the word in the Bashkir and English languages. The author compares suffix word formation of two languages.

**Key words:** morphology, suffix, affix, morpheme, comparison, word formation, language, linguistics, the comparative description, word.

**Д.Н. Билалова**, аспирант Стерлитамакского филиала Башкирского гос. университета,  
г. Салават, E-mail: dina-bilalova@mail.ru

## ОСОБЕННОСТИ СУФФИКСАЛЬНОГО СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В БАШКИРСКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Работа посвящена одной из актуальных проблем башкирской лингвистики – сопоставительному описанию словообразовательной структуры слова в башкирском и английском языках. Автор сравнивает суффиксальное словообразование двух языков.

**Ключевые слова:** морфология, суффикс, аффикс, морфема, сравнение, словообразование, язык, лингвистика, сопоставительное описание, слово.

В башкирском и английском языках в структуре слова выделяются морфемы корневые и морфемы служебные, или аффиксальные.

Корневая морфема является носителем основного элемента лексического значения слова. Аффиксальные морфемы (от лат. *affixus* — прикреплённый) — аффиксы (префикс, суффикс, постфикс, аффиксоид) оформляют данное слово как лексико-грамматическую единицу в системе частей речи. При этом аффиксы, префиксы и суффиксы могут различаться не только по месту в слове, но и по степени самостоятельности. Суффиксы, оформляющие слово как определенную часть речи, теснее связаны с основой, в то время как префиксы главным образом изменяют семантику слова [1, с. 36].

Суффиксом называется аффикс, стоящий после корня или после другого суффикса. В башкирской лингвистике отсутствует деление аффиксальных морфем на суффиксы. Но словообразующих и формообразующих аффиксов можно приравнять суффиксам. В составе башкирских слов присутствуют словообразующие элементы, исследователи-лингвисты их называют иноязычными суффиксами [2, с. 69]. Таким образом, в башкирском языке употребляются следующие иноязычные суффиксы:

1) персидские суффиксы, участвующие в образовании имен существительных и прилагательных:

-кәр, -кәр, -гәр: хезмәткәр 'сотрудник', хәйләкәр 'хитрый', эшмәкәр 'деятель', саузагәр 'торговец, купец';

-дар, -дәр, -зар: диндар 'религиозный', телдәр 'говорун', Айзар 'Айдар';

-гир: яугир 'боец, воин', Йыһангир 'Зигангир';

-ман/-мән: эзәрмән 'следопыт', кейәрмән 'болельщик';

-намә: йондознамә 'гороскоп', һораунамә 'вопросник', тарихнамә 'историческое описание';

-хана: икмәхана 'хлебопекарня', кунәхана 'гостиница', оҫтахана 'мастерская', ашхана 'столовая', дауахана 'больница', дарыухана 'аптека', хәстәхана 'больница', бөзрәхана 'парикмахерская', китапхана 'библиотека', кымызхана 'кумысная';

-стан: Башкортостан 'Башкортостан', Дағстан 'Дагестан', Қазақстан 'Казахстан', Кыргызстан 'Киргизия', Татарстан 'Татарстан';

-хур: ғәмхур 'скорбный, печальный', канхур 'кровожадный' сәйхур, 'любитель чая';

2) арабские суффиксы употребляются в основном в образовании имен существительных и прилагательных:

-ат/-әт/-ият/ -иәт: мәғлүмәт 'информация', хакимият 'администрация';

-и, -уи, -үи, -ани: ғәзәти 'обыкновенный', әзәми 'человеческий', донъяуи 'светский';

3) русские суффиксы также употребляются в башкирском языке в образовании фамилий, отчеств, терминов, обозначающих общественно-политические направления или группу людей:

-ов(а), -ев(а), -ин(а), -ский(ая): Изрисов(а), Ишбаев(а),

Туйсин(а), Фәткуллин(а), Мортазин-Иманский;

-ович, -евич, -ич, -овна, -евна, -инична: Фаткуллович, Фанилевич, Сафич, Расуловна, Наилевна, Сафинична.

4) суффиксоиды, выделяемые в полукальках с интернациональной основой:

- ив/-атив: федератив 'федеративный', норматив 'нормативный';

- ик: филологик 'филологический';

- аль/-уаль: горизонталь 'горизонтальный', интеллектуаль 'интеллектуальный';

- ар/-яр: элементар 'элементарный', популяр 'популярный';

- ор: иллюзор 'иллюзорный';

- иль: стабиль 'стабильный';

- яль: лояль 'лояльный';

Таким образом, исходя из данных примеров можно сделать вывод, что в башкирском языке активно употребляются иноязычные суффиксы, которые занимают значительное место в составе словообразовательных средств.

В современном английском языке суффиксация, как известно, получила широкое употребление в процессе словопроизводства всех основных частей речи. Существует достаточно много критериев описания и классификации словообразовательных суффиксов. Основные типы их классификации следующие:

1. Классификация суффиксов в зависимости от части речи, к которой принадлежит производное слово. При присоединении к основе выполняет категориальную функцию, «переноса» при этом производное слово в другую часть речи. В данной классификации выделяются следующие виды суффиксов: именные, адъективные, глагольные и адвербиальные.

2. Классификация словообразовательных суффиксов в зависимости от части речи, к которой принадлежит исходное (производящее) слово: отыменные, отглагольные и отадъективные суффиксы.

Преобладающее большинство словообразующих суффиксов могут сочетаться с корневыми основами разных частей речи, иными словами они обладают многовалентностью.

3. Семантическая классификация, основанная на общности абстрактного категориального значения, которое присуще словообразующему суффиксу. Так, например, среди именных суффиксов можно выделить следующие семантические классы:

а) агентивные суффиксы -ant, -er, -ee, -ess, -eer (assistant 'помощник, ассистент', provider 'поставщик, провайдер', addressee 'адресат', actress 'актриса', engineer 'инженер');

б) суффиксы обозначения национальной или географической принадлежности: -ian, -ese (Russian 'русский' Mordovian 'мордовский', Ukrainian 'украинский, украинец', Chinese 'китаец, китайский');

в) суффиксы собирательного значения: -dom, -age (earldom 'графство', luggage 'багаж');

г) уменьшительные суффиксы: -ie, -let, -ling, -ette (birdie 'пташка', booklet 'книжка, буклет, брошюра', duckling 'утенок', kitchenette 'кухонька').

4. По своему происхождению словообразовательные суффиксы подразделяются на исконно английские (-ly, -ful, -er, -ness, -ward) и заимствованные (романские -tion, -able, -ize, -fy, -ance, -ous и др.; греческие -ism, -ite, -ic). Заимствованный суффикс считается полностью ассимилированным в языке только тогда, когда он производит новые слова.

5. Классификация словообразовательных суффиксов с позиции их продуктивности различает «живые» и «мертвые» суффиксы. К «живым» суффиксам относятся те суффиксы, которые можно легко отделить от основы. Что касается «мертвых» суффиксов, то эти суффиксы полностью вышли из употребления и поэтому воспринимаются как неделимая часть слова.

Продуктивность словообразовательного суффикса зависит от структурных, лексико-грамматических и семантических особенностей, как корневой основы, так и самого суффикса. Кроме того, необходимо иметь в виду, что словообразовательный суффикс может быть весьма продуктивным в какой-либо терминологической сфере и совершенно не употребляться в разговор-

ной речи. Далее приводится характеристика наиболее употребительных и продуктивных словообразовательных суффиксов.

Основные суффиксы имен существительных:

1. Суффиксы, обозначающие принадлежность к

а) политическому направлению, профессии или нации:

-ist: Marxist 'марксист', materialist 'материалист'; artist 'художник', physicist 'физик', typist 'машинистка', pianist 'пианист';  
-an/-ian: historian 'историк', librarian 'библиотекарь', musician 'музыкант'; Russian 'русский'.

2. Суффикс, обозначающий учение, теорию, качество:

-ism: criticism 'критицизм, критика', atheism 'атеизм', marxism 'марксизм', heroism 'героизм';

3. Суффиксы, обозначающие действующее лицо, его занятие или должность:

-er/-or: teacher 'учитель', director 'руководитель',

-ee /-eer: employee 'служащий', refugee 'беженец, эмигрант', auctioneer 'аукционер'.

4. Суффикс, обозначающий результат действия:

-ment: achievement 'достижение', agreement 'соглашение', government 'правительство',

-ade: lemonade 'лимонад', blockade 'блокада';

5. Суффиксы, обозначающие

а) состояние:

-hood: brotherhood 'братство', childhood 'детство', manhood 'мужественность', motherhood 'материнство';

-ship: dictatorship 'диктатура', friendship 'дружба', leadership 'руководство',

-cy, -asy: accuracy 'точность', infancy 'младенчество', supremacy 'превосходство';

б) действие, состояние:

-age: shortage 'нехватка', marriage 'брак, супружество', voyage 'путешествие',

-ing: hunting 'охота', crossing 'пересечение, перекресток', living 'проживание',

-ence/-ance: silence 'молчание', difference 'различие', importance 'важность', resistance 'сопротивление',

-ion, -tion, -ition, -ation: collection 'собрание, коллекция', dictation 'диктант, диктовка', competition 'соревнование', hesitation 'сомнение, колебание',

-sion: decision 'решение',

-al: approval 'одобрение', removal 'удаление', arrival 'прибытие', refusal 'отказ';

в) качество или состояние:

-dom: freedom 'свобода', kingdom 'королевство', wisdom 'мудрость',

-ness: coldness 'холод', darkness 'темнота', kindness 'доброта', weakness 'слабость', whiteness 'белизна';

-ty: activity 'активность', safety 'безопасность';

г) место действия, занятие или состояние

-ery: bakery 'булочная', surgery 'кабинет хирурга', cookery 'кулинария', slavery 'рабство';

д) род занятий, отрасль науки

-ics: physics 'физика', politics 'политика'.

Основные суффиксы имен прилагательных:

1. Суффикс, образующий прилагательные от существительных и обозначающий национальную принадлежность или слабую степень качества:

-ese: Chinese 'китаец, китайский', Japanese 'японец, японский',

-ish: Polish 'польский', Scottish 'шотландский', greenish 'зеленоватый', reddish 'красноватый', childish 'ребячливый, детский'.

2. Суффиксы, образующие прилагательные от глаголов и обозначающие наличие качества:

-ive: to act 'действовать' - active 'активный', to talk 'разговаривать' - talkative 'разговорчивый',

-ent/-ant: to differ 'различать' - different 'различный', to insist 'настаивать' - insistent 'настойчивый', to observe 'наблюдать, замечать' - observant 'наблюдательный, внимательный'.

3. Суффиксы, образующие прилагательные от существительных и обозначающие наличие качества, свойства:

-ic: base 'основа' - basic 'основной', economy 'экономика' - economic 'экономический',

-al: centre 'центр' - central 'центральный', culture 'культура' - cultural 'культурный', beauty 'красота' - beautiful 'красивый',

-ful: peace 'мир' - peaceful 'мирный',

-ous: fame 'слава' - famous 'знаменитый', glory 'слава' - glorious 'славный',

-y: cloud 'облако' - cloudy 'облачный', sun 'солнце' - sunny 'солнечный'.

4. Суффиксы, образующие прилагательные от различных частей речи и обозначающие

а) качество, свойство:

-ary: element 'элемент' - elementary 'элементарный',

-ory: illusion 'иллюзия' - illusory 'обманчивый, иллюзорный',

б) способность что-либо сделать, состояние, качество:

-able: changeable 'изменяемый', comfortable 'комфортный',

eatable 'съедобный', reasonable 'разумный',

в) отсутствие качества:

-less: useless 'бесполезный', windless 'безветренный',

Основные суффиксы глаголов:

-ate: to activate 'активизировать',

-en: to shorten 'укоротить',

-fy, -ify: to purify 'очищать', to simplify 'упрощать',

-ize, -ise: to characterize 'характеризовать'.

Рассмотрим основные суффиксы, образующие наречия от разных частей речи:

а) от прилагательных, существительных, порядковых числительных и причастий:

-ly: bad 'плохой' - badly 'плохо', part 'часть' - partly 'частично', second 'второй' - secondly 'во-вторых',

б) от существительных и наречий и обозначающие направление (или направленность):

-wards: South 'юг' - southward(s) 'южное направление, на юг', after 'после' - afterwards 'впоследствии, позже, потом', back 'обратно, назад' - backward(s) 'назад, в обратном направлении',

ward: home 'дом, домой' - homeward 'к дому, по направлению к дому'.

О.Д. Мешков в своей книге «Словообразование современного английского языка» указывает на то, что суффиксы можно подразделить на терминальные и нетерминальные.

Терминальные суффиксы могут занимать только конечное положение в слове. К ним можно отнести суффиксы -let, -ship, -hood, -ness, -al. Например: greatness 'величие', friendship 'дружба', childhood 'детство', manhood 'мужественность'.

Нетерминальные суффиксы способны присоединять после себя другие суффиксы, например, reader - readership 'должность преподавателя университета'. Терминальные суффиксы в свою очередь, составляют определенные семантические группы. Так, например, суффиксы -al, -hood, -ness, -ship являются показателями абстрактных имен существительных. Такие суффиксы как: -kin, -let, -ling - составляют семантическую группу со значением уменьшительности [3, с. 37].

Таким образом, данный языковой материал наглядно демонстрирует факт присутствия суффиксов в башкирском и английском языках. В башкирском языке они являются иноязычными. Они заимствованы из персидского (-кәр, -кәр,

-гәр, -дар, -дәр, -зар, -гир, -намә, -хана, -стан, -хур), арабского (-ат/-эт/-ият/ -иәт, -и, -уи, -үи, -ани), русского (-ов(а), -ев(а), -ин(а), -ский(ая), -ович, -евич, -ич, -овна, -евна, -инична) языков, а также имеют интернациональные основы (-ив/-атив, -ик, -аль/-уаль, -ар/-яр, -ор, -иль, -яль) [4, с. 50].

В сопоставляемом английском языке одной из важных особенностей суффиксальной системы является большая свобода в соединении суффиксов с основами. Свобода сочетаемости суффиксов и основ в данном языке приводит к многочисленным новообразованиям. В английском языке широко представлена суффиксация. Суффиксы в английском языке могут не только поменять значение слова, но и перевести его в категорию другой части речи. Наиболее продуктивными суффиксами имени существительного являются суффиксы: -or, -er, -ist, -ite, -ness, -ism. Продуктивными суффиксами прилагательного являются: -ly, -y, -al. Суффиксы глаголов -fy, -er, -ing.

Английские существительные имеют гораздо больше суффиксов, чем любая другая часть речи. Суффиксы английского языка разнообразны по происхождению. Имеются суффиксы, засвидетельствованные только в качестве морфем, и суффиксы, возникшие из самостоятельных слов; суффиксы исконные и заимствованные из романских языков. Наряду с продуктивными суффиксами, при помощи которых словарный состав английского языка продолжает пополняться новыми лексическими единицами, существуют непродуктивные или малопродуктивные, встречающиеся либо в одном или нескольких словах, либо как морфологическая примета существительного. Суффиксы подразделяются на терминальные и нетерминальные суффиксы. Большинство суффиксов многозначно.

## Библиографический список

1. Елисеева, В.В. Лексикология английского языка. – СПб., 2003.
2. Ишбаев, К.Г. Башкирский язык. Морфемика. Словообразование: учеб. пособие. – Уфа, 2000.
3. Мешков, О.Д. Словообразование современного английского языка. – М., 1976.
4. Ишкильдина, З.К. Сопоставительная морфемика русского и башкирского языков. – Уфа, 2011.
5. Мюллер, В.К. Англо-русский словарь. – М., 1995.
6. Эйто, Дж. Словарь новых слов английского языка. – М., 1990.

## Bibliography

1. Eliseeva, V.V. Leksikologiya angliyskogo yazihka. – SPb., 2003.
2. Ishbaev, K.G. Bashkirskiy yazyk. Morfemika. Slovoobrazovanie: ucheb. posobie. – Ufa, 2000.
3. Meshkov, O.D. Slovoobrazovanie sovremennogo angliyskogo yazihka. – M., 1976.
4. Ishkil'dina, Z.K. Sopotavitel'naya morfemika russkogo i bashkirskogo yazihkov. – Ufa, 2011.
5. Myuller, V.K. Anglo-russkiy slovarj. – M., 1995.
6. Ehyto, Dzh. Slovarj novihkh slov angliyskogo yazihka. – M., 1990.

Статья поступила в редакцию 10.03.13

УДК 81'373.211.1

**Ganova S.V. THE CONCEPT OF THE «OURS-THEIRS» AS A STRUCTURAL COMPONENT OF OIKONYM'S CONCEPT.** The paper examines the correlation between structure of oikonym's concept and basic cultural concept of the «native – alien». As a result of investigation it was revealed that the content and structure of oikonym's concept is directly dependent on the realization of this or that native speaker lingvoculture as their own or others.

**Key words:** oikonym, oikonym's concept, the basic cultural concept «own – alien», phraseological units, the spatial picture of the world, language personality.

**С.В. Ганова, аспирант Алтайской гос. академии образования им. В.М. Шукшина, г. Бийск, E-mail: ganovasvetlana@yandex.ru**

## КОНЦЕПТ «СВОЙ – ЧУЖОЙ» КАК СТРУКТУРООБРАЗУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ ОЙКОНИМИЧЕСКОГО КОНЦЕПТА

В работе рассматривается корреляция структуры ойконимического концепта и базового культурного концепта «свой – чужой». В результате исследования было выявлено, что содержание и структура ойконимического концепта напрямую зависят от осознания того или иного населенного пункта носителем лингвокультуры как «своего» или «чужого».

**Ключевые слова:** ойконим, ойконимический концепт, базовый культурный концепт «свой – чужой», фразеологические единицы, пространственная картина мира, языковая личность.

Одной из актуальных проблем современной лингвистики является изучение концептуализации разнообразных реалий. Объектом нашего исследования стал ойконимический концепт – лингвоментальная единица, вербализующаяся в языке ойконимом (наименованием населенного пункта) или отойконимическим образованием (прилагательным; наречием; существительным, номинирующим жителей) и представляющая собой концептуализированный фрагмент действительности, связанный с тем или иным населенным пунктом.

Использование идей и методов когнитивной лингвистики при исследовании топонимики открывает широкие перспективы для изучения процесса и результата освоения пространства человеком. Изучение топонимики в когнитивном аспекте помогает понять, как отразилась в языке познавательная деятельность человека, как происходит концептуализация пространства, как организована пространственная картина мира (КМ). Под пространственной КМ мы понимаем фрагмент, являющийся неотъемлемой частью языковой картины мира, которая связана с концептуализацией пространственных представлений в сознании языковой личности (ЯЛ).

Существует ряд концепций, рассматривающих топонимы с когнитивной, лингвокультурной позиций. Наше исследование близко идеям Е.Л. Березович [1], М.Э. Рут [2], М.В. Голомидовой [3] и Л.М. Дмитриевой [4]: в работах анализ закономерностей концептуальной организации ономастикона помогает исследователям интерпретировать культуру народа.

В данной статье мы рассмотрим связь ойконимического концепта с базовым культурным концептом «свой – чужой», описанным в работе Ю.С. Степанова «Константы. Словарь русской культуры» [5], а также опишем способы репрезентации этой связи.

Как отмечает Ю.С. Степанов, противопоставление «своего» и «чужого» в разных видах, пронизывает всю культуру и концепт «свой – чужой» является одним из главных во всяком коллективном, массовом, народном, национальном мироощущении [5,

с. 479]. Учитывая сложность данного конструкта, интегрирующего в себе множество аспектов, а также его высокую значимость для ЯЛ, мы полагаем, что концепт «свой – чужой» является одной из основных категорий осмысления социального мира, сопоставимой с категориями пространства и времени.

Также Ю.С. Степанов при анализе концепта «свой – чужой» указывает на его связь с другими концептами, прежде всего «мир» (как пространство и как община), «интернационализм» и «космополитизм». В аспекте нашего исследования наиболее актуальной оказывается связь концепта «свой – чужой» с концептами «мир» (свое пространство – обжитое, хорошо устроенное, где господствует «порядок», «согласие между людьми», «закон»; оно отделяется от другого пространства, где живут «чужие», неизвестные, где нам страшно; включает компоненты «место (пространство)», «свой народ» и «закон, законность», где ведущим оказывается «место, пространство») [5, с. 96] и «родная земля» (в русском менталитете данный концепт включает такие компоненты, как «боль» за свою землю; «естественное богатство»; сама земля; родной человек; природа, увенчанная родным словом) [5, с. 510].

Одной из особенностей ойконимических концептов является их тесная связь с когнитивной и культурной сферами, поскольку, с одной стороны, жизнедеятельность человека связана с познанием, освоением пространства, а с другой – ойконимы в процессе функционирования способны аккумулировать и хранить культурологическую информацию. Соответственно, ойконимические концепты способны актуализировать в сознании носителей языка как базовые когнитивные категории («населенный пункт», «город», «деревня» и т.п.), так и ключевые концепты национальной культуры («пространство», «время», «мир», «свой-чужой» и т. д.).

В зависимости от цели исследования концепты могут изучаться через анализ словарного значения, текстов, с помощью экспериментальных методик. В нашем исследовании в качестве

материала использовались фразеологические единицы (ФЕ), поскольку их анализ позволяет увидеть лексические, словообразовательные, стилистические особенности репрезентации концепта в языке, выявить оценочное отношение ЯЛ к той или иной реалии. Кроме того, этот материал эксплицирует закрепленный в языке универсальный опыт носителей русской лингвокультуры.

Для изучения ойконимического концепта методом сплошной выборки из словарей и сборников малых жанров фольклора, фразеологизмов, крылатых выражений [6; 7] было отобрано 665 ФЕ, в которых упоминаются ойконимы и образованные от них прилагательные, существительные, номинирующие жителей населенных пунктов. Значения ойконимов в ФЕ при обобщении интерпретируются нами как когнитивные признаки ойконимических концептов, поэтому можно говорить о том, что ойконимы в ФЕ представляют собой реализованные ойконимические концепты.

Анализ выбранных ФЕ позволяет эксплицировать связь ойконимического концепта с базовым культурным концептом «свой – чужой» и способы ее репрезентации.

Сама функция ФЕ (прежде всего, пословично-поговорочно-фонда) как материала для применения в жизни к конкретной ситуации и к конкретному лицу, как творческого осмысления идеалов эпохи, как способа художественного обобщения действительности предполагает направленность не на «себя», а на «другого». Поэтому «свое» пространство в ФЕ очерчено нечетко, представлено в небольшом количестве (примечание в этих ФЕ употребляется и «чужой» ойконим), характеризуется небольшим набором когнитивных признаков. В то время как «чужое» представлено широко и разнообразно.

Лингвистически «свое» пространство описывается с помощью местоимений «мы», «наш» и наречия «отсель», а «чужое» – посредством употребления собственно ойконимов и наименований жителей населенных пунктов. Причем можно отметить, что некоторые населенные пункты, кроме нейтральных, официальных наименований, имеют их стилистические (*Санкт-Петербург* (нейтр.) – *Петербург* (разг.) – *Питер* (разг., прост.); *Нижний Новгород* (нейтр.) – *Нижний* (разг.)), фонетические (*Москва* / *Масква*; *Володимир* / *Владимир*) варианты. Также встречаются грамматические варианты номинации жителей населенных пунктов: *архангельцы* / *архангелогородцы*, *воложане* / *вологодцы*, *вятчане* / *вятчичи* / *вятчи* и т. д. Наличие вариантов номинации свидетельствует о ценностной значимости для ЯЛ этих населенных пунктов, поскольку то, что играет существенную роль в жизни человека, получает многообразное обозначение в языке.

Иногда собственно ойконим заменяется перифразой (*Северная Пальмира* – *Санкт-Петербург*, *мать городов русских* – *Киев*, *Вечный город* – *Рим*). Использование этого приема, во-первых, свидетельствует о широкой известности данных ойконимов, во-вторых, демонстрирует один из способов закрепления в языке какого-либо признака населенного пункта, что ведет к стереотипизации представления о нем.

«Свое» непосредственно сравнивается с «чужим» в пределах одной ФЕ. При этом наблюдаются следующие отношения:

– «чужое» хорошее, но не наше, недоступно, потому неценно в прагматическом плане (отвлеченная общая оценка): *Хорошо Хорошево (подмосковное село), да не наше, цареву*;

– «свое» не уступает «чужому», хорошо и то и другое: *Ярославль городок – Москвы уголок. Жернова говорят: в Киеве лучше, а ступа говорит: что тут, что там. Хорош Париж, а живет и Курмыш*;

– «свое» превосходит «чужое», «свое» лучше хорошего «чужого»: *Хороша Москва, да не дома. Город Чернь годом старше Москвы. Родима деревня краше Москвы*;

– «чужое» в материальном плане лучше «своего», но это превосходство неправомерно: *Москва стоит на болоте, ржи в ней не молотят, а больше / лучше деревенского едят*;

– «чужое» в материальном плане лучше «своего», желательно на «своем» месте достичь такого же уровня: *Что в Москве в торгу, чтоб было у тебя в дому*.

Основанием для сопоставления может быть общая (хорошо) или частная оценка (спор за старшинство: *старше*, эстетическая оценка: *краше*). Оценка может быть выражена непосредственно с помощью слов с оценочным значением (*хорошо*, *лучше*), но чаще выражается опосредованно через коннотацию (*царство* – *рай*). Качественно оценка «своего» положительна: оно, по крайней мере, не хуже «чужого», а чаще – лучше: *Москва – царство, а наша деревня – рай*.

В пространственном отношении «чужое» определяется как «далекое», при этом не проводится различия между более близ-

кими и удаленными в реальности населенными пунктами: *В тереме высоко, а до Москвы далеко. Отселе до Кинешмы глазами докинешь ли? Валяй, кургузка, недалеко до Курска: семь верст отъехали, семьсот ехать*.

Однако при необходимости (если есть важная цель) или при наличии удобного средства передвижения «чужое» может «приближаться»: *Кому нужно, и в Москву недалеко. Недальний путь и до Парижа* (по чугунке, т. е. скорый, удобный).

Выделяются населенные пункты, занимающие промежуточное положение между «своим» и «чужим», они расположены «недалеко». Данное положение связано не с их «освоением», а с их функцией промежуточного пункта при передвижении на дальние расстояния: *Болтай, болтай, недалеко (до) Валдай. Мах-ни-ка, махни – недалеко до Баханы!*

С позиции значимости населенного пункта для говорящего «чужое» дифференцировано. «Чужое», территориально близкое к «своему» пространству (региональные ойконимические концепты), имеет утилитарную значимость (*В Суздале да в Муроме Богу помолиться, в Вязниках погулять, в Шуе напиться. На Арать воровать, на Якшень продавать, в Мурашкино концы хоронить*). А удаленное «чужое» (универсальные ойконимические концепты) важно прежде всего в административном, экономическом, политическом, историческом, культурном, религиозном аспекте (*Первопрестольная Москва. Киев – древний рассадник православия*). Утилитарная значимость имеет временный характер, проявляется в исключительных случаях, например, когда нужно заработать денег: *В Москву идтить – только деньгу добыть. Пошел в Москву торговать – на погорелое собирать*.

«Чужое» враждебно, небезопасно, жестоко: *В Москву идти – голову нести. Немудрено в Кудрино, мудрено в Кудрина. Не хвались в Москву, а хвались из Москвы* (убравшись поздраву). *В Москве (в Питере) рубят, по деревьям щепки летят*. Это отношение населенного пункта к говорящему может быть выражено с помощью персонификации (*Москва божбе не верит. Живи, ребята, поколе Москва не проведала. Москва бьет с носка, а Питер бока повытер*), сравнения (*Москва, что доска: спать широко, да кругом метет*).

Прием персонификации употребляется также при установлении родственных связей между населенными пунктами: *Москва всем городам мать. Новгород – отец, Киев – мать. Киев – мать городов русских*. Данный признак исторически максимально приближает важные населенные пункты к «своему» пространству, но одновременно и связывает его со всеми «чужими» (не только нашему, а всем городам мать, отец). Другими словами, при смещении точки зрения в прошлое, при обращении к первоначально пространственная картина мира становится более цельной.

Рассмотрев ФЕ, в которых ойконимический концепт вербализуется собственно ойконимом, можно отметить, что пространственная картина мира имеет достаточно четкое разделение на «свою» и «чужую» зоны. «Свое» является некой неподвижной точкой отсчета, а зона «чужого» подвижна. Если в реальном пространстве позиции населенных пунктов друг относительно друга четко закреплены, то в сознании ЯЛ один и тот же населенный пункт может то удаляться, то приближаться в зависимости от цели и прагматических интересов (ср. *В тереме высоко, а до Москвы далеко. Кому нужно, и в Москву недалеко*), оставаясь при этом в зоне «чужого».

Разделение на сферы «свое – чужое» опирается прежде всего на функциональную значимость населенного пункта: важные в функциональном плане населенные пункты в пространственной картине мира более досягаемы, ближе к зоне «своего».

Кроме собственно ойконимов, ойконимические концепты в ФЕ могут быть представлены ойконимическими образованиями: именами прилагательными и существительными, номинирующими жителей населенных пунктов. Особенности вербализации раскрывают иные формы реализации связи ойконимического концепта с базовым культурным концептом «свой – чужой».

«Чужое» обладает некоторыми уникальными особенностями. Например, *московский час* не имеет определенных временных границ: *подожди с московский час* (от русской поговорки: сейчас, ср.: *Русский час – со днем тридцать. Русский час – все сейчас*). В ФЕ *московская правда*, *московская грязь* не марается заметно проявление двойной морали, особое положение Москвы: к ней подходят с иными мерками по сравнению с другими городами. Все вышеперечисленные особенности указывают на то, что имплицитно «московское» оценивается негативно, как нечто ненадежное, опасное.



«Новгородское», напротив, имеет положительную оценку. Например, ФЕ *новгородская честь* указывает на честность в древней торговле. Исключительность политического положения Новгорода подчеркивается (*Новгород судится своим судом (в древности)*), но явно не оценивается, возможно потому, что данный признак уже не актуален.

Характеристика жителей различается в зависимости от прагматической значимости населенного пункта. Так, жители населенных пунктов, не имеющих прагматической значимости, характеризуются редко, обобщенно, часто оцениваются негативно: *Московские люди землю сеют рожью, а живут ложью. Упрямы как новгородцы*.

Жители прагматически важных населенных пунктов характеризуются более разнообразно. Отмечаются наиболее яркие, хорошо известные, заметные особенности:

- род занятий: *орловцы – безменники; осташи – сапожники, золотомовы; переяславцы обручники; рузцы – дровосеки; семендеевщина – булочник да колбасник, пряничник да пирожник*;

- речь: *Стоят нижегородцы на горе, смотрят да бают: чай, примечай, куда чайки летят* (нижегородцы часто говорят чай). *У нас-ти в Ростове-ти, луку-ти, чесноку-ти – а навоз-ти все коневий! Оньтуйфьевцы – мынки* (говорят «мынь» вместо «мол», «дескать»);

- одежда: *Ростовцы вислоухие* (от шапки с ушами), *Рязанцы – синебрюхие* (от синих рубах);

- внешность: *Пензенцы толстопятые. Вятчи – слепороды* (у вотяков подслеповатые глаза, у новорожденных же они очень малы);

- привычки, образ жизни: *бугевцы – домоседы; ярославцы – кукушкины дети* (мужики мало дома живут);

- предания: *холмогорцы – заугольники* (смотрели на Петра I из-за угла); *муромцы – святогоны* (изгнали в XIII в. епископа св. Василия).

Можно заметить, что характеристики жителей населенных пунктов, относящихся к региональным ойконимическим концептам, часто носят шуточный, ироничный характер (высмеиваются особенности речи, одежды и т. п.), что указывает на эмоциональность социальной оценки этих населенных пунктов, это приближает их к «своему». По отношению к жителям населенных пунктов, относящихся к универсальным ойконимическим концептам, этого не наблюдается, потому что, во-первых, сведения об их занятиях, особенностях более скупы, во-вторых, их надо скорее опасаться, чем шутить над ними.

Остановимся подробнее на способах выражения оценки. Она может эксплицироваться посредством собственно оценочной лексики (*Олонцы – добры молодцы*) или выражаться имплицитно с помощью иронии, коннотации. Например, в ФЕ могут использоваться слова, обозначающие социально опасные характеристики: *Орел (Миценск) да Кромь первые воры, а Карачи на придачу. Романовцы – схорони концы. Хлыновцы – голворезы. Лысковцы – народ честный: коли не вор, фак мошенник. Нижегород либо мот, либо вор, либо пьяница, либо жена гулявица*. Такого рода ФЕ, кроме того, что выражают социальную оценку, носят прагматический характер: предупреждают об опасности.

Интересно отметить, что в некоторых ФЕ заостряется внимание на связи ойконима с апеллятивом, его этимологией (там, где она не утрачена). В этом смысле показательна поговорка *Город архангельский, а народ дьявольский*, в которой обнажается противопоставление названия, выражающего ожидание, и реальную характеристику жителей, выражающую разлад с ожиданием. Такая языковая игра, с одной стороны, является еще одним способом выражения оценки, а с другой – актуализирует культурные ценности ЯЛ.

Жители «своих» населенных пунктов также подвергаются оценке, выражение которой имеет определенные особенности. «Свои» негативные черты ставятся в ироничный контекст и таким образом их отрицательная оценка сглаживается или вовсе снимается: *Мы вятчики, ребята хватчики: семеры одного не боимся. Зубчане – волочане, приходили к нам (ржевчанам) за щами; мы щей не дали, взашей прогнали. Астрахань арбузами, а мы голопузми славны*. Основной функцией самоиронии становится подчеркивание собственной уникальности. В то время как «своим» положительным характеристикам приписывается абсолютная значимость и важность: *Мы бы (нижегородцы) не собрались да не встали, так вы бы поганую землю носом копали*.

Заметим, что анализ оценочного компонента представленных ойконимических концептов, помогает выявить основные ценности русской ЯЛ. В частности, негативно оценивается асоциальное поведение, что проявляется через сопоставление преступления и бытовой реалии (*На Коле человека убить, что кринку молока испить*), высмеивается глупость (*Рыбинцы: у девушки родимое пятнышко смывали, нарочно баню топили*), жадность (*Вологодцы – теленка с подковой съели*), непохожесть «чужих» (*Болого в Володимире: стакан испить – голова болит – дразнят окальщиков*). «Свое» оценивается положительно вне зависимости от реальной ситуации.

Подводя итог вышесказанному, остановимся на том, как концепт «свой – чужой» влияет на организацию пространственной КМ и какие средства помогают маркировать пространство как «свое» или «чужое».

При выстраивании пространственной КМ «точкой отсчета», центром является говорящий субъект и место его жительства. Ближнюю периферию образуют хорошо ему известные, утилитарно значимые региональные населенные пункты (как правило, небольшие, малоизвестные среднему носителю национальной лингвокультуры). Об этом свидетельствует большое количество и разнообразие когнитивных признаков в структуре региональных ойконимических концептов. Крупные, даже столичные, города оказываются на периферии. Их характеризует небольшой, стереотипный набор когнитивных признаков.

Одним из основных средств маркирования «своего – чужого» пространства является содержание ойконимического концепта. «Чужое» имеет больше разнообразных признаков, что связано с особенностями познания мира и его концептуализации: «при создании познавательного образа, необходимого для практического освоения объективной реальности, существенную роль играют сам познающий субъект, его цели, практическое отношение к миру» [8, с. 16]. Для субъекта, познающего пространство, мир выполняет роль среды обитания, поэтому «свое», освоенное, безопасное в меньшей степени нуждается в репрезентации, чем «чужое». Если это «чужое» изучено преимущественно через непосредственный опыт (региональные ойконимические концепты), то оно наделяется более детальными характеристиками, чем «чужое», известное понаслышке, опосредованно (универсальные ойконимические концепты). С этой особенностью связана и актуализирующаяся значимость населенного пункта. Значимость региональных ойконимических концептов связана с непосредственной деятельностью, бытовыми особенностями, прагматической важностью населенного пункта, а универсальных ойконимических концептов – с административной, экономической, политической, исторической, культурной функцией населенного пункта. Следовательно, региональные ойконимические концепты приближены к зоне «своего», а универсальные ойконимические концепты отражают более отстраненный взгляд на населенные пункты.

Другой важный опознавательный признак «своего – чужого» пространства – оценка. «Свое» всегда оценивается не хуже или лучше чужого. Оценка «своего» и более знакомого «чужого» (региональные ойконимические концепты) выражается с помощью коннотации, иронии и самоиронии. В то время как оценка универсальных ойконимических концептов, как правило, отражает чуждость, опасность этих населенных пунктов, хотя наблюдается попытка приблизить их посредством персонифицирования.

Еще одним средством, позволяющими отнести ойконимический концепт к сфере «своего» или «чужого», является употребление слов-маркеров. Для зоны «своего» такими словами являются личные (*мы*) и притяжательные (*наш*) местоимения указательные наречия (*тут, отсель*), а также имена существительные (*дом*), прилагательные (*родима*) с соответствующим значением. Для зоны «чужого» – антонимичные им слова и сочетания слов: *не наш, там*.

Отношения «своего» и «чужого» пространства могут выражаться и синтаксически: противопоставление – с помощью противопоставительных союзов *а, да, сопоставление, сравнение* на каком-либо основании (например, старшинство, красота, достаток) – с помощью конструкций, включающих прилагательные сравнительной степени (*старше, краше, больше (едят)*), контекстуальные антонимы (*царство – рай*).

Таким образом, описание связи ойконимического концепта с базовым культурным концептом «свой – чужой» показывает, что пространственная КМ выполняет не только когнитивную функцию, но и включает в себя смыслы, обращенные к культуре народа.

## Библиографический список

1. Березович, Е.Л. Русская топонимия в этнолингвистическом аспекте: пространство и человек. – М., 2009.
2. Рут, М.Э. Образная номинация в русском языке. – Екатеринбург, 2008.
3. Голомидова, М.В. Искусственная номинация в ономастике. – Екатеринбург, 1998.
4. Дмитриева, Л.М. Онтологическое и ментальное бытие топонимической системы (на материале русской топонимии Алтая): дис. ... д-ра филол. наук. – Барнаул, 2002.
5. Степанов, Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М., 1997.
6. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. – М., 1995.
7. Толковый словарь крылатых слов и выражений / автор–составитель А. Кирсанова. – М., 2003.
8. Павилёнис, Р.И. Проблема смысла: современный логико-философский анализ языка. – М., 1983.

## Bibliography

1. Berezovich, E.L. Russkaya toponimiya v ehntolingvisticheskom aspekte: prostranstvo i chelovek. – M., 2009.
2. Rut, M.Eh. Obraznaya nominaciya v russkom yazhike. – Ekaterinburg, 2008.
3. Golomidova, M.B. Iskusstvennaya nominaciya v onomastike. – Ekaterinburg, 1998.
4. Dmitrieva, L.M. Ontologicheskoe i mentalnoe bihtie toponimicheskoy sistemih (na materiale russkoy toponimii Altaya): dis. ... d-ra filol. nauk. – Barnaul, 2002.
5. Stepanov, Yu.S. Konstantih. Slovarj russkoy kul'turih. Opiht issledovaniya. – M., 1997.
6. Dalj, V.I. Tolkovihyj slovarj zhivogo velikorusskogo yazhika: v 4 t. – M., 1995.
7. Tolkovihyj slovarj krihlatihkh slov i vihrazhenij / avtor–sostavitelj A. Kirsanova. – M., 2003.
8. Pavilyonis, R.I. Problema smihsla: sovremennihyj logiko-filosofskij analiz yazhika. – M., 1983.

Статья поступила в редакцию 01.03.13

УДК 821 (7/8): 82-3

*Muhachyov D.A. MYSTICS, VANITY AND MADNESS: PETERSBURG'S STORIES IN VLADIMIR NABOKOV'S PROSE.* (A.S. Pushkin, N.V. Gogol, F.M. Dostoyevsky) In article influence of plots about Germann, Raskolnikov, Poprishchina – on Vladimir Nabokov's prose is analyzed. The author describes how interpretation of stories of the Petersburg madmen by Nabokov changed and finds out how through characters of the Russian classics Nabokov's heroes of the Russian and American periods are connected.

**Key words:** Petersburg text, Vladimir Nabokov, vanity, madness, mystics, golden age of Russian literature.

*Д.А. Мухачев, аспирант каф. русской и зарубежной литературы Алтайского гос. университета, г. Барнаул, E-mail: fallen85@yandex.ru*

## МИСТИКА, ТЩЕСЛАВИЕ И БЕЗУМИЕ: ПЕТЕРБУРГСКИЕ СЮЖЕТЫ В ПРОЗЕ В. НАБОКОВА (А.С. ПУШКИН, Н.В. ГОГОЛЬ, Ф.М. ДОСТОЕВСКИЙ)

В статье анализируется влияние сюжетов о Германне, Раскольникове, Поприщине – на прозу Владимира Набокова. Автор описывает, как изменялась интерпретация Набоковым историй петербургских безумцев и выясняет, как через персонажей русской классики связаны герои Набокова русского и американского периодов.

**Ключевые слова:** петербургский текст, Владимир Набоков, тщеславие, безумие, мистика, золотой век русской литературы.

В хрестоматийных текстах русской литературы XIX века Петербург, помимо прочего, предстает городом мистики, тщеславия и безумия. Статуя Петра I сходит со своего пьедестала и преследует «маленького человека», осмелившегося возносить ей проклятия, к инженеру является призрак старухи, открывает выигрышную комбинацию карт, и в результате оказывается в сумасшедшем доме – все это петербургские истории. Петербург был столицей империи, а столицы всегда становились местом борьбы самолюбий, торжеств победителей и плача побежденных: этим, в частности, обуславливался мотив тщеславия. Мистика, так или иначе, почти всегда связана с безумием (частым присутствием мистики маркируются истории именно о петербургском тщеславии), и с ним же связано тщеславие, часто приводящее к безумию. В полной мере эти три мотива присутствуют в «Пиковой даме» Пушкина, в романе Достоевского «Преступление и наказание» есть тщеславие и безумие, в разных вариантах мистика, тщеславие и безумие присутствуют и в петербургских повестях Гоголя. Мы хотим проанализировать присутствие в текстах Владимира Набокова этих петербургских классических сюжетов, и выявить динамику его отношения к ним.

Рассказ Владимира Набокова «Сказка» впервые был опубликован в газете «Руль» в 1926 году, а позже вошел в сборник «Возвращение Чорба». Герой рассказа Эрвин, заглядывающий на проходящих девушек и мечтающий ими обладать, встречает черта принявшего образ пожилой женщины по имени госпожа Отт. Она обещает ему устроить встречу со всеми дамами, которые понравятся ему в течение следующего дня с одним условием – число избранниц должно быть нечетное. У Эрвина не получается выполнить условия госпожи Отт, он набирает двенадцать

девушек, и устремляясь за тринадцатой, обнаруживает, что это первая из выбранных им.

Этот рассказ, по сути, посвящен одной из базисных набоковских тем – взаимоотношению иллюзорной и «настоящей» реальности, мечты и действительности. Он даже начинается со строчки «Фантазия, трепет, восторг фантазии...». Аллюзии на «петербургские тексты», связанные в рассказе с мистической темой, соседствуют с типично набоковской проблематикой. Критиками неоднократно отмечалась «лабораторность» рассказов Набокова (об этом упоминает Олег Дарк в комментариях к сборнику «Возвращение Чорба»), и в «Сказке» тоже возникает набросок большой и важной набоковской темы, как бы уложенный в русло сюжета, уже встречавшегося в «петербургском» произведении – inferнальная дама пожилого возраста дарует молодому человеку сверхъестественные возможности. Именно Петербург, город «иррациональный», «мистический», «умышленный», в котором, по распространенному мнению, «возможно все», становился в русской литературе местом для таких встреч. Но Набоков – представитель эмигрантской литературной традиции, и у него действие происходит в Берлине. Дьявол предоставляет Эрвину возможность перенести свои фантазии в действительность, однако у Набокова такие эксперименты почти никогда не заканчиваются хорошо. Госпожа Отт ненавязчиво рекомендует Эрвину остановиться на пяти, но он не слушает её, и в результате вся затея проваливается. Герой «срезается» на тринадцатой – как известно, это «число дьявола». Кстати, и девушки, по замыслу госпожи Отт, соберутся в доме под номером 13 – «дьявольская» атмосфера в рассказе гротескная и утрированная.

Юрий Левинг в примечаниях к рассказу отмечает в одной из сцен аллюзию на знаменитое стихотворение Александра Блока «Незнакомка». На наш взгляд, в рассказе присутствуют отсылки и к другим «петербургским» произведениям – повести А.С. Пушкина «Пиковая дама» и петербургским повестям Н.В. Гоголя. Имя главного героя Эрвин созвучно с именем героя «Пиковой дамы» – Германн. К «Пиковой даме», как мы уже сказали, отсылает и сама завязка – старая женщина, помогающая молодому мужчине осуществить свои желания мистическим путем. Выигрышными картами в «Пиковой даме» являлись тройка, семерка и туз; все это карты нечетные, так же, как и в «Сказке» Эрвин обязан набрать строго нечетное число избранных. Если в «Пиковой даме» Германн, по большому счету, наказывают за то, что он в приступе тщеславия довел до смерти старуху, то у Эрвина в «Сказке» ничего не получается из-за его неумения вовремя остановиться.

Преследование тринадцатой женщины в финале рассказа напоминает о повести Гоголя «Невский проспект», где два друга пустились вдогонку за понравившимися барышнями. Причем рассказ Набокова – это как бы инверсия сюжета Гоголя: если в «Невском проспекте» художник Пискарев отправился за девушкой, показавшей ему идеалом чистоты и красоты, и обнаружил, что она – падшая женщина, то у Набокова герой преследует даму с вполне конкретной, плотской целью и получает резкий ответ («Как вам не стыдно, подите прочь»). «Невский проспект» тоже ставит проблематику соотношения мечты и действительности.

«О, как отвратительна действительность! Что она проливает мечты?» [1, с. 23].

Неизвестно, был ли знаком Гоголь со средневековыми легендами о суккубах, но красавица, встреченная Пискаревым на проспекте и оказавшаяся девушкой из публичного дома, ведет себя в повести как классический суккуб, являясь художнику во снах и губя его этим. Поскольку суккубы – это, по мнению церкви, слуги Дьявола или сам Сатана, то «Невский проспект» попадает в категорию историй встреч человека с дьяволом, случившихся в Петербурге. Безусловный дьявольский ореол присутствует и вокруг ростовщика из повести «Портрет» – перечисляя свои прегрешения, госпожа Отт упоминает о том, что она заставила художника срисовать с фунта вестминстерское аббатство: в «Портрете» изображение ростовщика-дьявола заставило художника Чарткова растратить талант на поверхностные, незначительные, однако коммерчески очень выгодные вещи. В «Пиковой даме», как, кстати, и в «Преступлении и наказании», образ старухи связан с деструктивным, inferнальным началом – в этом смысле «Сказка» очевидно наследует классической традиции. Набоков как бы обобщает, суммирует находки классиков петербургского текста. «Сказка» расходится с традицией в другом аспекте – герой не сходит с ума, не несет никакого наказания. В английском переводе рассказа присутствуют и гетевские аллюзии, которые также отмечает Юрий Левинг – фонограф в кафе играет Цветочную арию из «Фауста». То есть, кроме «петербургской» темы в романе присутствует и фаустианская, послужившая предтечей метасюжета о петербургских безумцах. Также в рассказе появляется имя другого немецкого романтика, повлиявшего, к примеру, на Гоголя – со своими избранными Эрвин должен встретиться на улице Гофмана.

Роман «Отчаяние» – наиболее очевидный диалог Владимира Набокова с петербургскими историями тщеславия и безумия. Показательно, что о нем вспоминают каждый раз, когда заходит разговор об истинных, а не декларируемых самим Набоковым, отношениях Набокова с текстами Достоевского – например, в работе Александра Долинина «Набоков, Достоевский и «достоевщина»» или в работе В.В. Шадуурского «Интертекст русской классики в прозе В.В. Набокова». То, что имя главного героя «Отчаяния» почти полностью совпадает с именем героя «Пиковой дамы», отмечают все, кто пишет об «Отчаянии» – например, тот же В.В. Шадуурский или А.В. Злочевская, утверждающая в статье «Парадоксы «игровой» поэтики В.В. Набокова (на материале повести «Отчаяние»)», что «в «Отчаянии» Набоков окружает своего персонажа системой реминисцентных зеркал, каждое из которых высвечивает созвучное Пушкину, Гоголю и Достоевскому».

В самом начале романа Герман Карлович рассказывает о своем происхождении, демонстрируя при этом типично разномыслие – он стесняется своей матери, дочери мелкого мещанина, «простой, грубой женщины в грязной кацавейке» и врет читателю, что она была дамой старинного княжеского рода, признаваясь в обмане через абзац. Затем он говорит, что был студентом в Петербурге. Петербургский студент – в русской литературе фигура мифологизированная, это, как правило, социалист и нищий бунтарь. Причем не последнюю роль в этой мифологизации сыграл и Достоевский, основная ассоци-

ация с «петербургским студентом» – это Раскольников. Таким образом, Герман Карлович – петербургский студент-разночинец, его биография – это биография героев Достоевского. Достоевский же первым в русской литературе заговорил о двойничестве, и важно отметить, что его повесть «Двойник» Набоков, несмотря на общую ненависть к её автору, считал шедевром. И опять, как в случае с «Невским проспектом» можно увидеть инверсию: если у Достоевского в центре произведения жалкий и нелепый «маленький человек» господин Голядкин, бред которого порождает двойника, ловкого, пронырливого и удачливого, то у Набокова главный герой – солидный и основательный коммерсант (тоже нездоровый психически), ошибочно увидевший двойника в нищем и жалком бродяге. Непосредственно в тексте романа возникает и отсылка к «Преступлению и наказанию»

«Дым, туман, струна дрожит в тумане. Это не стихок, это из романа Достоевского «Кровь и слюни». Пардон, «Шульд унд Зюне» [2, с. 440].

Как отмечал Александр Долинин, Герман Карлович не видит двойного дна в цитате, которая помимо «Преступления и наказания» отсылает и к финалу гоголевских «Записок сумасшедшего».

«Вон небо клубится передо мною; звездочка сверкает вдали; лес несется с темными деревьями и месяцем; сызый туман стелется под ногами; струна звенит в тумане; с одной стороны море, с другой Италия; вон и русские избы виднеют» [1, с. 176].

Именно в этой повести Гоголя в русской литературе был впервые использован прием «ненадежного рассказчика», которым пользуется Набоков в «Отчаянии» (и который позже появится в романе «Бледное пламя»). В самом конце романа Герман Карлович, постепенно сходящий с ума, смотрит в окно, видит собравшуюся там толпу людей и хочет произнести речь. Произнесение речи из окна публично напоминает о речи короля перед подданными, а как мы помним, гоголевский Поприщин воображал себя королем Испании.

В целом дискурс петербургского безумия, в отличие от «Сказки», становится в «Отчаянии» объектом злой иронии и беспощадной критики. Петербургский безумец Герман Карлович встает в один ряд с другими набоковскими лже-творцами, Горном из «Камеры Обскура» и Гумбертом из «Политы» – нетрудно заметить созвучия этих имен. Именно в этом ряду, в обществе самовлюбленных бездарей Набоков и определяет место петербургским разночинцам с наполеоновскими амбициями. Неоднократно отмечалось, что как только Герман излагает свою идею Лиде, она сразу вспоминает, что недавно читала что-то подобное в каком-то бульварном романе – вот в мир бульварной романтики Набоков и отправляет подобные «духовные искания». И, к сожалению, трудно согласиться с одним из самых компетентных набоковедов Александром Долининым, что раз Герман, презираемый Набоковым герой, считает Достоевского низкопробным писателем, то мнение самого Набокова на тот момент было иным. В таком высказывании Германа, скорее, проявляется то, что он в принципе плебейски небрежно относится к искусству и литературе (хоть и считает, что знает всё, что касается литературы), о чём свидетельствует, например, его искажение пушкинской «Метели» при написании школьных работ.

Для своей книги о Гоголе Набоков выбрал эпиграфом последний абзац «Записок сумасшедшего». Этот фрагмент явно перекликается с первыми страницами текста книги, где изображается Гоголь в последние дни его жизни, в безумии. Среди тех процедур, которым подвергали умирающего писателя, было и обливание холодной водой – Набоков намекает, что в «Записках сумасшедшего» Гоголь предсказал обстоятельства собственной смерти. Иными словами, по мнению Набокова, Поприщин – это как бы Гоголь и есть. Черты Гоголя-Поприщина можно увидеть и в другом безумце из романов Набокова – земблянском короле Карле-Ксаверии, профессоре русской литературы Чарльзе Кинботе (он же Всеслав Боткин) из романа «Бледное пламя». Кстати сказать, другой главный герой романа – поэт Джон Шейд – гибнет в день рождения В.В. Набокова старшего, и с учетом того, что с образом отца у Набокова тесно связан образ Пушкина, в навязывании Кинботом Шейду сюжета о Зембле можно, опять-таки, увидеть инверсию отношений Пушкина с Гоголем – как известно, сюжет «Мертвых душ» подарил Гоголю именно Пушкин.

Общезвестно, что название романа «Бледное пламя» Набоков взял из трагедии Шекспира «Тимон Афинский». Но пока ещё никто не обратил внимание на то, что само по себе «бледное пламя» – это не что иное, как свет луны, той, на которой живут одни носы и которая, как мы знаем из «Записок сумасшедшего», «делается в Гамбурге и прескверно делается». Поприщин, возмнивший себя испанским королем на почве того, что как ему кажется, только король или кто-нибудь подобный

может завоевать внимание дочери столоначальника – ещё один «петербургский претча» некоторых героев Набокова. Сумасшествие или просто неадекватное реальности поведение необоснованно амбициозного человека – достаточно частый в творчестве Набокова сюжет.

Сумасшедший профессор В. Боткин считает себя королем страны Земблы Карлом-Ксаверием, скрывающимся под именем Чарльз Кинбот – мы уже упоминали, что герой «Записок сумасшедшего» считал себя испанским королем. Как и в повести Гоголя, и в романе «Отчаяние», в «Бледном пламени» используется прием «ненадежного рассказчика» – читатель понимает, что описывая события, Кинбот их чрезвычайно сильно искажает. Уже в самом начале романа Кинбота называют сумасшедшим.

*«За неделю до смерти Шейда одна свирепая дама, в клубе которой я отказался выступить насчет «Халли-Валли» (как выразилась она, перепутав жилище Одина с названием финского эпоса), объявила мне посреди бакалейной лавки: «Вы на редкость противный тип. Не понимаю, как вас выносят Джон и Сибил», – и отчаявшись моей учтивой улыбкой, добавила «К тому же, вы сумасшедший» (пер. С. Ильина) [3, с. 305].*

Собственно говоря, текст романа представляет собой записки сумасшедшего в буквальном смысле слова. У Чарльза Кинбота есть нечто общее с коммерсантом Германом – интерес к зеркалам и сходствам.

*«Заезжий немецкий лектор из Оксфорда без устали твердил – то в голос, то шепотом, – об «абсолютно неслыханном» сходстве, а когда я небрежно заметил, что все зембляне, опуская бороду, становятся похожи один на другого, – и что, в сущности, название «Зембла» происходит не от испорченного русского слова «земля», а от «Semberland» – страна отражений или подобий – мой мучитель сказал: «О да, но король Карл не носил бороды, и все же вы с ним совсем на одно лицо!» (пер. С. Ильина) [3, с. 503].*

Дальнейшее высказывание Шейда, что важно не сходство, а разница, прямо отсылает к спору Германа с Ардалионом в «Отчаянии».

Таким, образом, Кинбот – это король страны отражений. Навязчивое желание увидеть в Феликсе своего двойника (отражение) и погубило Германа. У этих двух героев немало общего, причем Набоков наделил их теми привычками и воззрениями, которые абсолютно противоположны его собственным – так Герман любит СССР, а Кинбот убежденный вегетарианец. Сумасшедший русский профессор В. Боткин имеет отношение пускай не к Петербургу, но к России – и это еще одна деталь, роднящая его с Германом Карловичем (и разумеется, петербургскими безумцами и тщеславцами). Но самая важная их общая черта – их

слепота, непонимание того, что происходит вокруг, желание видеть только то, что они хотят видеть. Нам важно, усмотрев в Кинботе намек на Поприщина, а также типологическую схожесть с Германом из «Отчаяния» (а через него и несомненную связь с «петербургскими» героями), ответить на вопрос, какой смысл в романе имеют «петербургские» черты Кинбота.

Нетрудно заметить, что фабула романа (и его, так сказать, комический эффект) строится на том, что Кинбот постоянно вписывает содержание поэмы Шейда в рамки событий собственной выдуманной биографии, описывает культурный артефакт полностью сквозь призму собственного «я», нимало не интересуясь тем, какие смыслы вкладывал в текст автор. К примеру, уже в первой строфе поэмы Шейд описывает отражение кухонной мебели в окне, создающее впечатление, что стол и кресло стоят прямо на снегу, и называет окружение утвари «хрустальнейшей страной». Кинбот же, несмотря на отсутствие в стихах Шейда в данном случае каких-либо двусмысленностей, ничем не смущаясь, утверждает, что «хрустальнейшая страна» – «возможно, аллюзия, на Земблу, мою милую родину» и что дальше в черновике шли строчки «ах, не забыть бы рассказать о том, что мне поведал друг о короле одном», уничтоженные Сибил Шейд, ненавидящий Кинбота. Рассуждая о строчке «бедняга Свифт, и – , и Бодлер», Кинбот намекает на то, что вместо прочерка должна быть его фамилия, хотя скорее всего, в виду имелся Пушкин или Гоголь (а может и Байрон).

Такое поведение проще всего объяснить безумием Кинбота, но у происходящего в романе есть более глубокий смысл. «Бледное пламя» – это, помимо прочего, роман о бессмысленности интерпретаций как таковых, насмешка над «традиционным» литературоведением, к которому у Набокова, отдавшего университетскому преподаванию немало лет жизни, были свои счеты. Профессор литературы Кинбот, по Набокову – это интерпретатор как таковой: смешной, назойливый, выискивающий в произведении то, чего там нет и быть не может, воспринимающий искусство (поэму Шейда) преимущественно сквозь призму собственных драм и комплексов. Кинбот родственен Герману и героям петербургских историй своей пошлостью, ограниченностью, и, в конечном счете, бездарностью. Кроме того, этот персонаж – отчасти и автопародия.

Итак, мы видим, насколько разные художественные задачи в творчестве Набокова решались с помощью «петербургских» историй о маленьких людях, так или иначе «дерзнувших посягнуть». Если в раннем периоде его интересует и привлекает мистический подтекст этих сюжетов, то в дальнейшем он обращается к ним в основном тогда, когда изображает пошлость, бездарность и внутреннюю слепоту.

#### Библиографический список

1. Гоголь, Н.В. Собр. соч.: в 7 т. – М. – 1976. – Т. 3.
2. Набоков, В.В. Собр. соч.: в 4 т. – М., 1990. – Т. 3.
3. Набоков, В.В. Собр. соч.: в 5 т. – СПб., 1999. – Т. 3. Американский период.

#### Bibliography

1. Gogolj, N.V. Sbr. soch.: v 7 t. – M. – 1976. – T. 3.
2. Nabokov, V.V. Sbr. soch.: v 4 t. – M., 1990. – T. 3.
3. Nabokov, V.V. Sbr. soch.: v 5 t. – SPb., 1999. – T. 3. Amerikanskiy period.

Статья поступила в редакцию 01.03.13

УДК 43: 482

**Voyteshchuk I.V. FEATURES OF KONTSEPTUALIZATSIYA OF THE CATEGORY «NATURAL WATER» IN GERMAN AND RUSSIAN LANGUAGES.** The article is devoted to the comparative analysis of features of kontseptualizatsiya of the category «natural water» in German and Russian languages. In the article principles of classification of the subcategory «liquid water» in two national languages come to light, nominees of the subcategory are compared, semantic characteristics of liquid water are considered.

**Key words:** language kontseptualizatsiya, nominees of category, conceptual signs.

**И.В. Войтешчук**, канд. филол. наук, доц. каф. немецкого языка Челябинского гос. университета, г. Челябинск, E-mail: wfrina@mail.ru

## ОСОБЕННОСТИ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ КАТЕГОРИИ «ПРИРОДНАЯ ВОДА» В РУССКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

Статья посвящена сопоставительному анализу особенностей концептуализации категории «природная вода» в немецком и русском языках. В статье выявляются принципы классификации субкатегории «жидкая вода»

в двух национальных языках, сопоставляются номинанты субкатегории, рассматриваются ее семантические характеристики.

**Ключевые слова:** языковая концептуализация, номинанты категории, концептуальные признаки.

Природная вода – уникальное по своим свойствам и проявлениям вещество, всецело охватывающее нашу жизнь и жизнь нашей планеты. Познавание ее свойств и функций является первоочередной задачей научных исследований. В специализированных дисциплинах рассматриваются физические, химические свойства природных вод (гидрофизика, гидрохимия), их взаимодействие с климатом, растительностью, рельефом (гидрогеография) и т.д.

У лингвистики свой особый «взгляд» на природную воду. В языковом исследовании речь идет не о самой воде как веществе и формах ее существования, а о знаковых заместителях природной воды в единстве их формы и содержания. Лингвистика выявляет «языковой взгляд» на мир воды, взгляд, обусловленный, с одной стороны, структурными особенностями языка, с другой – природно-климатическими условиями жизни нации, историческими, социокультурными, регулятивными, ценностными факторами ее развития. «У языка, – пишет по этому поводу Т.Б. Радбиш, – вообще своя логика, покоящаяся на совокупном тысячелетнем опыте общения с внешним миром коллектива его носителей, который порою включает в сферу значимого, важного для себя некий фрагмент физической или психической действительности, совершенно не соотносясь с его «реальным местом» в иерархии вещей и предметов» [1, с. 21]. О своеобразном способе членения действительности языком, отличающимся от (научной) реальности, написано немало со времен В. Гумбольдта, открывшего первым эту закономерность. В современной науке для этого явления используется термин «языковая концептуализация» (Ю.Д. Апресян, Е.С. Кубрякова, Н.Н. Болдырев и др.) Под «языковой концептуализацией» мы понимаем специфический способ преломления реальной/ирреальной действительности на всех уровнях языка, обусловленный как структурными особенностями этого языка, так и географическими, историко-культурными условиями жизни нации.

В данной статье мы хотели бы показать, как «преломляется» мир природной воды в двух широко распространенных национальных языках – немецком и русском. Поскольку вода в природе существует в трех состояниях – жидком, газообразном и твердом, сразу отметим, что предметом рассмотрения здесь являются номинанты воды в ее жидкой форме. Наш интерес к «жидкой воде» связан с невероятной количественной представленностью соответствующих языковых знаков в немецком и русском языках, проистекающей из реального разнообразия ее форм существования в природе. Материалом для анализа служат номинанты субкатегории, набранные методом сплошной выборки из толковых словарей немецкого и русского языков: «Словаря русского языка» под ред. А.П. Евгеньевой [2], «Deutsches Universalwörterbuch» издательства «Дуден» [3]. В качестве дополнительных источников привлекались данные двуязычных словарей: «Большого немецко-русского словаря» под общ. рук. О.И. Москальской [4] и «Русско-немецкого словаря» под ред. К. Лейна [5]. В указанных словарях представлена общепотребительная лексика и фразеология современного русского и немецкого языков, а также лексика ограниченного употребления (термины, архаизмы, диалектизмы и т.д.), которая достаточно широко используется в литературе и известна более или менее широкому кругу людей – носителей языка. Мы считаем, что материал словарей, отобранный по указанным выше принципам, может служить иллюстрацией особенностей языковой концептуализации природной воды на уровне неспециалистов. Неспециалистами мы называем носителей языка, не имеющих узкоспециальных знаний о воде, относящихся к области гидрологических наук.

Категория «природная вода» неоднородна по своей структуре. Об этом свидетельствуют как языковые, так и научные данные. Известный советский гидрогеолог В.Ф. Дергольц, посвятивший не один труд проблемам воды, обозначал термином «гидросфера» поверхностные воды Земли, воду в земных недрах, в атмосфере и межпланетарном пространстве, а также воду, проходящую через живое существо (биогенную) или вырабатываемую в нем (органогенную или метаболическую) [6, с. 53–54]. Авторы современного учебника «Гидрология» В.Н. Михайлов, А.Д. Добровольский и С.А. Добролюбов относят к гидросфере все природные воды Земли, участвующие в глобальном круговороте веществ, в том числе подземные воды в верхней части земной коры, атмосферную влагу и воду живых организ-

мов [7, с. 13]. Более традиционной в гидрологии считается трактовка гидросферы как прерывистой водной оболочки земного шара, расположенной на поверхности земной коры и в ее толще, представляющей совокупность океанов, морей и водных объектов суши (рек, озер, болот, подземных вод), включая снежный покров и ледники [7]. Таким образом, жидкая вода дифференцируется, в первую очередь, по месту нахождения (поверхностные, подземные, атмосферные, биогенные воды), по типу взаимодействия различных форм воды (круговорот воды в природе) и по ее целостности и прерывистости одновременно (совокупность водных объектов).

Концептуально-таксономический анализ словарного материала выявляет несколько иные принципы классификации жидкой воды. Согласно данным нашей картотеки, в немецком и русском языках жидкая вода представлена в двух ипостасях – как «жидкое вещество» или «скопление». Класс «вода – жидкое вещество» распадается на «воду, используемую в практических целях», «воду, образующую водоемы» и «подземную воду»:

**крутой кипяток:** сильно кипящая, клокочущая вода;

**Salzwasser, das:** 1. zum Kochen verwendetes Wasser, in dem Kochsalz gelöst ist...

**наледь:** 1. Вода, выступившая поверх речного, озерного и т.п. льда...

**Flachwasser, das:** flaches, seichtes Wasser...

**термальные воды (геол.):** подземные воды..., имеющие температуру выше 20 (по Цельсию)...

**Brunnen, der:** 3. Wasser einer Quelle, bes. Heilquelle...

В скоплениях выделяются подклассы «водоемы (океан, море, озеро, болото, река...)» и «незначительные скопления движущейся воды (поток, струя, фонтан, капля ...)», а также «водные пространства»:

**ручей:** 1. Небольшой естественный водный поток...

**Bach, der:** 1. kleiner natürlicher Wasserlauf von geringer Tiefe u. Breite...

**фонтан:** струя воды, бьющая вверх или под напором вытекающая из трубы...

**Flut, die:** 2. <häufig Pl.> (geh.) größere, strömende Wassermasse...

**Wasserfläche, die:** große, von Wasser bedeckte, eingenommene Fläche...

**водное пространство.**

Как видим, в обыденном представлении немцев и русских первостепенную роль играют свойства воды, позволяющие описать ее как субстанцию и, сообразно этим свойствам, использовать в практических целях, а также, безусловно, ее количественные (вода-скопление, пространство) и динамические (движущееся скопление) характеристики.

Различия между научными и обыденными представлениями о жидкой воде могут нивелироваться. Дефиниции некоторых базовых лексем категории в толковых словарях напоминают научные определения терминов:

**река:** водоток сравнительно крупных размеров, питающийся атмосферными осадками со своего водосбора и имеющий четко выраженное сформированное самим потоком русло. К рекам обычно относят лишь водотоки с площадью бассейна не менее 50 км<sup>2</sup> [7, с. 166].

**река:** 1. Естественный значительный и непрерывный водный поток, питающийся поверхностным или подземным стоком с площадей своих бассейнов и текущий в разработанном им русле... [2].

Wird das unterirdische Wasser durch technische Eingriffe – Bohrungen, Grabungen erschlossen, spricht man von **Brunnen**. ... Wird artesisches Grundwasser durch Bohrungen erschlossen, so entstehen **artesische Brunnen** [8, S. 95–97].

**Brunnen, der:** 1. technische Anlage zur Gewinnung von Grundwasser: ein natürlicher B.; artesischer B. (natürlicher Brunnen, bei dem das Wasser durch Überdruck des Grundwassers selbsttätig aufsteigt)... [3].

Такие совпадения не случайны, а связаны с психологической выделенностью этих явлений, их широкой известностью в современном обществе, которое на обыденном уровне обладает более специальной технической информацией об этих реалиях.

Дефиниции многих номинантов субкатегории в толковых словарях немецкого и русского языков, однако, содержат только общепотребительные семы, т.е. отражают внешние, легко познаваемые признаки предметов. Они либо не интересны науке, либо научная информация по каким-либо причинам не вошла в определение этих слов:

**озеро:** естественный замкнутый в берегах водоем...

**See, der:** größere Ansammlung von Wasser in einer Bodenvertiefung des Festlandes; stehendes Binnengewässer...

**водопад:** поток воды, падающий с отвесного уступа в русле реки...

**Wasserfall, der:** über eine od. mehrere Stufen senkrecht abstürzendes Wasser eines Flusses...

Дальнейшее углубление структуры субкатегории связано не столько с функцией номинации ее концептов, сколько с номинацией их признаков. В науках о воде описываются физико-химические, географические, режимные, морфометрические и другие свойства воды. Например, по температуре различают холодные, низкотермальные, высокотермальные воды; по различным видам состояния воды в горных породах – парообразную, гидроскопическую, пленочную, гравитационную или свободную воду, а также воду в форме льда [6, с. 41]. Природная вода, в которой всегда растворены газообразные и твердые вещества, характеризуется, кроме того, как пресная, минерализованная, хлоридная, сульфатная, гидрокарбонатная и др. В гидрологии разработана обширная типология рек, озер, болот, подземных вод, морей, водохранилищ и др. Реки типизируют по признакам «размер» (большие, средние, малые), «условия протекания» (равнинные, полугорные, горные), «источники питания» (снегового, дождевого, ледникового и подземного питания), «водный режим» (с весенним половодьем, с половодьем в теплую часть года, с паводочным режимом) и т.д. Озера подразделяют по размеру (очень большие, большие, средние, малые), степени постоянства (постоянные, временные), географическому положению (интразональные, полизональные), происхождению котловины (тектонические, вулканические, метеоритные, ледниковые, карстовые, речные, морские, органогенные и т.д.) и др. [8; 7]. Можно было бы продолжить примеры делений природных вод, однако уже перечисленные классификации, на наш взгляд, наглядно свидетельствуют о сложности и степени изученности феномена «природная вода» в науке.

Описание природной воды на уровне неспециалистов, согласно данным нашей картотеки, также характеризуется глубиной, детальной разработкой, однако осуществляется она исходя из практических нужд носителей языка. В ходе анализа мы выделили качественные, количественные, функциональные и динамические характеристики жидкой воды. Качественное описание жидкой воды включает группы – ландшафтный признак, «изменение агрегатного состояния (испарение, замерзание, таяние)», «химический состав», «вкусовые качества», «чистота, прозрачность», «заселенность живыми организмами» и т.д.: *устье, выкипеть, жёсткий (о воде), свежий (о воде), мутить, богатым рыбой (о водоеме)...*; *Mündung, auskochen, hart (о воде), quellfrisch (о воде), eintrüben, fischreich (о водоеме)...*

Количественные характеристики жидкой воды предполагают номинацию таких параметров как «уровень воды, глубина», «наводнение, приливы-отливы», «изменение уровня воды», «определенное количество воды», «изменение объема воды», «мера, физическая величина» и т.д.: *межень, отлив, вздуться (о реке, водоеме), водность, осушить, километраж реки...*; *Niedrigwasser, Ebbe, auflaufen, Wasserführung, trockenlegen, Flusskilometer...*

Движение природной воды описывается номинативно как колебательное, вращательное, разрушительное, способное переносить другие объекты, имеющее определенное направление, скорость, сопровождающееся пеной, пузырями, звуком и т.д.: *волноваться, крутиться, вымывать, приенать, просочиться, устремиться, булькать ...; wogen, quirlen, ausfressen, antreiben, einsickern, zustürzen, gluckern...*

Функциональные описание состоит из признаков объектной направленности «пить», «очищать – загрязнять», «перемещать в сосуде, черпать», «прудить», «плывя, разрезать поверхность» и т.д.: *лакать, дисциллировать, черпать, прудить, бороздить...*; *schlappen, destillieren, schöpfen, eindämmen, furchen...*

Следует отметить, что обнаруженные лексемы могут характеризовать жидкую воду недифференцированно по отношению ко всем или многим ее подклассам:

**течь:** 1. Литься непрерывной струей, потоком; струиться;

2. Перемещать свои воды в каком-л. направлении (о реке, ручье и т. п.); бежать, катиться.

**fließen:** 1. a) (von flüssigen Stoffen, bes. Wasser) sich gleichmäßig u. ohne Stocken fortbewegen...;  
b) strömend irgendwohin gelangen...

В нашей картотеке представлено также немало лексем, номинирующих признак конкретного подкласса субкатегории, например:

**ржавый:** 3. Бурового цвета и с характерным привкусом вследствие наличия примеси окислов железа (о воде ... // С такой водой (о болоте)...

**trocken:** 1. a) nicht von Feuchtigkeit (bes. Wasser) durchdrungen od. von außen, an der Oberfläche damit benetzt, bedeckt; frei von Feuchtigkeit, Nässe...

По данным нашей картотеки, природная вода на уровне семы участвует в дефиниции других объектов и процессов мира. Здесь вода выполняет роль среды, места, инструмента, материала, объекта сравнения, психологического восприятия и т.д.:

**rudern:** 1. a) (zur Fortbewegung eines Bootes, in dem jmd. mit dem Rücken zur Fahrtrichtung sitzt) das Ruder (1) in taktmäßig wiederholtem Bewegungsablauf in das Wasser eintauchen, durchziehen u. wieder aus dem Wasser...

**шлепать:** 1. ...|| обычно чем. Ударять чем-л. плоским по воде, грязи, чему-л. мокрому...

3. Разг. ...|| Идти с шумом по мокрой земле, грязи и т.п.

**auflösen:** 1. a) (in einer Flüssigkeit) zerfallen, zergehen lassen...

**влажный:** насыщенный влагой, пропитанный влагой; сырой, мокрый;

**wasserhell:** hell, klar wie Wasser...

**wasserscheu:** sich scheuend, ins Wasser zu gehen, mit Wasser in Berührung zu kommen...

Выделенная совокупность лексем показывает связь воды с другими сферами человеческой деятельности, например, с пищевой, химической промышленностью, спортом, растительным и животным миром, техникой, военно-морским флотом, искусством, туризмом и т.д.:

**Suppenwürfel, der:** zu einem Würfel gepresste, kochfertige Mischung, die, mit [heißem] Wasser zubereitet, eine Suppe ergibt.

**гипс:** 1. Минерал белого или желтоватого цвета (обожженный и размельченный) употребляется как строительный материал, в лепных работах, для хирургических повязок и т.п.)...

**Wasserski, das** <о. Pl.>: Sportart, bei der man auf Wasserskiern im Schlepp eines Motorbootes über das Wasser gleitet...

**кубышка:** 4. Водное растение с плавающими на поверхности воды овальными листьями и желтыми цветками; желтая кувшинка.

**Tauchsieder, der:** elektrisches Gerät zum schnellen Erhitzen von Wasser, dessen spiralförmiger Teil in das zu erhitzende Wasser getaucht wird.

**ялик:** небольшая шлюпка с одной или двумя парами весел.

**Aquarell, das (Malerei):** mit Aquarellfarben auf meist weißem, saugfähigem Papier gemaltes Bild, bei dem der Grund durchscheint, teilweise auch ausgespart ...

**купрум:** местность с целебными природными свойствами, используемая для лечебных целей и для отдыха...

Сопоставляя данные русских и немецких словарей о жидкой воде, мы наблюдаем определенные различия в подаче и разработке материала, обусловленные не столько индивидуальностью их составителей, сколько структурными особенностями исследуемых языков и национальными особенностями мировосприятия. Так, в толковом словаре немецкого языка природная вода представлена более дифференцированно и терминологично за счет огромного количества композитов, номинирующих частные характеристики природной воды. На русский язык они переводятся свободным или терминологическим словосочетанием, не всегда фиксируемым русским толковым словарем. В связи с этим нам часто приходилось обращаться к материалу переводных двуязычных словарей (см. выше), которые учитывают структурные различия русского и немецкого языков:

**Eiswasser, das** <о. Pl.>: 1. eiskaltes Wasser.

2. Wasser mit Eisstücken.

**вода со льдом; ледяная вода**

**Quellfluss, der (Geogr.):** einer von mehreren Flüssen, die zu einem Strom zusammenfließen.

**река, питаемая родниками, источниками.**

Немцы более точны и «скрупулезны» в описании свойств жидкой воды, что проявляется даже на уровне узусных, словарно представленных номинативных средств. В немецком языке мы обнаруживаем также меньшее разнообразие корней с архисемой «вода-жидкость», чем в русском, поскольку опорным компонентом большей части немецких композитов выступают корень *-wasser-*:

**Schmelzwasser**, das : beim Schmelzen von Schnee u. Eis entstehendes Wasser...

**таялая вода**

**зажор**: 2. Подснежная вода в ямах и рывинах на дороге при таянии снега...

**снежица**: 1. Вода от таяния снега, образующаяся весной на поверхности льда.

**Spülwasser**, das: 1. (Technik) Wasser, mit dem etw. gespült wird od. Wurde...

2. Wasser, in dem Geschirr gespült wird od. wurde...

**ополоски**: разг. Вода, оставшаяся после ополаскивания, мытья в ней чего-л.

Даже при интерпретации многих понятий немецкие авторы используют архисему «вода», в то время как русские определяют их через другие архисемы, например «участок водоема»:

**Oberwasser**, das: oberhalb einer Schleuse, eines [Mühl] wehrs gestautes Wasser...

**бьеф**: гидротех. Участок реки или канала выше или ниже подпорного сооружения

**Stauwasser**, das (Fachspr.): (in einer Tide) Wasser fast ohne Strömung (wenn sich die Strömung in umgekehrter Richtung zu bewegen beginnt)...

**подпорный бьеф.**

В ходе анализа мы выявили также некоторые различия в номинативной разработанности определенных фрагментов субкатегории в русском и немецком языках. Например, концепт «бо-

лото» в русском языке располагает, по нашим данным, 15 базовыми номинантами, в то время как в немецком их десять:

*болото, блато, зыбун, кочарник, мшара, ольшаник, поле-сье, ржавчина, топь, торфяник, мочажина, мочага, трясуна, чаруса, марь.*

*Sumpf, Bruch, Moor, Morast, Moos, Filz, Fenn, Fehn, Pfuhl, Suhle.*

Для обозначения «растаявшего, незамерзшего или прорубленного во льду пространства, участка воды» в русском языке существуют 11 лексем, в немецком – 6:

*полюнья, прорубь, разводье, забереги, промоина, закраина, продушина, проталина, подталина, майна, лунка;*

*Eisloch, Wake, Wu(h)ne, Wühle, aufgetaute Stelle, Schmelzloch.*

Различия в номинативной плотности этих языковых фрагментов обусловлены, естественно, особенностями ландшафта, климата наших стран и образом жизни немцев и русских.

Итак, в немецком и русском языках субкатегория «жидкая вода» имеет сложное, дифференцированное содержание, включающее знания из самых разнообразных сфер жизни и деятельности людей. В толковых словарях немецкого и русского языков мы выявили качественные, количественные, динамические, а также функциональные характеристики природной воды. Вода в качестве среды, места, инструмента и т.д. имеет тесную семантическую связь с другими объектами, процессами, признаками реального/ирреального мира. Различия в концептуализации жидкой воды в немецком и русском языках обусловлены, с одной стороны, структурными особенностями исследуемых языков, с другой – географическими условиями жизни двух народов и своеобразием их менталитета. Выявленные особенности убедительно доказывают, что языковой взгляд на природную воду далеко не «наивный». Он является результатом длительного эволюционного отбора наиболее важных человеческих открытий о воде, который осуществляется в национально специфических условиях.

**Библиографический список**

1. Радбиль, Т.Б. Основы изучения языкового менталитета: учеб. пособие. – М., 2010.
2. Словарь русского языка: в 4 т. / РАН Ин-т лингвистических исследований; под ред. А.П. Евгеньевой. – М., 1999.
3. Duden. Deutsches Universalwörterbuch / Herausg. vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion. – Mannheim, 2003.
4. Большой немецко-русский словарь: в 3 т. / авт.-сост. Е.И. Лепинг, Н.П. Страхова, Н.И. Филичева [и др.]; под общ. рук. О.И. Москальс-кой. – М., 2002.
5. Русско-немецкий словарь: ок. 53000 слов / под ред. К. Лейна. – М., 1989.
6. Дерпгольц, В.Ф. Мир воды. – Л., 1979.
7. Михайлов, В.Н. Гидрология: учебник для вузов / В.Н. Михайлов, А.Д. Добровольский, С.А. Добролюбов. – М., 2007.
8. Wilhelm, F. Hydrogeographie. – Braunschweig, 1997.

**Bibliography**

1. Radbilj, T.B. Osnovih izuchenija yazihkovogo mentaliteta: ucheb. posobie. – M., 2010.
2. Slovarj russkogo yazihka: v 4 t. / RAN In-t lingvisticheskikh issledovaniy; pod red. A.P. Evgenjevoy. – M., 1999.
3. Duden. Deutsches Universalwörterbuch / Herausg. vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion. – Mannheim, 2003.
4. Boljshojj nemecko-russkijj slovarj: v 3 t. / avt.-sost. E.I. Leping, N.P. Strakhova, N.I. Filicheva [i dr.]; pod obsh. ruk. O.I. Moskaljskoyj. – M., 2002.
5. Russko-nemeckijj slovarj: ok. 53000 slov / pod red. K. Leyjna. – M., 1989.
6. Derpgolj, V.F. Mir vodi. – L., 1979.
7. Mikhajlov, V.N. Gidrologiya: uchebnik dlya vuzov / V.N. Mikhajlov, A.D. Dobrovolskijj, S.A. Dobrolyubov. – M., 2007.
8. Wilhelm, F. Hydrogeographie. – Braunschweig, 1997.

Статья поступила в редакцию 18.03.13

УДК 801.31

**Melnik E.K. THE SELECTION OF RESEARCH MATERIAL FOR THE PRAGMATIC ANALYSIS OF INTERJECTIONS.**

This article is devoted to a problem of an appropriate research material selection for the pragmatic analysis of interjections. The author of the article opts for the original colloquial discourse material that is the natural environment of these communicatively oriented language elements.

**Key words:** interjection, communicative situation, pragmatic analysis, research material, colloquial discourse, fictional text.

**Е.К. Мельник**, аспирантка каф. романо-германского языкознания и межкультурной коммуникации Северо-Кавказского федерального университета, г. Ставрополь, E-mail: m\_o\_u\_s\_e.87@mail.ru

## О ВЫБОРЕ ПРАКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ДЛЯ ПРАГМАТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ МЕЖДОМЕТИЙ

В статье затрагивается проблема подбора соответствующего практического материала для прагматического исследования междометий. Автор статьи делает выбор в пользу аутентичного материала разговорно-обиход-



ного дискурса, являющегося естественной средой функционирования данных коммуникативно-ориентированных языковых единиц.

**Ключевые слова:** междометие, коммуникативная ситуация, прагматический анализ, практический материал для исследования, разговорно-обиходный дискурс, художественный текст.

В связи с повышенным интересом современной лингвистики к реальным процессам коммуникации исследователю для изучения актуального состояния языка необходимо располагать легкодоступным и компактным практическим материалом, достаточно полно отражающим речевую деятельность его носителей. Конкретные цели и задачи, которые ставит перед собой лингвист, а также специфика изучаемых языковых явлений являются одним из основных факторов, определяющих тип, источник, отбор и количество практического материала, необходимого для исследования.

Функционально-семантические исследования языковых единиц с размытой семантикой, таких как междометия, целесообразно проводить в тесной связи с ситуацией их употребления. Согласно А. Вежбицкой, междометия – это культуроспецифичные коллективные языковые знаки, и самой важной информацией при толковании их значений должна являться инструкция по их применению [1]. Е.Ю. Кустова сравнивает междометия со знаками-индексами, значение которых зависит от ситуации употребления: «Индекс – омнисемантичен (обманчив), его надёжность проверяется опытом, либо логически восстанавливается из ситуации» [2, с. 22]. Способность междометий выражать чувства говорящего и вызывать их у слушающего создаётся навыками, сформированными в процессе их употребления. Данный факт делает невозможным адекватную интерпретацию вариативной семантики междометий без информации относительно обстоятельств речевой ситуации, в которых они функционируют. Таким образом, значение междометий определяется только в конкретной речевой ситуации, что обуславливает их изучение с прагматических позиций.

Для проведения подобного исследования лингвисту необходим соответствующий речевой материал, позволяющий осуществить анализ коммуникативного акта, включающего ситуацию общения, характеристики участников речевого взаимодействия, их коммуникативные целеустановки и прагматические presuppositions [3]. Способность междометий выражать внутреннее или внешние ощущения, а также волеизъявления говорящего, их краткая, грамматически неизменяемая форма и синтаксическая изолированность [4] делает данные языковые единицы незаменимым элементом разговорной речи. Такие характеристики живой разговорной речи, как экономичность, экспрессивность, спонтанность выражения мысли, сильная ситуативная зависимость и ярко выраженная субъективность [5], обуславливают большое количество и разнообразие междометий в её составе. Таким образом, представляется, что наиболее информативным практическим материалом для прагматической интерпретации междометий будет являться аутентичный материал разговорно-обиходного дискурса. Источниками подобного материала могут служить лингвистические корпусы, обеспечивающие доступ к детальным транскриптам коммуникативных событий и нередко снабжённые экстралингвистической информацией относительно условий протекания коммуникативного акта.

Как показывает практика, значительная часть актуальных лингвистических исследований, включая изучение междометий в разговорной речи, осуществляется на базе художественных текстов. Безусловно, художественная литература, являясь одной из символических форм культуры, воссоздаёт реальную действительность во всей сложности её проявлений. художе-

ственные произведения являются «своеобразной имитацией окружающего мира с отпечатком авторского восприятия, воплощенной при помощи средств языка» [6, с. 162]. Однако использование текстов художественной литературы для прагматического анализа таких конвенциональных единиц языка, как междометий, принимая во внимание, что естественной средой их функционирования является разговорно-обиходный дискурс, представляется нам не совсем уместным по ряду причин.

В живой разговорной речи важен быстрый и эффективный обмен информацией между коммуникантами, и междометия, обладающие краткой неизменяемой формой, соответствуют этому требованию, выражая эмоции говорящих, передавая их отношение к предмету разговора, а также волеизъявления для воздействия на поведение собеседника и/или ход коммуникации. Е.Ю. Кустова, в своей диссертации, посвящённой французским междометиям, говорит о системной обязательности междометий в аутентичном речевом взаимодействии. Автор отмечает, что в динамическом аспекте высказывания междометия выступают в роли единиц речевого взаимодействия, выполняя функции маркеров интенциональности, оценки содержания, маркеров отношения к собеседнику и т.д. [2]. Другими словами, в живой разговорной речи междометия – это тактический элемент, влияющий на динамику и результаты коммуникации.

Художественный текст представляет собой особый коммуникативный акт, включающий творца (автора, продюсера, адресанта), потребителя (реципиента, адресата) и сообщение, в котором непременно должны присутствовать точки соприкосновения между миром творца и миром воспринимающего субъекта. Автор художественного произведения стремится воздействовать на духовное пространство читателя (его систему ценностей, знаний, его верования и желания) с целью изменить его [7]. Однако в разговорно-обиходном общении междометия присутствуют в речи множества реальных людей, а в художественном дискурсе мы фактически имеем дело с одним говорящим – автором, который вкладывает в уста своих персонажей то или иное междометие. При всём коммуникативном опыте автора, он всё же не в состоянии передать реальную речь во всех её подробностях, так как при создании своего произведения, а именно при имитации живой устной речи, он не пребывает в реальной коммуникативной ситуации, которая диктует и обуславливает применение тех или иных языковых средств. Междометия в речи литературных персонажей представляют собой статический элемент, так как их использование предопределено автором, прежде всего, как средство представления характера, эмоционального состояния своих героев, что в свою очередь служит более глобальной цели – передать своё отношение к предмету описания и тем самым повлиять на мнение читателя.

Итак, говоря о пригодности современных художественных произведений в качестве практического материала для исследования употребления междометий, можно сделать следующий вывод. Несмотря на стремление автора художественного произведения максимально полно изобразить описываемую действительность при помощи широкого спектра языковых средств, современные художественные тексты не способны в полной мере отразить закономерности функционирования междометий, тесно связанных с коммуникативно-прагматическими категориями речевого акта и играющих важную роль в речевом взаимодействии.

#### Библиографический список

1. Вежбицкая, А. Семантика междометий // Семантические универсалии и описание языков. – М., 1999.
2. Кустова, Е.Ю. Французское междометие: лексико-грамматические аспекты, семиогенез и интеракционные функции: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Воронеж, 2010.
3. Кифер, Ф.О. роли прагматики в лингвистическом описании // Новое в зарубежной лингвистике. – М., 1985. – Вып. 16. Лингвистическая прагматика.
4. Карцевский, С. Введение в изучение междометий // Вопросы языкознания. – 1984. – № 6.
5. Карасик, В.И. О категориях дискурса / В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин // Языковая личность. Социолингвистические и эмотивные аспекты: сб. науч. тр. – Волгоград, 2006.
6. Плеханова, Т.Ф. Диалогический анализ художественного текста // Труды ученых лингвистических вузов. – Минск, 2001.
7. Dijk, T.A. Cognitive processing of literature discourse // Poetics today. – № 1. – Amsterdam, University of Amsterdam, 1979.



## Bibliography

1. Vezhnickaya, A. Semantika mezhdometiy // Semanticheskie universalii i opisaniye yazyhkov. – M., 1999.
2. Kustova, E.Yu. Francuzskoe mezhdometie: leksiko-grammaticheskie aspekty, semiogenezy i interaktsionalnyye funktsii: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. – Voronezh, 2010.
3. Kifer, F.O. roli pragmatiki v lingvisticheskom opisaniy // Novoe v zarubezhnoy lingvistike. – M., 1985. – Vihp. 16. Lingvisticheskaya pragmatika.
4. Karceviy, S. Vvedeniye v izucheniye mezhdometiy // Voprosy yazykoznaniiya. – 1984. – № 6.
5. Karasik, V.I. O kategoriakh diskursa / V.I. Karasik, G.G. Slishkin // Yazykovaya lichnost'. Sociolingvisticheskie i ehmotivnye aspekty: sb. nauch. tr. – Volgograd, 2006.
6. Plekhanova, T.F. Dialogicheskiy analiz khudozhestvennogo teksta // Trudy uchenikh lingvisticheskikh vuzov. – Minsk, 2001.
7. Dijk, T.A. Cognitive processing of literature discourse // Poetics today. – № 1. – Amsterdam, University of Amsterdam, 1979.

Статья поступила в редакцию 14.03.13

УДК 81'42:811.111

**Mironova K.S. THE LINGUOCULTURAL CONCEPT «PROPERTY» IN THE RUSSIAN LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD (BASED ON THE MATERIAL OF THE RUSSIAN LANGUAGE DICTIONARIES).** This article reveals the problem of the linguocultural concept «property» in the Russian language linguistic picture of the world based on Russian dictionaries. As a result of the semantics nominative field analysis, including some direct nomination of the concept and dictionaries' definitions of derivatives, the author distinguishes the nuclear semantic components of the concept in the Russian language.

**Key words:** the Russian language linguistic picture of the world; property; affiliation; possessions; the linguocultural concept; the etimological dictionary; the explanatory dictionary; the encyclopedical dictionary.

**К.С. Миронова, аспирант, каф. стилистики, русского языка и журналистики, Институт филологии и межкультурной коммуникации, Хакасский гос. университет им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: skuchalkina@mail.ru**

## ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ КОНЦЕПТ «СОБСТВЕННОСТЬ» В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ СЛОВАРЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА)

В статье ставится задача рассмотреть лингвокультурный концепт «собственность» в русской языковой картине мира на материале словарей русского языка. В результате анализа семантики номинативного поля, включающего прямые номинации исследуемого концепта и словарные дефиниции дериватов, автору удалось выделить ядерные семантические компоненты данного концепта в русском языке.

**Ключевые слова:** русская языковая картина мира, собственность, принадлежность, имущество, лингвокультурный концепт, этимологический словарь, толковый словарь, энциклопедический словарь.

В современном языкознании существуют различные подходы к исследованию сущности концепта. В данной статье мы опираемся на лингвокультурологический подход к пониманию концепта Н.Ф. Алефиренко, Д.С. Лихачева, Ю.С. Степанова, В.И. Карасика, В.А. Масловой и др., в соответствии с которым концепт имеет многокомпонентную структуру. Содержание концепта включает в себя две основные части: понятийную и культурно-фоновую. Основа лексического значения слова представляет понятийную часть концепта и фиксируется в лексикографических источниках; культурный фон формирует коннотацию слова и частично также отражается в словарях [1, с. 210].

Для рассмотрения общекультурного концепта, то есть концепта, который существует для всех носителей конкретного языка и культуры независимо от их принадлежности к какой-либо социальной группе, нам необходимо будет выделить те его составляющие, без которых он не может быть осмыслен индивидами [2]. Исследование лингвоконцептов предполагает обращение к лексикографическим источникам. Н.А. Красавский считает, что словарная статья «является достаточно надежным способом получения как обширной лингвистической, так и общекультурной информации для ее использования» [3, с. 55].

В настоящей статье автор стремится найти закреплённые составляющие концепта «собственность» в словарях русского языка. Для нашего исследования актуально проведение анализа энциклопедических словарей с целью выявления признаков научного понятия «собственность», релевантных для русской ЯКМ; анализ этимологических словарей для прослеживания исторического развития имен и для исследования «внутренней формы» [4, с. 21] концепта, а также анализ толковых словарей для определения понятийного ядра концепта «собственность».

Вопрос о собственности уже долгое время стоит перед человечеством. Собственность является одним из важнейших способов и источников существования человека, поэтому и не может не волновать его. Социально-философское осмысление этого феномена началось давно, и можно говорить о том, что оно всегда было остро дискуссионным. «Собственность – исто-

рически определенный общественный способ присвоения людьми предметов производительного и непроизводительного потребления. Собственность всегда связана с вещью (объектом присвоения), но она не сама вещь, а отношение между людьми по поводу вещи. Основными правами собственности являются права контроля, извлечения выгоды и распоряжения собственностью на исключительной основе. Существует ряд основных моментов, связанных с проблемами собственности: 1) приобретение – каким образом индивиды или коллективы получают доступ к собственности; 2) распределение – образцы владения собственностью и контроля над ней; принципы, лежащие в их основе, и институты, поддерживающие образцы распределения; 3) последствия отношений собственности для индивидов и социальных структур; 4) социальные ценности или идеологии, обосновывающие права собственности» [5].

В «Большом энциклопедическом словаре» мы видим, что «*собственность – это исторически развивающиеся общественные отношения, которые характеризуют распределение (присвоение) вещей как элементов материального богатства общества между различными лицами (отдельными индивидами, социальными группами, государством). Совокупность вещей, принадлежащих данному субъекту (собственнику), составляет объект собственности, то есть имущество соответствующего лица, поэтому отношения собственности называют также имущественными отношениями. Будучи законодательно урегулированы государством, они приобретают форму права собственности*» [6, с. 453].

Таким образом, можно сделать вывод, что термин «собственность» может быть реализован в таких значениях, как принадлежность соответствующим лицам объектов (материального и нематериального характера) и непосредственно право на собственность.

В этимологическом словаре Н.М. Шанского (1971) мы обнаруживаем, что слово «собственность» восходит к слову старославянского происхождения «собъ» – «существо», как грамматический термин представляющее собой семантическую каль-

ку греческого *kyrion*, суффиксально образованным от которого является «собство» в значении «особенность, лицо» [7, с. 326]. По версии этимологического словаря М. Фасмера (2008), слово «собь» – «собственность, сущность» древнерусского происхождения, производным от которого являются церковнославянские слова «собство» – «свойство, своеобразие, сущность», «собие» – «существо», «собина» – «собственность, имущество», «собити» – «присваивать, приобретать» [8, с. 704]. Таким образом, мы можем утверждать, что семантический признак исследуемого концепта выступает признаком принадлежности, наличия чего-либо у кого-либо, приобретения.

«Толковый словарь живого Великорусского языка» – один из самых знаменитых словарей русского языка, энциклопедия русского народного быта, созданный, чтобы доказать: «живой народный язык, сберегший в жизненной свежести дух, который придает языку стойкость, силу, ясность, целостность и красоту, должен послужить источником и сокровищницей для развития образованной, разумной русской речи» [цит. по 9, с. 253]. В его состав вошли живой народный язык, лексика письменной и устной речи середины XIX века, терминология и фразеология различных профессий и ремесел.

Автор не ограничивал себя инвентаризацией «сокровищ родного слова», но стремился продемонстрировать словообразовательные возможности русского языка, «развить наперед законы словопроизводства, разумно обняв дух языка». В.И. Даль дополнял свой словарь такими сочиненными им словами, которые, на его взгляд, должны быть близки говорящим, годными к употреблению и заменить собой заимствования [9, с. 253].

Новое дыхание словарь В.И. Даля приобрел в постсоветский период. Его разные издания вошли в культурную жизнь россиян. Словарь, как и прежде, является неиссякаемым источником цитат, образных выражений, поговорок русского народа в современной речи [9, с. 254].

В словаре В.И. Даля лексема «собь» выступает в качестве заголовочного слова: *все свое, имущество, животы, пожитки, богатство* – «у него собь много»; *свойства нравственные, духовные и все личные качества человека, особенно все дурное, все усвоенное себе по дурным наклонностям, соблазнам, страстям* – «собь наша держится за любовь к миру и любовь к самому себе» [10, с. 347].

Словообразовательное гнездо составляют лексемы «собина, собинный, собный, собность, собственное, собственность, собство». По разным причинам многие из них давно вышли из употребления. Одной из таких причин является утрата актуальности понятия, например: «материнская собинка, материзна (в значении наследство от матери)». В качестве иллюстративного материала в статье представлено большое количество словосочетаний с этим словом, а также пословицы и поговорки: «собина – собь, животы, пожитки, нажитки, достояние; скот; приданое; приплодный, вскормленный дома теленок; у гуртовщиков скотина приказника, которая, по уговору, гонится и пасется при хозяйском гурте; присевок, польце, засеянное на чье-либо счастье, или отданное кому в собь, особенно лен: с умом собину нажить, а без ума растерять; с умом собинка нажита, а без ума прожита; собность, собственность – имение и всякая вещь, как личное достояние чье; право собственности или право собины, безусловного владения навсегда, обладание; собинный и собный, к соби относящийся или собственный, свой: да издержал яз три рубли своих собинных; собственное (собное) имя – грамматическое имя, кличка, название лица или вещи, особи; собство – особенность, как принадлежность чего-либо, свойство; собственно – наречие по значению прилагательного: земля ему собственно принадлежит, земля эта собина его; собственноручное письмо, подпись – своеручное; собник или собинник, собинница и собственник, собственница – владетель, владелец, владатель, обладатель, полный хозяин и господин вещи; всякий, у кого есть собь, собина, свое имущество; собить – копить, собирать, сберегать, припасать и прочить себе или иному в собину; гоношить, присваивать или наживать: собить детям; летом собить, зиму сыту быть; собливый, собчивый, собистый – корыстный скопидом, скопляющий себе собинку; зажиточный; собежник – что-либо свое, особое, отдельное, особняк, например, осое польце, посев, отдельный от семейного; свой особый скот, отдельное стадо» [10, с. 348].

«Толковый словарь русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова стал первым советским словарем, унаследовавшим традиции дореволюционной отечественной лексикографии. Причину создания словаря составители В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, Б.А. Ларин, С.И. Ожегов, Б.В. Томашевский, Д.Н. Ушаков видели в необходимости наличия такого источни-

ка, который отражал бы все богатство и красоту русского языка, а также изменения, произошедшие с ним в послеоктябрьскую эпоху [11]. Представление всего инвентаря «общеупотребительной лексики русского языка, живые системные связи лексических единиц» были задачей данного словаря [12, с. 66].

Словарь построен на лексике художественных произведений, публицистики, научной литературы. Основные значения понятия «собственность» сохраняются в данном словаре, оно толкуется как «имущество, находящееся во владении, в полном распоряжении кого-чего-нибудь, принадлежащее кому-чему-нибудь; принадлежность кого-чего-нибудь кому-чему-нибудь с правом полного распоряжения; порядок обладания и распоряжения имуществом (средствами производства, предметами потребления) и использования его в обществе». Приведенные значения можно проиллюстрировать следующими примерами: *иметь собственность; пожизненная собственность; личная собственность*; «...основой советского хозяйства является общественная собственность...»; «разрушить капиталистическую собственность; укрепить социалистическую собственность» [13, с. 280].

Исторические процессы, происходившие в России в начале XX века, существенно изменили все сферы жизнедеятельности народа, в том числе и язык, и это не могло не отразиться на лексикографии. В начале XX века появилась идея создания однотомного толкового словаря современного русского языка как нормативного общедоступного пособия, что обусловило бы «принципы отбора лексики, компактность и полнота описания норм современной русской речи» [12, с. 77].

Словарь русского языка С.И. Ожегова стал первым однотомным толковым словарем русского языка, вышедшим в нашей стране после Великой Октябрьской социалистической революции. Впервые в русской лексикографии был создан словарь особого типа – нормативное общедоступное пособие, призванное содействовать повышению культуры речи самых широких читательских кругов и быть руководством к правильному употреблению слов, образованию форм, произношению и написанию. В этом словаре из всего многообразия лексики современного русского литературного языка был отобран ее основной состав, в компактной и популярной форме описаны нормы современной русской литературной речи. Каждое слово в словаре имеет краткое толкование, приводятся примеры употребления слов в речи, фразеологические единицы, а также основные стилистические и грамматические формы слов [14]. Сигнификативная часть лексемы «собственность» представлена в виде следующей дефиниции: «собственность, -и, ж. 1) имущество, принадлежащее кому-чему-нибудь: личная собственность; 2) принадлежность кого-чего-нибудь кому-чему-нибудь с правом распоряжения: государственная собственность; Великая Октябрьская социалистическая революция отменила частную собственность на землю» [15, с. 659].

Синонимические словари ориентированы на презентацию слов, связанных по смыслу. Концепт «собственность» следующим образом представлен в словаре синонимов Н. Абрамова: «1. имущество, богатство, добро, достаток, достояние, имение, капитал, наследие, наследство, отчина, сбережение, состояние, стяжание, благосостояние, средства (материальные), наличность, актив; движимость, инвентарь, пожитки, скarb, рухлядь, хлам; багаж; 2. имущество: движимое, недвижимое, благоприобретенное, родовое, наличное, долговое» [16, с. 413]. Анализируя названный синонимический ряд, мы можем говорить о том, что ядро номинативного поля концепта «собственность» в русском языке на уровне лексической объективации составляют такие лексемы, как «имущество», «имение», «недвижимость», «богатство». Мы считаем, что представление о наличии или отсутствии собственности в сознании носителей языка связано, прежде всего, с наличием или отсутствием имущества (движимого или недвижимого), состояния, богатства.

Для построения интерпретационного поля анализируемого концепта важно рассмотрение его синтагматических отношений. Прежде всего, в рамках понятия «собственность» противопоставлены антонимы, указывающие на субъект власти: «собственность государственная/личная», то есть мы можем говорить о релевантности в сознании носителей языка противопоставления «мое» – «не мое» (общее, чужое, ничье).

Слова, объективирующие данный концепт в контексте, употребляются с местоимениями, обозначающими субъект собственности (своя, моя, твоя, ваша, наша, его), с прилагательными (чужой, всякий), с глагольными формами, указывающими на наличие и перемещение собственности: «купить; продать; потерять; приобрести; разориться; наживать». Например: «грести лопатой деньги; запустить руку; класть в карман; дер-

жать в кубышке; свое добро в горсточку собирай, чужое сей, рассевай; за чужим добром не гоняйся с багром».

Мы убедились в том, что в деривационном отношении данный концепт представлен в русском языке лексемами: *«собственный; собственнический; имущий; право собственности; собственнический; владелец, собственник; владелица; собственница, добровольный; по собственной воле; добровольно»*.

Итак, проанализировав семантику номинативного поля, включающего прямые номинации исследуемого концепта, словарные дефиниции дериватов, нам удалось выделить ядерные семантические компоненты концепта «собственность» в русском языке: *принадлежность, принадлежность кому-либо, принадлежность чего-либо, имущественность; богатство; право пользования; право распоряжения*.

#### Библиографический список

1. Пименова, М.В. Душа и дух: особенности концептуализации. — Кемерово, 2004.
2. Маругина, Н.И. Концепт «природа» в русской и английской языковых картинах мира [Э/р]. — Р/д: <http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/10/image/10-036.pdf>
3. Красавский, Н.А. Лексические коллокации с номинантом эмоции «neid» в современном немецком языке (на материале словарных статей) // Языковая личность: проблемы коммуникативной деятельности. — Волгоград, 2001.
4. Степанов, Ю.С. Константы. Словарь русской культуры: опыт исследования. — М., 1997.
5. Батяев, А.А. Собственность. Как приобретать и распоряжаться [Э/р]. — Р/д: <http://www.ravnovesie.com/files/rv/25191806184.htm>
6. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. — М., 1998.
7. Шанский, Н.М. Краткий этимологический словарь русского языка. — М., 1971.
8. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка. — М., 2008.
9. Григорьева, Т.М. Наследие В.И. Даля в русской культуре XX — XXI столетий // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. — 2012. — № 1(19).
10. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. — М., 1982. — Т. 4.
11. Словарь Ушакова [Э/р]. — Р/д: [http://www.gramota.ru/slovari/types/17\\_26](http://www.gramota.ru/slovari/types/17_26)
12. Козырев, В.А. Вселенная в алфавитном порядке: очерки о словарях русского языка / В.А. Козырев, В.Д. Черняк. — СПб., 2000.
13. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. — М., 2000. — Т. 3.
14. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Э/р]. — Р/д: <http://project.phil.spbu.ru/lib/data/slovari/ozhegov/ozhegov.html>
15. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений. — М., 1992.
16. Абрамов, Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. — М., 1999.

#### Bibliography

1. Pimenova, M.V. Dusha i dukh: osobennosti konceptualizacii. — Kemerovo, 2004.
2. Marugina, N.I. Koncept «priroda» v russkoy i angliyskoy yazykhovih kartinakh mira [Eh/r]. — R/d: <http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/10/image/10-036.pdf>
3. Krasavskiy, N.A. Leksicheskie kollokacii s nominantom ehmcii «neid» v sovremennom nemeckom yazyhke (na materiale slovarnykh statey) // Yazykovaya lichnost: problemih kommunikativnoy deyatel'nosti. — Volgograd, 2001.
4. Stepanov, Yu.S. Konstanti. Slovarj russkoy kul'turi: opit issledovaniya. — M., 1997.
5. Batiyev, A.A. Sobstvennostj. Kak priobretatj i rasporyazhatjsya [Eh/r]. — R/d: <http://www.ravnovesie.com/files/rv/25191806184.htm>
6. Bol'shoy ehnciklopedicheskiy slovarj / gl. red. V.N. Yarceva. — M., 1998.
7. Shanskiy, N.M. Kratkiy ehtimologicheskiy slovarj russkogo yazyhka. — M., 1971.
8. Fasmer, M. Ehtimologicheskiy slovarj russkogo yazyhka. — M., 2008.
9. Grigorjeva, T.M. Nasledie V.I. Dalya v russkoy kul'ture KhKh — XXI stoletij // Vestnik KGPU im. V.P. Astafjeva. — 2012. — № 1(19).
10. Dalj, V.I. Tolkovihiy slovarj zhivogo velikorusskogo yazyhka. — M., 1982. — T. 4.
11. Slovarj Ushakova [Eh/r]. — R/d: [http://www.gramota.ru/slovari/types/17\\_26](http://www.gramota.ru/slovari/types/17_26)
12. Kozihrev, V.A. Vselennaya v alfavitnom poryadke: ocherki o slovaryakh russkogo yazyhka / V.A. Kozihrev, V.D. Chernyak. — SPb., 2000.
13. Tolkovihiy slovarj russkogo yazyhka: v 4 t. / pod red. D.N. Ushakova. — M., 2000. — T. 3.
14. Ozhegov, S.I. Tolkovihiy slovarj russkogo yazyhka [Eh/r]. — R/d: <http://project.phil.spbu.ru/lib/data/slovari/ozhegov/ozhegov.html>
15. Ozhegov, S.I. Tolkovihiy slovarj russkogo yazyhka: 72500 slov i 7500 frazeologicheskikh vihrashtenij. — M., 1992.
16. Abramov, N. Slovarj russkikh sinonimov i skhodnykh po smislu vihrashtenij. — M., 1999.

Статья поступила в редакцию 14.03.13

УДК 82.512.145

*Nizamutdinova G.M. CIVIL AND LYRIC POET ZULFAT MODEL OF ITS «EPOCH» AND «HEROES».* In article by the author it is shown that poet Zulfat in the products gives rise to the model of an epoch connected with its subjective views, passing it through the consciousness. The picture of an epoch created by the writer is not a copy of real life. It reflects challenges of the epoch through successes and lacks. The young poet reflects on public life, destiny of the nation, about the difficult changes occurring in an inner world of the person.

**Key words:** *aesthetic value units «hero» and «epoch», Zulfat Civilian lyrics, lyrical hero poet.*

*Г.М. Низамутдинова, аспирантка ИЯЛИ АН РТ, ст. преп. Приволжского межрегионального центра повышения квалификации и переподготовки работников образования Института педагогики и психологии Казанского (Приволжского) Федерального университета, г. Казань, E-mail: fpirort@mail.ru*

## ГРАЖДАНСКАЯ ЛИРИКА ПОЭТА ЗУЛЬФАТА, МОДЕЛЬ ЕГО «ЭПОХИ» И «ГЕРОЯ»

В статье автором показано, что поэт Зулфат в своих произведениях создает модель эпохи, связанную с его субъективными взглядами, пропуская его через свое сознание. Созданная писателем картина эпохи — это не копия реальной жизни. Сложные проблемы своей эпохи он отражает через успехи и недостатки. Молодой поэт задумывается об общественной жизни, судьбе нации, о сложных переменах, происходящих в духовном мире личности.

**Ключевые слова:** *эстетически значимые единицы «герой» и «эпоха», гражданская лирика Зулфата, лирический герой поэта.*

В лирике поэта Зулфата форма его самовыражения, его семантическая интерпретация, анализ его функционального отражения содействуют концепции «эпоха и герой». На основе осознанных, представленных, специально отобранных или ин-

туитивно рожденных поэтом законов раскрывается модель картины эпохи, сравнение его с действительностью помогает делать выводы о степени реальности заложенных в произведении идейном содержании, героев, событий, актуальности поднятых

проблем, созвучности со временем, о важности их для бытия. Для понимания картины мира, рожденного поэтом, важно и понимание каждого средства, выполняющего в литературном тексте эстетическую функцию, и определение содержания, заложенного в другие языковые и изобразительные средства.

Подход к творчеству Зюльфата в этой плоскости обосновывают актуальность оценки его в плане концепции «эпоха и герой». Писатель в своих произведениях рождает модель эпохи, связанную с его субъективными взглядами, пропуская его через свое сознание. Созданная писателем картина эпохи — это не копия реальной жизни. Эпоха, разумеется, отражается через своих героев, живет с ними. Герой, рожденный автором, это не авторское «я», это представитель определенной эпохи, обладающий индивидуальным характером, переживаниями, собственным взглядом на мир и его оценкой, живущий своими ценностями. В то же время он не совсем свободен и от субъективных взглядов автора. Автор постоянно выражает ему свое отношение. Он вырастает на национальной, литературной основе отдельного народа, исходя из требований своей эпохи.

1960-80-е годы в истории страны и для литературы своеобразная новая эпоха. Это время возвращения к нормальной жизни после залечивания ран Великой Отечественной войны, развенчания культа личности огромной державы под названием СССР, время надежд на будущее, на положительные перемены в духовной жизни человека. За сравнительно короткое время писатели начинают более свободно мыслить, более открыто выражать наболевшее, поднимать волнующие многих вопросы. Молодое поколение, пришедшее в поэзию в 1960-х годах, — Р. Файзуллин, Р. Харис, Р. Мингалим, Р. Гатауллин (Р. Гаташ) не только изменило традиционные формы, но и внесло большие перемены в содержание и жанры поэзии, обогатило ее тематику. Несмотря на положительные результаты «хрущевской оттепели», принесшей некоторую свободу, партийная идеология, разумеется, не спешила раздвигать привычные рамки и не выпускала поводья из своих рук. Но это свободное дыхание, уже ворвавшееся в поэзию, все же проторило себе дорогу. К перечисленным выше поэтам стала постепенно присоединяться такая же смелая молодежь: М. Агьямов, Зюльфат, Рашит Ахметзянов, А. Халим, Ф. Сафин и др. Общественные условия, идеологические рамки вынуждают их к поискам, слова и чувства, которые хотелось донести, превращать в метафоры, использовать переносный смысл. Смысловые пласты стихотворения, некоторая недосказанность делают его еще более таинственным, поэтичным, интересным для читателя.

Творчество пришедшего в литературу на рубеже 1960-70-х годов Зюльфата очень своеобразно. Он из тех, кто стал достойным продолжателем «шестидесятников», испытав свое перо в годы подъема татарской поэзии, получивший признание литературной общественности уже своими первыми стихотворениями, он вошел в нашу поэзию своими смелыми чувствами. В дни празднования его пятидесятилетия Ильдар Юзеев писал о нем: «Зюльфат ворвался в нашу поэзию и жданно, и нежданно словно несущийся конь. Представители старшего поколения даже несколько перепугались, глядя на этого рискованного наездника. Ты попробуй, выступи в стихотворении в 1960-х годах против пословицы “Незванный гость хуже татарина!” Но тогда уже были те, кто понимал и защищал Зюльфата. Молодой поэт этим стихотворением покорила не только Казань, но и Москву. Для меня как поэт Зюльфат родился именно с этим стихотворением» [1]. Приход поэта на творческую арену И. Юзеев выразил, конечно, очень образно, но в этом нет никакого преувеличения. Зюльфат, действительно, пришел тогда, когда татарская поэзия испытывала жажду в таком смелом поэте, когда ждала его. Такое скорое приковывание к себе внимания общественности, такая решительность, была, конечно, несколько неожиданной.

Творческий человек, являясь членом общества, не может быть свободным от него. В основе его произведений лежат события его времени, личности — участники этих событий. Так и в поэзии Зюльфата присутствуют его время и его неповторимые герои. Но это не бесцветные, подчиненные общей идеологии личности, они отражают душевную суть поэта, призывают человека к жизни в своем естестве, к духовной свободе.

Как и современники, Зюльфат обращается к характерным для поэзии тех лет темам. Сложные проблемы своей эпохи он отражает через успехи и недостатки. Молодой поэт задумывается об общественной жизни, судьбе нации, о сложных переменах, происходящих в духовном мире личности.

Таким образом, в творчестве поэта находят воплощение связь эпох, история. У каждого времени есть свои герои, и время всегда ставило перед ними задачи, которые они должны были решить. Личность эпохи должна шагать, не пасуя перед ними, не запятнав свою совесть. Таких Зюльфат берет в герои своих произведений. Например, это отчетливо проявляется в стихотворениях, описывающих ужасы времен Великой Отечественной войны. Стихотворений на эту тему у него сравнительно немного. Но каждое пронизано глубокими переживаниями, отличается реальностью описанных событий, силой духа героев, проникновенной эмоциональностью. Стихотворения «Не вернувшийся», «Не кричать», «Обещание», «Незагаданный сон» говорят о необходимости быть добросердечным, храбрым и совестливым, отважным для того, чтобы не запятнать свой долг перед отчиной и победить врага. Эти трагические военные годы стали одинаковым испытанием и для воинов, и для тыловиков, для взрослых и детей. Либо упадешь, либо победишь. Герои Зюльфата со словом «Победим» идут вперед. Когда «судьба страны на краю пропасти», он в эти минуты не может думать о себе [1].

Оценивая творчество Зюльфата 1970-80-х годов, можно сказать следующее: в нем то и дело наблюдается стремление раскрыть чувства гражданственности, милосердия, любви к человеку и природе, издревле считающихся особенностью поэзии, с позиции сегодняшнего дня, с новых высот.

Острая гражданская лирика Зюльфата уже в начальном периоде творчества заслуживала особого внимания. Зюльфат в своем творчестве смог объединить традиции классических произведений татарской и других литератур, неповторимый дух татарского народного творчества со свойственными только ему средствами ассоциативной изобразительности. В многовековые поэтические каноны татарской поэзии он привнес от себя, тем самым обогатил ее. В его творчестве было немало выражений и афоризмов, не уступающих по смысловой нагрузке пословицам. Как и в пословицах, он находит две противоположности, размещает их рядом, и с их помощью создает новый смысл. К примеру, «Язымшлар тудырмай ялгышны, // Ялгышлар тудыра язымшны» («Не судьбы порождают ошибки, // Ошибки рожают судьбу») («Сагыш — озын, бәхет бик кыска» («Печаль — бесконечна, счастье — скоротечно»), «Язымшлардан узымыш юк икан шул, // Нинди генә атта чапсаң да... // ләкин сөя аягың кала стенага терәп атсаң да» и другие [2].

На то, что Зюльфат сформировался как самобытный поэт, повлияли и его родина, давшая народу немало творческих личностей, и первый учитель Р. Гаташ, и его наставники Х. Туфан, Н. Наджми, Н. Арсланов, С. Хаким, И. Юзеев.

В целом, на творчество поэта повлияли богатое литературное наследие татарского народа, окружение, семья, друзья, коллеги по перу. Свойственные Зюльфату усердие, стремление к совершенству, философское понимание жизни, тонкое ее ощущение, умение чувства донести словами, природный талант подняли его на поэтическую вершину, принесли признание народа, сделали поэтом, имеющим в литературе свой стиль, свой внутренний стержень.

#### Библиографический список

1. Юзеев, И. Молитва поэта // Избранные произведения: в 5 т. — Казань, 2002.
2. Галиуллин, Т.Н. Поэзия // История татарской литературы: в 6 т. — Казань, 2001. — Т. 6.

#### Bibliography

1. Yuzeev, I. Molitva poehta // Izbranniye proizvedeniya: v 5 t. — Kazanj, 2002.
2. Galiullin, T.N. Poeziya // Istoriya tatarskoj literaturih: v 6 t. — Kazanj, 2001. — T. 6.

Статья поступила в редакцию 20.03.13

УДК 82. 091

*Nurgazina A.B. CATEGORY OF A POETIC WORLD-VIEW AND THE CONCEPT: THEIR CORRELATION.* This article is devoted to the study and description of categories of a poetic world view, the definition of their correlation with keywords: study the concepts of «author modality», «belles concept», «poetic image».

**Key words:** poetic world view, subjective modality, author's modality, belles concept, word picture, poetic image.

**А.Б. Нургазина, ст. преп. каф. русской филологии Павлодарского гос. университета им. С. Торайгырова, г. Павлодар, E-mail: v-taisova@mail.ru**

## КАТЕГОРИЯ ПОЭТИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА И КОНЦЕПТ: ИХ СООТНОШЕНИЕ

Данная статья посвящена изучению и описанию категорий поэтической картины мира; определению их соотношения с ключевыми словами: исследованию понятий «авторская модальность», «художественный концепт», «поэтический образ».

**Ключевые слова:** поэтическая картина мира, субъективная модальность, авторская модальность, художественный концепт, художественный образ, поэтический образ

Поэтическая картина мира, будучи составной частью художественной картины мира, отличается от нее большей субъективностью, демонстрируемой поэтическим текстом. Субъективная модальность — это свойство поэтической картины мира, обусловленной особенностями поэтического творчества, субъекты которого, живя в мире собственных представлений, способны переживать только собственные ощущения, опираться на собственный опыт. Для такого субъекта события и факты объективной реальности, весь человеческий опыт уместаются в его сознании, хотя в результате схожести человеческого опыта у людей возникают схожие представления о мире.

Субъективная модальность — это широкое понятие, включающее в себя понятия «образ автора» и «авторская модальность». Авторская модальность ограничивается от субъективной модальности в том, что субъективная модальность может реализоваться не только на уровне текста, но и на уровне предложения. Авторская же модальность связана как с авторской речью (повествование, описание, рассуждение), так и с речью персонажей и повествователя-рассказчика. По мысли В.В. Виноградова, автор «не просто субъект речи», а «концентрированное выражение сути произведения, объединяющее всю систему речевых структур персонажей в их соотношении с повествователем, рассказчиком или рассказчиками и через них являющееся идейно-стилистическим средоточием, фокусом целого» [1, с. 118].

Категория авторской модальности выступает как организующий центр образа автора, включая в себя категорию образа автора. Эта категория не тождественна языковой личности, так как данная категория имеет первостепенное значение в формировании идиостилия автора. Поэтому Ю.Н. Караулов, опираясь на высказывания В.В. Виноградова о соотношениях понятий «языковая личность», «художественный образ» и «образ автора», утверждает, что «за каждым текстом стоит языковая личность» [2, с. 5].

Понятия «образ автора» и «языковая личность» разграничиваются по выражаемой авторской оценке. По мысли О.Е. Вихрян, в систему авторской модальности входят «непосредственные авторские оценки, выражаемые на всех структурных уровнях через протагониста — главного героя и одновременно повествователя» [3, с. 15].

Образ автора является одним из компонентов формы, в которую облачается авторская интенция, идея произведения. Именно выражение идеи произведения, авторской позиции и его намерений способствуют увязыванию всех стилистических средств в цельную словесно-художественную систему.

В.Г. Катаев не разграничивает понятия «образ автора», «личность автора» в значении «языковая личность», поэтому он, рассматривая образ автора как организованную и объективированную средствами искусства и по законам искусства «личность автора», конкретизирует понятие «образ автора» следующим образом: во-первых, «образ автора есть в каждом художественном произведении, независимо от субъективных намерений автора»; во-вторых, «образ автора — не воспроизведение биографической личности автора, а структура, в которой элементы объективной действительности соотношены с человеческим к ним отношением и тем самым организованы эстетически»; в-третьих, «структура образа автора шире категории авторского субъективизма (ав-

торского замысла, авторской позиции, авторского голоса и др.), входящих в нее как составные части» [4, с. 34].

Авторская модальность понимается как ядро структуры образа автора, потому что именно через нее выражается авторская оценка, авторское отношение к изображаемому. В ее основе лежит образное осмысление поэтом поэтически трансформированной художественной картины мира. В связи с этим представляется нам правомерной точка зрения А.Б. Тумановой, понимающей авторскую модальность как одну из разновидностей субъективной модальности, как ядро важнейшей категории «образ автора», как текстообразующую категорию и как авторскую оценку излагаемого. В более общем плане авторская модальность рассматривается как способ преломления объективной действительности в художественной форме, раскрывающей личность самого писателя» [5, с. 94].

В филологической науке предпринимаются попытки представления поэтического текста как репрезентации ментальных структур, установления набора соответствующих концептуальных моделей, дается также комплексный анализ художественной или поэтической концептосферы на основе анализа художественных или поэтических образов. Целью такого анализа является характеристика авторской ментальности, системы ценностей поэтической личности, отраженных в образных сопоставлениях, а также выявление проявляющихся в реализациях (поэтических) образов черт поэтического идиостиля [6, с. 3].

Анализ данного определения образа показывает, что именно способность художественного образа отражать чувства и мысли автора выводит его на ментальный уровень.

Поэтический образ — частный случай художественного образа, представляет собой фрагмент поэтического текста, в котором сближаются между собой несходные семантически далекие понятия, одно из которых служит внутренней формой, прототипом для второго образного, переосмысленного значения. В отличие от обычных слов, опирающихся на внутреннюю форму слова при образовании нового понятия, когнитивный поэтический образ создается в процессе метафорического переосмысления прототипа. Именно метафора или метонимия создают на основе чувственно-наглядного образа-прототипа, сформированного на основе перцептивных (зрительных, тактильных, вкусовых, звуковых и обонятельных образов), символический поэтический образ, вызывающий разнообразные смысловые ассоциации, рождающий новые смыслы, в том числе и культурно-ментальные.

Поэтический образ, образ автора, языковая личность, авторская модальность в поэтической картине мира выступают как ее основные категории, дающие представление об авторе, его идеях, позициях, выражают авторскую оценку, отражают его субъективное отношение к предмету мысли, его ассоциации, символические смыслы, приписываемые автором тем или иным явлениям. Если эти категории, обеспечивающие целостность поэтической картины мира, играют важную роль в ее репрезентации, то возникает вопрос о соотношении их с концептами — ключевыми словами культуры, выступающими как поэтические концепты в поэтической картине мира.

Ж.А. Маслова предлагает проводить разграничение между художественным образом и художественным концептом на основе следующих признаков: 1) по признаку единичной/множественной репрезентации смыслов.

**Художественный концепт** – это ментальная единица, включающая многие смыслы, даже те, которые не подразумеваются в художественном произведении. **Художественный образ** – это одна из возможных языковых репрезентаций художественного концепта; 2) **художественный концепт** – это элемент поэтического картины мира, а художественный образ – это одна из возможных языковых репрезентаций художественного концепта и элемент поэтического текста [7, с.162].

Художественный концепт и художественный образ, а также поэтический концепт и поэтический образ и сближаются между собой и отличаются несколько друг от друга, вступая в родовидовые связи. Художественный (поэтический) концепт выступает как квант знания, выражающий представления об авторских ценностях и об авторской ментальности. Художественный образ является частным случаем реализации художественного (поэтического) концепта.

Если художественный (поэтический) концепт и образ находятся в родо-видовой связи, они могут служить для образного представления знания. В этом случае они выступают как способы репрезентации знаний. Авторская модальность и связанные с ней понятия в общей системе категорий поэтического текста занимают важнейшее место, так как авторской модальностью представляется существенная сторона семантики художественного произведения. Она, цементируя организацию целостности текста, выражается не прямо, а через образно-речевую структуру произведения. И в этом случае и художественный (поэтический) образ и концепт, вербализующийся через языковые единицы, и речевые средства, актуализирующиеся в поэтической картине мира, выступают как экспликативы авторской модальности. О.Е. Вихрян выделяет три уровня авторской модальности: ментально-идеологический, композиционный и лексико-грамматический. Компоненты ментально-идеологического уровня (образы, идеи, семантические поля, семантические доминанты) представляют содержательный пласт авторской модальности. Композиционный уровень авторской модальности дает представление о средствах построения композиции поэтического текста – фрагмента поэтической картины мира. К таким средствам ком-

позиционного уровня относятся повторы, акцентирующие для автора важную информацию; синтаксические и лексические повторы; кольцевая композиция [3, с. 27].

На лексико-грамматическом уровне к средствам, выражающим авторскую идею, относятся модальные предикативы, слова и выражения с переносным значением, с ассоциативно-образной семантикой, коннотативная лексика; ключевые слова, словосочетания, пословицы, поговорки, фразеологизмы и др.

Анализ основных категорий, дающих представление о поэтической картине мира языковой личности автора, показывает, что они тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены друг другом. Авторская модальность выступает как текстообразующая, семантическая категория, имеющая отношение и к образу автора (как его организующий центр), и к идее автора, формируемому самой авторской модальностью, и к языковой личности (отражает поэтическую картину мира языковой личности автора), и к художественному (поэтическому) образу, так как именно через образное восприятие и символическое переосмысление мира отражает авторскую идею, его культурно-ментальную сущность), и к концепту (ключевому слову) – концепту – образу, эксплицирующему через посредство языковых единиц авторские темы–идеи, культурно-ментальные смыслы, интенции.

Авторская модальность как организующее начало сплавляет в единое целое поэтическую картину мира и ее категории, способствующее раскрытию содержательного плана, а также и трехуровневые средства экспликации культурно-ментальных структур и образов; авторская модальность передает глубинную, концептуальную, смысловую и эстетическую информацию об авторском видении мира.

На наш взгляд, поэтический образ в поэтической картине мира тесно взаимосвязан с концептом. И в этом случае можно говорить о концептах-образах, обозначающих особый формат знания. Такие концепты-образы имеют в своих структурах образный компонент и более ориентированы на передачу субъективного отношения автора, выражают его оценку, чувства, отражают специфику видения поэтом объективной действительности.

#### Библиографический список

1. Лотман, Ю.М. Структура художественного текста. – М., 1971.
2. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М., 2003.
3. Вихрян, О.Е. Языковые средства выражения авторской модальности в романе И.А. Бунина «Жизнь Арсеньева»: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1990.
4. Катаев, В.Г. К постановке проблемы образа автора // Филологические науки. – 1966. – № 1.
5. Туманова, А.Б. Экспликация модальных смыслов в художественном дискурсе писателя-билингва. – Алматы, 2006.
6. Купчик, Е.В. Поэтический мир А. Горюхиного: образная интерпретация концептосферы: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Тюмень, 2006.
7. Маслова, Ж.Н. Поэтическая картина мира. – Тамбов, 2010.

#### Bibliography

1. Lotman, Yu.M. Struktura khudozhestvennogo teksta. – M., 1971.
2. Karaulov, Yu.N. Russkiy yazyk i yazykovaya lichnost'. – M., 2003.
3. Vikhryan, O.E. Yazykovye sredstva vihrazheniya avtorskoj modalnosti v romane I.A. Bunina «Zhiznj Arsenjeva»: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – M., 1990.
4. Kataev, V.G. K postanovke problemih obraza avtora // Filologicheskie nauki. – 1966. – № 1.
5. Tumanova, A.B. Ekhsplykatsiya modusnykh smyslov v khudozhestvennom diskurse pisatelya-bilingva. – Almaty, 2006.
6. Kupchik, E.V. Poeticheskij mir A. Gorodnitskogo: obraznaya interpretatsiya konceptosferi: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. – Tyumenj, 2006.
7. Maslova, Zh.N. Poeticheskaya kartina mira. – Tambov, 2010.

Статья поступила в редакцию 20.03.13

УДК 882.0-1.09

**Chaunina N.V. GENRE TRENDS IN THE POETRY OF ANNA AKHMATOVA IN THE LIGHT OF TRADITION.** The article considers the key genre trends in the lyrics of A. Akhmatova. The term «dominant installation of the author» (the term of L. Kihney) is used as the main genre-make criterion. The introspective, formally-canonical, functional installations are defined and analysed.

**Key words:** genre, «author's installation», lyrics, Akhmatova.

**Н.В. Чаунина**, канд. филол. наук, доц. ТИ (ф) СВФУ, г. Нерюнгри, E-mail: chaunin@mail.ru

## ЖАНРОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ЛИРИКЕ АННЫ АХМАТОВОЙ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ТРАДИЦИИ

В статье рассмотрены ключевые жанровые тенденции в лирике А. Ахматовой. В качестве жанрообразующего критерия использовано понятие «доминирующей установки автора» (термин Л.Г. Кихней). Выявлены и проанализированы интроспективные, формально-канонические, функциональные установки.

**Ключевые слова:** жанр, «авторская установка», лирика, Ахматова.

Поэзия XX века, в особенности ее жанровый аспект, является одной из актуальных проблем современного литературоведения. Несмотря на обилие научных работ, посвященных отдельным «жанровым» вопросам литературы прошлого столетия (С. Коваленко, А. Карпова, Л. Долгополова, С. Кормилова, В. Зайцева, Л. Кихней и др.), обобщающих работ, посвященных жанровым процессам, происходящим в поэзии XX века, на сегодняшний день крайне мало. Данный факт объясняется, во-первых, сложной, «деканонизированной» природой поэзии XX века [1, с. 3]. Во-вторых, необходимостью рассмотрения и систематизации частных «жанровых случаев» с целью выявления корреляционных связей между жанровыми формами и формами художественного мышления писателя, детерминированными, в свою очередь, социокультурными, философско-эстетическими, психологическими и др. факторами. В-третьих, «с отсутствием единых алгоритмов жанрового анализа творчества «отдельно взятого» поэта» [1, с. 3].

Творчество Анны Ахматовой в качестве предмета жанрового исследования выбрано не случайно: она создала в русской поэзии уникальную художественную систему. Следовательно, и жанровые процессы, происходившие в творчестве Ахматовой, являются по сути дела инновационными, ибо нельзя создать чего-то по-настоящему нового в искусстве, не нарушив жанровый канон.

Важно отметить, что жанрово-стилевые координаты ранней ахматовской поэзии разрабатывались еще в трудах В. Жирмунского, Б. Эйхенбаума, В. Виноградова, Ю. Тынянова, К. Чуковского, ставших классикой отечественного ахматоведения и сохранивших свое методологическое значение до сих пор.

Анализ достижений этих ученых, а также новейших работ об А. Ахматовой (С. Бурдиной, В. Виленкина, Н. Дзущевой, Е. Добица, Вл. Зайцева, Л. Кихней, О. Клинка, С. Коваленко, Л. Колобаевой, С. Кормилова, Н. Королевой, М. Кралина, О. Лекманова, В. Мусатова, А. Наймана, И. Невинской, А. Павловского, Т. Пахарева, Н. Сподарец, Р. Тименчика, В. Топорова, А. Хан, А. Хейт, Т. Цивьян, В. Черных, Е. Эткина, и др.), дает основание для заключения о том, что при общих блистательных результатах современного ахматоведения и относительной изученности «больших форм» ахматовской поэзии, поэтика малых лирических жанров разработана еще не достаточно.

Таким образом, жанровое исследование лирики А. Ахматовой представляется по-прежнему актуальным и перспективным.

Осуществление выбранного аспекта исследования осложнено тем, что при всем многообразии теоретических разработок категории жанра, общепринятая теория до сих пор не сложилась. Учитывая опыт ведущих теоретиков жанра (В. Жирмунского, Б. Эйхенбаума, В. Виноградова, Ю. Тынянова), анализируя новейшие работы современных ахматоведов, а также художественную практику Ахматовой, в качестве одного из основных жанрообразующих критериев мы выдвигаем понятие «доминирующей установки автора» (термин Л.Г. Кихней) [2, с. 128].

Именно авторская установка играет ведущую роль в жанрообразовании: она «диктует» организацию содержания и формы лирического произведения. Типология авторских установок формируется под воздействием тех или иных социокультурных ситуаций.

Анализ поэтической практики А. Ахматовой показал, что преобладающими в ее творчестве являются интроспективные, формально-канонические, а также функциональные установки.

С интроспективными установками автора связаны медитативно-элегическая и эпиграмматическая жанровые тенденции. Последнюю тенденцию в творчестве поэтессы выявил В.М. Жирмунский, определяя ее как стилистический, а не жанровый феномен. Он связывал эпиграмматическую тенденцию в поэзии акмеистов вообще, и Ахматовой, в частности, с «исчезновением лирической напевности <...> как непосредственного выражения эмоционального волнения». Рациональный элемент в лирическом высказывании расценивается В.М. Жирмунским как компонент художественного впечатления, выступающий уже «не как маловыразительное, прозаическое рассуждение, а заостренным в виде законченной и выразительной эпиграммы» [3, с. 110].

«Эпиграмматичность словесной формы» Ахматовой Жирмунский связывал с традициями поэтики французского классицизма. «Но есть при этом глубокое различие между Ахматовой и французами: там, где у последних – только общее суждение, антистически заостренное и выраженное в форме афоризма, применимого всегда и ко всякому поводу, независимо от условий, его породивших, у Ахматовой – даже в наиболее обобщенных сентенциях – слышен личный голос и личное настроение» [3, с. 114].

В качестве образцов эпиграмм в творчестве Ахматовой отметим: *Любовь (То змейкой, свернувшись клубком...)* (1911), *Любовь покоряет обманно...* (1911), *Настоящую нежность не спутаешь...* (1913), *То пятое время года...* (1913), *Пустые белы святки...* (1914), *Земная слава как дым...* (1914), *Есть в близости людей заветная черта...* (1915), *И скучно оно и богато...* (1910-е годы), *Угадаешь ты ее не сразу...* (1910), *О, есть неповторимые слова...* (1916), *Эпиграмма (Здесь девушки прекраснейшие спорят...)* (1928), *Эпиграмма (Могла ли Биче словно Дант творить...)* (1957), *Скорость* (1959).

Приведенные тексты объединяет «формульный» характер выражения мысли, оформленный как умозаключение.

Ахматовские эпиграммы сохраняют память о древней семантике жанра, отсюда – не только лапидарность поэтического письма (отмеченная Б. Эйхенбаумом), но и форма медитативно-афористического выражения сути предмета или явления.

Как известно, в древней поэтической традиции «эпиграммой» считалась надпись (на памятнике, подарке и т.д., поясняющая суть и смысл предметов, сопровождаемых данным текстом). В античной литературе эпиграмма – короткое лирическое стихотворение произвольного содержания.

Эпиграмматическая жанровая линия продолжается в средневековой и возрожденческой поэзии, а также и в поэзии XVII-XVIII вв. В качестве жанрового канона в новейшей поэзии принято считать Венецианские эпиграммы И.В. Гете. В новейшей поэзии укоренилось одно из значений эпиграммы, дошедшее и до нашего времени, – как очень короткой сатирической миниатюры – обычно с острым пуантом в финале (ср. с пушкинскими эпиграммами на А. Аракчеева, Ф. Булгарина и гр. Воронцова).

Эпиграмматический диапазон А. Ахматовой достаточно широк. Это и сатирические эпиграммы (ср.: *Эпиграмма (Здесь девушки прекраснейшие спорят...)* (1928), *Эпиграмма (Могла ли Биче словно Дант творить...)* (1957)); и любовно-медитативные (*Любовь покоряет обманно...* (1911), *Настоящую нежность не спутаешь...* (1913), *Есть в близости людей заветная черта...* (1915)).

Эпиграмма – скрытое определение сущности какого-либо феномена (например, любви: *То змейкой, свернувшись клубком...*, *То пятое время года...*; поэзии: *Про стихи Нарбута, Муза*). Изредка эпиграмматическое стихотворение обретает черты посвящения (*Загорелась иглы венчика...*).

Медитативно-элегическая жанровая линия особенно отчетливо проявляется в ахматовском творчестве 1940-х–1960-х годов. Характерные образцы этого жанра уже в самом названии идентифицируются Ахматовой как элегии. Это *Ива* (1940), *На Смоленском кладбище* (1942), *Из Ленинградских элегий (О! Из какой великолепной тьмы...)* (1956), *Этой ивы листы в девятнадцатом веке увяли...* (1957), *Летний сад* (1959), *Мартовские элегии (Если бы ты музыкой была...)* (1959), *Мартовская элегия (Прошлогодних сокровищ моих...)* (1960), *Предвесенняя элегия* (1963).

Анализ содержательной структуры данных текстов убеждает в том, что Ахматова ориентировалась на романтический элегический канон, что повлекло за собой «опосредование рефлексии и повсюду направляющего свой взор созерцания, подводящего единичные моменты <...> сердечного опыта под более общие точки зрения» [4, с. 319].

Жанровая «память» о романтических сетованиях на извечные «законы бытия» у Ахматовой «дополнились» трагическим приятием неоснованного «бега времени», напоминающим пушкинскую философскую модель восприятия жизни на грани смерти.

Формально-канонические установки также играют важную роль в жанрообразовании. Здесь прежде всего следует говорить о жанровой форме сонета. В позднем творчестве А. Ахматовой встречаются подобные образцы, причем в заглавии автор всегда маркировала сонет как таковой: *Приморский сонет* (1958), *Сонет (Приди, как хочешь: под руку с другой...)* (1963?), *Сонет (Я тебя сама бы увенчала...)* (1963), *Сонет-эпиграмма (Не пугайся, – я еще похожей...)* (1960-1962). Лишь одно стихотворение сонетной формы не названо сонетом, что объясняется его отношением к иной жанровой традиции. Речь идет о стихотворении *Совсем не тот таинственный художник...*, имеющее подзаголовок *Надпись на книге «Подорожник»* (1941).

Функциональные авторские установки обусловлены способом бытования текста во внетекстовой реальности, его функциональным назначением или применением (надпись, пение под музыку и т. д.).

Ярко выраженным функциональным значением обладают ахматовские «надписи» (*Надпись на книге, 1940; Надпись на книге (Из-под каких развалин говорю...)*, [1930-е], 1960; *Надпись*

на поэме «Триптих», 1944). К тому же «функциональному» жанру можно отнести и стихотворение *Совсем не тот таинственный художник...*, имеющее подзаголовок *Надпись на книге «Полдорожник» (1941)*; а также две «портретные надписи» – *Надпись на неоконченном портрете (1912)* и *Надпись на портрете (1946)*.

В творчестве Ахматовой широко представлен другой функционально ориентированный и освещенный фольклорной традицией жанр – жанр песни.

Принципы использования жанрового потенциала народной песни у Ахматовой достаточно разнообразны – от полного следования жанровому канону до легкого намека на него с помощью той же интонации выкликания. Особенно востребованным для нее оказался жанр фольклорного причитания, свидетельствуя чему – ее стихотворения с одноименными названиями *Причитание (1922)* и *Причитание (1944)*.

В то же время Ахматова соединяет разнородные элементы фольклорных жанров. Так, в стихотворениях *Для того ль тебя носила...*, *Не бывает тебе в живых...* семантика похоронного причитания сочетается с залихватским ритмом плясовой припевки.

По тому же принципу жанрово-фольклорной контаминации построены и ее «страшные песенки», в которых голос поэтессы растворяется в народном хоре. Но если апелляции ранней Ахматовой к частушке носили скорее характер интуитивных проявлений, то поздние ахматовские «песенки» уже сознательно ориентированы на частушку: они имитируют принцип построения и ритмико-интонационный рисунок частушки, сохраняя при этом трагедийный накал. Ср.: «Под узорной скатертью / Не видать стола. / Я стихам не матерью – / Мачехой была. / Эх, бумага белая, / Строчек ровный ряд. / Сколько раз глядела я, / Как они горят» [5, с. 267].

Но возникает вопрос: как соотносятся в жанре авторские установки, сформированные под влиянием «запросов времени» и традиции? По убеждению М.М. Бахтина, «в жанрах <...> на протяжении веков их жизни накапливаются формы видения и осмысления определенных сторон мира. Для писателя-ремесленника жанр служит внешним шаблоном, большой же художник пробуждает заложенные в нем смысловые возможности» [6, с. 351]. Отсюда жанр, по М.М. Бахтину, – представитель творческой памяти в процессе литературного развития [7, с. 122], поскольку на каждом этапе существования жанра используется опыт, накопленный предшествующими поколениями. Из этого

следует, что жанр живет как некая самостоятельная система, реализующаяся в художественном творчестве конкретного автора.

Поскольку у литераторов возникают разноаспектные установки, то и в литературном процессе в одну и ту же эпоху, даже у одного и того же автора сосуществуют не только разные жанры, но и различные «статусы жанра», различные этапы жанровой эволюции. Именно этот феномен можно наблюдать в творчестве Ахматовой: наряду с вполне традиционным и устоявшимся жанром элегии в ее творчестве появляется «лирическая новелла» – совершенно новый жанр, ведущий генезис от романной поэмы.

Наряду с «новеллами» появляются – выделяемые совсем по другим основаниям – адресованные жанры, этиологически связанные с канонами послания и посвящения. Ахматовские песенки, как мы писали выше, имеют фольклорное происхождение, но жанровый канон в них неузнаваемо трансформирован. И, наконец, эпитафическая парадигма, вызванная к жизни трагедией века, также образуется сложным сочетанием авторских установок и каноническими чертами, укорененными в древней поэтической и ритуальной традиции.

Как верно отмечено М. Гаспаровым, жанр существует в литературе как «обязательное качество творческого процесса и процесса восприятия». Даже если автор декларирует «слом» жанра, то это «не отменяет жанрового измерения» его произведения, а свидетельствует лишь о «сломе» старой жанровой системы.

Все вышесказанное в полной мере можно отнести к Ахматовой. Она имплицитно задает новые жанровые установки, суть которых – в утверждении жанровой свободы, преодолевающей привычное жанровое мышление. Эта установка подтверждает мысль Ахматовой о том, что хорошо только то произведение, которое «не вмещается в рамки жанра».

Таким образом, анализ жанровых процессов в поэзии Ахматовой позволил определить соотношенность и взаимозависимость жанровых форм и форм художественного мышления поэта, уяснить природу феномена «памяти жанра» как аккумуляции жанрового опыта предшественников, и в то же время проследить трансформацию традиционного канона в зависимости от целевых установок автора и запросов времени. В итоге жанровые модификации ахматовской поэзии представлены как «эстетические призмы», специфические формы художественного опыта первой половины XX века [8].

#### Библиографический список

1. Кихней, Л.Г. Анна Ахматова: сквозь призму жанра / Л.Г. Кихней, Н.В. Чаунина. – М., 2005.
2. Кихней, Л. К вопросу о фольклорной традиции в творчестве Анны Ахматовой // *Folklorerezeption in der Gegenwart: Probleme des Folklorismus in den slawischen und baltischen Literaturen*, Rostock 1990.
3. Жирмунский, В.М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика. – Л., 1977.
4. Гегель, Г.В.Ф. Лекции по эстетике // *Собр. соч.* – М., 1958. – Т. 14.
5. Ахматова, А. Сочинения: в 2 т. / сост. и примеч. М.М. Кралина. – М., 1990. – Т. 1.
6. Бахтин, М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1986.
7. Бахтин, М. Проблемы поэтики Достоевского. – М., 1979.
8. Чаунина, Н.В. Жанровое своеобразие лирики Анны Ахматовой: дис. ... канд. филол. наук. – Владивосток, 2003.

#### Bibliography

1. Kikhney, L.G. Anna Akhmatova: skvozj prizmu zhanra / L.G. Kikhney, N.V. Chaunina. – M., 2005.
2. Kikhney, L. K voprosu o foljklornoj tradicii v tvorchestve Annih Akhmatovoj // *Folklorerezeption in der Gegenwart: Probleme des Folklorismus in den slawischen und baltischen Literaturen*, Rostock 1990.
3. Zhirmunskij, V.M. Teoriya literaturih. Poehtika. Stilistika. – L., 1977.
4. Gegel, G.V.F. Lekcii po ehstetike // *Sobr. soch.* – M., 1958. – T. 14.
5. Akhmatova, A. Sochineniya: v 2 t. / sost. i primech. M.M. Kralina. – M., 1990. – T. 1.
6. Bakhtin, M.M. Ehstetika slovesnogo tvorchestva. – M., 1986.
7. Bakhtin, M. Problemih poehtiki Dostoevskogo. – M., 1979.
8. Chaunina, N.V. Zhanrovoe svoeobrazie liriki Annih Akhmatovoj: dis. ... kand. filol. nauk. – Vladivostok, 2003.

Статья поступила в редакцию 28.02.13

УДК 803. 0-3

**Dey T.M. UNLAWFUL ACTS AGAINST PROPERTY AND THEIR REPRESENTATION IN SYNONYMIC ROW WITH «BETRÜGEN» AS THE DOMINANT.** The article describes the lexical units of synonymic row with the dominant «betrügen» meaning unlawful acts against property of others. An attempt has been made to reflect changes in one of the fragments of extralinguistic reality «property rights violation» in the German linguistic culture based on the materials containing synonymic row with «betrügen» as the dominant.

**Key words:** synonymic row, symmetry, asymmetry, property, unlawful, misappropriation, betrügen (deceive).



Т.М. Дей, аспирант каф. немецкой филологии ИГЛУ, г. Иркутск, E-mail: dejtanja@rambler.ru

## ПРОТИВОПРАВНЫЕ ДЕЙСТВИЯ ПРОТИВ СОБСТВЕННОСТИ И ИХ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ В СИНОНИМИЧЕСКОМ РЯДУ С ДОМИНАНТОЙ BETRÜGEN

Статья посвящена описанию лексических единиц синонимического ряда с доминантой *betrügen*, обозначающих противоправные действия человека в отношении чужой собственности. На материале синонимического ряда с доминантой *betrügen* предпринята попытка отразить изменения в одном из фрагментов внеязыковой действительности «нарушение норм человека против собственности» в немецкой лингвокультуре.

**Ключевые слова:** синонимический ряд, симметрия, асимметрия, собственность, противозаконное присвоение, *betrügen* (обманывать).

Собственность выступает одной из универсальных категорий культуры любого народа [1] и определяется как принадлежность имущества определенным лицам на определенных условиях и в определенных формах [2]. При этом имущество, принадлежащее какому-либо субъекту, является неотъемлемым элементом отношений в обществе, которые по справедливому замечанию А.А. Гусейнова, «конкретны, "вещественны". Они всегда строятся по поводу чего-то...» [3, с. 11]. Вполне очевидно, что люди должны выстраивать свое поведение и свое отношение к чужой собственности. Осознание данного факта обусловило выстраивание поведения и отношения к чужой собственности сообразно не только их собственным желаниям и устремлениям, но и интересам других. В обществе это регулируется как обычаями, моралью и религией того или иного народа, так и гражданско-правовым институтом, представляющим собой совокупность юридических норм, регулирующих экономические отношения собственности в обществе. Так, существуют регулирующие отношения по поводу имущества и иных материальных благ, устанавливающие принципы, образцы поведения и его оценку в данной сфере человеческой деятельности. К таким регулирующим отношениям относятся «нормы государственного и гражданского права (о собственности, о причинении вреда и др.), уголовного права (запреты хищений, краж, взятки, приписок и т.п.)» [4, с. 79-80]. Среди них выделяются также социальные обязанности, одной из которых является уважение к чужой жизни и собственности [5, с. 284].

Собственность как имущество, принадлежащее какому-либо субъекту, может стать объектом кражи, вымогательства, мошенничества и обмана, т.е. стать объектом противоправного действия в любом обществе на разных этапах его развития. Речь идет о нарушении норм, регулирующих отношения собственности в обществе. Одним из средств репрезентации противоправных действий по отношению к чужой собственности в языке являются синонимические единицы, образующие в различных языках многочисленные ряды. Обращение к истории изучения проблемы синонимии в лингвистической науке позволяет сделать вывод о том, что многочисленность синонимических рядов и множество синонимов в лексической системе языка наблюдаются там, «где имеется угроза физическому или социальному существованию человека» [6, с. 63]. Практика показывает, что существенная часть угрозы человеку может быть вызвана нарушением или лишением прав на его собственность, о чем свидетельствуют множество синонимов, выражающих противоправное действие против собственности на материале различных языков. Представляется целесообразным рассмотреть множество синонимов с учетом известного определения языка, который, согласно В.фон Гумбольдту, является «не только средством выражения уже познанной истины, но и, более того, средством открытия ранее неизвестной» [7, с. 16].

Основанием для такого рассмотрения является само построение синонимических рядов, основанное на принципах симметрии и асимметрии, составляющих эти ряды, что позволяет рассматривать такие ряды как гибкую систему с гибкой системой противопоставлений, которые в свою очередь соответствуют разным образом обозначаемого или описываемого фрагмента действительности. В связи с этим исследование синонимических рядов, обозначающих противоправные действия человека в отношении чужой собственности, представляется актуальным, поскольку здесь, с одной стороны, имеет место обобщенная фиксация соответствующего отражения окружающей действительности. С другой стороны, в организации синонимического ряда отражена динамика изменений этой действительности и ее познания человеком с его отношением к ней.

Объектом рассмотрения настоящей статьи является синонимический ряд с доминантой *betrügen* со значениями «*sich durch Täuschung anderer Vorteil verschaffen*» [8, с. 128], «*jemanden bewusst täuschen, meist um damit Geld zu bekommen*» [9, с. 160] и «*stehlen*» [10, с. 649], [11, с. 780]. В первую очередь в данных определениях доминанты ряда речь идет о присвоении чужой собственности нечестным, незаконным способом с помощью обмана. Наиболее близкими к ней по данному смыслу являются *mogeln* (*bemogeln*), *perren*, *prellen*, *gaunern* (*ergaunern*, *begaunern*).

Следует отметить, что доминанта ряда *betrügen* является также членом другого синонимического ряда с доминантой *stehlen* [10, с. 649], [11, с. 780], что вполне объяснимо, поскольку в реальной действительности закономерным является то, что там, где есть кража, присутствует обман, следовательно, оба действия могут быть связанными между собой. Действительно, кража, как правило, сопровождается обманом, что отражено и в языке: «*Deshalb stehlen und betrügen afrikanische Regierungen*» [1, 18.09.2011].

Прежде чем непосредственно обратиться к рассмотрению синонимического ряда, обратимся к вопросу о степени изученности и разработанности *Betrug* в лингвистической литературе. Так, в современной лингвистике рассматриваются способы вербализации соответствующего концепта на материале английского и русского языков [12], выявляются фразеологические средства выражения этого концепта в русской, английской и немецкой лингвокультурах [13], устанавливаются функционально-прагматические аспекты английских идиом со рассматриваемым значением [14]. Исследуются лексические средства его выражения в сопоставлении немецкого и русского языков [15]. Описан коммуникативный феномен лжи на материале немецкого языка [16]. Выделены также в языковом корпусе, репрезентирующем нарушение норм собственности в немецкой и русской лингвокультурах, языковые средства репрезентации *Betrug* (обман) [17].

Анализ обсуждаемой проблемы в лингвистической науке показывает, что обман многолик, он, как показывают исследования на материале русского, английского и немецкого языков, имеет множество форм и видов. Обмануть можно словом и делом, явно и тайно, промолчав или не сделав что-либо из обещанного [18, с. 140]. Разновидностями обмана становятся: ложь, измена, предательство, умышленное разглашение тайны, двойная игра, скрытый умысел. Обманом являются уловки, увертки, отговорки, клевета, преувеличение, небылицы, а также бахвальство и лесть. Выгоду можно получить обманным и нечестным путем, о чем свидетельствуют выражения «грести под себя», «нагреть на чьем-либо руки», «запустить руку в чужой карман», «заграбастать». Это соотносится с мошенничеством, взяточничеством, контрабандой, махинациями, введением в заблуждение, утаиванием информации.

К обману относится неверное, фальшивое убеждение, мечты, грёзы, фантазии, супружеская измена [15]. Следовательно, *Betrug* (обман) в немецкой лингвокультуре представляет собой «концепт высокой степени абстракции. Это ментальная репрезентация коммуникативной ситуации, которой свойственны динамичность, двойственность интенции субъекта и своеобразные отношения между участниками» [13, с. 3], при этом содержание этого концепта характеризуется высокой долей оценочного компонента и ситуативного фактора. *Betrug* (обман) представляет собой противоречие между социальными, моральными нормами, определяющими его как осуждаемую форму поведения. Здесь обман знаменует как конфликт между нормой, моралью и правдой [12, с. 23].

В немецкой лингвокультуре *Betrug* является преступлением против собственности. Это зафиксировано в правовых документах: «...wenn der Täter in der Absicht, sich oder einem Dritten einen rechtswidrigen Vermögensvorteil zu verschaffen, das Vermögen eines anderen dadurch beschädigt, dass er durch Vorspiegelung falscher oder durch Entstellung oder Unterdrückung wahrer Tatsachen einen Irrtum erregt oder unterhält. Im einzelnen setzt der Tatbestand des Betrugs voraus: eine Täuschungshandlung, einen dadurch hervorgerufenen oder aufrechterhaltenen Irrtum bei dem zu Täuschenden, eine auf dem Irrtum beruhende Vermögensverfügung des Getäuschten und schließlich einen durch die Vermögensverfügung ausgelösten Vermögensschaden. Der Betrug hat mit der Erpressung die Vermögensbeschädigung und die rechtswidrige Bereicherungsabsicht gemeinsam: der Unterschied zwischen beiden Delikten zeigt sich darin, dass der Betrüger durch Täuschung zum Ziel kommen will, während der Erpresser Zwang anwendet» [19, с. 157]. Таким образом, *Betrug* относится к уголовно-наказуемому преступлению, когда кто-либо с намерением доставит себе или третьему лицу противоправную имущественную выгоду. При этом он причиняет ущерб имуществу другого человека путем введения его в заблуждение или поддержания в нем заблуждения, выдавая ложные факты за истинные, или искажая, или скрывая истинные факты, т.е. причиняет с корыстной целью в результате обмана ущерб имуществу.

Все вышесказанное показывает, что под *Betrug* в законе ФРГ понимается мошенничество, которое представляет собой вид преступления, заключающийся в завладении чужим имуществом или приобретением права на имущество путем обмана либо злоупотребления доверием [2, с. 340]. *Betrug* в толковых словарях немецкого языка определяется как «bewusste Täuschung, Irreführung eines anderen» [20, с. 250], «Hintergehen eines anderen; Täuschung in der Absicht, sich einen Vorteil zu verschaffen, sich zu bereichern» [21, с. 665]; «Handlung, mit der man j-n betrügt» [9, с. 160]. Это осознанное, намеренное действие, направленное на получения какой-либо выгоды, пользы, в том числе противоправного обогащения, путем введения в заблуждение другого человека.

Как было отмечено выше, осмысление фрагментов окружающей человека действительности (в том числе и фрагментов с *Betrug*) и отображение этого процесса систематизировано в синонимическом ряду на основе принципа симметрии и принципа асимметрии формы и содержания языковой единицы. Симметрия значений является одним из необходимых условий, благодаря которому синонимы осознаются как таковые и объединяются в один ряд.

Асимметричные же отношения между глаголами синонимического ряда вскрывают специфические различия, имеющиеся между синонимическими единицами, и делают их различными и воспринимаемыми [22, с. 85]. Именно поэтому каждый синоним привносит в синонимический ряд новое, более точное и емкое. Следовательно, определение различий между синонимами служит необходимым условием построения и расширения синонимического ряда, который отражает границы познания и понимания обсуждаемого фрагмента внеязыковой действительности.

Одним из способов обнаружения различий между синонимическими единицами, является обращение к истории их появления в языке, поскольку каждый синоним имеет свой путь происхождения, который в определенной мере определяет его семантическое своеобразие. Следовательно, для того чтобы понять специфику рассматриваемых лексем (*betrügen*, *mogeln*, *bemogeln*, *perren*, *prellen*, *gaunern*, *ergaunern*, *begaunern*) и динамику освоения описываемого или обозначаемого ими фрагмента действительности, необходимо в первую очередь обратиться к этимологическим данным рассматриваемых глаголов.

Этимологические словари свидетельствуют о том, что древние индоевропейские номинации, ставшие источниками обозначений *Betrug*, имели значение «наносить вред, ущерб». Следовательно, уже в древности в сознании человека *Betrug* ассоциировался с коловодством, манипулированием, предательством, вредом, выгодой, игрой. Так, например, лексема *lügen* имела первоначальное значение «falsche Erzählung», которое произошло от слова *Lüge* и утвердилось в новонемецком языке. По принципу образования лексемы *lügen* было образовано слово *trügen* [23, с. 448], одним из значений которого было «betrügen». Именно этим значением возвращается к образованию индоевропейских корней глагол *betrügen* со значениями «trügen, listig schädigen», «tut zuleide», «Schädigung», «Verrat» [23, с. 795], *trügen* «irreführen, täuschen» [24, с. 869]. В 16 веке появляется префикс *be-* и слово *betrügen* стало иметь значение «bewusst täuschen», «hintergehen» [24, с. 869]. Действия, обозначаемые лексемой *betrügen*, стали оцениваться негативно, поскольку они совершаются человеком осознанно и намеренно, и в настоящее время это отрицательная оценка нарушений человеком регулирующих отношений по поводу имущества и иных материальных благ, нарушений установленных в обществе принципов и образцов поведения.

Обращение к этимологии рассматриваемых глаголов синонимического ряда позволяет выявить основные их признаки: «осознанность», «противоправные действия субъекта», «лишить», «присвоить». Время, как известно, вносит определенные изменения, появляются новые противоправные разновидности обмана с целью присвоения чужой собственности. Одним из объектов собственности становятся деньги. При этом они «являются творцом индивидуальной собственности»; этим качеством они обладают с самого начала, и, наоборот, нет такого объекта, носящего характер денег, который не представлял бы вместе с тем характера индивидуального имущества» [25, с. 222]. Для противозаконного присвоения денежных средств в современном обществе используются знания новых компьютерных технологий. Так, в настоящее время нередко деньги присваиваются способом обмана с использованием сети Интернета: «Die Abiturienten hatten die Partys meist im Internet gebucht und das Geld bereits überwiesen. Die Schüler seien so im insgesamt mehr als 150.000 Euro betrogen worden, sagte der Polizeisprecher» [1, 15.06.2011].

В приведенном примере лексема *betrügen* сочетается с именем существительным, обозначающим неодушевленные предметы *das System* *betrügen*: «Seit der Einzelhandel eine Hochsicherheitszone ist, mit Kameras und Computerkassen, lässt sich das System nur noch schwer betrügen» [1, 12.09.2011].

Кроме того, имеют место в настоящее время случаи, когда человек лишается некоторой суммы денежных средств в результате установленных процентов оплаты труда: «Grund dafür sei, dass die gesetzlichen Mindestlöhne in diesen Ländern zwischen 40,5 Prozent und 62,7 Prozent des Vollzeitstundenlohns betrügen» [1, 27.07.2010].

Жертвами преступлений становятся клиенты, денежные средства которых присваиваются способом обмана. Это выражается в немецком языке лексемой *betrügen*. В данном случае актуализируется один из его семантических компонентов «stehlen»: «"Nicht wirklich geehrter Herr Maschmeyer", tippt Walter Z. und gibt vor, einer von 15 geprellten AWD-Kunden zu sein, über die "Panorama" berichtet hatte: "Wir wollen uns wehren: Wir fordern 2,5 Millionen Euro zurück, um die Sie uns betrogen haben."» [1, 12.03.2012].

Иную историю появления и развития в лексической системе немецкого языка имеет другая лексема рассматриваемого ряда *gaunern*. Есть все основания предположить, что данный глагол образован от имени существительного *Gauner*, предыстория которого восходит ко времени турецкой войны. Как известно, это война 1453 года, следствием этой войны стало завоевание Константинополя, в результате которого многие греки стали безродными. При этом их называли *jowonen*, что означало «фальшиво играть как греки». Это повлияло на трансформацию *jowonen* в *jonen*, а в дальнейшем в *gaunern* [23; 24]. Следовательно, лексема *gaunern* первоначально означала «spielen», «verspielen», а также «falschspielen». Словарные источники позволяют судить о том, что с 1547 года появляется у лексемы *gaunern* семантический компонент «betrügen» [23; 24]. Семантические компоненты «betrügen» и «falschspielen» у глагола *gaunern* актуализируются и в современном немецком языке. При этом под «falschspielen» подразумевается следующее: «играть без правил, то есть против установленных норм закона в отношении чужой собственности», этим подчеркивается противоправность приобретённых крупных денежных средств у глаголов *gaunern*, *begaunern* и *ergaunern*: «Wie diese Geschäfte abliefen, offenbart einer der Durchsuchungsbeschlüsse, den die Hamburger Staatsanwälte beantragt haben. Auch im Finanzamt der Hansestadt wurden dubiose Geschäftemacher vorstellig und sollen dort für das zweite und dritte Quartal des Jahres 2009 rund sieben Millionen Euro ergaunert haben» [1, 03.05.2010].

Присвоение нечестным и противоправным способом чужой собственности требует от субъекта изощренных действий и определенных знаний финансовой экономики. Поэтому присвоение крупных денежных средств имеет место во время финансовых сделок: «*Da kam ihm die Idee, daß er ein besseres Geschäft machen könne, wenn er die vermeintlichen Schwarzhändler begaunern würde*» [1, 06.09.1950].

Следующим словом, избранным для анализа в настоящей статье, является глагольная лексема *prellen*. Слово *prellen* произошло предположительно от прилагательного *prall* и имело в нововерхненемецком языке лексема значение «*mit einem gespannten Fell oder Tuch in die Höhe schnellen*» (вскочить с натянутой шкурой или платком), это являлось грубой насмешкой или наказанием для человека. Значение «*betrügen*» у слова *prellen* связывают с охотничьим обычаем в 17-18 веках. Согласно этому обычаю, пойманную лису подбрасывали в сетку, которая называлась *Prellnetz*. При этом, появление у данного глагола семантического компонента «*betrügen*» объясняется тем, что высоко брошенная лиса надеялась на освобождение, однако этого не случилось. Такое словоупотребление используется студентами с 1739, где под лисой понимается первокурсник, при этом эта «лиса» обманывается тем, что позволяет угощать неприглашенных гостей за свой счет [23, с. 564], так, у глагола *prellen* появляется значение «*betrügen, eine Rechnung nicht begleichen*» (обманывать, не оплачивать счет) [24, с.628]. Это сказалось на формировании у глагола *prellen* значения «*j-m etwas, auf das er ein Recht hat, nicht geben, betrügen (j-n um die Belohnung, sein Geld prellen)*», что и зафиксировано в современном словаре немецкого языка [9, с. 768].

Со временем семантический объем глагола *prellen* расширяется. Синонимом *prellen* описывается ситуация процесса кражи с помощью обмана, различных махинаций в сфере недвижимости, а именно аренды жилья, о чем свидетельствуют следующие примеры:

(1) «*Dass Menschen die Miete prellen, abhauen und eine vermüllte Wohnung hinterlassen, kommt in Deutschland 15 000-mal im Jahr vor. Manchen Vermieter treibt das in den Ruin. Wir spüren die Mieter auf, helfen den Vermietern, die Wohnung zu sanieren*» [1, 11.07.2011].

(2) «*Die Gauner geben sich als Vermieter von Wohnungen aus, die sie nicht besitzen und prellen so ahnungslose Mieter*» [1, 06.05.2010].

Нередко лексемой *prellen* обозначается кража крупных денежных сумм в средствах массовой информации: «*Besonders brisant sind die Ermittlungen gegen sieben Mitarbeiter der Deutschen Bank. Kann es sein, dass sie den verdächtigen Händlern geholfen haben, den deutschen Staat um Millionen zu prellen? Staatsanwälte prüfen, ob die Frankfurter Banker ein Kontensystem für die beschuldigten Händler aufgebaut haben, über das die Zahlungen der Firmen verrechnet wurden. Sie stehen im Verdacht, eine aktive Rolle bei der Organisation des Steuerkarussells gespielt zu haben*» [1, 03. 05. 2010].

Как показывает текстовый фрагмент, семь сотрудников банка во Франкфурте обвиняются в пособничестве дилерам, которые обманули немецкое государство на миллионы, присвоив крупные денежные средства.

Следующим глаголом рассматриваемого синонимического ряда является *perppen*, первоначальные значения которого были «*gekidnappt*» и «*kidnapping*», т.е. слово использовалось для обозначения процесса похищения ребенка или взрослого человека «*Kinder perppen*». Со временем наблюдается расширение семантического объема *perppen*. Глаголу становится присущим семантический компонент «*durch ungerechtfertigt hohen Preis übervorteilen, begaunern*» [24, с. 554], «*zu viel Geld von j-m für eine Ware oder eine Leistung verlangen*» [9, с. 704].

Значение «присваивать с помощью обмана» глагол *perppen* имеет и в настоящее время: «*Geneppt werden viele Versicherte schon, bevor es zum Schadenfall kommt. Sie zahlen für völlig unsinnige und viel zu teure Policen, die sie niemals brauchen. Auf jährlich 30 Milliarden Mark schätzt Hans Dieter Meyer vom Bund der Versicherten den Schaden, der durch solche Nonsense-Produkte entsteht*» [1, 08.08.1994].

Следующим синонимом является лексема *mogeln*, которая зафиксирована с 1781 года в немецком студенческом языке со значением «*beim Spiel betrügen*». Предположительно слово *mogeln* произошло от диалектной формы слова *maucheln* «тайно, коварно, хитро действовать, обманывать, прятать» [23], что связано с утаиванием чего-либо или кого-либо. В толковом словаре немецкого языка лексема *mogeln* имеет значение «*meist bei Spielen kleine Tricks anwenden, die gegen die (Spiel)Regeln verstoßen*» [9, с. 674]. Лексемы *mogeln* и *bemogeln* расширяют сферу своего употребления. Указанные лексемы употребляются не только в студенческом жаргоне, но и при правонарушениях в экономической сфере государственного бюджета: «*Der Verdacht, daß Selbständige den Fiskus öfter bemogeln, kann und darf kein Grund für eine höhere Steuerbelastung sein – jedenfalls nicht in einem Rechtsstaat, in dem Mogelei nicht pauschal vermutet werden darf, sondern im Einzelfall nachgewiesen werden muß*» [1, 23.06.1980].

Проведенный анализ свидетельствует о том, что каждая лексема синонимического ряда с доминантой *betrügen* имеет свою историю возникновения и свою специфику. Если древней по происхождению в иерархической цепочке синонимического ряда является лексема *betrügen*, то с развитием истории человека и меняющейся внеязыковой действительности появляются другие синонимы или новые семантические компоненты у уже существующих лексем рассматриваемого синонимического ряда, позволяющие отражать многообразие противоправных действий против чужой собственности по-новому. Все сказанное выше свидетельствует о том, что синонимический ряд, передавая новую обширнейшую информацию о мире и человеке, является средством фиксации в языке новых форм ментальности, новых способов познания и освоения мира человеком, что делает разработку проблемы синонимии актуальным, поскольку она отражает речемыслительные механизмы языковой личности, ее особенности и лингвокультурологические факторы.

#### Библиографический список

1. Гуревич, А.Я. Категории средневековой культуры. – М., 1984.
2. Большой юридический словарь / под ред. А.Я. Сухарева, В.Е. Крутских. – М., 2001.
3. Гусейнов, А.А. Великие моралисты. – М., 1995.
4. Кудрявцев, В.Н. Социальные отклонения: введение в общую теорию / В.Н. Кудрявцев, Ю.В. Кудрявцев, В.С. Нерсисянц. – М., 1984.
5. Виндельбанд, В. Прелюдии. – М., 2007.
6. Кретов, А.А. Глагольные синонимические ряды по лексикографическим данным // Глагол в системе языка и речевой деятельности: материалы науч. лингвистической конф. – Свердловск, 1990.
7. Гумбольдт, В. Избранные труды по языкознанию. – М., 1984.
8. Langenscheidt. Langenscheidtsgrößerwörterbuch, Deutsch als Fremdsprache. Berlin-München-Wien-Zürich-New York: Langenscheidt, 1998.
9. Wahig. Synonymwörterbuch. Neuausgabe. Wissen Media Verlag GmbH, 2006.
10. Erich und Hindegard Bulitta. Das große Lixikon der Synonymie. Fischer Taschenbuch Verlag, 2007.
11. Synonymwörterbuch, sinnverwandte Ausdrücke der deutschen Sprache. [Hrsg. Von Herbert Görner und Günter Kempke], Leipzig VEB Bibl. Institut, 1973.
12. Панченко, Н.Н. Средства объективации концепта «обман»: на материале английского и русского языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 1999.
13. Федюкина, И.Э. Концепт «обман» в русской, английской и немецкой языковых картинах мира, репрезентируемых фразеологизмами: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Белгород, 2009.
14. Эрдынеева, Д.Д. Функционально-прагматические аспекты английских идиом со значением обмана в дискурсе художественной прозы: автореф. дис. ...канд. филол. наук. – Иркутск, 2005.

1. Буренкова, С.В. Немецкие жизненные нормы сквозь призму лексики языка: монография. – Омск, 2008.
2. Ленец, А.В. Коммуникативный феномен лжи: лингвистический и семиотический аспекты (на материале немецкого языка): дис. ... док. филол. наук. – Ростов-на-Дону, 2010.
3. Бабаева, Е.В. Концептологические характеристики социальных норм в немецкой и русской лингвокультурах: монография. – Волгоград, 2003.
4. Рябцева, Н.К. Язык и естественный интеллект. – М., 2005.
5. Die Rechtsordnung der Bundesrepublik Deutschland. Eine Einführung. – Bonn, 1997.
6. Duden. Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim., 1996.
7. Wahig. Deutsches Wörterbuch mit einem Lexikon der deutschen Sprachlehre. – Mosaik Verlag, 1980.
8. Хантакова, В.М. Теория синонимии: опыт интегрального анализа: монография. – Иркутск, 2006.
9. Kluge. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. – Berlin-New York, 1989.
10. Duden. Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. – Mannheim-Wien-Zürich, 2007.
11. Вебер, М. История хозяйства. Город / Под ред. И. Гревса. – М., 2001.

#### Список источников примеров

1. Der Spiegel [Э/п]. – Р/д: <http://www.spiegel.de> (даты: 06.09.1950/ 23.06.1980/ 08.08.1994/ 27.07.2010/ 03.05.2010/ 15.06.2011/ 11.07.2011/ 21.07.2011/ 12.09.2011/ 07.11.2011/ 12.03.2012/ 21.04.2004).

#### Bibliography

1. Gurevich, A.Ya. Kategorii srednevekovoy kul'turi. – M., 1984.
2. Bol'shoy yuridicheskiy slovar' / pod red. A.Ya. Sukhareva, V.E. Krut'skikh. – M., 2001.
3. Guseynov, A.A. Velikie moralistih. – M., 1995.
4. Kudryavcev, V.N. Social'niye otkloneniya: vvedenie v obshchuyu teoriyu / V.N. Kudryavcev, Yu.V. Kudryavcev, V.S. Nersesyan. – M., 1984.
5. Vindelband, V. Prel'yudii. – M., 2007.
6. Kretov, A.A. Glagol'niye sinonimicheskie ryadi po leksikograficheskim dannim // Glagol v sisteme yazhka i rechevoy deyatel'nosti: materialih nauch. lingvisticheskoy konf. – Sverdlovsk, 1990.
7. Gumboldt, V. Izbranniye trudih po yazhkoznaniyu. – M., 1984.
8. Langenscheidt. Langenscheidtsgrößwörterbuch, Deutsch als Fremdsprache. Berlin-München-Wien-Zürich-New York: Langenscheidt, 1998.
9. Wahig. Synonymwörterbuch. Neuausgabe. Wissen Media Verlag GmbH, 2006.
10. Erich und Hindegarde Bulitta. Das große Lexikon der Synonymie. Fischer Taschenbuch Verlag, 2007.
11. Synonymwörterbuch, sinnverwandte Ausdrücke der deutschen Sprache. [Hrsg. von Herbert Gerner und Gunter Kempke], Leipzig VEB Bibl. Institut, 1973.
12. Panchenko, N.N. Sredstva objektivacii koncepta «obman»: na materiale angliyskogo i russkogo yazhkov: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Volgograd, 1999.
13. Fedyukina, I.Eh. Koncept «obman» v russkoy, angliyskoy i nemeckoy yazhkovih kartinakh mira, reprezentiruemih frazeologizmami: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Belgorod, 2009.
14. Ehrdihneeva, D.D. Funkcional'no-pragmaticheskie aspektih angliyskikh idiom so znacheniem obmana v diskurse khudozhestvennoy prozih: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. – Irkutsk, 2005.
15. Burenkova, S.V. Nemeckie zhiznenniye normih skvoz' prizmu leksiki yazhka: monografiya. – Omsk, 2008.
16. Leneц, A.V. Kommunikativniy fenomen lzhi: lingvisticheskiy i semioticheskiy aspektih (na materiale nemeckogo yazhka): dis. ... dok. filol. nauk. – Rostov-na-Donu, 2010.
17. Babaeva, E.V. Konceptologicheskie kharakteristiki social'nikh norm v nemeckoy i russkoy lingvokul'turakh: monografiya. – Volgograd, 2003.
18. Ryabceva, N.K. Yazhik i estestvenniy intellekt. – M., 2005.
19. Die Rechtsordnung der Bundesrepublik Deutschland. Eine Einführung. – Bonn, 1997.
20. Duden. Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim., 1996.
21. Wahig. Deutsches Wörterbuch mit einem Lexikon der deutschen Sprachlehre. – Mosaik Verlag, 1980.
22. Khantakova, V.M. Teoriya sinonimii: opyt integral'nogo analiza: monografiya. – Irkutsk, 2006.
23. Kluge. Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. – Berlin-New York, 1989.
24. Duden. Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. – Mannheim-Wien-Zürich, 2007.
25. Veber, M. Istoriya khozyaystva. Gorod / Pod red. I. Greysa. – M., 2001.

*Статья поступила в редакцию 05.10.12*

# Раздел 8

## ЭКОНОМИКА

Редакторы раздела:

ИННА НИКОЛАЕВНА САННИКОВА – доктор экономических наук, профессор, зав. каф. бухучета, аудита и анализа Алтайского государственного университета (г. Барнаул)

ВЕРА СТЕПАНОВНА СТАРОДУБЦЕВА – кандидат экономических наук, доцент (г. Горно-Алтайск)

УДК 330.322

*Gorlov S.M. REGIONALIZATION OF INSTITUTIONAL CHANGES IN AIC COMMERCIAL SPHERE.* The article devotes to the problems of the institutional changes regionalization in AIC commercial sphere.

**Key words:** agroindustrial complex, infrastructural modules, marketing centers, commercial costs of farmers, budget expenditures, institutional environment.

**С.М. Горлов**, д-р эконом. наук, проф., зав. каф. экономической теории и мировой экономики СКФУ, г. Ставрополь, E-mail: marketlab@rambler.ru

### РЕГИОНАЛИЗАЦИЯ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ В ТОРГОВОЙ СФЕРЕ АПК

Статья посвящена проблемам регионализации институциональных преобразований в торговой сфере АПК.

**Ключевые слова:** агропромышленный комплекс, инфраструктурные модули, маркетинговые центры, нематериальные издержки сельхозтоваропроизводителей.

Регионализация институциональных преобразований, проводимых в торговой сфере АПК, может способствовать ограничению роста нематериальных издержек хозяйствующих структур, функционирующих в сельскохозяйственных зонах. По этой причине бюджетные расходы на оказание консультативной помощи хозяйствам, представленные в Государственной программе развития сельского хозяйства и регулирования рынков сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия на 2013–2020 гг. [1], правомерно увеличить на величину хозяйственных затрат, обусловленных поиском региональных рынков сбыта аграрного сырья и продовольствия. Приведенное увеличение бюджетных расходов на замещение части нематериальных издержек сельхозтоваропроизводителей должно быть направлено на: формирование в регионах электронных баз данных о потенциальных покупателях продукции аграрной сферы, предоставление консалтинговых услуг хозяйствам всех категорий, создание системы региональных и муниципальных информационно-консультационных центров. Решение этих задач может осуществляться путем выбора одного из двух направлений регионализации институциональных преобразований, способствующих развитию взаимодействия властных и хозяйствующих структур в торговой сфере АПК.

Выбор первого направления требует институциональных преобразований, связанных с созданием в территориальных образованиях РФ системы консультативной помощи субъектам сельскохозяйственного сектора. В отличие от него второй вариант предполагает диверсификацию в российских регионах специализированных инфраструктурных модулей. Указанный подход должен учитывать оценку технического, научного и образовательного потенциала конкретных территорий и имеющийся в данном аспекте задел. Существующая практика формирования информационно-консультационных служб в территориальных образованиях РФ свидетельствует о ряде апробированных способах их организации. К числу таких способов целесообразно отнести создание служб, образующихся на основе финансового участия муниципальных органов власти.

При их создании и функционировании органы исполнительной власти могут руководствоваться следующими принципами регионализации институциональных преобразований:

- формирования маркетинговых центров на основе применения рационального и экономичного способа расходования бюджетных средств;
- соблюдения суверенитета информационно-консультационных служб (ИКС) от влияния политических институтов;
- выделения приоритета замещения издержек сельхозтоваропроизводителей, обусловленных поиском рынков сбыта аграрного сырья;
- спецификации прав собственности на результаты коммерческой деятельности хозяйств;
- учета новых правил поведения на региональных рынках аграрного сырья и продовольствия. Данные принципы могут использоваться в векторе двухэтапного становления маркетинговых центров и информационно-консультационных служб. На первом этапе регионализации институциональных преобразований органам власти целесообразно направлять усилия на создание ИКС на основе расходования денежных средств муниципалитетов и сельхозтоваропроизводителей. При наличии бюджетных возможностей властные организации административно-территориальных делений указанных регионов могли бы проводить конкурсный отбор хозяйств, претендующих на получение грантов для создания маркетинговых центров или информационно-консультационных служб. По результатам выбора претендентов, органы муниципального управления должны предоставлять им компенсации в размере 50% от сметной стоимости проектов ИКС. Поэтому муниципальным органам власти необходимо концентрировать усилия на внедрении информационных технологий в аграрной сфере для обеспечения доставки готовых продуктов к потребителям с наименьшими издержками во времени.

Основными задачами регионализации институциональных преобразований в торговой сфере АПК должны выступать: повышение информированности сельхозтоваропроизводителей о конъюнктуре внутреннего и внешнего рынков на основе новых информационных технологий; расширение спектра консультативной помощи хозяйствам коммерческого типа; проникновение субъектов, хозяйствующих в периферийных зонах, в информационное пространство Всемирной торговой организации. Решение указанных задач может способствовать удешевлению об-

менных операций в рыночной среде и расширению каналов сбыта аграрного сырья и продовольствия. Параллельно с замещением части хозяйственных затрат расходами муниципалитетов при создании ИКС органы власти могли бы активнее использовать ресурсы региональных бюджетов. Следуя логике построения единой информационной сети и наработанному в данном направлении опыту формирования межрайонных маркетинговых центров, органы исполнительной власти должны способствовать их диверсификации в конкретных территориальных образованиях. Помимо властных инстанций в организации подобных служб могут принимать участие банковские учреждения, лизинговые и страховые компании, а также перерабатывающие и торговые предприятия.

Выбор второго направления регионализации институциональных преобразований в торговой сфере АПК требует формирования сетевой системы объектов инфраструктурного назначения. Ее применение может способствовать концентрации материальных, людских, технических и информационных ресурсов и сопровождаться увеличением объемов сбыта аграрного сырья. В данном случае речь следует вести о необходимости расширения доступа сельхозтоваропроизводителей к локальным и региональным рынкам продовольствия, так как в условиях организованной торговли аграрным сырьем хозяйства оказываются независимыми от предприятий перерабатывающей промышленности и используют возможности для сокращения своих непроизводственных затрат. Это может вызывать не только повышение конкурентоспособности субъектов сельскохозяйственного сектора в территориальных образованиях РФ, но и способствовать решению проблемы межрегиональных торговых барьеров, поэтому органы власти в регионах нередко принимают решения, направленные на контроль за ценами и ограничение вывоза продукции сельского хозяйства за пределы территорий. В этом отношении следует отметить наше несогласие с позицией И.А. Минакова, Л.А. Сабетовой, Н.И. Куликова и других исследователей, рассматривающих проблемы регионализации институциональных преобразований в торговой сфере АПК за рамками конкретных сельскохозяйственных зон [2]. Если считать эту точку зрения общепринятой, то оказывается, что при увеличении запасов аграрного сырья продукция хозяйств может вывозиться ими за пределы своих территорий без каких-либо ограничений. На практике во избежание потерь продукции аграрного происхождения и вследствие необходимости достижения цены равновесия различные субъекты собственности формируют предложение в соответствии с устанавливаемыми на региональном уровне правилами. Регионализация торговых процедур сопровождается ростом потерь хозяйств, занимающихся сбытом скоропортящихся видов продовольствия.

Ограничение вывоза продукции за пределы административно-территориальных делений вызывает минимизацию доходов структур, вынужденных продавать продукцию по сниженным ценам. Однако, уменьшение розничных цен до уровня ниже равновесного выступает предпосылкой формирования дефицита про-

дукции аграрной сферы. В связи с этим основным императивом институциональных преобразований в торговой сфере АПК является создание экономических условий для развития рыночной инфраструктуры, обеспечивающей повышение конкурентоспособности хозяйств на региональных рынках продовольствия. Достижение этой цели в сочетании с мероприятиями федерального, регионального и муниципального уровней может оказать воздействие на повышение устойчивости хозяйствующих структур, относящихся к категории организаций коммерческого типа. Необходимость участия органов власти регионов в формировании затрат хозяйств коммерческого профиля объясняется увеличением их расходов, связанных с поиском рынков сбыта аграрного сырья [3]. Эффективное осуществление институциональных преобразований в торговой сфере АПК обуславливает сокращение части хозяйственных затрат на реализацию договорных отношений с предприятиями перерабатывающей промышленности и торговли. Данное сокращение предопределяет необходимость принятия следующих организационных мер: обеспечения сельхозтоваропроизводителей рыночной информацией, связанной с замещением части их непроизводственных издержек; правового регулирования торговых операций на региональных рынках аграрного сырья, направленного на ограничение роста цен на услуги перерабатывающих и торговых предприятий. В силу этого ресурсная обеспеченность Государственной программы развития сельского хозяйства и регулирования рынков сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия на 2013–2017 гг. по расходам на замещение издержек коммерческих хозяйств должна возрастать до формирования ситуации, в которой их доля в структуре прочих хозяйственных затрат составляла бы 10%. За рамками такого императива сельхозтоваропроизводители вряд ли смогут владеть достаточной информацией о рыночных ценах и своих конкурентах. Наличие возможностей получения сведений о конъюнктуре рынка могло бы повысить эффективность регионализации институциональных преобразований в торговой сфере АПК РФ. Воздействие органов власти регионов на формирование затрат сельхозтоваропроизводителей, связанных с реализацией продовольствия, позволяет ограничивать рост их нематериальных издержек. Активизация участия властных структур в рассматриваемых процедурах предполагает увеличение расходов органов власти на коммерческий протекционизм субъектов сельскохозяйственного сектора.

Таким образом, для повышения эффективности институциональных преобразований в торговой сфере АПК властями целесообразно учитывать свои финансовые возможности и платежеспособность юридических и физических лиц, планирующих участвовать в реализации государственно-частных проектов. Инстанции, наделенные властными полномочиями, должны стремиться не только к удовлетворению растущих потребностей хозяйств коммерческого типа, но и к рациональному использованию бюджетных ресурсов, необходимых для замещения части нематериальных издержек сельхозтоваропроизводителей.

#### Библиографический список

1. Государственная программа развития сельского хозяйства и регулирования рынков сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия на 2013-2020 годы [Э/п]. – Р/д: <http://www.mcх.ru / documents / document / show / 16834.342. htm>.
2. Минаков, И.А. Экономика сельскохозяйственного предприятия / И.А. Минаков, А.А. Сабетова, Н.И. Куликов. – М., 2004.
3. Трейси, М. Сельское хозяйство и продовольствие в экономике развитых стран: введение в теорию, практику и политику. – СПб., 1995.

#### Bibliography

1. Gosudarstvennaya programma razvitiya sel'skogo khozyaystva i regulirovaniya rinhov sel'skokhozyaystvennoy produkci, sihrjya i prodovol'stviya na 2013-2020 godih [Eh/r]. – R/d: <http://www.mcх.ru / documents / document / show / 16834.342. htm>.
2. Minakov, I.A. Ehkonomika sel'skokhozyaystvennogo predpriyatiya / I.A. Minakov, A.A. Sabetova, N.I. Kulikov. – M., 2004.
3. Trejysi, M. Sel'skoe khozyaystvo i prodovol'stvie v ehnomike razvitiikh stran: vvedenie v teoriyu, praktiku i politiku. – SPb., 1995.

Статья поступила в редакцию 11.02.13

УДК 336.132

**Zenchenko S.V. ASSESSMENT OF RISK OF DECREASE IN FINANCIAL SECURITY OF ECONOMY OF THE SUBJECT OF FEDERATION WITH USE OF METHODS OF MULTICRITERIA OPTIMIZATION.** Methodical approach is presented in article to an assessment of risk of decrease in financial security of economy of the region with application of methods of multicriteria optimization. In work the system of indicators estimating quality of regional finance and is created possibility of its use for ranging of territories concerning variability of financial availability of resources of territorial economy is proved.

**Key words:** financial security, financial potential, region, risk, multicriteria optimization.

**С.В. Зенченко**, д-р эконо. наук, доц., проф. каф. «Денежного обращения и кредита» ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: zen\_sveta@mail.ru

## ОЦЕНКА РИСКА СНИЖЕНИЯ ФИНАНСОВОЙ ОБЕСПЕЧЕННОСТИ ЭКОНОМИКИ СУБЪЕКТА ФЕДЕРАЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДОВ МНОГОКРИТЕРИАЛЬНОЙ ОПТИМИЗАЦИИ

В статье представлен методический подход к оценке риска снижения финансовой обеспеченности экономики региона с применением методов многокритериальной оптимизации. В работе сформирована система показателей, оценивающая качество региональных финансов и обоснована возможность ее использования для ранжирования территорий относительно изменчивости финансовой ресурсообеспеченности территориальной экономики.

**Ключевые слова:** финансовая обеспеченность, финансовый потенциал, регион, риск, многокритериальная оптимизация.

Риск изменения величины регионального финансового потенциала следует рассматривать как совокупный фактор вероятностного возникновения нежелательного события и его последствий в экономическом развитии региона, и технически наилучшим образом описывается набором возможных сценариев с соответствующим распределением вероятностей. С практической точки зрения такой подход может быть использован лишь в качестве промежуточного, дополнительного, либо теоретического элемента оценки, поскольку для обеспечения эффективного принятия решений мера риска должна обеспечивать возможности:

- четкого, компактного, прозрачного (с точки зрения экономического смысла) и наглядного представления данных об уровне финансовой обеспеченности устойчивого экономического развития региона;
- отслеживания динамики формирования элементов регионального финансового потенциала в оптимальном для экономического развития объеме;
- сопоставления оценок риска по различным инструментам, направлениям деятельности и видам рисков и получения агрегированных оценок;
- принятия обоснованных решений в отношении параметров регионального финансового потенциала обеспечивающего устойчивое развитие региона, в т.ч. их объемов, сроков, стоимостных и других существенных условий.

Для анализа рискованности экономической системы региона могут быть использованы многокритериальные методы оптимизации, лежащие в основе ранжирования объекта исследования в соответствии с изменчивостью группы анализируемых факторов. Поскольку система формирования и оценки финансового потенциала региона относится к группе задач «риск-доход».

Учитывая, что при оценке степени рискованности формирования финансового потенциала региона необходимо сформировать информационный массив, позволяющий представляющий необходимые сведения региональным органам управления и иным потребителям о соотношении ресурсной обеспеченности и уровне риска, позволяющий проранжировать регионы по степени возрастания риска утраты финансового потенциала. Для анализа рискованности экономической системы региона могут быть использованы многокритериальные методы оптимизации, лежащие в основе ранжирования объекта исследования в соответствии с изменчивостью группы анализируемых факторов. Основным инструментом для достижения данной цели является векторная целевая функция (ВЦФ), которая лежит в основе теории принятия решений. При оценке степени рискованности формирования финансового потенциала региона, необходимо сформировать информационный массив, позволяющий представить необходимые сведения региональным органам управления и иным потребителям о соотношении ресурсной обеспеченности и уровне риска, лежащий в основе ранжирования регионов по степени потери финансового потенциала.

В общем виде ВЦФ можно представить, как функцию, состоящую из максимизируемых или минимизируемых критериев [1]:

$$F(x) = \{F_1(x), F_2(x), \dots, F_N(x)\} \quad (1), \quad F_v(x) \rightarrow \text{extr}, \quad v = 1, 2, \dots, N$$

Критерии отражают оценки различных качеств исследуемого объекта, по поводу которого принимается решение. Критерии должны отвечать следующим требованиям [1]:

1. Критерии  $F_v(x)$ , составляющие ВЦФ, должны быть однородными по виду экстремума: либо все критерии данной ВЦФ являются минимизируемыми, либо все они являются максимизируемыми.
2. Условие соизмеримости: все критерии данной ВЦФ имеют одну и ту же единицу измерения.

3. Сопоставимость численных значений критериев: единицы величин  $(\lambda_v F_v(x))$ ,  $v = \overline{1, N}$  отражают одинаковый вклад локальных полезностей этих величин в интегральную полезность данной ВЦФ.

Величина ожидаемого уровня финансового потенциала региона является случайной величиной, принимающей некоторые численные значения, для которой, однако, распределение вероятностей неизвестно. Мы предполагаем, что присущий данному объекту  $x$  характер поведения временного ряда значений уровня финансового потенциала за прошлые годы сохраняет свои особенности на следующие годы рассматриваемого планового периода. Из этого предложения следует, что с некоторой погрешностью можно представить значение ожидаемого уровня финансового потенциала  $D_i = D_i(x)$  и значение вероятностей

$$P_i = P_i(x), \quad i = \overline{1, L}, \quad \sum_{i=1}^L P_i = 1 \quad \text{с которыми указанные значения уровня финансового потенциала могут достигаться.}$$

В принятых обозначениях ожидаемый уровень финансового потенциала региона вычисляется в виде математического ожидания

$$\bar{D} = \bar{D}(x) = \sum_{i=1}^L P_i D_i \rightarrow \max, \quad (1)$$

представляющего собой максимизирующий критерий. Далее, вычисляя СКО

$$\sigma = \sigma(x) = \sqrt{\sum_{i=1}^L (D_i - \bar{D})^2 P_i} \rightarrow \min, \quad (2)$$

и получаем коэффициент вариации, рассматриваемый как минимизируемый критерий степени риска

$$V = V(x) = \frac{\sigma}{D} \rightarrow \min. \quad (3)$$

При оценке уровня риска потери финансового потенциала целесообразно применить расчет коэффициента асимметрии [2]

$$A(x) = \sum_{i=1}^L \left( \frac{D_i(x) - D(x)}{\sigma(x)} \right)^3 P_i \rightarrow \max \quad (4)$$

и коэффициента эксцесса

$$E(x) = \sum_{i=1}^L \left( \frac{D_i(x) - D(x)}{\sigma(x)} \right)^4 P_i \rightarrow \max \quad (5)$$

Экономический смысл коэффициента асимметрии применительно к рассматриваемой проблеме рисков заключается в следующем [2]. В случае возрастания коэффициента (4) возрастает вероятность появления самых высоких уровней финансового потенциала региона и убывает вероятность самых низких. Экономический смысл коэффициента эксцесса состоит в том, что уменьшение значения  $E(x)$  приводит к тому, что график функции плотности вероятностей случайной величины уровня финансового потенциала  $D(x)$  становится менее «остро вершинным», т.е. этот график становится приплюснутым и растянутым. Последнее свойство «растянутости» означает расширение области значений уровня финансового потенциала в обе стороны от величины математического ожидания  $D(x)$ .

Учитывая требование однородности экстремумов, все критерии ВЦФ должны быть либо максимизируемыми, либо минимизируемыми. Существует два основных подхода к достижению данной цели. Первый состоит в определении обратного значения исходного показателя, т.е. первоначальное значение возводится в степень (-1). Второй подход состоит в определении некоторой подходящей константы  $C_u > F_u(x)$ , позволяющей рассматриваемый минимизируемый критерий  $F_u(x)$  заменить на максимизируемый критерий  $F_u'(x) = C_u - F_u(x)$ . Какой из этих подходов применять, зависит от конкретного формального определения и финансово-экономического содержания  $F_u(x)$ .

Мы используем первый подход с целью замены показателей коэффициента вариации, отношения задолженности по налогам и сборам к общей сумме налоговых платежей, доли кредиторской задолженности в совокупных расходах бюджета на максимизируемые критерии. В результате указанных преобразований мы получаем 10 (т.е.  $N = 10$ ) максимизируемых критериев  $F_u(x) \rightarrow \max$ ,  $u = 1, 2, \dots, 10$ , составляющих ВЦФ:

1. Коэффициент покрытия финансовым потенциалом расходных обязательств региона –

$$F_1 = K_{\text{покp}} = \frac{\sum \Phi\Pi}{\sum P_{\text{рег}}} \rightarrow \max.$$

2. Коэффициент платежеспособности (абсолютной ликвидности) –  $F_2 = K_{\text{плат}} = \frac{\sum D_{\text{тек}}}{\sum P_{\text{сов}}} \rightarrow \max.$

3. Коэффициент соотношения собственных и привлеченных средств

$$F_3 = K_{\text{собств} / \text{заем}} = \frac{\sum D_{\text{собств}}}{\sum D_{\text{привлеч}}} \rightarrow \max.$$

4. Обратный коэффициент отношения задолженности по налогам и сборам к общей сумме налоговых платежей –

$$F_4 = K_{\text{задол}} = \frac{D_{\text{налог}}}{H_{\text{задол}}} \rightarrow \max$$

5. Коэффициент обеспеченности бюджета –  $F_5 = K_o = \frac{D}{P} \rightarrow \max.$

6. Коэффициент экономической эффективности региональных инвестиционных вложений –

$$F_7 = \mathfrak{E}_u^t = \frac{\Delta J_{\text{ВРП}}^t}{J_u^t} \rightarrow \max.$$

7. Уровень эффективности кредитной политики –  $F_8 = \mathfrak{E}_\kappa^t = \frac{\Delta J_{\text{ВРП}}^t}{J_\kappa^t} \rightarrow \max$

8. Обратный коэффициент вариации ожидаемого уровня финансового потенциала –  $F_9 = V(x) = \frac{\overline{U_k}}{\sigma(U_k)} \rightarrow \max.$

9. Коэффициент асимметрии –  $F_{10} = A(x) = \sum_{i=1}^L \left( \frac{D_i(x) - D(x)}{\sigma(x)} \right)^3 P_i \rightarrow \max.$

10. Коэффициент эксцесса ожидаемого уровня финансового потенциала –

$$F_{11} = E(x) = \sum_{i=1}^L \left( \frac{D_i(x) - D(x)}{\sigma(x)} \right)^4 P_i \rightarrow \max.$$

В результате проведенного исследования векторная целевая функция примет вид:



$$F(x) = (F_1(x), F_2(x), \dots, F_{11}(x)). \quad (6)$$

ВЦФ состоит только из максимизируемых критериев. Численные значения этих критериев определены на множестве  $X = \{x_1, x_2, \dots, x_{12}\}$  состоящем из 12 регионов Южного федерального округа.

Ранжирование регионов по степени риска снижения финансовой обеспеченности (уменьшения финансового потенциала) осуществляется в соответствии с принципом Парето. Согласно этому принципу, финансовообеспеченные объекты могут принадлежать только Паретовскому множеству  $\bar{X}$ ; элементы подмножества  $(X \setminus \bar{X})$  являются доминируемыми в смысле значений критериев ВЦФ (6) и поэтому не могут рассматриваться в качестве потенциально финансово обеспеченных объектов. Поэтому ранжирование регионов осуществляется по убыванию финансовой обеспеченности объектов множества  $X$  по совокупности значений критериев.

Это ранжирование реализуется на базе так называемых прямых методов теории выбора и принятия решений. В качестве конкретной численной реализации этого метода использовано обобщенное решающее правило (ОРП), раскрытое Е.В. Поповой. К полученному множеству  $X = \{x_1, x_2, \dots, x_{12}\}$  применяем ОРП, состоящее из трех решающих правил (РП): свертка MAXSUM, РП MAXMIN и РП «расстояние до идеальной точки» и выберем максимальное значение.

1. РП MAXSUM представляет собой полезность целого как сумма полезностей его составляющих. Пусть на множестве допустимых решений  $X = \{x\}$  в виде вектора оптимизируемых критериев, для которых определен вектор  $\lambda = (\lambda_1, \lambda_2, \dots, \lambda_N)$  коэффициентов относительной важности  $\lambda_v$ ,  $v = \overline{1, N}$ . Если каждый критерий имеет одну и ту же единицу измерения и один и тот же вид экстремума, то РП взвешенной суммы определяется линейной сверткой критериев

$$f_1(\lambda, x) = \sum_{v=1}^N \lambda_v F_v(x) \rightarrow \max. \quad (7)$$

2. РП MAXMIN (MINMAX) представляет собой «оценку по наихудшему»:

$$f_2(\lambda, x) = \max_{1 \leq v \leq N} \lambda_v F_v(x) \rightarrow \min, \quad (8)$$

$$\bar{f}_2(\lambda, x) = \min_{1 \leq v \leq N} \lambda_v F_v(x) \rightarrow \max. \quad (9)$$

1. РП «расстояние до идеальной точки». Пусть  $a_v = \min_{x \in X} F_v(x)$ ,  $A_v = \max_{x \in X} F_v(x)$ ,  $v = \overline{1, N}$ . Тогда расстояние до идеальной точки в критериальном пространстве  $a = (a_1, a_2, \dots, a_N)$  для критерия  $F_v(x) \rightarrow \min$  ( $F_v(x) \rightarrow \max$ ) определяется формулой:

$$f_3(\lambda, x) = \sum_{v=1}^N ((F_v(x) - a_v)^2 \lambda_v^2)^{1/2} \rightarrow \min. \quad (10)$$

2. Мультипликативное решающее правило определяется формулой:

$$f_4(x) = \prod_{v=1}^N F_v(x) \rightarrow \text{extr}. \quad (11)$$

Проведенные расчеты ранжирования регионов по риску потери финансового потенциала представлены в таблице 1.

Таблица 1

Ранжирование регионов Юга России по уровню риска снижения финансовой обеспеченности

Регион	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	прогноз		
								2013	2014	2015
Краснодарский край	6	3	2	2	1	1	1	1	2	1
Ставропольский край	4	7	5	5	4	4	5	5	4	5
Республика Ингушетия	11	11	6	6	6	7	8	8	10	9
Ростовская область	2	1	4	3	2	2	2	2	1	2
Республика Адыгея	7	8	7	7	7	6	6	6	6	6
Республика Дагестан	10	10	8	9	8	9	10	9	8	8
Кабардино-Балкарская Респ.	9	6	12	8	11	10	11	10	10	11
Респ. Северная Осетия-Алания	8	9	10	10	10	11	12	12	7	7
Карачаево-Черкесская Респ.	5	4	9	12	12	10	7	7	9	10

Распределение регионов юга России по уровню снижения ресурсообеспеченности должно коррелировать с уровнем финансового потенциала. Регионы со средним уровнем финансового потенциала имеют высокий рейтинг устойчивости финансовой обеспеченности и низкую склонность к потере ресурсов и снижению уровня экономического развития, регионы с критическим уровнем финансового потенциала имеют максимальный рейтинг по потере ресурсообеспеченности и неспособности к наращению своего экономического развития.

#### Библиографический список

- Емельянов, С.В. Многокритериальные методы принятия решений / С.В. Емельянов, О.И. Ларичев. – М., 1985.
- Попова, Е.В. Математические модели и методы оценки рисков социально-экономических процессов: дис. ... д-ра эконом. наук. – Черкесск, 2002.

#### Bibliography

- Emel'yanov, S.V. Mnogokriterialnihe metodih prinyatiya resheniy / S.V. Emel'yanov, O.I. Larichev. – M., 1985.
- Popova, E.V. Matematicheskie modeli i metodih ocenki riskov socialjno-ehkonomicheskikh processov: dis. ... d-ra ehkonom. nauk. – Cherkessk, 2002.

Статья поступила в редакцию 14.02.13

УДК 330.322

*Konovalova I.A., Lovyannikova V.V. THE DIFFERENTIATION OF POPULATION INCOMES INFLUENCE ON ECONOMIC GROWTH.* The article analyses the place and role of income and consumption of the population in the achievement of economic growth. Justified destabilizing impact of income differentiation of the population on the sustainable development of the economic system.

**Key words:** innovation, regulation of income, the factor of destabilization of economy, a living wage, a consumer demand.

*И.А. Коновалова, канд. эконом. наук, доц. ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: konovalova.iris@yandex.ru; В.В. Ловянникова, канд. эконом. наук, доц. ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: valentlov@mail.ru*

## ОЦЕНКА СТЕПЕНИ ВЛИЯНИЯ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ДОХОДОВ НАСЕЛЕНИЯ НА ИННОВАЦИОННЫЙ ЭКОНОМИЧЕСКИЙ РОСТ

В исследовании представлен анализ результатов влияния доходов на экономический рост. Обосновано дестабилизирующее воздействие дифференциации доходов населения на устойчивое развитие экономической системы.

**Ключевые слова:** инновация, регулирование доходов, фактор дестабилизации экономики, прожиточный минимум, потребительский спрос.

В современной рыночной экономике доходы населения, система их формирования и распределения – основополагающий показатель социально-экономического развития экономики, индикатор уровня жизни населения, механизм, влияющий на инвестиционные процессы экономической системы государства. Доходы населения не только определяют его материальное положение, но и в значительной мере отображают состояние и эффективность экономики и экономических отношений в обществе. Доходы характеризуются уровнем, составом и структурой, динамикой, соотношением с расходами, дифференциацией по различным слоям и группам населения. В экономической политике российского правительства доходы населения рассматриваются не как условие развития производства, а как его результат. Между тем возрастание роли человека в производстве превращает человеческий фактор в ведущий, дает основание рассматривать доходы и потребление населения не только как результат производства, но и в качестве условия его развития. Мы все чаще наблюдаем как сокращение вложений в человека (образование, здравоохранение, жилищные условия) выступает сдерживающим экономический рост фактором. В последнее десятилетие не прослеживается прямая корреляция между изменениями объемов производства и доходами населения. Реальные доходы населения или растут при падении производства, или их уровень снижается медленнее, чем сокращаются объемы производства. Здесь мы имеем дело с несколькими факторами, определяющими динамику уровня реальных доходов населения.

Во-первых, обмен на внешнем рынке сырьевых ресурсов на предметы потребления позволил насытить российский рынок товарами, установить равновесие между платежеспособным спросом населения и количеством предлагаемых ему товаров и услуг.

Во-вторых, часть средств производства, которые могут выступать сырьем для производства предметов потребления, направляются непосредственно на текущее потребление населения (продажа переработанной сельхозпродукции на рынках, увеличение производства и потребления картофеля, овощей, фруктов и ягод в домашнем хозяйстве).

В-третьих, рост производства на предприятиях теневой экономики, которое достигло 40% производства. В ВВП продукция теневой экономики отражается лишь частично. Например, доходы подпольных производителей спиртных напитков в статистике не отражаются. Однако, совокупность вырученных средств направляется на покупку товаров и услуг и попадает в статистику, что увеличивает показатель реальных доходов населения.

В течение последних лет российское население демонстрировало уникальные примеры рационального рыночного поведения. В период активного внутриориентированного роста российской экономики 2005-2008 гг. спрос населения был одним из важнейших элементов ускорения экономической динамики. Затем, в период резкого ухудшения внешнеэкономической конъюнктуры, население нарастило объем организованных сбережений, что оказало существенную поддержку банковской систе-

ме. В период посткризисного восстановления экономики реализация отложенного потребительского спроса стала одной из причин относительно быстрого преодоления последствий кризиса.

Низкий уровень доходов сокращает платежеспособный потребительский спрос, в итоге производители не имеют инвестиционных источников. Это ведет к сокращению доходов производителей, росту безработицы, снижению покупательского спроса, сокращению уровня действующего производства и инвестиционной деятельности.

Сегодня российская экономика характеризуется ростом денежных доходов. Это свидетельствует о низкой платежеспособности населения, поскольку удовлетворение части спроса происходит за счет потребительского кредитования. Высокая степень неравенства в уровне доходов приводит к сокращению платежеспособного спроса, ухудшению условий для воспроизводства рабочей силы, созданию социальной напряженности, и, как следствие, снижению темпов экономического роста. По данным социологов рост децильного коэффициента дифференциации до восьмикратного уровня свидетельствует об опасности социальной деградации общества, что практически мы и наблюдаем в современной России. Рост дифференциации доходов сопровождается потерей среднего класса, который в дореформенный период включал работников военных предприятий, учителей, врачей, военнослужащих, преподавателей высшей и средней специальной школы (более 60% экономически активного населения). Они определяли трудовую мотивацию общества и обеспечивали политическую поддержку правительства. Современный средний класс это не более 8-10% экономически активного населения: работники финансово-банковских учреждений, предприниматели, в том числе занятые в теневой экономике, служащие государственного и муниципального аппаратов управления [1]. Страна фактически не имеет национальной мотивации труда, а правительство соответствующей поддержки.

Отечественная модель благосостояния характеризуется наличием сильно поляризованных типов благосостояния, различающихся уровнем доходов, расходов и сбережений, способами их воспроизводства, качеством и стандартами потребления, что является важной социально-экономической проблемой. Политика, проводимая государством в целях сглаживания социального неравенства, может осуществляться как бюджетными, так и внебюджетными методами. Государство устанавливает размер минимальной заработной платы, взимает налоги и осуществляет трансфертные выплаты населению. Таким образом, одной из важных задач является определение прожиточного минимума и черты бедности и доведение уровня доходов населения до гарантированного минимума с помощью программ социальной помощи. Сложность этих задач заключается в неоднозначности и трудности получения достоверной информации о реальных доходах населения. В результате отсутствия точной информации экономическая политика правительства в области регулирования доходов может оказаться неэффективной и привести к нежелательным результатам. Для проведения эффективной политики регулирования доходов правительство должно

учитывать не только степень дифференциации доходов, но также и их структуру, от которой во многом зависит склонность населения к потреблению и накоплению. Рост доходов и покупательной способности населения характеризует не только уровень жизни, что создает условия для экономического подъема, но и рост емкости внутреннего рынка. Социальная переориентация макроструктуры экономики, направленная на существенное увеличение доли ресурсов, идущих на текущее потребление и накопление для социальной сферы, должна стать основой государственной экономической политики. Решение задач повышения материального благосостояния населения связано с достижением уровня потребления обеспечивающего всем группам населения удовлетворение рациональных потребностей, поэтому стратегические перспективы развития экономики связаны с выработкой экономической политики направленной на повышение уровня жизни и недопущение роста дифференциации населения по уровню доходов.

Основным фактором, способствующим достижению экономического роста, по нашему мнению, является уровень развития потребительской сферы. Формирование эффективной конъюнктуры потребительского рынка способствует, с одной стороны, обеспечению динамичной пропорциональности в производстве и обмене потребительских товаров и услуг, а, с другой, — стимулирует снижение издержек производства и обращения, повышает эффективность производства и обмена, поддерживает сбалансированность спроса и предложения в условиях постоянно меняющихся их объемов и структуры. Это активизирует также развитие отраслей производства потребительского комплекса, дающих быструю отдачу капиталовложений, что позволит обеспечить повышение уровня занятости населения и, следовательно, повысить его покупательную способность; способствует развитию конкуренции и предпринимательства. Потребительский рынок оказывает существенное влияние на поддержание общеэкономической динамики на высоком уровне. За 2011 года деятельность торговли (оптовая, розничная, ремонт автотранспортных средств, бытовых изделий и предметов личного пользования) обеспечила 19% валово-

вого внутреннего продукта, превосходя все остальные виды экономической деятельности.

Положительные изменения, происходящие на потребительском рынке в 2012 году, продолжают оказывать влияние на объемы продажи продовольственных и непродовольственных товаров в розничной торговле. Вместе с тем, опережающий рост объема спроса домашних хозяйств на товары по сравнению с динамикой внутреннего производства, продолжает покрываться за счет импорта. На сегодняшний день высокая доля товаров импортного производства позволяет обеспечить сбалансированность спроса и предложения на потребительском рынке товаров и способствует созданию необходимой конкурентной среды. Вместе с тем, высокая доля импорта в обороте розничной торговли оказывает негативное влияние на формирование баланса ресурсов с точки зрения высокой степени зависимости рынка товаров от внешнеэкономической конъюнктуры. Необходимо также отметить, что российское потребительское пространство до сих пор изобилует сегментами рынка, которые не заполняются ни импортом, ни отечественными производителями. Незаполненные сегменты рынка создают для российских предприятий потенциальную возможность работы и увеличения доли на рынке. Это используется пока слабо. В потребительском секторе осуществляются разные экономические процессы и явления, затрагивающие все фазы воспроизводственного процесса. Регулирование каждой фазы воспроизводства отличается определенной спецификой. Таким образом, государственное регулирование потребительского рынка должно состоять, с одной стороны — в определенном воздействии на социально-экономические процессы, происходящие в потребительском секторе экономики, а с другой — на процессы воспроизводства в целом. Управление на любом уровне должно быть направлено на достижение сбалансированности между спросом и предложением, при котором обеспечивается не только реализация предложенных товаров и услуг и денежных доходов населения, но и удовлетворение населения в конкретных товарах и услугах определенного качества. Это определяет конкретные рычаги, формы и методы государственного регулирования.

#### Библиографический список

1. Показатели уровня жизни населения России / М. Турунцева, Е. Астафьева [и др.] // Бюллетень модельных расчетов краткосрочных прогнозов социально-экономических показателей РФ. — 2012. — № 9.

#### Bibliography

1. Pokazateli urovnya zhizni naseleniya Rossii / M. Turunceva, E. Astafjeva [i dr.] // Byulletenij modeljnihkh raschetov kratkosrochnihkh prognozov socialjno-ehkonomicheskikh pokazatelej RF. — 2012. — № 9.

Статья поступила в редакцию 03.03.13

УДК 347.775

**Ryabov V.N. ECONOMIC SAFETY AND MECHANISMS OF ITS PROVIDING.** Article is devoted to problems of formation of mechanisms of ensuring economic safety at federal and regional level.

**Key words:** globalization, economic safety, strategy, monitoring, threshold values, threat, economic danger, damage, civilization, economy criminalization.

**В.Н. Рябов**, канд. экон. наук, доц. каф. «Управление проектами и инновациями» ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: rvnnne@yandex.ru

## ЭКОНОМИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ И МЕХАНИЗМЫ ЕЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ

Статья посвящена проблемам формирования механизмов обеспечения экономической безопасности на федеральном и региональном уровне.

**Ключевые слова:** глобализация, экономическая безопасность, стратегия, мониторинг, пороговые значения, угроза, экономическая опасность, ущерб, цивилизация, криминализация экономики.

Сегодня развитие цивилизации на нашей планете проходит в условиях доминирования двух диаметрально противоположных процессов: глобализации и региогенеза. Противоречивость этих процессов накладывается на внутренние противоречия современного развития России, создает серьезные угрозы ее национальной безопасности, в том числе экономической. Как следствие, возникает необходимость поиска более совершенных форм и методов укрепления экономической безопасности, как на федеральном, так и на региональном уровнях. Экономическая безопасность России может быть представлена следующими позициями [1, с. 202]:

- выживаемость не должна ассоциироваться с конкурентоспособностью;
- жизнеспособность на основе работоспособности, жизненной силы, свободной энергии и энтропии, энергетической стойкости, информационной самостоятельности и общинной духовности становится ведущим аргументом развития, так как в условиях «экономических опасностей» только она может обеспечить выживание (тем не менее, без «экономических опасностей» или угроз для рынка, как правило, недостаточен стимулов);
- биоэнергетический баланс является основным фактором устойчивости живых систем, которые должны быть возобновляемы для преодоления кризисов и порогов развития;

● военно-политическая мощь, как следствие эффективного управления экономикой, служит барьером для внешних угроз и терроризма, а также успокоителем в многонациональном государстве;

● социальное спокойствие, как часть экологии человеческого развития, основанное на устойчивости к стрессам, информационной грамотности и деловой физиологии, предполагает индивидуальное саморазвитие человека.

Сущность экономической безопасности реализуется в системе ее критериев и показателей. Учитывая особенности проблем обеспечения муниципальной экономической безопасности, необходимо выработать особую систему параметров, ориентированной на небольшую территорию. Существующие системы показателей оценки экономической безопасности ориентированы в основном на федеральный и региональный уровни. Однако необходима методика проработки проблем показателей безопасности для муниципальных образований. Ее цели:

● оценка кризисных ситуаций и угрозы их возникновения в социально-экономической сфере муниципального образования;

● оценка влияния местных кризисных ситуаций на национальную безопасность субъекта Федерации и России в целом;

● разработка и обоснование программно-целевых мероприятий по обеспечению экономической безопасности. Основные требования к системе социально-экономических показателей анализа муниципального образования;

● система социально-экономических показателей муниципального образования должна быть взаимосвязана с общей схемой анализа и показателей, использующихся на федеральном, региональном, отраслевом уровнях;

● показатели муниципальной безопасности должны быть совместимы с действующей в стране системой учета, статистики и прогнозирования;

● система социально-экономических показателей должна отвечать перечню основных угроз экономической безопасности муниципального образования;

● перечень социально-экономических показателей, используемых для анализа, должен быть минимален, легко доступен и допускать простую интерпретацию;

● результаты анализа должны допускать простую и наглядную проверку на непротиворечивость существующему положению;

● социально-экономические показатели должны относиться к одному временному периоду, описывая своего рода срезы социально-экономической ситуации;

● показатели должны допускать возможность осуществлять регулярный мониторинг и прогнозирование факторов, влияющих на уровень угроз безопасности муниципального образования.

Итак, показатели, по которым определены пороговые значения, выступают системой показателей экономической безопасности. Меры и механизмы экономической политики, разрабатываемые и реализуемые на федеральном и региональных уровнях, должны быть направлены на предотвращение внутрен-

них и внешних угроз экономической безопасности, среди которых целесообразно выделить такие как:

1. Мониторинг факторов, определяющих угрозы экономической безопасности Российской Федерации.

2. Разработка критериев и параметров (пороговых значений) экономической безопасности Российской Федерации.

3. Деятельность государства по обеспечению экономической безопасности Российской Федерации осуществляется по следующим основным направлениям: выявление случаев, когда фактические или прогнозируемые параметры экономического развития отклоняются от пороговых значений экономической безопасности, и разработка комплексных государственных мер по выходу страны из зоны опасности; организация работы в целях реализации комплекса мер по преодолению или недопущению возникновения угроз экономической безопасности Российской Федерации; экспертиза принимаемых решений по финансовым и хозяйственным вопросам с позиции экономической безопасности Российской Федерации.

В области региональной экономики существует два полюса: «центр» и «периферия», между которыми имеются противоречия, которые разрешаются посредством компромиссов, в процессе которых регионы нередко объединяются в ассоциации или по территориальному принципу, или по экономическим интересам. Направления осуществления целей региональной экономики: экономические (субсидии и дотации, налоговая и таможенная политика, создание свободных экономических зон и другие); социально-воспитательные, включая подготовку и подбор кадров; административные [2, с. 141]. Следовательно, рассмотрение экономической безопасности региона должно осуществляться в рамках экономической безопасности Российской Федерации. Как следствие, важное значение для стратегии обеспечения экономической безопасности имеет решение следующих вопросов [3, с. 75]:

1. Восстановление доверия к деятельности правительства, что возможно лишь при проведении честной и предсказуемой социально-экономической политики, достижении соответствия между словами и делами.

2. Расширение социальной базы реформ, заинтересованное вовлечение в процесс преобразований широких слоев населения. Если этого не удастся добиться, то дальнейший процесс модернизации реального сектора экономики, либо будет вообще приостановлен, либо потребует перехода к сугубо авторитарным методам продолжения реформ, что неприемлемо для развития демократического государства.

3. Восстановление законности и правопорядка в стране, решительная борьба с криминализацией экономики, которая стала главным препятствием на пути активизации сил возрождения и обновления российского общества. В этом сегодня — одна из самых серьезных угроз экономической безопасности страны. Борьба с нарастающей криминализацией экономики, охватившей все ее звенья, включая властные структуры, должна стать составной частью программ действий на ближайшую и среднесрочную перспективы.

#### Библиографический список

1. Рябов, В.Н. Совершенствование комплекса имитационного моделирования и системного анализа экономической безопасности региона // Мир науки, культуры, образования. — 2012. — № 6(36).
2. Вечканов, Г.С. Экономическая безопасность: учебник. — СПб., 2009.
3. Рябов, В.Н. Трансформационные процессы «нового федерализма» и пути обеспечения региональной экономической безопасности // Вестник университета (ГГУ) — 2012. — № 10.

#### Bibliography

1. Ryabov, V.N. Sovershenstvovanie kompleksa imitacionnogo modelirovaniya i sistemnogo analiza ehkonomicheskoy bezopasnosti regiona // Mir nauki, kul'turi, obrazovaniya. — 2012. — № 6(36).
2. Vechkanov, G.S. Ehkonomicheskaya bezopasnost: uchebnik. — SPb., 2009.
3. Ryabov, V.N. Transformacionnye processih «novogo federalizma» i puti obespecheniya regionalnoy ehkonomicheskoy bezopasnosti // Vestnik universiteta (GUU) — 2012. — № 10.

Статья поступила в редакцию 16.03.13

УДК 330.311

*Ter-Grigoryants A.A., Babich A.A. ORGANIZATION OF MANAGEMENT OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF SOCIAL AND ECONOMIC SYSTEMS.* In article organizational approaches to creation of a control system by the innovative development which adaptive application will allow to provide achievement of long-term competitive advantages of national economy are shown, the model of management is presented by development of innovative systems of various level; key characteristics of management are allocated with innovative development of social and economic systems.

*Key words: management, innovations, innovative development, social and economic system, methodology, organization.*

**А.А. Тер-Григорьянц**, канд. эконом. наук, доц. ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь; **А.А. Бабич**, канд. эконом. наук, доц. ФГАОУ ВПО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, E-mail: ann\_ter@mail.ru

## ОРГАНИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫМ РАЗВИТИЕМ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ СИСТЕМ

В статье показаны организационный и методологический подходы к созданию системы управления инновационным развитием социально-экономических систем, адаптивное применение которых позволит обеспечить достижение долгосрочных конкурентных преимуществ национальной экономики. Раскрыто предметное содержание категории «управление инновационным развитием», разработана модель управления развитием инновационных систем различного уровня, основанная на взаимосвязи и взаимодействии подсистем, и позволяющий сформировать интеграционный механизм их взаимодействия; выделены ключевые характеристики управления развитием социально-экономических систем как источника инноваций

**Ключевые слова:** управление, инновации, инновационное развитие, социально-экономическая система, методология, организация.

Нестабильность мировой экономики, ускорение научно-технического прогресса, усиление рыночной конкуренции и серьезные политические изменения – все это преобразует привычные формы хозяйственных отношений, создает новые механизмы предпринимательской деятельности, изменяет стиль и образ жизни общества. Использование передовых технологий, генерирование знаний и интеллектуального капитала, а также их трансформация в эффективное производство являются предпосылками для формирования нового технологического уклада, способного обеспечить достижение долгосрочных конкурентных преимуществ национальной экономики, ее переход на инновационный путь развития. В сложившихся условиях предметом особого внимания ученых, представителей органов государственной власти и бизнес-сообщества становятся проблемы реализации интенсивного типа экономического роста и повышения качества жизни населения в постиндустриальной экономике. В связи с этим, необходимость разработки научно обоснованной методологии управления инновационным развитием социально-экономических систем становится очевидной и позволит обеспечить их устойчивое функционирование в условиях неопределенности факторов внешней и внутренней среды, а также приращение знаний в современной теории управления и экономической науке.

Существует множество трактовок понятия «управления», в соответствии с которыми оно определяется деятельностью, элементом, процессом, функцией, воздействием, результатом, выбором и т.п., то есть изучается в качестве науки, практики или конкретного объекта. В итоге, управление рассматривается нами с позиций целенаправленного воздействия субъекта управления (управляющей системы) на объект управления (управляемую систему) для решения задач инновационного развития. Использование различных подходов к управлению предусматривает и учет закономерностей развития социально-экономических систем как источников инноваций [1]: неравномерность развития различных функциональных свойств системы и направлений деятельности; *гетерохронность* как асинхронность фаз развития отдельных структурных элементов системы и ее функциональных направлений; *неустойчивость*, т.е. волнообразный характер развития системы в условиях риска и неопределенности, включая кризисные явления; *сенситивность*, повышенная восприимчивость объекта управления к внешним воздействиям; *кумулятивность* определяется потенциалом, накопленным в предшествующие фазы развития; *дивергенция* (*диверсификация*) предполагает повышение разнообразия инноваций в процессе развития системы; *конвергенция* (*специализация*) – усиление избирательности инновационной деятельности, сосредоточение на отдельных направлениях инновационного развития объекта.

В качестве основных объектов управления инновационным развитием традиционно выступают производственные, логистические, энергетические, информационные, финансово-инвестиционные, инфраструктурные и др. системы [1], что позволяет решать отдельные задачи инновационной деятельности. В рамках данного исследования объектом управления инновационным развитием являются социально-экономические системы различного уровня как единство этого объекта (например, хозяйствующего субъекта) и его связей с внешней средой. Объект управления инновационным развитием, как открытая система взаимодействует с окружающей средой, ввиду чего он находится

в непрерывном развитии: меняется динамика жизнедеятельности; усложняются связи и структура; возникают новые свойства и процессы. Инновационное развитие социально-экономических систем характеризуется необратимостью, специфичностью и нелинейностью. Возникновение новых качеств социально-экономической системы в ходе развития фактически означает ее переход из одного состояния в другое, сопровождающийся изменением ее состава или структуры. При этом основным свойством инновационного развития систем является их изменение во времени, поскольку, во-первых, всякое развитие осуществляется в реальном времени, во-вторых, именно время во многом обуславливает направленность развития [2].

Специфичность объекта управления заключается в том, что любой вид хозяйственной деятельности в конкретных условиях места и времени приобретает черты индивидуальности и неповторимости. Рассматривая инновационное развитие как необратимый закономерный процесс, считаем возможным выделить следующие свойства социально-экономических систем:

- социальная ориентация, поскольку в процессе инновационной деятельности обеспечивается удовлетворение потребностей физических и юридических лиц;
- использование организационного механизма, с помощью которого структура всей системы воздействует на функционирование своих частей;
- разграничение организационной структуры и организационных процессов, что позволяет выделить в социально-экономической системе взаимодействующие между собой управляющую и управляемую подсистемы;
- иерархичность структуры, обуславливающая наличие связей координации и субординации между элементами системы;
- целенаправленность, означающая взаимосвязь целей развития системы с целями ее сотрудников, потребителей результатов функционирования, общества и государства в целом;
- стохастичность развития системы и постоянное обновление ее элементов;
- самоорганизация и саморазвитие в результате разрешения противоречий между потребностями в получении инновации и степенью их удовлетворения;
- уникальность и непредсказуемость развития в конкретных условиях, ввиду наличия в системе активного элемента – человека.

Роль субъекта управления чрезвычайно велика, поскольку ему приходится проектировать собственную деятельность, которая заключается, в том числе, в целенаправленном изменении управляемой системы, элементом которой он сам и является [3]. При этом в процессе управленческой деятельности важно принимать во внимание возможность развития, как субъекта управления, так и управляемой системы с учетом их адаптации к изменяющимся внешним и внутренним условиям функционирования. Следует отметить, что о саморазвитии речь может идти, когда изменения продуцируются компонентами и элементами самой системы. Когда же качественные и количественные изменения являются результатом воздействия внешней среды, то развитие становится организуемым и управляемым.

В самом общем виде под саморазвитием понимается самодвижение, связанное с переходом на более высокую ступень организации. В свою очередь, самодвижение – это изменение объекта под влиянием внутренне присущих ему противоречий,

факторов и условий, а самоорганизация – целенаправленный процесс, в ходе которого создается, воспроизводится или совершенствуется организация сложной динамической системы [4]. Управление как целенаправленное воздействие на компоненты управляемой системы может затрагивать различные предметы изменений, что позволяет выделить параметры управляемой системы, подвергающиеся целенаправленным изменениям, которые можно соотнести с процессуальными компонентами деятельности [5; 6].

Вместе с тем, субъект управления может способствовать изменениям в управляемой системе, не имея никаких с ней взаимосвязей. Внешний по отношению к объекту управления субъект может содержать его в качестве своего элемента, но не изменяться сам. Однако возможны ситуации, когда внешний или внутренний субъект управления наряду с объектом управления также модифицируется. Изменения самого субъекта управления являются чрезвычайно важными. Как показывает опыт реформирования и реструктуризации корпораций и предприятий, разработки и реализации программ инновационного развития регионов и фирм, если осуществлением проекта развития занимается только внешняя команда консультантов, а руководство региона, корпорации или фирмы не вовлечено в этот процесс, то успеха достичь, как правило, не удастся. И наоборот, если руководство действует совместно с внешними консультантами, то в этом случае можно надеяться на успех. Бесспорно, в процессе инновационного развития происходит и адаптация систем к сложившейся в определенных условиях ситуации. Адаптация (от лат. *ad* – к; *aptus* – пригодный, удобный; *aptatio* – прилаживание; позднее лат. *adaptatio* – приспособление) – это приспособление экономической системы и ее отдельных субъектов к изменяющимся условиям внешней среды, производства, труда, обмена, жизни [7], в социальных системах – вид взаимодействия со средой, в ходе которого согласовываются требования и ожидания его участников. В результате важно учитывать особенности инновационного развития социально-экономических систем с учетом их адаптации по направлениям [8]: изменение информированности о внешней среде; изменение поведения системы; изменение параметров системы; целенаправленное изменение внешней среды. Тем самым, результатом управления инновационным развитием субъекта являются целенаправленные трансформации, приводящие к появлению нового качественного состояния социально-экономической системы на основе преобладания определенных детерминированных изменений над сопутствующими им хаотичными, случайными факторами (рис. 1.)

Следует отметить, что методология управления является учением об организации управленческой деятельности, то есть деятельности субъекта управления, в то время как наука об управлении, а именно, теория управления акцентирует внимание, в основном, на взаимодействии субъекта управления и управляемой системы. При этом результаты управленческой деятельности, как правило, «не заметны», отчуждены от субъекта управления и лишь в исключительных случаях они получают широкую известность. Так, в рамках науки об управлении общественное признание получили исследования ученых-теоретиков: А. Андропова, Н. Винера, И. Вышнеградского, А. Ляпунова, Д. Неймана и др., в практической же управленческой деятельности всему миру известны результаты работы таких менеджеров, как А. Слоун, Г. Форд, Л. Якокка и др. [8].

Непрерывная последовательность реализации функций управления составляет цикл управленческой деятельности, который позволяет трансформировать управляемую систему из текущего состояния в целевое (желаемое) и включает следующие этапы:

- мониторинг текущего состояния заключается в сборе необходимой информации для исследования соотношений внешних и внутренних условий, а также особенностей функционирования объекта управления с целью выделения той «точки отсчета», относительно которой будет оцениваться инновационное развитие системы с учетом управляющих воздействий или без таковых;

- целеполагание – формулировка общих целей инновационного развития, а также критериев эффективности, отражающих соответствие настоящего и/или будущего состояния системы целям и задачам ее развития;

- планирование предусматривает разработку совокупности конкретных действий, мероприятий и т.д., позволяющих достичь или максимально приблизиться к поставленным целям в существующих или прогнозируемых условиях;

- организация управляющих воздействий субъекта управления на объект управления предполагает осуществление в результате планирования набора мероприятий путем распределения функций между элементами системы, а также соответствующего обеспечения ресурсами;

- регулирование процесса реализации управленческих воздействий, а также мотивация (стимулирование) персонала, участвующего в запланированных мероприятиях для усиления положительных тенденций и нейтрализации отрицательных;

- контроль развития управляемой системы заключается в постоянном мониторинге изменений состояния системы, выз-

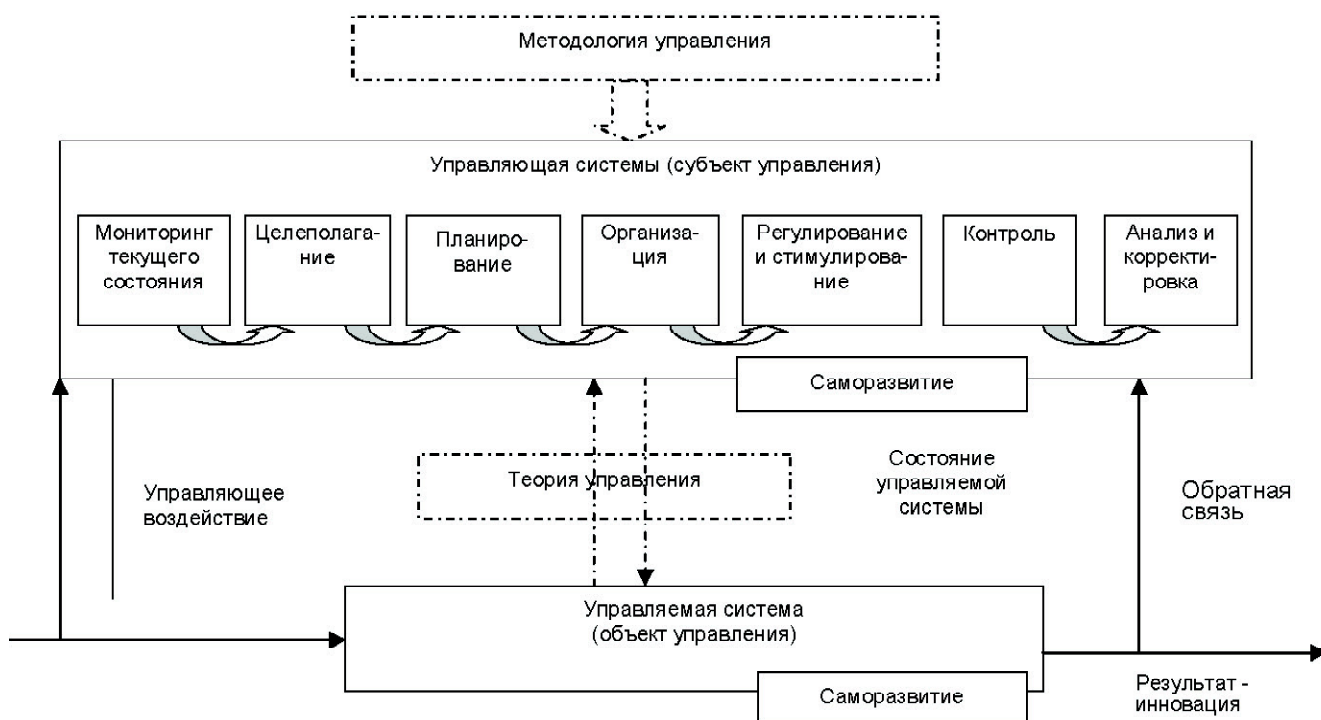


Рис.1. Схема управления развитием социально-экономической системы как источника инновации

ванных запланированными действиями субъектов управления, а также выявлении отклонений от плана;

– анализ и корректировка обусловлены тем, что по мере поступления новой информации, получаемой в результате контроля, могут потребоваться корректирующие воздействия, составляющие основу оперативного управления.

По мере завершения каждого из этапов управления, включая и весь горизонт планирования, для успешной реализации управленческого цикла, необходим анализ произведенных изменений, обобщение опыта развития, который должен использоваться при разработке стратегии и тактики дальнейшего управления.

Таким образом, управление инновационным развитием объекта представляет собой совокупность процессов управленческого цикла и форм его организации, направленных на разработку и внедрение новшеств за счет комплексного воздействия на составляющие социально-экономических систем с учетом содержательно-смыслового и динамического компонентов. Организация же управления рассматривается нами как совокупность организационно-распорядительных функций, позволяющих упорядочить процесс управления и соединить в единое целое его элементы на макро-, мезо- и микроуровнях, обеспечивая эффективность управления, и, тем самым, динамичное инновационное развитие социально-экономических систем различного уровня.

#### Библиографический список

1. Тебекин, А.В. Инновационный менеджмент: учебник для бакалавров. – М., 2012.
2. Куницына, Н.Н. Информационная ограниченность в системе управления рисками / Н.Н. Куницына, И.В. Соловьева // Экономика России. XXI век: Международный сборник науч. трудов / под общ. ред. О.И. Кирикова. – Воронеж, 2007. – Выпуск 9.
3. Новиков, А.М. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М., 2007.
4. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983.
5. Современный толковый словарь. – М., 1997.
6. Иващенко, А.А. Модели и методы организационного управления инновационным развитием фирмы / А.А. Иващенко, Д.А. Новиков. – М., 2006.
7. Борисов, А.Б. Большой экономический словарь. – М., 2003.
8. Новиков, Д.А. Методология управления. – М., 2011.

#### Bibliography

1. Tebekin, A.V. Innovacionniy menedzhment: uchebnik dlya bakalavrov. – M., 2012.
2. Kunicina, N.N. Informacionnaya ogranichenostj v sisteme upravleniya riskami / N.N. Kunicina, I.V. Solovjeva // Ekonomika Rossii. KhKh vek: Mezhdunarodniy sbornik nauch. trudov / pod obsh. red. O.I. Kirikova. – Voronezh, 2007. – Vihpusk 9.
3. Novikov, A.M. Metodologiya / A.M. Novikov, D.A. Novikov. – M., 2007.
4. Filosofskiy ehnciklopedicheskiy slovarj. – M., 1983.
5. Sovremenniy tolkovihy slovarj. – M., 1997.
6. Ivathenko, A.A. Modeli i metodih organizacionnogo upravleniya innovacionnih razvitiem firmih / A.A. Ivathenko, D.A. Novikov. – M., 2006.
7. Borisov, A.B. Bolshoy ehkonomicheskiy slovarj. – M., 2003.
8. Novikov, D.A. Metodologiya upravleniya. – M., 2011.

Статья поступила в редакцию 14.03.13

УДК 338.4

*Shaposhnikov G.M., Dugarjapova D.B., Chebotarev V.P. STAGES OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF AGRICULTURAL SECTOR OF THE REPUBLIC OF KHAKASSIA.* The article describes the development of agriculture of the Republic of Khakassia, since the formation of statehood of the Khakass people (1924) till the XXI century. The estimation of collectivization and de-collectivization of the peasantry in Khakassia is given.

**Key words:** Collectivization, decollectivization, virgin soil, habitancy's holdings, peasant (farm) holding.

**Г.М. Шапошников**, канд. эконом. наук, ст.н.с. сектора экономики и социологии ГБНИУ РХ «Хакасский научно-исследовательский институт языка, литературы и истории», г. Абакан, E-mail: nina\_71@inbox.ru;  
**Д.Б. Дугаржапова**, канд. эконом. наук, доц. каф. менеджмента института экономики и управления ХГУ им. Н.Ф. Катанова, г. Абакан; **В.П. Чебодаев**, канд. эконом. наук, доц. каф. менеджмента института экономики и управления ХГУ им. Н.Ф. Катанова, Абакан, E-mail: khsu-ieu@mail.ru

## ВЕХИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ АГРАРНОГО СЕКТОРА ХАКАСИИ\*

В статье изложено развитие сельского хозяйства Республики Хакасия с момента образования государственности хакасов (1924) до начала XX века. Дана оценка коллективизации и деколлективизации крестьянства на территории Хакасии.

**Ключевые слова:** коллетивизация, деколлективизация, целина, хозяйства, насления, крестьянские (фермерские) хозяйства, управление и инвестиции.

В январе 2014 года исполняется 90 лет со дня образования при Хакасском уездном комитете земельного управления. В последующем это был отдел, а затем управление сельского хозяйства областного исполнительного комитета. В 1988 году был

создан агропромышленный комитет «Хакасия», которому подчинялось более 160 предприятий и организаций агропромышленного сектора Хакасии. После образования в 1991 году республики в составе Российской Федерации было образовано

Министерство сельского хозяйства и продовольствия. Цель каждого органа была одна – увеличение объемов производства продукции аграрного сектора. При этом каждый из этих органов добивался этих целей разными методами. Земельное управление делало это в основном советами и убеждениями. А отдел и управление сельского хозяйства, в основном, этого добивалось административными методами – приказами и распоряжениями. В условиях рыночных отношений органам управления вновь приходится осваивать метод убеждений, советов и рекомендаций, т.к. собственники не любят когда ими командуют. Попытаемся ответить на вопрос: что же в итоге получилось у каждого из органов управления аграрным сектором?

До начала XX века в сельском хозяйстве Хакасии развивалось главным образом животноводство. Это объясняется тем, что территория Хакасии относится к районам с резко-континентальным климатом, что не позволяло в то время из-за отсутствия орошения в полной мере заниматься земледелием. В начале XX века на территории Хакасии посевные площади составляли всего 3 тыс. га [1]. Население содержало 420 тысяч голов скота, в т.ч. 94 тысячи крупного рогатого скота, 82 тысячи лошадей и 243 тысячи голов овец и коз [1]. Крупные преобразования на селе начались после установления Советской власти. Начались образовываться коллективные хозяйства. Так, одна из первых коммун в Хакасии была организована в деревне Ново-Курск Бейской волости. В том же 1918 году в селе Аскиз было организовано мелиоративное товарищество, в которое входило 67 крестьянских хозяйств [2].

Преобразования, начавшиеся в сельском хозяйстве Хакасии в 20-е годы прошлого столетия, позволили к 1928 году довести посевные площади до 50 тыс. га [3]. Поголовье скота увеличить до 867 тысяч голов, в т.ч. 246 тысяч голов крупного рогатого скота, 100 тысяч голов лошадей и 522 тысячи голов овец и коз [3, с.74]. В конце 20-х годов XX века руководство страны стало больше внимания уделять организации коллективных хозяйств, так как ими можно было легче управлять, как в плане внедрения всего нового и передового, так и в плане изъятия произведенной продукции. Если в 1928 году в коллективных хозяйствах в Хакасии было 3,4% крестьянских подворий [4], то за 1929 год их число выросло до 7,2% [5]. Большинство крестьян не хотели вступать в организуемые коллективные хозяйства.

Массовая коллективизация в Хакасии, как и в Сибири в целом, развернулась в конце 1929 г. и приобрела лавинообразный характер. В начале 1930 годов ежемесячно подводили итоги, как идет коллективизация по районам. К моменту образования Хакасской автономной области (30 октября 1930 года) 27% крестьянских подворий было вовлечено в колхозы [1]. В 1931 году на 1 января процент коллективизации был равен уже 32,2%, а на 1 июля вырос до 53,3% [6].

В связи с тем, что коллективизация не приносила обществу значительных успехов, допускались значительные нарушения принципа добровольности. Так, при обсуждении вопроса о коллективизации 16 ноября 1930 года общее собрание поселка Ташеба и улуса Божендаево решило «не отставая от социалистического сектора взойти на 100 (процентов) коллективизации.... В течение двух дней, которые не подадут завления в коммуны или колхоз, то лишаются надела земли» [7, с. 61]. Это привело к резкому сокращению поголовья скота. Так, по сравнению с 1928 годом, поголовье животных в 1929 уменьшилось на 70 тысяч голов [8].

Руководство страны решило не форсировать темпы коллективизации, этому во многом послужила статья И.В. Сталина «Головокружение от успехов», опубликованная 2 марта 1930 года. Уже в 1931 году темпы коллективизации резко снизились. Так, если на 1 июня 1930 года было коллективизировано 18,9% крестьянских хозяйств, или рост по сравнению с 1 июня 1929 года составил почти в 3 раза, то на 1 января 1931 года процент коллективизации был 32,3%, рост, по сравнению с 1 июня 1930, составил всего 1,7 раза. На первое июня 1931 года рост коллективизированных хозяйств против первого января этого же года составил всего 1,5 раза [9].

С началом коллективизации начались репрессии в отношении трудового крестьянства. Многие раскулачивались и вместе с семьей выселялись за пределы Хакасии. При этом у выселяемых семей описывали и забирали все, например «... в Чебаковском районе, в Сютинском сельсовете, где описывали и отбирали у кулаков абсолютно все, вплоть до ломаных ложек» [10, с. 15]. Так называемые кулацкие семьи, из Хакасии выселялись в Томскую, Кемеровскую и Иркутскую области, а оттуда встречным потоком в Хакасию везли кулацкие семьи этих регионов. Например, на Саралинские прииски прибыли 875 кулацких семей в составе 3790 человек, в т.ч. 96 ребятишек до 1 года. Их

(взрослых) использовали как могли и кормили как попало. «В бараках (куда помещали спецпереселенцев) тесно, сыро, грязно и темно» [10, с. 112]. Несмотря на некоторые ослабления в вопросах коллективизации со стороны руководства страны на местах «допустили... массовое принудительное обобществление последней коровы и мелкого скота у колхозников» [10, с. 149]. Такое было в Чебаковском и Усть-Абаканском районе.

Коллективизация в основном завершилась в 1935 году. Итоги коллективизации неоднозначны. С одной стороны, она резко подорвала традиционную систему деревенской жизни, привела к значительному оттоку трудоспособного населения. Так, в 1926 году сельское население Хакасии составляло 93,3%, а в 1940 году его доля понизилась до 64,5%, хотя в численность его за это время выросла в 2 раза [11]. С другой стороны, коллективизация привела к созданию крупных сельскохозяйственных производителей, которые позволяли широко применять технику, распахивать целинные земли, совершенствовать агрономические приемы.

Коллективизация тружеников села привела к резкому уменьшению поголовья животных. Так, в 1935 году, по сравнению с 1928 годом, поголовье крупного рогатого скота уменьшилось на 54,6%, поголовье овец и коз уменьшилось за это время на 26%, а поголовье лошадей сократилось за эти семь лет на 52% [1]. Но надо отметить, что выросли земельные площади, используемые под выращивание растениеводческой продукции. Так, в 1935 году посевные площади по сравнению с 1925 годом выросли в 4 раза и составили 145000 га. [1]. Валовой сбор зерна в 1935 году в сравнении с 1930 годом вырос в 1,7 раза и составил 911 тыс. центнеров.

Это было достигнуто за счет значительного роста материально-технической базы коллективных хозяйств и организации в начале 30-х годов XX века машино-тракторных станций (МТС). Хакасская МТС была создана в 1931 году, а к концу 30-х годов их стало 7. К 1940 году в коллективных хозяйствах состоят уже 97,9% всех хозяйств Хакасии. На вооружении у них было 1262 трактора, тогда как в 1930 году их всего было 75 штук, 487 комбайнов, 399 автомобилей [1]. Все это дало значительно укрепить экономику сельского хозяйства, что явилось хорошей базой для работы в условиях военного времени с 1941 по 1945 гг. За годы войны область сдала государству более 235 тысяч тонн зерна, около 50 тысяч тонн молока, свыше 20 тысяч тонн мяса [12].

В Хакасии в результате неимоверного напряженного труда, направленного на победу врага, сократилось поголовье скота и посевные площади, т.к. их обрабатывать было нечем. Так, в 1945 году, по сравнению с 1940 годом, посевные площади уменьшились на 45%, поголовье скота на 42%. В результате сдача зерна государству сократилось почти в 4 раза, молока – в 2 раза [12]. Задача, которая стояла перед тружениками сельского хозяйства, – достичь и превзойти довоенный уровень производства. Но засуха 1945 и 1946 годов не дала возможности сразу же начать рост производства продукции полей и ферм.

В 1947 году Хакасия добилась определенных успехов в полеводстве и в животноводстве. По результатам года 31 труженнику сельского хозяйства было присвоено высокое звание Героя Социалистического труда, в т.ч. троим животноводом [13]. Среди награжденных этим высоким званием был Колпаков Влас Иванович – первый секретарь Усть-Абаканского района КПСС (среди 37 тружеников Красноярского края награжден медалью Героя Социалистического труда он был единственным партийным работником) [13]. По итогам работы 1948 года 25 лучших животноводов и полеводов Хакасии были также удостоены звания Героя Социалистического труда [13]. Среди награжденных был Шандаков Прокопий Дмитриевич, бригадир коневодческой фермы колхоза «Чоптиг Хоных» Усть-Абаканского района, вырастивший в 1947 году 67 жеребят от 60 кобыл. Но несмотря на моральную и материальную поддержку тружеников сельского хозяйства (к 1950 году тракторный парк МТС вырос против 1940 года на 49%) довоенный уровень производства продукции полей и ферм к 1950 году был достигнут только по плану хлебозаготовок (в 1950 году было сдано государству 103,3 тысяч тонн зерновых), тогда как поголовье крупного рогатого скота от уровня 1940 года составляло 81,6%, по лошадям 65,9%, по поголовью овец 97,8% [13].

Росту производства сельскохозяйственной продукции мешало (как считали в те годы) большое количество мелких колхозов. Их, в 1949 году насчитывалось 176 штук [1, с. 163]. Колхозы обрабатывали 68% всех полевых площадей Хакасии. В этих колхозах были сосредоточены 69% всего общественно-го поголовья скота [1].

Для дальнейшего наращивания производства сельскохозяйственной продукции необходимо было укрепление материаль-



но-технической базы коллективных хозяйств. Но они в большинстве были с небольшими площадями обрабатываемой земли, и они были многопрофильными, т.е. занимались одновременно и птицеводством, и растениеводством, и животноводством и другими видами производства. Поголовья животных у большинства колхозов было немного. На один колхоз в 1950 году приходилось около 1300 га посевных площадей, а 55,4% колхозов имели посевные площади менее 1000 га. [1]. Для лучшего использования техники в 1950 году произошло укрупнение колхозов. Если их было в 1949 году 176, то в 1950 году их число уменьшилось на 33, а в 1956 году их осталось 85, по сравнению с 1949 годом, количество колхозов уменьшилось на половину [1].

Для того чтобы наращивать объемы производства сельскохозяйственной продукции, руководство страны решило резко увеличить посевные площади за счет целинных и залежных земель. Чтобы решить поставленную задачу по увеличению посевных площадей Пленум ЦК КПСС в марте 1953 года постановил укрепить село кадрами, увеличить поставки техники. По решению пленума с колхозов списали задолженность прошлых лет.

По решению февральско-мартовского 1954 г Пленума ЦК КПСС значительно укрепились материально-техническая база. Полевые работы на 94% стали выполняться механизированным способом. На целинных и заемных землях в Хакасии было направлено 500 тракторов, 400 комбайнов и более 1000 автомобилей. На период уборочных работ прибывали механизированные отряды из Северного Кавказа, Поволжья и Урала. За четыре года в Хакасии было освоено 440 тысяч гектаров целины, тогда как в 1953 году посевных площадей составляла всего 345,7 тысяч га. За период с 1954 по 1957 год было организовано 6 совхозов, а совхоз Тюпский, впоследствии совхоз им. XX съезда КПСС, стал крупнейшим хозяйством в РСФСР. В среднем в этом совхозе в те годы засеивалось до 50 тысяч гектаров [13]. Целинные совхозы в 1955 году сдали государству около 30% всех хлебозаготовок Хакасии.

Освоение целинных и заемных земель позволило значительно увеличить производство зерновых. Так, в 1953 году валовой сбор зерна составил 79,1 тыс. тонн, в 1954 году он составил 158,2 тысяч тонн, то в 1955 году он вырос 564,5 тысяч тонн [1].

В пятидесятые годы XX века наряду с созданием новых совхозов шло укрупнение колхозов и преобразование их в совхозы. В 1957 году колхозов в Хакасии осталось только 27, а последний колхоз в Хакасии был преобразован в совхоз в 1970 г. Надо отметить, что почти все колхозы в Хакасии перешли во вновь организуемые совхозы и им за созданную материально-техническую базу ничего не выплатили. Только члены одного колхоза – колхоза «Заветы Ильича» Бейского района (с. Будёновка) отказались вступать в совхоз до тех пор, пока им не выплатят компенсацию за созданную колхозниками материально-техническую базу. Собрание шло в течение трёх дней. Их убеждали не только первые лица района, но приехал уговаривать также начальник областного управления сельского хозяйства вместе со своим главным бухгалтером. Только получив согласие, что колхозникам выплатят 50% от того что они создали, участники собрания проголосовали за переход в состав совхоза [14].

К концу 50-х годов XX века за счет резкого увеличения растениеводческой продукции поголовье скота достигло довоенного уровня. Так, в 1940 году было крупного рогатого скота 146,4 тысяч голов, в 1960 году оно достигло 180,9 тысяч голов. Овец было в 1940 году 453,8 тысяч голов, к 1960 году выросло почти в два раза и составило 827,9 тысяч голов [15]. Вместе с тем чрезмерное ведение в оборот сельскохозяйственных угодий в период освоения целинных и залежных земель привело к негативным последствиям – резко возросло воздействие ветровой и водной эрозии. В результате воздействия этой эрозии на пахотные земли, уменьшился плодородный слой, что не могло сказаться на урожайности растениеводческой продукции. Так, в 1960 году посевные площади под всеми культурами составили уже 766 тысяч гектаров, а в 1962 году она выросла на 6,4%, в т.ч. под зерновыми культурами соотношение было 557,2 и 591,5 тысяч гектаров.

Сбор зерновых и зернобобовых культур с одного гектара не возрастал, а уменьшался. Так, в 1960 году с одного гектара было получено зерновых 6,5 центнера, в 1962 году 6,3 центнера. В последующие годы валовой сбор зерновых и урожайность с одного гектара еще стала ниже. Так, в 1963 году валовой сбор зерна и зернобобовых составил 3559,2 тысяч цн., хотя в 1962 году он составлял 3703,2 тыс. цн, при урожайности зерновых 5,9 центнеров с гектара [15].

Для преодоления негативных последствий освоения целинных и заемных земель, руководство страны и Хакасской автономной области решило больше внимания уделять борьбе

с эрозией, с одновременным сокращением площадей. Так, в 1965 году уже было вспахано на 198,7 тысяч гектаров меньше, чем было в 1962 году (в том году было вспахано 825,7 тысяч гектаров) [15]. Одновременно стали применять противоэрозионные мероприятия. Одним из путей преодоления последствий водной и ветровой эрозии наряду с применением передовых технологий стало создание лесомелиоративных станций (ЛМС), в задачу которых входило разведение лесных полос на пахотных землях [16].

В Хакасии было организовано две лесомелиоративные станции. Ежегодно только Усть-Абаканская ЛМС высаживала защитные лесные полосы на 300 га. Всего за период с 1970 по 1990 годы было высажено около 30000 га защитных лесополос.

Наряду с посадкой лесозащитных полос в 60-е годы XX века в сельском хозяйстве в борьбе с водной и ветровой эрозией стали внедряться чередование вспаханного и не вспаханного участка поля (так называемая череполосица). Все это вместе с увеличением применяемых удобрений, а также мелиорация, дало свои положительные результаты. Так, урожайность зерновых зернобобовых культур стала с каждым годом расти, и к 1970 году она выросла до 13,6 центнеров с гектара [15]. А средняя урожайность зерновых и зернобобовых культур за период с 1970-75 гг. составила 11,2 центнера с гектара. В 70-е годы XX века на селе стала активно проводиться социальная политика: строиться школы, детские сады, дома культуры, больницы и фельдшерско-акушерские пункты. С каждым годом росли объемы капитальных вложений государства в сельское хозяйство. Так, за период с 1971 по 1975 год всего было вложено государством в сельское хозяйство 253,2 миллионов рублей, в т.ч. на объекты непроизводственного значения 52,7 млн. рублей. За период с 1976 по 1980 год в сельское хозяйство было вложено 347 млн. рублей, в т.ч. в объекты непроизводственной сферы 66,8 млн. рублей. В среднем, в год в непроизводственную сферу вкладывали по 10,5 и 13,3 млн. рублей. А за период с 1980 по 1985 год в среднем в непроизводственные объекты на селе уже в эти годы вкладывали по 19,1 млн. рублей, а за четыре последних года Советской власти в строительство этих объектов ежегодно вкладывалось по 26,9 млн. рублей [17]. На селе в 80-е годы прошлого столетия практически был решен жилищный вопрос. За период с 1971 по 1990 год протяженность автомобильных дорог с твердым покрытием выросла в 1,3 раза и составила 1703 км. [17]. Это в основном дороги в сельской местности.

К концу 90-х годов XX века значительно улучшилось фондо- и энергооборуженность работников аграрного сектора. Уровень механизации в животноводстве достиг 80%, а растениеводстве 100%. Парк тракторов в 1990 по сравнению с 1970 годом вырос в 1,4 раза, а автомобилей в 2 раза. Хотя и количество зерноуборочных комбайнов за это время уменьшилось на 14%, но они стали значительно производительнее. выросло за это время количество картофелеуборочных комбайнов: в 1970 – 67 штук, а в 1990 – 84 [17].

Вместе с тем, несмотря на огромные вложения в развитие сельского хозяйства, продуктивность полей и ферм росла незначительно. И даже в некоторых случаях уменьшилась.

Так, валовой сбор зерновых и зернобобовых в 1989 году составил всего 451,6 тысяч тонн, тогда как в 1970 году был равен 524 тысячи тонн при почти одинаковой площади засеваемой этими культурами (333,1 и 385 тыс. га), т.е. урожайность снизилась с 13,6 центнеров с гектара до 13,5 центнеров. Картофель собирали с одного гектара в 1970 году 182 центнера, в 1975 г. – 105, в 1980 г. – 89 центнера, в 1989 г. – 97,5 центнеров. В животноводстве дела обстояли не лучше. Хотя за период с 1970 по 1990 год поголовье крупного рогатого скота выросло с 205,6 тысяч голов до 257,8 в 1990 году, свиней с 63,1 тысяч голов до 144 тысяч голов, а овец с 1417,6 тысяч голов до 1567,9 тысяч голов [18].

Продуктивность животных выросла незначительно. Так, надои на одну корову составил в 1970 году 2281 кг, в 1980 г. – 2102 кг, а в 1990 г. – 2450 кг [17]. Настриг шерсти с одной овцы в 1970 и 1980 году составляла всего 3,5 кг, а в 1990 году выросла всего на 11,4% [17]. За этот период только значительно выросла яйценоскость кур – начиная с 196 штук в 1970 году до 235 в 1990 году. Это было достигнуто за счет строительства и ввода в эксплуатацию Усть-Абаканской и Подсиненской птицефабрик. Вместе с тем рост заработной платы сельских тружеников в эти годы опережал рост производительности труда. Так, если в 1970 году один сельскохозяйственный работник производил продукции на 7584 тысяч рублей, а получал 108 рублей, то в 1989 году он производил валовой продукции сельского хозяйства на 11715 тысяч рублей, а получал за свой труд 281 рубль в месяц. За период с 1970 по 1989 год рост производительности труда со-

ставил 154,5%, а заработная плата выросла на 260,2%. Таким образом рост заработной платы опережал рост производительности труда работников сельского хозяйства на 68,4% [17]. Этот факт, а также сырьевая направленность экономики СССР, как нам представляется, привела к его распаду. Распад СССР сопровождался переходом собственности.

Если в конце 80-х годов XX столетия только 1,2% [15] посевных площадей находилось в личных подворьях, то соответствие ими проводилось около 2% всей валовой сельскохозяйственной продукции, то в начале XXI столетия уже почти 90% всей продукции сельского хозяйства производилось предприятиями, принадлежащими частным лицам. Из-за того, что на селе 100% зерновых производилось сельскохозяйственными организациями, а остальная продукция производилась в основном в хозяйствах населения. Так, картофель в хозяйствах населения производился 99,8%, в производстве овощей их доля составляла 92,2%. Хозяйства населения выращивали скота и птицы на убой 49,5%, а молока 68,7% [18].

За годы перестройки с 1991 по 2001 сельское хозяйство Хакасии изменилось в корне. Не стало централизованного руководства, исчезло централизованное планирование и распределение производственной продукции. Работники села остались один на один со своими проблемами. В эти годы резко выросли цены на электроэнергию, горюче-смазочные материалы, на машины, механизмы и запчасти к ним. Цена одной тонны угля за это время выросла в 387 раз [18]. В то время как цены на сельскохозяйственную продукцию выросли незначительно. Так, цена на одну тонну зерна в 2003 году, в сравнении с 1993 годом, выросла только в 100 раз, а цена за один литр молока за это время выросла в 150 раз. Цена на промышленную и сельскохозяйственную продукцию, а также отсутствие поддержки со стороны государства привело к сокращению производства продукции полей и ферм. В 2003 году посевные площади в сравнении с 1990 годом сократились в два раза, что привело к сокращению производства растениеводческой продукции, за исключением картофеля. За это время поголовье крупного рогатого скота сократилось в два раза, свиней в 3 раза, а овец и коз в 12 раз [18].

За это время значительно возросла безработица, в т.ч. на селе. Если в 1995 году число безработных в Хакасии было 8831 человек, в т.ч. на селе 2496, то в 2003 году их число возросло до 9270 человек, в т.ч. на селе число безработных достигло 4041 человек. Т.е. рост числа безработных за 8 лет по Хакасии составил 5%, то на селе рост числа безработных (зарегистрированных) составил за это время 62% [19]. Для преодоления негативных процессов на селе в рамках национальной программы «Развитие АПК» была принята республиканская программа «Развитие агропромышленного комплекса Республики Хакасия и социальной сферы на селе на 2010-2012 годы».

В рамках этой программы значительные средства были направлены на поддержку сельскохозяйственных производителей. Начиная с 2008 года ОАО «Россельхозбанк» стал в рамках программы «Развитие АПК» поддерживать развитие хозяйств населения. За тех, кто получал кредиты ставку рефинансирования и 50% суммы кредита гасил бюджета РФ. Полученные средства по кредитам хозяйства населения тратило на приобретение новой техники и племенных животных.

Принимаемые меры позволили значительно увеличить поголовье животных в Республике, а также увеличить объемы производства сельскохозяйственной продукции. Так, в 2011 году произведено скота и птицы на убой больше чем в 2003 году почти в 2 раза, а валовой сбор зерна за это время выросло на 63,5%. Поголовье крупного рогатого скота за это время выросло на 16,9%, овец на 53,8%.

Надо отметить, что с началом реформ все сельскохозяйственные предприятия поменяли форму собственности. Практически 100% ранее существующих на территории Хакасии со-

ветских хозяйств (совхозов) стали частными, за исключением госплемзаводов, которые находились в собственности Федерации – племовцесовхоз «Россия», госплемзавод «Сонский», госплемовцесовхоз «Аскизский» и госплемзавод «Бородинский». На землях этих хозяйств за исключением «госплемзавода «Бородинский» работают небольшие сельхозпредприятия или крестьянско-фермерские хозяйства.

В начале 90-х годов XX века, после развала СССР, аграрная политика государства стала формироваться под влиянием негативных оценок колхозно-совхозной системы, а не скрупулезного экономического анализа сельского хозяйства конца XX века. В результате фактически была проведена деколлективизация разрушительного характера. Масштаб ее превосходит по своим отрицательным последствиям коллективизацию 1920-30-х годов. Это видно из таблицы 1.

Как видно из таблицы 1, за период с 1928 по 1935 год количество животных сократилось на 42,8% или на 868,4 тысяч голов, то почти за этот же промежуток времени с 1989 года по 1995 год количество животных в Хакасии сократилось на 58,5% или на 1166 тысяч голов. И если после 1935 года поголовье скота в Хакасии стало расти и к 1940 г. оно увеличилось на 35,9% (в 1940 г. животных стало 674,3 тысяч голов), то процесс сокращения поголовья скота после 1995 г. не остановился, а наоборот вырос. К 2000 году поголовье животных к уровню 1989 г. сократилось на 82,8%, а к уровню 1995 г. на 58,5%.

Исходя из приведенных цифр видно, что на фоне итогов реформ 90-х годов XX века коллективизация сельского хозяйства выглядят, как организованный, созидательный процесс, проводившийся под руководством руководителей того периода.

В начале 90-х годов XX века с началом экономических реформ государство все объекты сельскохозяйственного производства передали трудовым коллективам. Не были переданы только объекты племенных хозяйств. На базе бывших сельскохозяйственных предприятий первоначально стали образовываться акционерные общества, затем кооперативы, общества с ограниченной ответственностью и крестьянские (фермерские) хозяйства.

В 1989 году в Хакасии занимались производством сельскохозяйственной продукции 63 советских хозяйств (совхозов) [17], которые производили в среднем за год около 32 тысяч тонн мяса (в убойном весе, не многим более 115 тысяч тонн молока, больше 140 миллионов штук яиц и около 6 тысяч тонн шерсти [17]. В 1995 году количество сельхоз предприятий осталось прежним, но они уже произвели картофеля 0,7 тыс. тонн, или на 6,3 тыс. тонн меньше, чем в 1990 году; овощей произвели 11,5 тыс. тонн, или на 4 тыс. тонн меньше, чем в 1990 г. Скота и птицы на убой (в убойном весе) произвели в 1995 году 17,2 тысячи тонн, или меньше, чем в 1990 г. на 19,2 тысячи тонн. Молока ими было произведено в 1995 году 68,6 тысяч тонн, или меньше, чем было произведено в 1990 году на 63,1 тысячи тонн [18].

Одной из причин резкого снижения объема производства стало то, что государство не стало дотировать производство животноводческой продукции, вследствие чего хозяйство недополучило денежных средств. А это привело к тому, что им не было не на что платить заработную плату, покупать горюче-смазочные материалы и рассчитываться за электроэнергию. И в тоже время перерабатывающие предприятия стали не вовремя рассчитываться за поставленную ими продукцию. Все это привело к тому, что к 2000 году многие крупные сельхозпредприятия стали банкротами, а оставшиеся стали меньше и меньше обрабатывать посевные площади и содержать животных.

Вместе с тем несмотря на все перемены происходящие в экономике, в т.ч. и в экономике сельского хозяйства, не снизились, а несколько нарастили объемы производства продукции личные подворья (личные подсобные хозяйства). Надо отметить, что они занимались и занимаются только выращиванием карто-

Таблица 1

Количество посевных площадей и поголовья животных

	1928 г.	1935 г.	1989 г.	1999 г.	2000 г.
Посевные площади (тыс. га)	31	132,6	603,3	4431,7	297,2
Поголовье (тыс. гол):					
а) крупного рогатого скота	246,2	114,9	263,9	1179,1	129,5
б) овец и коз	522	332,9	1567,9	546,7	157,3
в) лошадей	100,2	48,4	27,5	118	14,7
г) свиней			147,3	994	45,6

Таблица 2

Поголовье животных в хозяйствах населения

Годы	Поголовье (тыс. голов)			
	Крупного рогатого скота	Овец и коз	Лошадей	Свиней
2000	68,9	21,4		40,8
2005	78,8	39,2		41,3
2010	1052	65,7	14,2	46,6

феля, овощей и животноводческой продукции. Ими содержалось и содержится около 40 тысяч голов крупного рогатого скота (в 1940 год – 39,8; 1975 год – 37,0) [17]. С 2000 годов идет в хозяйстве населения неуклонный рост этого вида животных, а также лошадей и овец. Это видно из таблицы 2.

Особенно резко стало расти поголовье скота в хозяйстве населения после 2005 года. Как нам кажется, этому способствовало принятие ФЗ «О личных подсобных хозяйствах» в июле 2003 года, а также принятие в 2006 году программы на федеральном уровне «О развитии АПК». В эти же годы стали выдавать кредиты хозяйствам населения для покупки новой сельскохозяйственной техники и племенных животных.

В настоящее время государство поддерживает в основном только крупных сельхозпроизводителей, в т.ч. фермеров, хотя их доля в общем объеме производства сельскохозяйственной продукции составляла в 2011 году всего 7,7%, а доля хозяйств населения 59,5% [19]. Проводя такую политику, государство подталкивает население преобразовываться в крестьянские (фермерские) хозяйства с целью иметь большую налоговую базу. Надо отметить, количество фермеров за это время выросло, в 2000 году их было 1300, а в 2012 году – 2028.

По нашему мнению, всем кто вносит определенную лепту в укрепление продовольственной безопасности страны, государство должно оказывать помощь.

Надо отметить, что в последние годы несколько стабилизировалась работа крупных сельхозпредприятий, что позволило производить на одного жителя Хакасии молока на 19,3%, а мяса на 12,3% больше, чем в среднем по Сибирскому федеральному округу. Однако до медицинских норм потребления производства сельскохозяйственной продукции еще далеко, особенно в части производства животноводческой продукции.

В последние годы руководство Республики Хакасия стало направлять денежные средства не только для укрепления экономики сельского хозяйства, но и для развития ее социальной сферы. В рамках федеральной целевой программы «Социальное развитие села до 2013 года» с 2006 по 2012 год была оказана государственная поддержка по улучшению жилищных условий 561 сельской семье. В рамках этой же программы за последние три года введено в эксплуатацию 15 сельских фельдшерско-акушерских пунктов, а также два учительских дома (дом сблокирован с начальной школой). На строительство и реконструкцию локальных сельских водопроводов в 2012 году направлено 34 млн. 150 тысяч рублей.

На строительство общеобразовательных учреждений в 2012 году направлено 94 млн. 100 тысяч рублей. Более 28 млн. рублей в 2012 году направлено на строительство и реконструкцию сельских домов культуры.

Как только образовались земельные управления Хакаского уезда сразу же стали заниматься организацией малых предприятий по переработке животноводческой продукции, а мельницы по размолу зерна на территории Хакасии уже действовали в XIX веке.

Первыми малыми предприятиями по переработке молока были сливочные отделения, а уже в конце 20-х годов появились маслосырзаводы. В 1927 году ими было выработано 785 пудов экспортного масла [20]. Первая молочная артель возникла в 1927 году в селах Чарков и Аев [20].

В последующие годы маслосадовы были организованы в каждом районном центре. В 70-х годах прошлого века были введены в действие с современным оборудованием маслосырзаводы в городе Абакане, а также селах Аскиз, Боград и Шири. Они могли перерабатывать за смену до 50 тонн молока. Ширинский молочноконсервный комбинат производил не только консервированное молоко и сливки, но и сухое молоко. Вся продукция этого комбината шла в северные районы СССР. Ширинский молочноконсервный комбинат в 1978 году стал победителем Всесоюзного социалистического соревнования среди комбинатов «Союзконсервмолоко» [21]. Из всех предприятий по переработке молока, действовавших в XX веке, работает с полной нагрузкой только Саяногорский завод, а другие обанкротились. Он

в сутки перерабатывал до 100 тонн молока. Сырьевой базой для этого предприятия является 8 хозяйств юга Красноярского края, входящие в систему акционерного общества «Саяномолоко». Кроме того, в Хакасии действуют небольшие заводы по переработке молока – в селе Табат Бейского района, в поселке Усть-Абакан Усть-Абаканского района, в селе Первомайское Боградского района. В 2011 году введен в действие цех по переработке молока в селе Бородино Боградского района. Население в большинстве своем сами продают молоко или сдают посредникам по 5 рублей за 1 литр, при цене приемной на молочный завод 10 рублей.

Забоем и промышленной переработкой мяса на территории Хакасии начали заниматься в 1932 году. В 1932 году согласно решению Западно-Сибирского краевого исполнительного комитета был построен и запущен в эксплуатацию Абаканский (в то время он назывался Хакасский) мясокомбинат. Он занимался в основном забоем скота, поставляемого хозяйствам Хакасии. Небольшой по мощности он выпускал вареную колбасу и пирожи. Мясо после забоя в зимнее время отправлялось по железной дороге потребителям, а потребители были по всей Сибири – от Хабаровска до Урала.

В 1940 году, в связи с возросшей сырьевой базой, которая включала уже хозяйства южных районов Красноярского края и Тувинской народной Республики, было решено построить более современные мясоперерабатывающие предприятия. Но с началом войны строительство было отложено. И только после войны в 1946 году приступили к его строительству, которое было завершено в начале 60-х годов XX века. За почти 30-летнюю историю со дня пуска в эксплуатацию мясокомбината сменилось более 10 директоров. Все это не давало должным образом организовывать производство и привести в порядок не только технологическую, но и трудовую дисциплину.

И только с приходом в 1964 году к руководству комбината Александра Сергеевича Кардаса работа всех служб стала улучшаться. Со временем это предприятие стало предприятием высокой культуры производства. Оно не раз завоевывало первые призовые места во Всесоюзных социалистических соревнованиях. Так, в 1972 комбинат был награжден юбилейным значком ЦК КПСС (в честь 50 лет со дня образования СССР), Президиума Верховного Совета СССР, ВЦСПС и ЦК ВЛКСМ. Переходящим Красным знаменем ЦК КПСС, Совета Министров СССР, ВЦСПС и ЦК ВЛКСМ комбинат награждался в 1976, 1978 и 1988 годах. В настоящее время комбинат входит в состав ООО АПК «МаВР» и успешно продолжает работать [22].

В связи с ростом посевных площадей в начале XX века стало много строиться мельниц по размолу зерна. В основном они были водяные, только в 1925 году с постройкой электростанции в селе Аскиз была пущена мельница [23], которая уже работала круглый год. В 30-е годы XX века руководство Хакасской автономной области уже ставили вопрос о строительстве в Абакане мелькомбината с единовременным хранением зерна до 66 тысяч тонн [24]. Современные мелькомбинаты в г. Абакане, селе Аскиз и поселке Шири с единовременным хранением до 200 тысяч тонн зерна построили в 60-е годы XX века. В настоящее время в работе только Ширинский мелькомбинат.

В 1928 году были созданы мелиоративные станции. В 1932 году на его основе была создана Хакасская опытная сельскохозяйственная станция. В 90-х годах XX века станция была преобразована в научно-исследовательский институт аграрных проблем Хакасии. За 80 летнюю историю это научно-исследовательское учреждение внедрило в производство более 80 новых сортов зерновых и пропашных культур. Неоценим вклад в выведение хакасской породы Красноярской тонкорунной породы овец. С одной овцы в 80-е годы XX века в среднем получали по 4 кг высококачественной шерсти.

Для того чтобы как-то нивелировать воздействие погодных условий на продуктивность полей, жители Минусинской котловины в глубокой древности занимались орошением. Об этом свидетельствуют остатки оросительных систем в Ширинском,

Усть-Абаканском и Аскизском районах [25]. В 1901 году в Хакасию приехал гидротехник Маевский, по проекту которого построили канал, но из-за проектных ошибок, канал так и не был запущен в эксплуатацию. Вновь сооружением оросительных каналов начали заниматься только в 20-е годы XX века. Методом народной стройки в это время были построены каналы Усть-Есинский, Узюмский, Верх-Аскизский, Синявинский, Базинский, Чарковский [26].

В 1930 году начали строить Уйбатский канал длиной 33,5 километров. В это же время образуется Хакасская водохозяйственная область. С каждым годом увеличивалась площадь орошаемых земель. В 1930 году орошалось 2600 га, в 1932 – 4500 га, в 1934 уже орошалось 24715 гектаров [25].

В 1939 году закончили строительство Уйской оросительной системы. Это было уникальное гидротехническое сооружение. Вода подавалась по самому длинному в СССР деревянному трубопроводу (31,6). Высота этого трубопровода была 2 м. С вводом этого канала в эксплуатацию началось орошение 3 тысяч гектаров южной части обширной Койбаловской степи. С вводом каналов в эксплуатацию стали получать по 12-15 центнеров с одного гектара, что в 2 раза было больше, чем на богарных землях.

В 1940 году началось строительство Абаканского канала. Все работы велись вручную. Только в 1944 году из города Чарджоу прибыли 4 экскаватора. Строительство канала было завершено в 1947 году. После завершения строительства второй очереди канала в 1954 году стало поливаться 11,5 тысяч гектаров Абаканской степи.

Всего в Хакасии в 70-е годы XX века с вводом в эксплуатацию новых каналов и других гидротехнических сооружений орошалось 54,3 тысяч гектаров пашни [15]. Если с орошаемых земель получали в 1979 году до 13 центнеров пшеницы, то в целом урожайность пшеницы в том году со всех земель составляла всего 6,6 центнеров [15]. В настоящее время площадь орошаемых земель составляет чуть более 15 тысяч гектаров. В 1951 году в Абакане организован филиал московского института «Росгидрогидрохоз». В 1968 году на базе этого филиала был создан проектный институт «Востокгидрохоз». В зону действия института вошла вся Восточная Сибирь и Якутия. Первым его директором был О.В. Яворский.

*\* Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства образования и науки РФ на тему «Проектирование эффективных институтов заготовительной отрасли региона».*

#### Библиографический список

1. Смердов, И.М. Сельское хозяйство Хакасии за 40 лет Советской власти // Записки Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы, истории. – Абакан, 1958. – Вып. VI.
2. Аскизский район: история и современность (к 300-летию вхождения Хакасии в состав России). – Новосибирск, 2007.
3. Хакасская автономная область, индустриальный район Западной Сибири. – Абакан, 1931.
4. Сведения о состоянии сельского хозяйства в Хакасском округе (цифровые данные, сводки, справки, письма) 1930 год. – 73 с. ГКУ РХ «Национальный архив». Ф. 1 оп. 1. д. № 376.
5. Докладные записки, отчеты, директивы о советском строительстве, экономическом развитии, ходе коллективизации, подготовке национальных кадров Х.А.О., Краткие итоги первой пятилетки. 1931-1933 гг.-108 с. ГКУ РХ «Национальный архив». Ф. 2 оп. 1. д. № 53.
6. Сведения о ходе коллективизации сельского хозяйства по районам области. 1931 год. – 11 с. ГКУ РХ «Национальный архив». Ф. 39 оп. 1. д. № 55.
7. Сведения о колхозном строительстве, коллективизации (переписка, информация, сводки, докладные). 1929 год.-111с. ГКУ РХ «Национальный архив». Ф. 1 оп. 1. д. № 306.
8. Сведения о состоянии сельского хозяйства в округе (выписки из протоколов бюро, переписка, цифровые данные). 1928-1930 годы. – 65 с. ГКУ РХ «Национальный архив». Ф. 1 оп. 1. д. № 278.
9. Информация, справки, сводки, о ходе коллективизации, колхозном строительстве и раскулачивании. 1930 – 1935 годы – 170 с. ГКУ РХ «Национальный архив». Ф. 2 оп. 1. дело №27
10. Особая папка (инструкции, докладные, сведения о выселении кулацких хозяйств из области) \том 2\.. 1931 год. – 143 с. ГКУ РХ «Национальный архив». Фонд 2, оп. 1. дело № 55а
11. Кышпанак, В.А. Население и трудовые ресурсы Хакасии. – Абакан, 1989.
12. 60 лет Победы в Великой Отечественной войне: материалы научно-практич. конф. 25 апреля 2005 г. – Абакан, 2005.
13. Очерки истории Хакасской областной организации КПСС. – Красноярск, 1987.
14. Байкалов, А.А. Вперед к 1930 году // Бейская земля глазами современников. Очерки и воспоминания. – Абакан, 2005.
15. Хакасская автономная область за годы Советской власти. Статистическое управление Хакасской автономной областью. – Абакан, 1967.
16. Лесное хозяйство Хакасии: история и современность. ООО «Кооператив «Журналист». – Абакан, 2009.
17. Хакасская автономная область в цифрах за 60 лет. Управление статистики Хакасской автономной области. – Абакан, 1990.
18. Экономика Республики Хакасия в 2003 году. Стат. сборник: 2ч. – Абакан, 2003. – Ч. 2.
19. Экономика Республики Хакасия в 2009 году. Стат. сборник: в 2 ч. – Абакан, 2010. – Ч. 2.
20. Документы о состоянии кооперированного маслоделия и маслозаготовок в Хакасском округе (информационные записки, доклады, протоколы, переписка). 1927-1929 годы. – 78 с. ГКУ РХ «Национальный архив» Ф. 1 оп. 1. д. № 200
21. Ширинская летопись: от века камня до современности. – Абакан, 2007.
22. История становления и развития АПК «МаВР» / Н.А. Данькина, В.Н. Тугужекова, Г.М. Шапошников, В.К. Шулбаев. – Абакан, 2012.
23. Доклад о состоянии сельского хозяйства в Хакасском уезде. 1925 год. – 21 с. ГКУ РХ «Национальный архив» Ф. 14 оп. 1. д. № 106
24. Торосов, В. Абакан. – М., 1994.
25. Яворский, О.В. Мелиорация в Хакасии. – Красноярск, 1963.
26. Фоломеева (Яворская), С.О. Книга об отце. – Абакан, 2000.

#### Bibliography

1. Smerdov, I.M. Sel'skoye khozyaystvo Khakasii za 40 let Sovetskoy vlasti // Zapiski Khakasskogo nauchno-issledovatel'skogo instituta yazyhka, literatury, istorii. – Abakan, 1958. – Vihp. VI.
2. Askizskiy rayon: istoriya i sovremennost' (k 300-letiyu vkhozhdeniya Khakasii v sostav Rossii). – Novosibirsk, 2007.
3. Khakasskaya avtonomnaya oblast', industrial'niy rayon Zapadnoy Sibiri. – Abakan, 1931.
4. Svedeniya o sostoyanii sel'skogo khozyaystva v Khakasskom okruge (cifroviye danniy, svodki, spravki, pis'ma) 1930 god. – 73 s. GUK RKh «Natsional'niy arkhiv». F. 1 opis' 1. d. № 376.
5. Dokladniye zapiski, otchtyot, direktiv o sovetskom stroitel'stve, ehkonomicheskom razviti, khode kollektivizatsii, podgotovke natsional'nykh kadrov Kh.A.O., Kратkie itogi pervoy pyatiletki. 1931-1933 g.g.-108 s. GUK RKh «Natsional'niy arkhiv». F. 2 opis' 1. d. № 53.
6. Svedeniya o khode kollektivizatsii sel'skogo khozyaystva po rayonam oblasti. 1931 god. – 11 s. GUK RKh «Natsional'niy arkhiv». F. 39 op. 1. d. № 55.
7. Svedeniya o kolkhoznom stroitel'stve, kollektivizatsii (perepiska, informatsii, svodki, dokladniye). 1929 god.-111s. GUK RKh «Natsional'niy arkhiv». F. 1 op. 1. d. № 306.
8. Svedeniya o sostoyanii sel'skogo khozyaystva v okruge (vihpiski iz protokolov byuro, perepiska, cifroviye danniy). 1928-1930 godih. – 65 s. GUK RKh «Natsional'niy arkhiv». F. 1 op. 1. d. № 278.
9. Informatsii, spravki, svodki, o khode kollektivizatsii, kolkhoznom stroitel'stve i raskulachivani. 1930 – 1935 godih – 170 s. GUK RKh «Natsional'niy arkhiv». F. 2 op. 1. delo №27
10. Osobaya papka (instruktsii, dokladniye, svedeniya o vihselenii kulackikh khozyaystv iz oblasti) \tom 2\.. 1931 god. – 143 s. GUK RKh «Natsional'niy arkhiv». Fond 2, op. 1. delo № 55a
11. Kishpanakov, V.A. Naselenie i trudovye resursy Khakasii. – Abakan, 1989.

12. 60 let Pobedih v Velikoy Otechestvennoy voyjne: materialih nauchno-praktich. konf. 25 aprelya 2005 g. – Abakan, 2005.
13. Ocherki istorii Khakasskoy oblastnoy organizatsii KPSS. – Krasnoyarsk, 1987.
14. Baykalov, A.A. Vpered k 1930 godu // Beyjskaya zemlya glazami sovremennikov. Ocherki i vospominaniya. – Abakan, 2005.
15. Khakasskaya avtonomnaya oblast' za godih Sovetskoy vlasti. Statisticheskoe upravlenie Khakasskoy avtonomnoy oblast'yu. – Abakan, 1967.
16. Lesnoe khozyaystvo Khakasii: istoriya i sovremennost'. OOO «Kooperativ «Zhurnalist». – Abakan, 2009.
17. Khakasskaya avtonomnaya oblast' v cifrah za 60 let. Upravlenie statistiki Khakasskoy avtonomnoy oblasti. – Abakan, 1990.
18. Ehkonomika Respubliki Khakasiya v 2003 godu. Stat. sbornik: 2ch. – Abakan, 2003. – Ch. 2.
19. Ehkonomika Respubliki Khakasiya v 2009 godu. Stat. sbornik: v 2 ch. – Abakan, 2010. – Ch. 2.
20. Dokumentih o sostoyanii kooperirovannogo masloделиya i maslozagotovok v Khakasskom okruge (informacionnihe zapiski, dokladih, protokolih, perepiska). 1927-1929 godih. – 78 s. GКУ RKh «Nacional'nihiy arkhiv» F. 1 op. 1 d. № 200
21. Shirinskaya letopis': ot veka kamnya do sovremennosti. – Abakan, 2007.
22. Istoriya stanovleniya i razvitiya APK «MaVR» / N.A. Danjkina, V.N. Tuguzhekova, G.M. Shaposhnikov, V.K. Shulbaev. – Abakan, 2012.
23. Doklad o sostoyanii sel'skogo khozyaystva v Khakasskom uezde. 1925 god. – 21 s. GКУ RKh «Nacional'nihiy arkhiv» F. 14 op. 1 d. № 106
24. Torosov, V. Abakan. – M., 1994.
25. Yavorskiy, O.V. Melioratsiya v Khakasii. – Krasnoyarsk, 1963.
26. Folomjeva (Yavorskaya), S.O. Kniga ob otce. – Abakan, 2000.

*Статья поступила в редакцию 14.03.13*

# Раздел 9

## ЭКОЛОГИЯ.

### ЭКОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ГИГИЕНА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Редакторы раздела:

АЛЕКСАНДР ВАСИЛЬЕВИЧ ПУЗАНОВ – доктор биологических наук, профессор, зам директора по научной работе Учреждения Российской академии Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН (г. Барнаул)

НИКОЛАЙ АЛЕКСЕЕВИЧ МЕШКОВ – доктор медицинских наук, профессор Научно-исследовательского института экологии человека и гигиены окружающей среды им. А.Н. Сысина РАМН, член Российской научной комиссии по радиационной защите (г. Москва)

УДК: 574.4

*Ochur-ool A.O., Ondar S.O., Ondar U.V., Shyyrapai U.V., Losev V.N., Khomushku B.G., Chambal I.V. STUDYING OF THE CONTENT OF HEAVY METALS IN SOILS AND PLANTS AROUND «TUVASBEST» COMBINE.* The assessment of the content of the heavy metals (HM) in soils and plants near the territory of combine of «Tuvaasbest» is carried out. It is established that in the studied soils the content of some heavy metals is exceeded by maximum concentration limits, and in the plants growing in this territory – not above normal levels.

**Key words:** Heavy metals, soils, plants, Republic of Tuva, , biological absorption coefficient, background content, clarks elements.

**А.О. Очур-оол**, преп. каф. экологии и зоологии, г. Кызыл, E-mail: aldyn@mail.ru; **С.О. Ондар**, д-р биол. наук, проф. каф. общей биологии, г. Кызыл, E-mail: ondar17@yandex.ru; **У.В. Ондар**, канд. хим. наук, доц. каф. химии, г. Кызыл, E-mail: nirs.tgu.tuva@mail.ru; **У.В. Шыырапай**, канд. биол. наук, ст. преп. каф. анатомии, физиологии и бж, г. Кызыл, E-mail: nirstgu@mail.ru; **В.Н. Лосев**, д-р хим. наук, проф., Сибирский Федеральный университет, г. Красноярск, E-mail losevVN@gmail.ru; **Б.Г. Хомушку**, студент 5 курса естественно-географического факультета, г. Кызыл; **И.В. Чамбал**, студент 5 курса естественно-географического факультета, г. Кызыл, E-mail: aldyn@mail.ru

#### ИЗУЧЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ТЯЖЕЛЫХ МЕТАЛЛОВ В ПОЧВАХ И РАСТЕНИЯХ В РАЙОНЕ КОМБИНАТА «ТУВААСБЕСТ»

Проведена оценка содержания тяжелых металлов (ТМ) в почвах и растениях вблизи территории комбината «Туваасбест». Установлено, что в изученных почвах содержание некоторых тяжелых металлов превышает ПДК, а в растениях, произрастающих на данной территории – не выше нормальных уровней.

**Ключевые слова:** тяжелые металлы, почвы, растения; горно-обогатительный комбинат, асбест, Республика Тыва.

Тяжелые металлы являются одним из приоритетных загрязнителей окружающей среды, обладающих мутагенным, канцерогенным и другими токсическими действиями. В то же время, существует множество путей миграции тяжелых металлов в окружающей среде, одним из которых является деятельность горно-обогатительных комбинатов [1].

Комбинат «Туваасбест» расположен на западе Республики Тыва, в советские времена предприятие работало с мощностью 20 тыс. т асбеста в год. В 90-е годы прошлого века комбинат закрылся, в настоящее время функционирует периодически. За все время работы комбината накоплены большие объемы отходов асестообогащения [2].

Почва – важная составная часть биосферы и оказывает определенное влияние на формирование качеств окружающей среды, поэтому изучение химического состава почв является неотъемлемой частью контроля состояния окружающей среды.

При химическом загрязнении почвы одновременно вмещающей и транспортирующей средой служат растения, причем

различные виды растений обладают различными защитными механизмами, позволяющими не проникать высоким концентрациям токсичных элементов из почвы.

Таким образом, в настоящей работе исследовали загрязненность почвенного и растительного покровов вблизи комбината «Туваасбест».

**Материалы и методы.** Объектом исследований стал почвенный и растительный покров территории вблизи комбината «Туваасбест». На указанной территории для исследования были заложены линии отбора проб, которые начинались на удалении 500 м от комбината по направлению с запада на восток, расстояния между линиями – 100 м., расстояния между соседними точками отбора на линии – 100 м. Направление линий совпадало с направлением «розы ветров» данной местности.

В каждой точке отбора закладывались учетные площадки размером 10х10 м<sup>2</sup>, с которой формировалась точечная проба почвы. Пробы отбирали с верхнего гумусосодержащего горизонта 0-30 см.

Почвы исследованных участков относятся к маломощным супесчаным, реже легкосуглинистым [3]. Пробы растений отбирали в виде травосмесей с учетных площадок, отрезая наземную часть растений.

Пробы почвы и растений после соответствующей подготовки подвергали анализу. Определение содержания химических элементов проводили в Центре коллективного пользования Сибирского федерального университета, согласно строго регламентированным нормативным документам.

В пробах после кислотного разложения атомно-абсорбционным методом определяли содержание валовых и подвижных форм тяжелых металлов: Mn, Pb, Ni, As, Bi, Cd, Co, Cr, Cu, Zn.

Содержание мышьяка, висмута и таллия в изученных пробах ниже предела обнаружения.

**Результаты и обсуждение.** Как видно из данных таблицы 1 содержание Cd, Co, Cu, Mn, Zn в пробах как 1, так и второй линии отбора не превышает предельно допустимых концентраций.

Для никеля, хрома содержание которых превышают нормативов ПДК и ОДК были оценены степени загрязненности для проб по формуле:  $H = C \text{ проба} / \text{ПДК}$ . Для проб, где содержание элемента ниже ПДК степень загрязненности не оценивалась.

Данные, представленные в таблице 2 показывают, что для валовых форм Ni степень загрязненности в двух линиях изменяется от 2,4 до 21,5, а для подвижных – от 2,3 до 26, что свидетельствует о высокой степени загрязненности исследованных почв никелем. Возможно, это связано с воздействием комбината т.к. в состав хризотил-асбеста могут входить оксиды никеля.

Степень загрязненности по хрому немного ниже: для валовых форм от 1,8 до 6,9; для подвижных – загрязненность не выявлена (содержание на уровне ПДК или ниже).

Высокая степень неравномерности распределения указанных тяжелых металлов свидетельствует об их антропогенном происхождении. Поэтому оценивали коэффициент корреляции  $r_{xy}$ , где  $x$  – содержание тяжелого металла в пробе почвы,  $y$  – расстояние от комбината до точки отбора. Для хрома и никеля коэффициенты корреляции оказались незначимы.

Несмотря на то, что содержание меди не превышает ПДК, для одной линии отбора содержание в пробах уменьшается с ростом расстояния от комбината до точки отбора ( $r_{xy} = 0,942$ ), что указывает на воздействие комбината на окружающую природную среду.

Повышенные содержания некоторых тяжелых металлов в почвах может быть объяснено влиянием техногенных факторов, но с учетом влияния природных, в частности подстилающих почву пород [1].

Установлено, что средние содержания тяжелых металлов в исследуемых растениях по сравнению с приблизительными нормальными концентрациями таковых варьирует в зависимости от территории сбора, но в целом находится на уровне нормы (табл. 3). Превышения нормальных концентраций в растительных образцах отмечено по никелю, содержания которого превышают нормальные в несколько раз, что свидетельствует о поглощении тяжелого металла растениями из почвы.

Таблица 1

Содержания тяжелых металлов в пробах почв и ПДК (мг/кг)

Элемент	Среднее содержание в пробах				ПДК (ОДК)	
	Линия 1		Линия 2		Валовое	Подвижное
	Валовое	Подвижное	Валовое	Подвижное		
Cd	1,4	н/о*	1,8	н/о*	1	-
Co	38	н/о*	29	1,4	-	5
Cr	<b>418</b>	3	<b>288</b>	<b>30</b>	90	6
Cu	21	0,1	31	0,48	55	3
Mn	730	32	779	115	1500	-
Ni	<b>1151</b>	<b>28</b>	<b>464</b>	<b>64</b>	85	4
Pb	3,9	1,1	7	0,74	30	-
Zn	42	н/о*	65	3,5	100	23

н/о\* – содержание элементов в пробе ниже предела обнаружения

Таблица 2

Оценка степени загрязненности для проб

Элемент	Степень загрязненности для проб 1 линии									
	1 проба		2 проба		3 проба		4 проба		5 проба	
	Валовое	Подвижное	Валовое	Подвижное	Валовое	Подвижное	Валовое	Подвижное	Валовое	Подвижное
Cr	3,1	-	2,6	-	6,9	-	4,4	-	6,2	-
Ni	6,6	5	12,9	5,0	<b>21,5</b>	<b>13,5</b>	14,6	8,0	11,9	4,5
Элемент	Степень загрязненности для проб 2 линии									
	1 проба		2 проба		3 проба		4 проба		5 проба	
	Валовое	Подвижное	Валовое	Подвижное	Валовое	Подвижное	Валовое	Подвижное	Валовое	Подвижное
Cr	6,7	18,5	2,0	-	3,8	4,3	1,8	-	-	-
Ni	12,3	42	3,2	3	<b>6,3</b>	<b>26</b>	3,1	5,5	2,4	2,3

Таблица 3

Содержания тяжелых металлов в пробах растений и значения допустимых содержания в растительной среде (мг/кг)

Элемент	Среднее содержание в пробах		Допустимые содержание в растительной среде
	Линия 1	Линия 2	
Cd	н/о*	н/о*	0,5-0,5
Co	2,8	1,9	5
Cr	32	23	2
Cu	5,6	9,6	5-20
Mn	91	69	300
Ni	65	41	1-10
Pb	0,6	3,9	0,5-10
Zn	8,2	16,3	5-100

В то же время уровень концентрации рассматриваемых металлов в растениях не всегда напрямую коррелирует с содержанием их в соответствующих почвах. Следует иметь в виду, что поглощение химического элемента не всегда и не обязательно сопровождается его накоплением в растении. Это зависит от биологических особенностей растений и многофакторностью процесса накопления этих фитотоксикантов, в за-

висимости от их доступности и одновременно роли в метаболизме растений [1].

Таким образом, нами изучено содержание тяжелых металлов в почвах и растениях территории вблизи комбината «Тува-асбест». Результаты исследования показали, что содержание никеля в исследованных почвах больше ПДК. В растительных образцах также отмечено повышенное содержание никеля.

#### Библиографический список

1. Кабата-Пендиас, А. Микроэлементы в почвах и растениях / А. Кабата-Пендиас, Х. Пендиас. – М., 1989.
2. Асбест: реальность, проблемы, рекомендации (обзор). – М.; Астана; Киев, 2008.
3. Природные условия Тувинской Автономной области: труды тувинской компл. экспедиции АН СССР. – М., 1957. – Вып. 3.

#### Bibliography

1. Kabata-Pendias, A. Mikroelementih v pochvakh i rasteniyakh / A. Kabata-Pendias, Kh. Pendias. – M., 1989.
2. Asbest: realnostj, problemih, rekomendacij (obzor). – M.; Astana; Kiev, 2008.
3. Prirodnihe usloviya Tuvinskoj Avtonomnoj oblasti: trudih tuvinskoj kompl. ehkspedicii AN SSSR. – M., 1957. – Vihp. 3.

Статья поступила в редакцию 30.01.13

УДК 592/599

*Sagdy Ch.T.* **BEETLES OF THE SORT ANATOLICA ESCH. FAMILY (COLEOPTERA, TENEBRIONIDAE) REPUBLIC OF TUVA.** Presented in the article are sixteen species of the *Anatolica* Esch. beetle family (Coleoptera, Tenebrionidae) of the Republic of Tuva along with various environmental data.

**Key words:** biodiversity, beetles, landscape group.

**Ч.Т. Сагды,** д-р биол. наук, проф. каф. педагогики и методики дошкольного и начального обучения Тувинского гос. университета, г. Кызыл, E-mail: nirstgu@mail.ru

## ЖУКИ РОДА *ANATOLICA* ESCH (COLEOPTERA, TENEBRIONIDAE) РЕСПУБЛИКИ ТЫВА

В статье представлены 16 видов чернотелок рода *Anatolica* Esch (Coleoptera, Tenebrionidae) Республики Тыва с некоторыми экологическими данными.

**Ключевые слова:** биоразнообразие, жуки, ландшафтные группы.

Сборы чернотелок проводились ловушечным методом, раскопками почвенных проб, путем отлова на свет во всех лесостепных и степных ландшафтах Убсунурской и Улуг-Хемской котловин Тувы с 1984 года.

В почве и на поверхности почвы экосистем Республики Тыва жуки-чернотелки (Tenebrionidae) составляют одну из многочисленных и разнообразных по видовому составу групп насекомых [1-3]. Среди них господствующее положение по разнообразию видов занимает род *Anatolica* Esch. Кроме того, большой интерес вызывает изучение экологии и географического распространения чернотелок рода *Anatolica* с высоким эндемизмом видов (35%).

Многообразие видов, а также широкое распространение жуков рода *Anatolica* связано с высокой адаптацией к градиентам условий существования. Анатолики имеют небольшие размеры (не более 15 мм) и форму тела, обеспечивающую подвижность всех его частей (головы, переднеспинки, задней части тела) при высокой прочности соединяющего их сочленовного устройства. Это позволяет активно использовать почвы, облегчая проникновение в незначительные пустоты почвы и передвижение в них [2; 4; 5].

Для видов рода *Anatolica* характерна редукция задней пары крыльев и утрата способности к полету. Надкрылья, сросшиеся по шву и плотно прижатые сбоку к тергитам [6]. Анатолики имеют наиболее приспособленный к дефициту влаги ротовой аппарат тенториоидного типа, внутренние части которого совершенно изолированы от воздействия неблагоприятных внешних факторов [5].

Питание анатоликов зависит от сезона года и сроков вегетации растений. В последней декаде июля до 80% содержимого сухие остатки травянистых растений, животные остатки – около 15% и не более 5% – свежие части растений. В желудке и кишечнике много почвы, что указывает на питание подстилкой. В пище личинок анатоликов преобладают в любое время года сухие растительные остатки, составляя не менее 60%. Личинки анатоликов также склонны к питанию остатками животного происхождения, поскольку в желудке и кишечнике личинок встречается до 30-35% животных тканей [2; 6]. Фенология жуков рода

Анатолика показывает продолжительность жизни имаго менее года – 10-11 месяцев [2; 7].

Ниже представлен список видов с некоторыми экологическими данными. *Anatolica paradoxa* (Reiter, 1900) населяет каменистые опустыненные степи. *Anatolica dashidorzsi subalpina* (Kaszab et Knor, 1976) обитает в сухой каменистой опустыненной степи на супесчаной каштановой почве. *Anatolica dashidorzsi temporalis* (Kaszab, 1967) встречается в сухих степях, предпочитая участки с песчаной почвой. *Anatolica dashidorzsi fortipunctata* (Kaszab et Knor, 1976) населяет каменистые опустыненные степи. *Anatolica modesta* (A. Bogatahev, 1961) широко распространен, наиболее многочислен на бурых лугово-пустынно-степных почвах. *Anatolica granulipleuris* (Reitter, 1990) обитает повсюду: от опустыненной степи до лесного пояса, предпочитая участки с более легким почвенным покровом, часто встречается под навозом. Авторами впервые изучены тувинские виды чернотелок [1].

Такие виды как *Anatolica atshitnura* (Kaszab, 1969), *Anatolica subtrapezicollis* (Kaszab, 1965) и *Anatolica boldi* (Kaszab, 1965) населяют нанофитоновые степи в пределах кластера «Торгалыг-Убсунурский» Убсунурской котловины.

Один из самых широко распространенных эвритопных видов чернотелок *Anatolica strigosa* (Germar, 1824) наиболее многочислен в карагановой каменистой степи на дне котловин и на склонах останцов, а также гор.

*Anatolica undulata* (Gebler, 1832) населяет верхние части горносклоновых степей и лесостепи, всюду встречается редко.

*Anatolica cellicola* (Faldernann, 1835) обитает в песчаных дюнах речных долин, а также в полынно-злаковой степи на супесчаных и песчаных почвах.

*Anatolica hammarstromi* (Poppius, 1904) распространен всюду от долины рек до лесостепи. *Anatolica knori* (Kaszab, 1976) обнаружен на южных склонах останцов и гор. Всюду многочислен.

*Anatolica aucta* (Faldernann, 1835) обитает во всех формациях сухих степей днища котловин. Предпочитает каменистую или супесчаную почву. Многочислен в ползакрепленных песках.

*Anatolica amoena* (Faldernann, 1835) в степи распространен почти повсеместно. Может встречаться в лесостепи с разреженной растительностью.



Стационное распространение жуков отражает следующие ландшафтные группы:

Обитатели полупустынных степей составляют 58,8%: *A.modesta* Bog., *A.dashidorzsi temporalis* Kasz., *A.boldi* Kasz., *A.atshitnura* Kasz., *A.granulipleuris* Rtt., *A.paradoxa* Rtt., *A.fortepunctata* Kasz. et Knor., *A.dashidorzsi dashidorzsi* Kasz., *A.dashidorzsi subalpina* Kasz. et Knor., *A.subtrapezicollis* Kasz., предпочитающие бурые пустынно-степные и светло-каштановые почвы.

Обитатели горных степей составляют 29,4% (5видов): *A.strigosa* Germ., *A.undulata* Gebl., *A.cellicola* Fald., *A.knori* Kasz., *A.hammarstromi* Popp. Они населяют каменистые степи на склонах останцов и гор, а также остепненные склоны речных долин, оврагов и грив.

Обитатели песчаных пустынь. К ним относятся 2 вида (11,8%): *A.aucta* Fald., *A.amoena* Fald., адаптированные в большей степени к псаммофильному образу жизни.

Весьма ограниченную приуроченность имеют около 35% видов: *A.paradoxa* Rtt., *A.granulipleuris* Rtt., *A.subtrapezicollis* Kasz., *A.dashidorzsi dashidorzsi* Kasz., *A.dashidorzsi subalpina* Kasz. et Knor., *A.fortepunctata* Kasz. et Knor. Населяя 2 или 3 весьма экологически различных биотопа, несколько шире распространены псаммофиты *A.aucta* Fald., *A.amoena* Fald., повсемест-

но встречаясь во всех формациях равнинных и горных степей, предпочитая супесчаные и песчаные почвы. *A.knori* Kasz., *A.hammarstromi* Popp. населяют равнинные и горные степи, предпочитая последние. Петрофильный *A.cellicola* также широко распространен, населяет песчаные речные дюны и горные степи. Наиболее эвритопным видом является *A.strigosa*.

Зоогеографический анализ рода *Anatolica* показывает, что их по типам ареалов можно разделить на следующие группы: Монгольская группа представлена 7 видами (41,2%): *Anatolica paradoxa* Rtt., *A.granulipleuris* Rtt., *A.subtrapezicollis* Kasz., *A.undulata* Gebl. В эту группу входят также эндемики Котловины Больших озер: *A.dashidorzsi dashidorzsi* Kasz., *A.dashidorzsi subalpina* Kasz. et Knor., *A.atshitnura* Kasz. Монгольско-сибирская группа включает 4 вида (23,6%): *A.strigosa* Germ., *A.aucta* Fald., *A.amoena* Fald., *A.cellicola* Fald. Группа эндемичных видов. В состав её входят 6 видов (35,2%). Их целесообразно подразделить на 3 подгруппы: эндемики собственно Убсунурской котловины 3 вида: *A.dashidorzsi temporalis* Kasz., *A.boldi* Kasz., *A.modesta* Bog.; эндемики Тувы представлены 2 видами: *A.knori* Kasz., *A.hammarstromi* Popp.; эндемики только Приубсунурья Тувы, распространенные главным образом на южном макросклоне хребта Танну-Ола до реки Тес-Хем и озера Убсу-Нур немногочисленны, их всего 1 вид: *A.fortepunctata* Kasz. et Knor.

#### Библиографический список

1. Мордкович, Г.В. Экологическая топография жуков-чернотелок профиля «Ончалаан» в Туве / Г.В. Мордкович, Ч.Т. Сагды // Охрана окр. среды и человек: матер. докл. научно-практ. конф. – Кызыл, 1992.
2. Мордкович, В.Г. Определитель жуков-чернотелок (Coleoptera, Tenebrionidae) сибирских степей / В.Г. Мордкович, И.Б. Кнор. – Новосибирск, 1977.
3. Кнор, И.Б. Жизненные циклы чернотелок (Coleoptera, Tenebrionidae) Тувы // Экология. – 1975. – Вып. 5.
4. Сагды, Ч.Т. Жуки чернотелки (Coleoptera, Tenebrionidae) биосферного кластерного заповедника «Убсунурская котловина»: монография. – СПб., 1994.
5. Медведев, Г.С. Определитель жуков-чернотелок Монголии. – Л., 1990.
6. Сагды, Ч.Т. Экологические комплексы чернотелок (Tenebrionidae) // Энтомологическое обозрение. – 1995. – № 3. – Т. 74.
7. Сагды, Ч.Т. Фауна жуков чернотелок Убсунурской котловины. – СПб., 1993. – Деп. в ВИНТИ № 1077-B93.

#### Bibliography

1. Mordkovich, G.V. Ehkologicheskaya topografiya zhukov-chernotelok profilya «Onchalaan» v Tuve / G.V. Mordkovich, Ch.T. Sagdiy // Okhrana okr. srediy i chelovek: mater. dokl. nauchno-prakt. konf. – Kizhihl, 1992.
2. Mordkovich, V.G. Opredelitel zhukov-chernotelok (Coleoptera, Tenebrionidae) sibirskikh stepey / V.G. Mordkovich, I.B. Knor. – Novosibirsk, 1977.
3. Knor, I.B. Zhiznenniye cikliy chernotelok (Coleoptera, Tenebrionidae) Tuvih // Ehkologiya. – 1975. – Vihp. 5.
4. Sagdiy, Ch.T. Zhuki chernotelki (Coleoptera, Tenebrionidae) biosfernogoklasternogo zapovednika «Ubsunurskaya kotlovina»: monografiya. – SPb., 1994.
5. Medvedev, G.S. Opredelitel zhukov-chernotelok Mongolii. – L., 1990.
6. Sagdiy, Ch.T. Ehkologicheskiye kompleksiy chernotelok (Tenebrionidae) // Ehntomologicheskoye obozreniye. – 1995. – № 3. – T. 74.
7. Sagdiy, Ch.T. Fauna zhukov chernotelok Ubsunurskoy kotlovinih. – SPb., 1993. – Dep. v VINITI № 1077-V93.

Статья поступила в редакцию 30.01.13

УДК 636.03

*Chysyma R.B., Kuzmina E.E., Dubrovskiy N.G. SOME ECOLOGICAL FACTORS INFLUENCING HABITAT OF AGRICULTURAL ANIMALS IN THE REPUBLIC OF TUVA.* In this work the negative ecological factors influencing habitat of agricultural animals on the territory of the Republic of Tuva are considered. It is revealed that in areas of intensive environmental pollution the disease of animals is higher, than in control groups.

**Key words:** environmental pollution, agricultural animals, incidence, radioactive pollution, asbestine dust, waste of nonferrous metallurgy.

**Р.Б. Чысыма**, д-р биол. наук, директор ГНУ Тувинский научно-исследовательский институт сельского хозяйства Россельхозакадемии, г. Кызыл, E-mail: chysyma@mail.ru; **Е.Е. Кузьмина**, канд. биол. наук, заместитель директора ГНУ Тувинский научно-исследовательский институт сельского хозяйства Россельхозакадемии, г. Кызыл, E-mail: kuzmina\_77@mail.ru; **Н.Г. Дубровский**, д-р биол. наук, проф., декан естественно-географического факультета ФГБОУ ВПО «Тувинский гос. университет», г. Кызыл; E-mail: nirstgu@mail.ru

## НЕКОТОРЫЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА СРЕДУ ОБИТАНИЯ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННЫХ ЖИВОТНЫХ В РЕСПУБЛИКЕ ТЫВА

В данной работе рассмотрены отрицательные экологические факторы, влияющие на среду обитания сельскохозяйственных животных на территории Республики Тыва. Выявлено, что в районах интенсивного загрязнения окружающей среды уровень заболеваемости животных выше, чем в контрольных районах.

**Ключевые слова:** загрязнение окружающей среды, сельскохозяйственные животные, заболеваемость, радиоактивное загрязнение, асбестовая пыль, отходы цветной металлургии.

Таблица 1

Поголовье сельскохозяйственных животных в загрязненных территориях Республики Тыва, тыс. гол

Район	КРС	Яки	МРС	Лошади
Всего по Республике Тыва	145,5	9,0	1152,5	47,1
Всего в экологически неблагополучных районах	48,7	3,7	507,9	17,0
в т.ч.				
Бай-Тайгинский	10,1	1,6	119,8	1,8
Барун-Хемчикский	15,5	1,8	130,3	6,1
Овюрский	8,3	0,3	134,4	3,7
Чеди-Хольский	4,4	-	24,8	1,6
Эрзинский	10,4	-	98,6	3,8

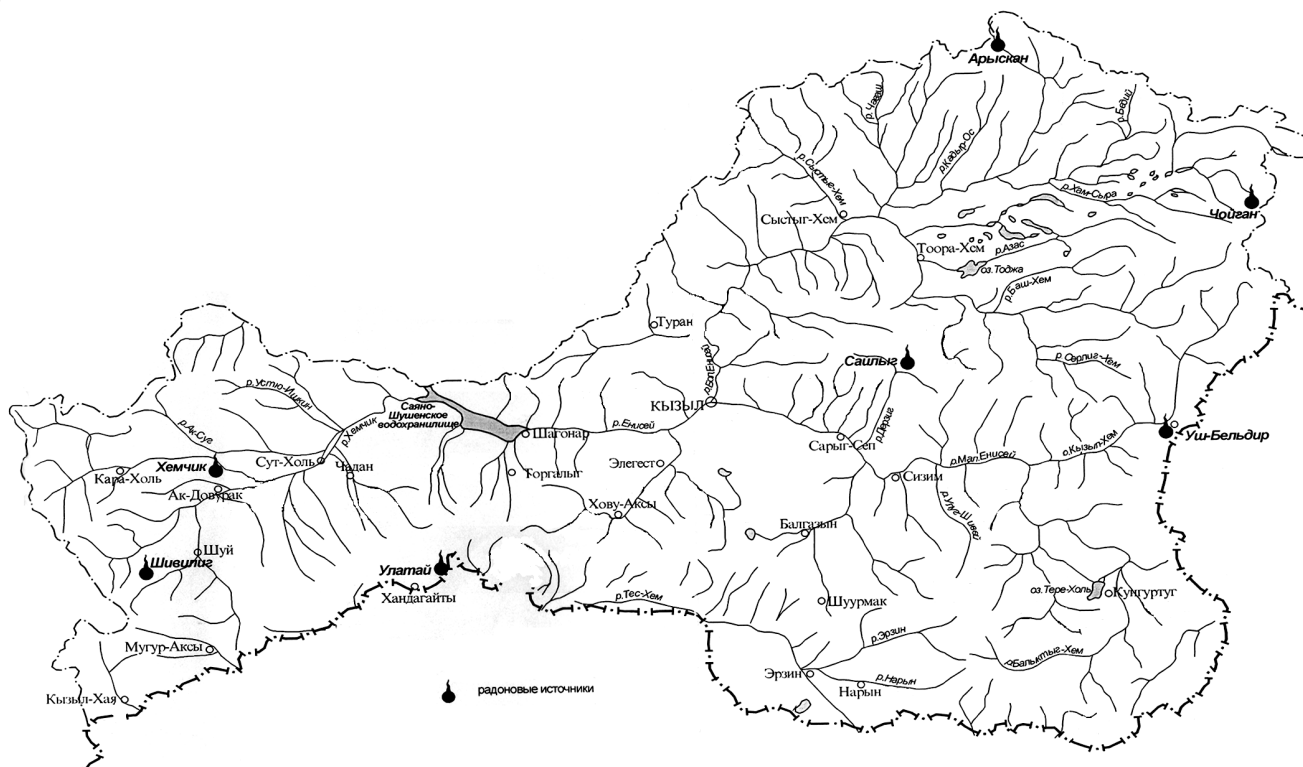


Рис. 1. Радоновые источники Республики Тыва

К основным экологическим факторам, способным влиять на животных и человека, относят физические, химические и биологические [1-4]. Из них в Республике Тыва доминируют первые два фактора. Для получения наиболее полных и объективных данных об экологических факторах в основных районах разведения сельскохозяйственных животных, мы проанализировали материалы разных организаций и учреждений: Министерства природных ресурсов и экологии Республики Тыва, Тувинского центра гидрометеорологии и мониторинга окружающей среды, Комитета гражданской обороны и чрезвычайных ситуаций Республики Тыва, Госкомстата Республики Тыва, Республиканского центра санитарно-эпидемиологического надзора и других административных органов.

По величине гамма-излучений на территории России выделяются зоны пониженной (до 600 мкЗв/год), умеренной (600–900 мкЗв/год) и высокой (более 1250 мкЗв/год) природной радиации. Территория Республики Тыва относится к последней зоне. Естественный радиационный фон здесь резко варьирует от достаточно низких значений до величин, вызывающих опасение за здоровье населения, и зависит в основном от концентрации радиоактивных элементов (урана, тория, калия) в горных породах [5].

Резкое увеличение средних содержаний радиоактивных элементов наблюдается в породах поздних и конечных этапов геосинклинального развития – гранитоидах, сиенитах, эффузивных раннего – среднего девона. Их радиоактивность составляет 25–40 мкР/ч при содержании урана 6–10 г/т, тория – 16–20, калия 5–7 г/т. С этими комплексами связаны выходящие на поверхность многочисленные рудопоявления и месторождения урановых и редкометалльных радиоактивных руд. Существующая доза там составляет 6132 мкЗв/год, что в 10 раз превышает средний показатель по России. Радиоактивность на этих участках

достигает от 100 до 700 мкР/ч. Располагаются они в малонаселенных горно-таежных районах республики.

Население этих территорий (Овюрский, Бай-Тайгинский, Эрзинский районы) занимается разведением сельскохозяйственных животных: овец, коз, лошадей и высокогорных яков (таблица 1). По существующим нормативам за хозяйственным использованием таких территорий необходим специальный контроль.

Наибольшую опасность для живых организмов представляют радоновые источники Шивилигский (Бай-Тайгинский район) с содержанием 480 эман и Улаатайский (Овюрский район) – 600 эман, где существуют неконтролируемые по радиационным параметрам водолечебницы. Основными источниками радона являются горные породы с высоким содержанием урана. Такие породы распространены на 60% территории республики, исключая ее центральную часть (рис. 1).

Серьезную экологическую проблему представляет использование отдельных территорий республики под районы падения отделяющихся частей ракет и ракетноносителей [5]. В качестве ракетного топлива в этом носителе используется высокотоксичный компонент – несимметричный диметилгидразин (НДМГ или гептил), а в качестве окислителя – (АТ) тетраоксид азота. Потенциальная опасность НДМГ при попадании в объекты окружающей среды определяется высокой летучестью, неограниченной растворимостью в воде, способностью к миграции, накоплению, высокой стабильностью в глубоких слоях почвы и растениях.

В Бай-Тайгинском районе, часть территории которого относится к району падения отделяющихся частей ракет, по данным Государственной статистической отчетности на 1 января 2012 г., сконцентрировано 119,8 тыс. мелкого рогатого скота, 10,1 тыс. коров, 1,6 тыс. яков и 1,8 тыс. лошадей.

Одним из наиболее экологически опасных объектов в республике, представляющих угрозу регионального загрязнения, является хранилище отходов горно-металлургического комбината «Тувакобальт», расположенный в п. Хову-Аксы. Отходы в виде тонко передробленной руды размещены в 5 обвалованных, изолированных от грунтовых вод котловинах – картах. Общая их площадь составляет 8 га, объем – 898 тыс. м<sup>3</sup>. В результате неполного извлечения из руд полезных компонентов в хвостохранилищах скопилось несколько тонн кобальта, никеля, меди, висмута, сурьмы, серебра и мышьяка. Все эти металлы способны образовывать токсичные соединения, которые накапливаясь в почвах и кормах вызывать нарушение функционального состояния организма животных [6]. На территории данного района находятся 24,8 тыс. овец, 4,4 тыс. коров и 1,6 тыс. лошадей.

В последнее время пристальное внимание широкой общественности привлекает проблема загрязнения окружающей среды, связанная с комбинатом «Туваасбест». Добыча асбеста в районе комбината ведется открытым способом в карьере взрывным методом. Доставляется руда на обогатительную фабрику автотранспортом. В результате асбестовая пыль, которая относится к токсичным отходам IV класса, разносится по всем участкам комбината. Волокнистая асбестовая пыль обладает большой парусностью и распространяется ветрами на расстояние до 15–20 км, общая площадь загрязнения асбестовой пылью в районе составляет более 50 км<sup>2</sup>. Зона с уровнем загрязнения приземного слоя атмосферы асбестовой пылью 2 ПДК охватывает всю территорию жилого массива. На границе СЗЗ комбината концентрация асбестовой пыли превышает 2,9–8,7 ПДК. Добыча и переработка асбеста является одним из наиболее опасных видов промышленности. В процессе переработки асбеста (добыча, помол, расщепление) в воздух выделяется огромное количество тонковолокнистых частиц и пыли, вдыхание которых отрицательно сказывается на здоровье человека и животных. Асбест химически инертен и нерастворим в кислой и в щелочной среде, оказывает механическое воздействие на живые организмы, вызывая заболевания асбестозом и пневмонией.

Предприятия комбината расположены на территории Барун-Хемчикского района, вблизи г. Ак-Довурак. Центр Барун-Хемчикского района – пос. Кызыл-Мажалык, численность населения которого 5750 чел. Поголовье крупного рогатого скота в районе составляет 15,3 тыс., овец и коз – 130,3 тыс., яков 1,8 тыс. и лошадей 6,1 тысячи голов.

Отрицательные экологические факторы являются основными причинами возникновения различных нарушений физиоло-

гического состояния организма животных. Анализ материалов Государственной ветеринарной службы показывает увеличение заболеваемости животных в неблагополучных районах Республики Тыва.

В 2,0-2,7 раза увеличился падеж молодняка сельскохозяйственных животных от заболеваний органов дыхания и пищеварения. Выявленную тенденцию роста заболеваемости людей и животных, подтверждают результаты исследований ученых Тувинского научно-исследовательского института сельского хозяйства, проведенных на яках, находящихся в загрязненных территориях.

Исследования хозяйств Барун-Хемчикского, Бай-Тайгинского, и Чеди-Хольского районов показали, что у животных содержащихся в условиях техногенного загрязнения наблюдаются увеличение частоты болезней сердечно-сосудистой системы в 10,5 раза, болезней печени – в 2,4 раза, нарушений деятельности желудочно-кишечного тракта – в 4, нарушений обмена веществ – до 7,7 раза. Новорожденный молодняк в загрязненных территориях имеет пониженный уровень естественной резистентности, что обуславливает высокую заболеваемость и смертность [7].

Таким образом, экологическая ситуация в животноводстве Республики Тыва характеризуется комплексом факторов абиотической и антропогенной природы. Сложная экологическая ситуация, вызывает необходимость осуществления комплексного мониторинга почв, кормов, животных и продуктов животноводства в зонах подверженных техногенному загрязнению.

### ВЫВОДЫ

1. Экологическая ситуация в Республике Тыва характеризуется наличием комплекса неблагоприятных факторов антропогенного и природного происхождения.

2. Негативное влияние на организм животных определяют техногенным загрязнением в местах падения отделяющихся частей ракет-носителей и остаточным воздействием химического загрязнения в месте хранения отходов горно-обогатительного комбината «Тувакобальт» и «Туваасбест». Кроме того, содержание животных в районах радонового загрязнения – тоже представляет определенную опасность для организмов.

3. В настоящее время приоритетной задачей в сфере рационального природопользования на территории Республики Тыва является организация комплексного мониторинга почвы, растений, животных и продуктов животноводства в целях оценки неблагоприятного воздействия факторов окружающей среды на живые организмы.

### Библиографический список

1. Донник, И.М. Биологические особенности продуктивных животных в разных экологических зонах Уральского региона // *Аграрная Россия*. – 2000. – № 5.
2. Петухов, В.Л. Хромосомные нарушения у крупного рогатого скота в зоне радиоактивного загрязнения / В.Л. Петухов, С.Г. Куликова, И.Г. Прокудина // *Генетика*. – 1994. – Т. 30 (прилож.).
3. Гончарик, Н.В. Экологические проблемы в сельском хозяйстве Российской Федерации // Докл. РАСХН. – 2001.
4. Kulikova, S.G. The frequency of chromosomal aberrations in simmental cattle of Semipalatinsk and Novosibirsk regions / S. G. Kulikova, V.L. Petukhov, A.G. Nesavitin // *Proc. 9 th North Amer. Colloq. on Dom. Anim. Cytogen. and Gene Map.* – Texas, 1995.
5. Государственный доклад «О состоянии окружающей среды Республики Тыва в 2000 году». – Кызыл, 2001.
6. Chysyma, R.B. Heavy metals concentration in water and soil of different ecological areas of Tyva Republic / R.B. Chysyma, E.E. Bakhtina, V.L. Petukhov, C.N. Korotkova, M.L. Kochneva // *Journal de Physique IV*. – France, 2003. – Vol. 107.
7. Чысыма, Р.Б. О физиологическом состоянии яков в условиях экологического неблагополучия // *Сельскохозяйственная биология*. – 2011. – № 2.

### Bibliography

1. Donnik, I.M. Biologicheskie osobennosti produktivnykh zhivotnykh v raznykh ehkologicheskikh zonakh Uraljskogo regiona // *Agramaya Rossiya*. – 2000. – № 5.
2. Petukhov, V.L. Khromosomniye narusheniya u krupnogo rogatogo skota v zone radioaktivnogo zagryazneniya / V.L. Petukhov, S.G. Kulikova, I.G. Prokudina // *Genetika*. – 1994. – Т. 30 (prilozh.).
3. Goncharik, N.V. Ehkologicheskie problemih v sel'skom khozyaystve Rossiyskoy Federacii // Dokl. RASKhN. – 2001.
4. Kulikova, S.G. The frequency of chromosomal aberrations in simmental cattle of Semipalatinsk and Novosibirsk regions / S. G. Kulikova, V.L. Petukhov, A.G. Nesavitin // *Proc. 9 th North Amer. Colloq. on Dom. Anim. Cytogen. and Gene Map.* – Texas, 1995.
5. Gosudarstvenniy doklad «O sostoyanii okruzhayuthey sredih Respubliki Tihva v 2000 godu». – Kihzhil, 2001.
6. Chysyma, R.B. Heavy metals consentration in water and soil of different ecological areas of Tyva Republic / R.B. Chysyma, E.E. Bakhtina, V.L. Petukhov, C.N. Korotkova, M.L. Kochneva // *Journal de Physique IV*. – Franse, 2003. – Vol. 107.
7. Chihsihma, R.B. O fiziologicheskome sostoyanii yakov v usloviyakh ehkologicheskogo neblagopoluchiya // *Sel'skokhozyaystvennaya biologiya*. – 2011. – № 2.

Статья поступила в редакцию 30.01.13

УДК 796.5; 504;502.4

*Andreeva I.V. GEO-ECOLOGICAL BASES OF NATURAL PARATOURISM.* In the paper paratourism on natural areas is considered as a specific geo-ecological phenomenon. The necessity of a theoretical basis for practicing natural paratourism and the elaboration of geo-environmental approach to acceptability appraisal of natural areas for paratourism activities are grounded. Some conceptual tenets of the theory of natural paratourism given in brief.

**Key words:** natural paratourism, accessible tourism, natural territories, geo-ecological approach, environmentally friendly tourist.

*И.В. Андреева, канд. геогр. наук, с.н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: andreeva@iwer.ru*

## ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИРОДНОГО ПАРАТУРИЗМА\*

Паратуризм на природных территориях рассматривается как особый геоэкологический феномен. Обосновывается необходимость создания специальной теоретической базы и разработки геоэкологического подхода к оценке пригодности природных территорий для паратуризма. Тезисно приводятся отдельные концептуальные положения изучения природного паратуризма.

**Ключевые слова:** природный паратуризм, доступный туризм, природные территории, геоэкологический подход, экологически безопасный турист.

Для обеспечения полноценного участия людей с ограниченными возможностями в жизни общества в 2006 г. Генеральной ассамблеей ООН принята Конвенция о правах инвалидов. Свое официальное участие в ней Россия подтвердила подписанием Федерального закона [1], которым обязалась защищать права инвалидов, в том числе в области повышения доступности к памятникам национальной культурной значимости, спортивным, рекреационным и туристическим объектам.

Перечисленные целевые направления обусловлены растущим к ним интересом со стороны инвалидов. В частности, в последнее десятилетие эксперты туристического рынка отмечают динамичный рост числа таких путешественников. Однако в 30-летней истории доступного туризма, реализуемого преимущественно за рубежом, по большей мере в Австрии, Англии, Германии, Израиле, Испании, Франции и США, только два последних года можно отнести и на счет России, когда начали подниматься вопросы о существовании и особенностях отдыха лиц с инвалидностью. Прошедшие в рамках выставки «Интурмаркет (ITM)» (Москва, 2011, 2012) I и II Международные конференции по доступному туризму показали очень низкий уровень, но одновременно значительные перспективы развития данного направления туристической деятельности в нашей стране. Нельзя говорить о полном отсутствии инвалидного туризма в России: существуют многочисленные филиалы Всероссийского общества инвалидов (ВОИ), благотворительные организации и фонды, организующие экскурсии и поездки (в том числе походы и сплавы) людей с ограниченными возможностями здоровья, осуществляется государственная поддержка инвалидного отдыха. Есть единичные специализированные экотропы на особо охраняемых природных территориях. Но целевой туристической фирмой, ориентированной на работу с инвалидами, считается только одна туристическая компания («Либерти», Санкт-Петербург), работающая исключительно для путешественников на инвалидных колясках. Еще несколько традиционных туристических фирм (не более десятка по стране) берутся за подготовку туров и сопровождение специфического клиента.

Анализ ситуации в современном организованном паратуризме показал приуроченность его исключительно к городским пространствам как наиболее приспособленным к приему особого туриста. География российского паратуризма ограничивается столичными городами и наиболее популярными туристическими объектами центра страны. В регионах этот вид туризма носит экскурсионный (музейный) характер и представляет собой одну из форм социальной реабилитации и поддержки инвалидов.

Вместе с тем в последние годы наблюдаются интенсивный рост самостоятельно и организованно путешествующих инвалидов, а также тенденции к смещению географических центров паратуризма на природные территории. В Приморском крае, Тверской и Челябинской областях, Башкирии, Алтайском крае, Республике Алтай и других субъектах Федерации на общественных началах или при поддержке целевых программ организуются и проводятся водные, пешие, горные походы, соревнования туристов-инвалидов и детей-инвалидов. Непригодность таких территорий к приему специфического туриста обуславливает спортивный и экстремальный характер природного паратуризма.

К сожалению, имеющийся опыт природного паратуризма не обобщен и не систематизирован, а научное сопровождение паратуристической деятельности не развито. В частности, туризм как вид деятельности лиц с ограниченными возможностями является объектом изучения медицины, социологии, педагогики, психологии и рассматривается в контекстах содержания этих наук. География признает две формы инвалидного туризма: социальный (при поддержке государством) и санаторно-курортный (поездки граждан к местам отдыха с целью восстановления здоровья или лечения). При этом специальной литературы о туризме инвалидов в рафинированном виде практически нет ни в одной из областей наук, что обусловлено, в первую очередь, отсутствием паратуристической парадигмы и единого банка информации по практике паратуризма, в том числе природного.

В этой связи предлагаем рассматривать туризм инвалидов как отдельное направление в рекреационной географии и как особый геоэкологический феномен. Физиологическая ограниченность инвалидов в передвижении, меньшая активность паратуристов по сравнению со здоровыми людьми, малочисленность групп, непродолжительные сроки пребывания в природной среде, использование для передвижения по маршрутам специально подготовленных поверхностей (обустроенных троп) обуславливают значительно более низкий уровень воздействий, оказываемых ими на компоненты природной среды. Это позволяет судить о паратуризме как о виде экологически ориентированного туризма, а о паратуристе – как о экологически безопасном туристе. В этом случае паратурист является важнейшим потенциальным природопользователем для наиболее уязвимых геосистем, в частности, экологически благополучных особо охраняемых природных территорий.

Основываясь на обобщении многочисленных трактовок понятия туризм, в том числе официальной, приведенной в Федеральном законе [2], а так же учитывая особенности пространств, на которых рассматривается паратуристическая деятельность, можно определить *природный паратуризм* как туристические (досуговые) поездки людей с ограниченными возможностями за пределы населенных пунктов и на значительные расстояния от них с длительным (не менее одной ночевки) пребыванием в природной среде (неизменной, в незначительной степени трансформированной или с преобладанием признаков естественности), перемещением по специально разработанным или адаптированным маршрутам, инженерно подготовленным или без подготовки поверхностей, с использованием специальных технических устройств или без них. Окружающие пространства при этом резко контрастируют с постоянным местом жительства, а ритм деятельности, бытовая обстановка и образ жизни – с повседневной средой. В этих случаях перемещение паратуристов по маршруту в процессе осуществления туристической деятельности не связано с лечебными целями, а ориентировано на получение разноплановых (физических, информационных, эстетических, эмоциональных) впечатлений и рассматривается как «партуристический поход».

Основой планирования природных путешествий для лиц с ограниченными возможностями должно стать предварительное изучение принимающей местности на основе геоэкологического подхода, что позволит комплексно оценить территорию

и учесть одновременно специфические требования потребителя к физическим параметрам среды, ее безопасность для лиц с ограниченными возможностями, экологические и информационные характеристики, а также обратные воздействия особого туриста на гео- и экосистемы.

Вследствие неразрывности направления и специфики субъекта туристической деятельности в качестве специальной основы для исследования были приняты результаты изысканий перечисленных выше негеографических наук и использованы вне их собственного исследовательского поля, без углубления в специальные подробности. Разработка теоретических и методических основ геоэкологической оценки рекреационного потенциала природных территорий для специфического потребителя построена на анализе предшествующих научных разработок географии в области теории геоэкологии и экологического туризма [3-6].

Геоэкологическая оценка территории представляет собой комплекс инвентаризационных и оценочных исследований территории и направлена на установление степени соответствия ее природно-ресурсного потенциала планируемому виду деятельности, а также на определение уровня и последствий антропогенного воздействия на природную составляющую с целью выбора оптимального варианта природопользования. Целевые установки исследования укладываются в два классических направления теоретической и прикладной геоэкологии:

- рекреационное природопользование, осуществляющее оценку предпосылок и последствий туристско-рекреационной деятельности;

- природоохранное, ориентированное на поиск путей гармонизации отношений человека с природной основой окружающей среды при максимальном сохранении естественных ландшафтов, их структуры, свойств, компонентов и границ.

Согласно одному из ранних и наиболее востребованных определений, предложенному Всемирным фондом дикой природы (WWF), под экологическим туризмом понимаются путешествия в места с относительно нетронутой природой с целью получения представления о природных и культурно-этнографических достопримечательностях; путешествия, которые не нарушают целостности экосистем и создают такие экономические условия, при которых охрана природы становится выгодной для местного населения [7]. Такая трактовка согласуется с одной из наиболее удачных отечественных версий определения: экотуризм основан на заботе об окружающей среде, число участников его ограничено, территориально тяготеет к местам, представляющим культурный интерес, направлен на реализацию различных проектов охраны и рационального использования природных ресурсов [8].

Весьма важным событием последних лет для активизации экологического туризма является принятие Концепции развития системы особо охраняемых природных территорий федерального значения на период до 2020 года [9]. Этот документ внес существенную определенность и поддержал возможность организации туристической деятельности в федеральных ООПТ (заповедниках, национальных парках, заказниках). В частности, в числе основных предназначений особо охраняемых природных территорий названы предоставление востребованных обществом услуг в области поддержания здоровой среды для жизни людей и создания условий для развития регулируемого туризма и рекреации, реализации эколого-просветительских программ. Скорее всего, природный паратуризм как никакой иной вид туристической деятельности на особо охраняемых природных территориях соответствует и принципам экологического туризма, и основным направлениям деятельности заповедников и национальных парков, определенным Концепцией. Это усиливает геоэкологическую сущность проводимого исследования.

Как отмечалось выше, туризм инвалидов в чистом виде не рассматривается ни одной наукой, не имеет надежной нормативно-правовой поддержки, единичные теоретические работы затрагивают только отдельные аспекты проблемы. Поэтому при определении базовых положений природного паратуризма необходимо обращаться к достижениям других наук и документам, регламентирующим различные сферы жизнедеятельности лиц с ограниченными возможностями. В частности, для установления категорий паратуристов и видов паратуризма были использованы результаты разработок области, близкой к паратуризму и наиболее глубоко проработанной – спорт инвалидов, в частности паралимпийский спорт.

Наличие физических и сенсорных отклонений у человека обуславливает затрудненные связи его с окружающими пространствами. Этот эффект усугубляется на незнакомых территориях и различен при разных видах дефектов и ограничений. В процессе туристско-рекреационной деятельности он выража-

ется в трудностях передвижения, ориентирования, преодоления препятствий, использования снаряжения (переноса груза). В этой связи возникает необходимость дифференциации лиц, имеющих отклонения в состоянии здоровья, на группы со сходными функциональными характеристиками, позволяющими преодолевать маршруты разной сложности тем или иным способом. При этом способ преодоления маршрута определяет вид паратуризма, а уровень сложности служит комплексным критерием классификации паратуристических маршрутов.

Для целей внутренней систематизации природного паратуризма была заимствована применяемая в паралимпийском спорте медицинская классификация, определяющая группы и классы спортсменов, виды спорта и уровни сложности программ соревнований. В соответствии с общепринятой методикой [10] атлеты, занимающиеся адаптивным спортом, разделяются на три основные группы в зависимости от степени тяжести поражений опорно-двигательного аппарата, зрения, слуха и интеллекта. Внутри каждой из них в зависимости от вида патологии выделяется различное количество классов: у лиц с поражениями опорно-двигательного аппарата – 23, у лиц с поражениями зрения – 3, у прочих – 6 классов. Анализ внутригрупповых и внутриклассовых функциональных особенностей спортсменов-инвалидов, определяющих характер и возможности передвижения и восприятия окружающих пространств, в том числе аналогичные процессам в туристско-рекреационной деятельности, позволил определить пять категорий паратуристов по степени возрастания двигательных и сенсорных способностей (табл.). Внутри категорий в соответствие со степенью функциональной независимости при осуществлении туристско-рекреационной деятельности необходимо дифференцировать паратуристов на лиц:

- а) требующих специальных средств для передвижения и переноса снаряжения, индивидуальных сопровождающих (максимальная зависимость);

- б) самостоятельно передвигающихся, но необходимо индивидуальное сопровождение и средства для переноса снаряжения;

- в) самостоятельно передвигающихся и переносящих снаряжение, но требующих специального сопровождения;

- г) самостоятельно передвигающихся и переносящих снаряжение без специального (контактного) сопровождения (максимальная независимость).

Паратуристы категории II в зависимости от степени дееспособности могут быть отнесены к категории I. Лица с заболеваниями внутренних органов не являются фигурантами медицинской классификации спортсменов-паралимпийцев, но выделены в особую категорию паратуристов ввиду наличия отклонений в состоянии здоровья, не позволяющих в полной мере осуществлять программы ординарных туристических маршрутов.

На основании рекомендаций по распределению параспортов на группы в соответствии с функционально-медицинскими классами в отдельных видах спорта отмечены виды адаптивного спорта, технически идентичные видам ординарного туризма. Виды адаптивного спорта паралимпийской программы: велосипедный, парусный, конный, биатлон, горные лыжи, лыжные гонки, легкая атлетика, спортивное ориентирование, спортивный туризм соответствуют выделяемым нами видам паратуризма: велосипедному (доступен категории паратуристов III, IV), водному (II, III), конному (III); лыжному (III-V), пешему (III-V), спортивному (I-V). Учитывая медико-социальные и функционально-сенсорные особенности паратуристов данные виды туризма необходимо рассматривать в рамках спортивно-оздоровительного направления.

Критерии оценки природных территорий для конкретных видов паратуризма определены на основании международных требований, правил и норм проведения соревнований адаптивных видов спорта, видовых классификационных требований ординарных туристических маршрутов [11], международных и государственных норм и требований к уровню доступности среды для лиц с ограниченными возможностями. Учитывая физические возможности паратуристов и спортивно-оздоровительный профиль паратуризма целесообразно рассматривать параметры значимых критериев в пределах, не превышающих значения, которые определяют границы I категории сложности ординарных туристических маршрутов. Исключение составляет спортивный туризм – вид спорта в основе которого лежат соревнования на маршрутах по преодолению категоризованных препятствий в природной среде (перевалов, вершин, порогов, каньонов, пещер и пр.) или на искусственном рельефе. Спортивный туризм является паралимпийским видом спорта, но за рамками соревнований мероприятий в полном содержательном объеме

может рассматриваться как отдельный вид природного паратуризма, отличающийся более высоким уровнем физических нагрузок и большей сложностью маршрутов. Таким образом, понятие «спортивный паратуризм» объединяет все виды паратуризма в рамках маршрутов со сложностью выше I категории. При этих условиях он не может претендовать на массовость, а планирование маршрутов, определение набора локальных и протяженных препятствий, уровня их трудности должны осуществляться в индивидуальном порядке.

Требования к объектам паралимпийских состязаний и среде проживания лиц с ограниченными возможностями, а также к территориям и природным объектам, обуславливающим сложность маршрутов ординарного туризма, позволили определить набор критериев и их параметры, на основании которых природная территория может быть оценена на предмет пригодности для паратуризма. В качестве примера рассмотрим велосипедный паратуризм.

Значимыми для настоящего исследования характеристиками паралимпийского велоспорта являются длина дистанции (позволяет определить минимальный отрезок маршрута между двумя соседними остановками для кратковременного отдыха или ночевки) и параметры велосипедной трассы (указывают на критерии природной территории для веломаршрута).

С 2002 г. соревнования проводятся, а велотрассы проектируются в соответствии с требованиями Международного Совета Велосипедистов (UCI), которые применяются к олимпийским объектам и используются одновременно на традиционных и специальных играх. Согласно регламенту велосипедных соревнований паралимпиады дистанции составляют от 500 и 1000 м (на треке) до 64 км (на шоссе). Для шоссейных гонок используются существующие автомобильные дороги и трассы. Приближенные к природным условиям маунтинбайк-трассы (горный велосипед) имеют протяженность около 5 км и перепады высот – до 200 м (4,7 км с перепадом высот 172 м в Эссексе (Англия, Олимпиада-2012). Средний продольный уклон трассы составляет 2°6'. Поперечный уклон выражается на треках обычно произволен: на Лондонском велодроме он составляет 12,5-42°, на других сооружениях – от 32 до 49°.

Ширина отдельной велосипедной дорожки для соревнований не регламентируется. Сведения о велодорожках и велополосах содержатся в ГОСТ Р 52766-2007 [12] и Венской конвенции [13], которые устанавливают ширину велополосы в городе в 1,5 м, в стесненной ситуации – 0,8 м, в местах соединений двух полос или на развязках – 1,2 м.

Велосипедный паратуризм по аналогии с традиционным аналогом может стать наиболее динамичным видом активного инвалидного отдыха, позволяющим преодолевать протяженные маршруты за короткие временные отрезки, перевозить снаряжение на велосипеде, выбирать сложность маршрутов, комбинировать тропы с дорогами, совмещать спортивную составляющую похода с осмотром достопримечательностей. Диапазон доступности дорог и троп для велотуриста очень широк и практически совпадает с пешеходными направлениями.

Категории сложности ординарных велосипедных маршрутов определяются по основным критериям: абсолютной высоте территории, минимальному набору высоты, минимальной крутизне подъема. Для территории Сибири данные параметры, соответствующие VI категории сложности, составляют, соответственно, 2500 м, 800 м, 12% на 500 м набора высоты [11]. Параметры этой и более низких категорий сложности определяются согласно Методике категорирования велосипедных маршрутов в каждом конкретном случае по единому набору критериев. В частности, протяженность велосипедных маршрутов I категории сложности не должна превышать 50 км, продолжительность – 3-4 дня.

Для соответствия условиям некатегорийности веломаршрут должен включать менее двух легких локальных препятствий. На переправах скорость течения не должна превышать 0,5 м/с, глубина – 0,5-0,6 м, ширина – 5 м. Переправа преодолевается в седле или вброд. Перевальные взлеты (резкий набор высоты при прохождении перевала) не должны превышать 100 м по осям, растительности, легким скалам, не требующими коллективной страховки. В каньонах движение осуществляется по песку, гальке, траве, камням и осыпам без страховки, длина пути в каньоне (вдоль прижима) 200 м. Вязкие заболоченные участки глубиной 0,2-0,4 м проходят с индивидуальной страховкой. На осыпях и моренах камни небольшие, крутизна склона 15-20°. Каменные завалы с камнями (валунами) средних размеров 1,0-1,5 м и уклоном 0-8%. Снежный (фирновый) покров неглубокий –

10-25 см, на ледовых участках – 10-15 см. Лес проходится по тропам или легко без них. Предпочтительны слабопересеченные местности со средними уклонами подъемов 4% и перепадами высот от 30 до 50 м.

Из приведенного материала очевидно, что на основании определенных подобным образом и систематизированных критериев и параметров географической обстановки с использованием стандартной географической информации, крупномасштабных картографических материалов и результатов предварительной рекогносцировки проектируемой для прокладки паратуристических маршрутов территории, возможно проводить детальную целевую оценку природных территорий.

Важным дополнением к перечню критериев и параметров для оценки природных территорий для паратуризма являются специальные критерии, требующиеся в случае инженерного обустройства маршрутов и троп, специально предназначенных для передвижения паратуристов на инвалидных колясках. Такие тропы пригодны также для лиц с другими приспособлениями для передвижения и для ординарных туристов. Специальные критерии определены согласно ГОСТ Р 53998-2010 [14], СП 35-105-2002 [15], СП 31-102-99 [16], СП 35-101-2001 [17], рекомендациям по проектированию с учетом требований маломобильных групп населения [18]. Одновременно с требованиями по обустройству зданий и сооружений данные источники содержат нормативы по проектированию пешеходных маршрутов, придомовых территорий, скверов, садов, парков, рекреационных зон и т.д., что позволяет использовать содержащиеся в них критерии и показатели в качестве базовых при целевой оценке природных территорий. Например, к специальным критериям нами отнесены ширина дорожки в одном направлении (0,9 м), размер площадки для маневрирования (1,5 м x 1,5 м), продольный (8-10% на протяжении 10 м), поперечный (не более 2%) уклоны и покрытие (твердое без препятствий) полотна тропы, высота свободного пространства над коляской (не менее 1,5 м).

Существенный раздел исследования природного паратуризма – оценка специфических рекреационных воздействий и потенциальных реакций на них природных систем. Он базируется на положении об обязательном обустройстве туристических маршрутов и троп как важнейшем условии возможности осуществления путешествий для людей с ограничениями здоровья, а потому должен быть обязательно выполненным. Поэтому, учитывая особый статус и местности, и туриста, а также неизбежность инфраструктурного обустройства территории, рассматривать последнее необходимо с позиций геоэкологии и международных рекомендаций в соответствующей области. В частности инфраструктурные элементы должны планироваться и обустраиваться в гармонии с окружающими природными пространствами, не доминировать над ними, не располагаться в местах собой экологической значимости, не нарушать хода естественных процессов [7]. Инфраструктурное обустройство, выполненное таким образом, содействует максимальному снижению негативных воздействий на компоненты природной среды, повышению рекреационной емкости территории, ее рекреационной привлекательности для туристов с особыми требованиями к пространствам пребывания, а следовательно, является основой создания уникальных инновационных туристско-рекреационных ядер, имеющих выраженную социальную и природоохранную ориентацию.

Таким образом, изучение и анализ отечественного и зарубежного опыта паратуризма и тематической литературы показали наличие ярких индивидуальных черт и особенностей туристско-рекреационной деятельности при ее осуществлении лицами с ограниченными возможностями здоровья. Отмечены отсутствие теоретических разработок в области инвалидного туризма как досугового элемента их жизнедеятельности, а также крайняя неразвитость научно-методической базы для целевой оценки природных территорий с учетом физиологических и сенсорных особенностей паратуристов. Вместе с тем проведенные этапы исследования позволили выделить концептуальные направления теоретико-методических изысканий, обобщение и систематизация которых позволит сформировать цельную теорию паратуризма на природных территориях. В их числе осевые направления: терминология и классификация паратуризма; принципы и критерии геоэкологической оценки природной территории для организации паратуризма; виды, уровни и оценка воздействий паратуризма на природные комплексы.

*\* Исследования поддержаны грантом Российского гуманитарного научного фонда № 13-16-22001.*

## Библиографический список

1. Закон Российской Федерации от 03.05.2012 г. «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» №46-ФЗ.
2. Закон Российской Федерации от 05.02.2007 г. «Об основах туристической деятельности в Российской Федерации» № 12-ФЗ.
3. Исаченко, А.Г. Оптимизация природной среды: географический аспект / А.Г. Исаченко. — М., 1980.
4. Герасимов, И.П. Современные географические проблемы организации отдыха / И.П. Герасимов, А.А. Минц, В.С. Преображенский, Н.П. Шеломов // Известия Академии наук СССР. Сер. географическая. — 1969. — № 4.
5. Заиканов, В.Г. Методические основы комплексной геоэкологической оценки территорий / В.Г. Заиканов, Т.Б. Минакова. — М., 2008.
6. Чибилев, А.А. Введение в геоэкологию (эколого-географические аспекты природопользования) / А.А. Чибилев. — Екатеринбург, 1998.
7. Чижова, В.П. Экологический туризм: географический аспект: учеб. пособие / В.П. Чижова, Л.И. Севостьянова. — Йошкар-Ола, 2007.
8. Гужин, Г.С. Менеджмент в иностранном и внутреннем туризме / Г.С. Гужин, М.Ю. Беликов, Е.В. Клименко. — Краснодар, 1997.
9. Концепции развития системы особо охраняемых природных территорий федерального значения на период до 2020 года. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 22 декабря 2011 г. № 2322-р.
10. Физическая культура и спорт для лиц с ограниченными возможностями здоровья: Информационно-методическое пособие. — М., 2008.
11. Единая всероссийская спортивная классификация туристских маршрутов (ЕВСКТМ) (категорирование маршрута и его определяющих препятствий (факторов). Утверждена Федерацией спортивного туризма Туристско-спортивного союза России 01.02.1995 г.
12. ГОСТ Р 52766-2007 «Дороги автомобильные общего пользования. Элементы обустройства. Методы определения параметров».
13. Венская конвенция «О дорожных знаках и сигналах» [Э/п]. — Р/д: <http://www.unece.org/trans/conventn/signalsr.pdf>
14. ГОСТ Р 53998-2010 «Туристические услуги. Услуги туризма для людей с ограниченными физическими возможностями. Общие требования».
15. СП 35-105-2002 «Реконструкция городской застройки с учетом доступности для инвалидов и других маломобильных групп населения».
16. СП 31-102-99 «Требования доступности общественных зданий и сооружений для инвалидов и других маломобильных посетителей».
17. СП 35-101-2001 «Проектирование зданий и сооружений с учетом доступности для маломобильных групп населения. Общие положения».
18. Адаптируемое жилище. Рекомендации по проектированию с учетом требований маломобильных групп населения / В.Н. Аладов, Т.А. Рак, И.П. Реутская, О.Ф. Санникова. — Минск, 2005.

## Bibliography

1. Zakon Rossiyskoy Federacii ot 03.05.2012 g. «O ratifikacii Konvencii o pravakh invalidov» №46-FZ.
2. Zakon Rossiyskoy Federacii ot 05.02.2007 g. «Ob osnovakh turistsheskoy deyatel'nosti v Rossiyskoy Federacii» № 12-FZ.
3. Isachenko, A.G. Optimizatsiya prirodnoy sredy: geograficheskiy aspekt / A.G. Isachenko. — M., 1980.
4. Gerasimov, I.P. Sovremennye geograficheskie problemih organizatsii otdikha / I.P. Gerasimov, A.A. Minc, V.S. Preobrazhenskiy, N.P. Shelomov // Izvestiya Akademii nauk SSSR. Ser. geograficheskaya. — 1969. — № 4.
5. Zaikanov, V.G. Metodicheskie osnovih kompleksnoy geohkologicheskoy ocenki territoriy / V.G. Zaikanov, T.B. Minakova. — M., 2008.
6. Chibilev, A.A. Vvedenie v geohkologiyu (ehkologo-geograficheskie aspektih prirodoopol'zovaniya) / A.A. Chibilev. — Ekaterinburg, 1998.
7. Chizhova, V.P. Ehkologicheskij turizm: geograficheskiy aspekt: ucheb. posobie / V.P. Chizhova, L.I. Sevostyanova. — Ioshkar-Ola, 2007.
8. Guzhin, G.S. Menedzhment v inostrannom i vnutrennem turizme / G.S. Guzhin, M.Yu. Belikov, E.V. Klimenko. — Krasnodar, 1997.
9. Konceptii razvitiya sistemih osobo okhranyaemihk prirodniikh territoriy federal'nogo znacheniya na period do 2020 goda. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossiyskoy Federacii ot 22 dekabrya 2011 g. № 2322-r.
10. Fizicheskaya kul'tura i sport dlya lic s ogranichenimi vozmozhnostyami zdorov'ya: Informacionno-metodicheskoe posobie. — M., 2008.
11. Edinaya vserossiyskaya sportivnaya klassifikatsiya turistskikh marshrutov (EVSKTM) (kategorirovanie marshruta i ego opredelyayutikhk prep'yatstviy (faktorov). Utverzhdena Federaciey sportivnogo turizma Turistsko-sportivnogo soyuza Rossii 01.02.1995 g.
12. GOST R 52766-2007 «Dorogi avtomobil'nihe obthego pol'zovaniya. Ehlementih obustroystva. Metodih opredeleniya parametrov».
13. Venskaya konvenciya «O dorozhnikh znakakh i signalakh» [Eh/r]. — R/d: <http://www.unece.org/trans/conventn/signalsr.pdf>
14. GOST R 53998-2010 «Turisticheskie uslugi. Uslugi turizma dlya lyudey s ogranichenimi fizicheskimi vozmozhnostyami. Obthie trebovaniya».
15. SP 35-105-2002 «Rekonstrukciya gorodskoy zastroyki s ucheto dostupnosti dlya invalidov i drugikh malomobil'nikh grupp naseleniya».
16. SP 31-102-99 «Trebovaniya dostupnosti obthestvennikh zdaniy i sooruzheniy dlya invalidov i drugikh malomobil'nikh posetiteley».
17. SP 35-101-2001 «Proektirovanie zdaniy i sooruzheniy s ucheto dostupnosti dlya malomobil'nikh grupp naseleniya. Obthie polozheniya».
18. Adaptiruemo zhillit. Rekomendatsii po proektirovaniyu s ucheto trebovaniy malomobil'nikh grupp naseleniya / V.N. Aladov, T.A. Rak, I.P. Reutskaya, O.F. Sannikova. — Minsk, 2005.

Статья поступила в редакцию 24.03.13

УДК 910.27 (571.150)

**Biryukov R.Yu. INTEGRATION OF HETEROGENEOUS SPATIALLY DISTRIBUTED INFORMATION BY MEANS OF GIS TO PROVIDE THE FRAMEWORK OF LANDSCAPE-HYDROLOGICAL MAPS.** The results of the initial stage of the development of landscape-hydrological maps for the Kasmala river basin (Ob plateau, Altai Krai) are presented. The work is based on the integration of different spatially distributed information by means of GIS.

**Key words:** Kasmala river basin, Ob plateau, spatially distributed information, landscape-hydrological maps, digital terrain models, morphometry, land cover.

**Р.Ю. Бирюков**, аспирант Института водных и экологических проблем СО РАН, г. Барнаул,  
E-mail: [biryukov@iwerp.ru](mailto:biryukov@iwerp.ru)

## ИНТЕГРАЦИЯ РАЗНОРОДНОЙ ПРОСТРАНСТВЕННО-РАСТРЕДЕЛЕННОЙ ИНФОРМАЦИИ СРЕДСТВАМИ ГИС ПРИ СОЗДАНИИ ОСНОВЫ ДЛЯ ЛАНДШАФТНО-ГИДРОЛОГИЧЕСКИХ КАРТ

Представлены результаты начального этапа разработки ландшафтно-гидрологических карт для бассейна р. Касмала (Приобское плато, Алтайский край). Работа основана на интеграции различной пространственно-распределенной информации средствами ГИС.

**Ключевые слова:** бассейн р. Касмала, Приобское плато, пространственно-распределенная информация, ландшафтно-гидрологические карты, цифровые модели рельефа, морфометрия, земные покровы.



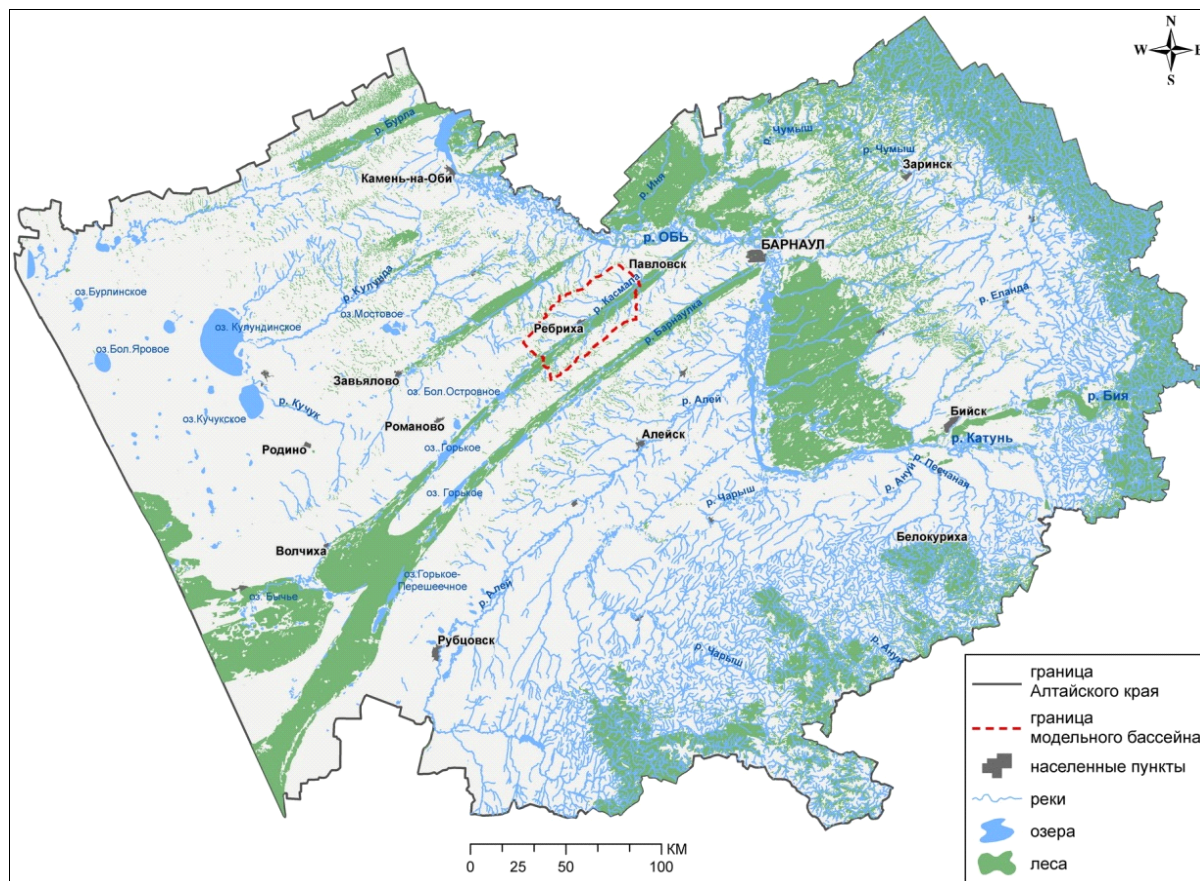


Рис. 1. Географическое положение модельного бассейна в Алтайском крае

С появлением мощных персональных компьютеров и новых источников информации о свойствах геосистем таких, как спутниковые мультиспектральные снимки и трехмерные модели рельефа, появилась возможность их совместного анализа с традиционными источниками географической (пространственно-распределенной) информации, которая включает характеристики, полученные при полевых описаниях и проанализированные статистическими методами. Такой подход можно определить как мультифункциональный, поскольку выявляется множество пространственных связей, определяемых в форме функциональных зависимостей между характеристиками геосистем через их взаимодействие с отраженной радиацией и рельефом [1].

При изучении ландшафтной структуры одной из важнейших задач является анализ ключевых морфометрических показателей геосистем. Цифровые модели рельефа (ЦМР) и методы дистанционного зондирования земли (ДЗЗ) в последнее время очень широко применяются в ландшафтных исследованиях. В частности, использование ЦМР позволяет автоматизировать многие процедуры и алгоритмы геоморфологического анализа, среди которых изучение процессов движения и аккумуляции водных потоков [2].

Под цифровой моделью рельефа (Digital Elevation Model, или DEM) в геоинформатике обычно понимают цифровое представление топографической поверхности в виде регулярной сетки ячеек заданного размера (GRID DEM) или нерегулярной треугольной сетки (TIN DEM) [2]. В качестве исходных данных для создания ЦМР могут быть использованы топографические карты, данные полевой топографической съемки, космические стереоизображения. На основании точек высоты местности, изогипс, линий рек и полигонов озер с использованием различных алгоритмов строится поверхность, отражающая рельеф местности и проводится её анализ, представляющий собой несколько видов обработки, включая выделение новых поверхностей из всех существующих, их переклассификацию и комбинирование.

Дистанционное зондирование можно определить как метод измерения свойств объектов, в котором применяются данные, полученные с помощью воздушных летательных аппаратов и искусственных спутников земли [3]. Построенные на основе мультифункционального подхода ландшафтные карты при дол-

жной интерпретации могут быть использованы для различных целей. Ландшафтно-гидрологические исследования ставят целью характеристику механизмов, отражающих взаимодействие структуры и функционирования ландшафтов водосборных бассейнов с позиций формирования стока. Однако применительно к большинству территорий правомерно говорить о дефиците гидрометеорологической информации. В таких условиях определенные требования предъявляются к выбору модельных бассейнов. Они должны отвечать ряду условий: быть однородными в региональном отношении (зональная однородность и принадлежность к одной морфоструктуре); характеризоваться длительным и желательным непрерывным периодом метеорологических и гидрологических наблюдений. В Алтайском крае таким условиям отвечает бассейн р. Касмала с замыкающим створом в с. Рогозиха (далее – модельный бассейн), для которого имеются данные по расходам воды начиная с 1940 г.

Река Касмала – левый приток р. Обь. Её бассейн расположен в восточной части Приобского плато, которое представляет собой волнистую возвышенную равнину, разрезанную на отдельные увалы ложбинами древнего стока [4]. По площади бассейна и длине основного русла Касмала относится к средним рекам, а по расходу воды – к малым [5-6]. Длина её основного русла в пределах модельного бассейна – 80,06 км, площадь бассейна – 1768,66 км<sup>2</sup>. Он включает часть Касмалинской ложбины древнего стока и фрагменты межложбинных плато (рис. 1).

В целях создания основы для ландшафтно-гидрологической карты бассейна р. Касмала использованы следующие исходные материалы: топографические карты масштабов 1:25000-1:100000; материалы космической съемки Landsat TM; данные сервисов Google maps, Bing Maps и др.; почвенные и геоботанические карты из фондов ИВЭП СО РАН; данные снегомерных съемок и полевых ландшафтных описаний. Подготовка картографической основы осуществлялась в несколько этапов (рис. 2):

- формирование единой персональной базы имеющихся данных и приведение их к единой системе координат;
- построение цифровой модели рельефа изучаемого бассейна на основе крупномасштабных топографических карт;
- морфометрический анализ ЦМР;
- разработка карты земных покровов на основе дешифрирования космических снимков;



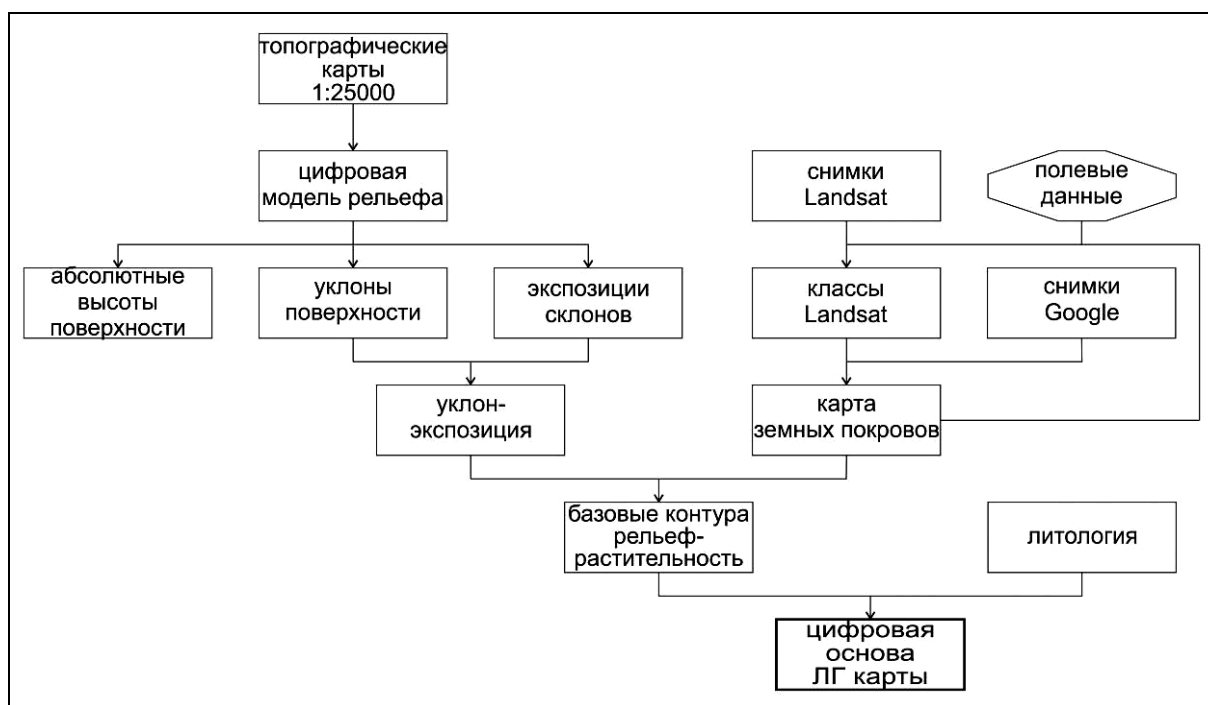


Рис. 2. Алгоритм построения основы картографической основы

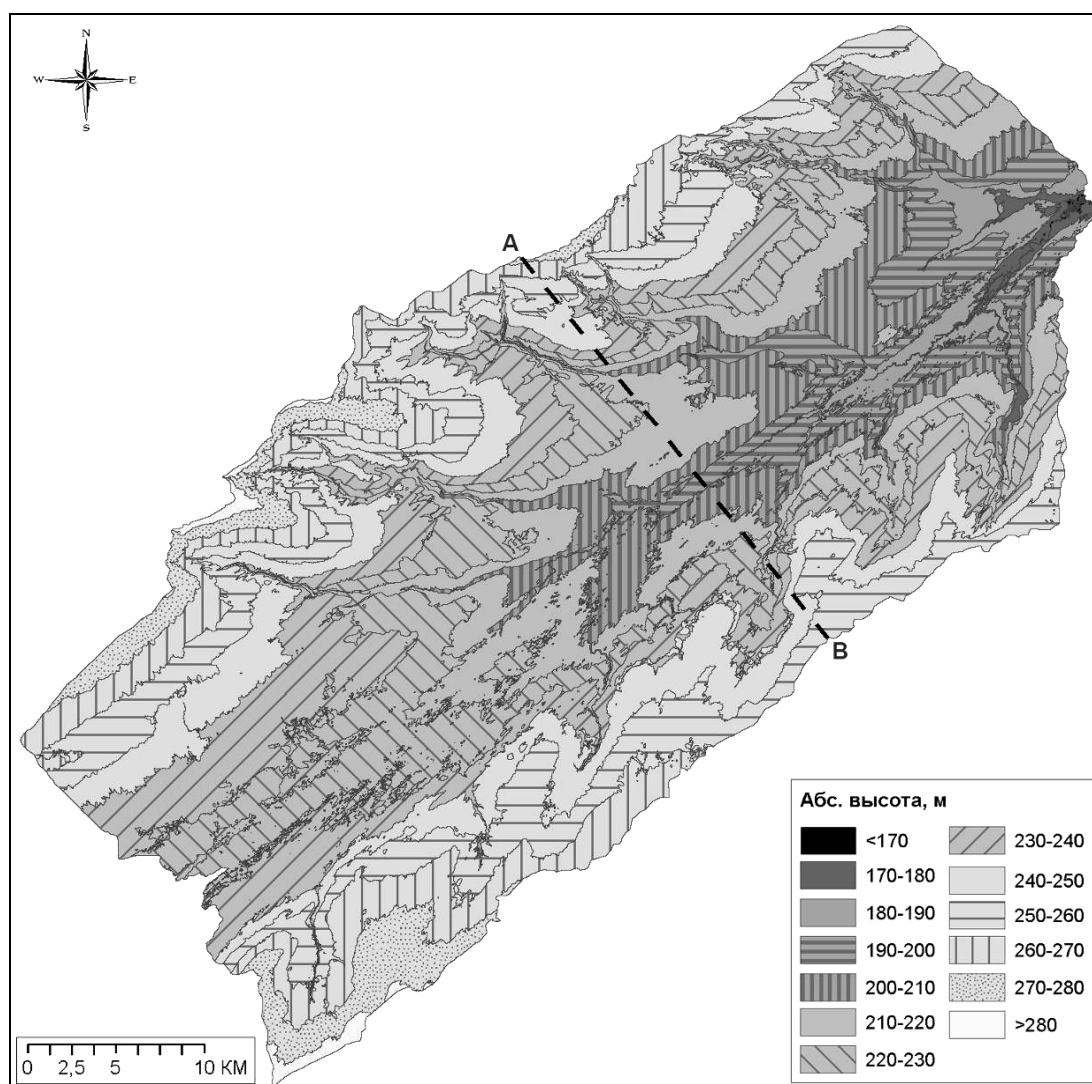


Рис. 3. Гипсометрическая карта модельного бассейна. А-В – поперечный гипсометрический профиль

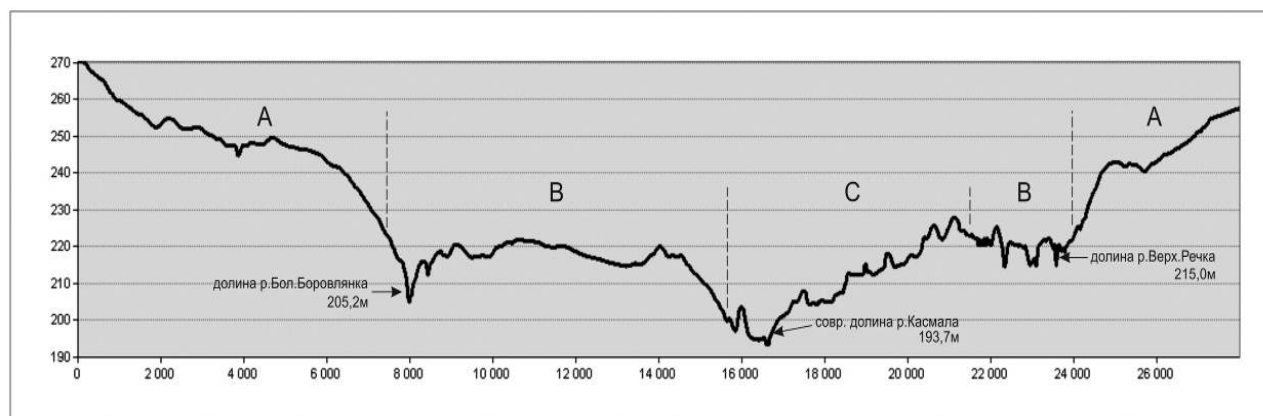


Рис. 4. Поперечный гипсометрический профиль модельного бассейна

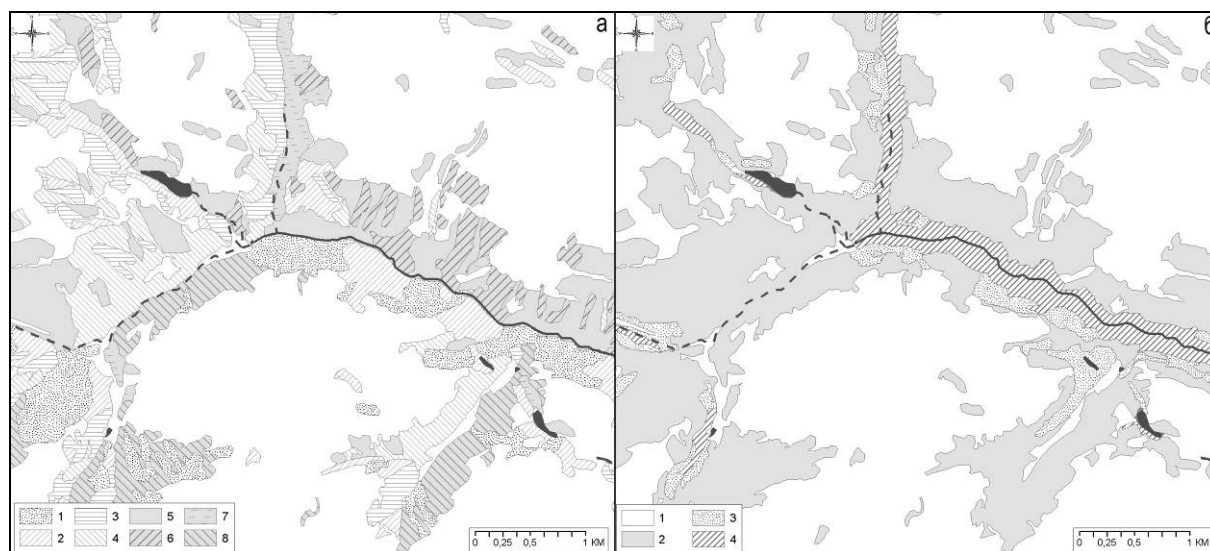


Рис. 5. Фрагменты карт экспозиций (а) и углов наклона поверхности (б) модельного бассейна после генерализации и переклассификации

Таблица 1

Соотношение площадей участков модельного бассейна с различными морфометрическими показателями

Абсолютная высота, м (I) и доля от общей площади бассейна, % (II)													
I	<170	170-180	180-190	190-200	200-210	210-220	220-230	230-240	240-250	250-260	260-270	270-280	>280
II	0,1	0,7	2,5	5,3	9,0	11,4	15,0	16,6	13,3	12,9	8,3	4,3	0,6
Углы наклона, градусы (I) и доля от общей площади бассейна, % (II)													
I	0-1			1-3			3-5			5-90			
II	78,7			18,0			1,7			1,5			
Экспозиции склонов (I) и доля от общей площади бассейна, % (II)													
I	С	С-В	В	Ю-В		Ю	Ю-З		З	С-З		нет (угол <1°)	
II	2,3	1,5	1,7	4,0		3,5	1,2		1,5	5,4		78,9	

– интеграция дистанционной информации и данных анализа ЦМР.

С помощью программы Easy Trace С.В. Ципкиной (ИВЭП СО РАН) проведена полуавтоматическая векторизация топографических карт масштаба 1:25000 (36 листов). Цифровая модель рельефа построена на основе модуля Spatial Analyst программного комплекса ArcGIS. Поверхность создана с использованием алгоритма «Topo to Raster». В качестве входящих данных взяты 3093 отметки высот, 7309 изогипс, а также линии рек и контуры озер с известным урезом воды. Размер ячейки выходящего грида – 5 м.

Алгоритм «Topo to Raster» основан на методе ANUDEM, разработанном М. Хатчинсоном и др. в Национальном универ-

ситете Австралии [7-8]. Данный инструмент использует технику интерполяции, специально разработанную для создания поверхностей, которые наиболее точно соответствуют естественным водосборам [9]. Таким образом, этот алгоритм является специализированным инструментом, предназначенным для создания гидрологически корректных растровых поверхностей. Он интерполирует значения высот для растра, накладывая ограничения, которые учитывают: структуру связанных гидрографических объектов; правильное отображение водоразделов и водотоков из входных данных изолиний [9]. При использовании данного инструмента с большим объемом входных данных часто возникают проблемы с нехваткой системных ресурсов, поэтому при работе рекомендуется использовать мощные рабочие станции.

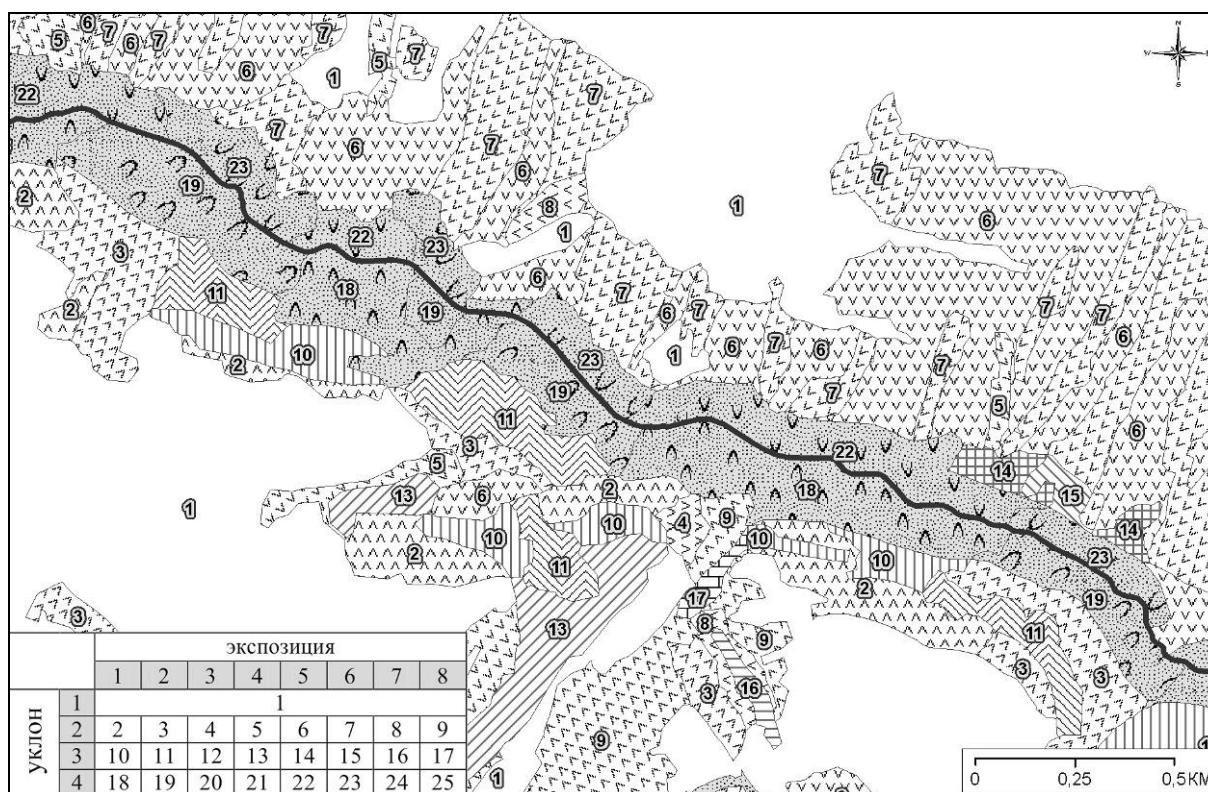


Рис. 6. Фрагмент карты «уклон-экспозиция» модельного бассейна

На основании построенной модели рельефа бассейна были рассчитаны основные морфометрические показатели: абсолютные высоты, уклоны поверхности (slope), экспозиции склонов поверхности (aspect), первоначально разработанные для анализа растровых поверхностей рельефа. По этим ключевым показателям построена серия крупномасштабных карт (рис. 3).

Минимальное значение абсолютной высоты для территории модельного бассейна (166,9 м) соответствует положению гидропоста в с. Рогозиха, максимальные высоты (290,3 м) отмечены в ур. Лыкова Дубрава в южной части бассейна на верхней границе Касмалинско-Барнаульского увала. На рисунке 4 приведен пример поперечного гипсометрического профиля модельного бассейна. Вертикальными пунктирными линиями обозначены границы крупных ландшафтных подразделений, отмечаемые в пределах речных бассейнов Приобского плато [10]: А – зональные (водораздельные и склоновые) поверхности увалов; В – галогидроморфные; С – древнеложбинные псаммофитные.

Инструмент экспозиция (aspect) рассчитывает направление, в котором располагаются плоскости поверхностей склонов для каждой ячейки раstra. Ориентация склона обычно влияет на количество получаемого солнечного света: в северных широтах при южной экспозиции теплее и суше, чем при северной. Инструмент уклон (slope) рассчитывает максимальный коэффициент изменчивости от одной ячейки до соседней, что обычно используется для определения крутизны рельефа.

После расчета отдельных морфометрических показателей информация подверглась верификации и генерализации, а также переклассификации, которая делается для того, чтобы уменьшить число входных категорий для анализа наложений. Это позволяет устанавливать диапазон равный только одному значению. Можно переклассифицировать поверхность таким образом, что областям с ячейками выше заданного значения или между двумя критическими значениями присваивается один код, а другим областям – другой [9].

По экспозиции склонов поверхность разделена на 8 классов: север (1), северо-восток (2), восток (3), юго-восток (4), юг (5), юго-запад (6), запад (7), северо-запад (8) (рис. 5а). Полученные значения уклонов поверхности сгруппированы в 4 класса (рис. 5б): 1 (0-1°), 2 (1-3°), 3 (3-5°), 4 (5-90°) на основе адаптированной под условия модельного бассейна классификации для равнинных регионов [11].

Впоследствии данные были объединены с помощью инструмента Combine модуля ArcGIS Spatial Analyst. В итоге проведена сквозная классификация и получен набор из 25 уникаль-

ных классов «уклон-экспозиция». Для уклонов класса 1 (0-1°) экспозиция не рассчитывалась (рис. 6).

В таблице 1 отражены основные морфометрические показатели поверхности модельного бассейна. Показательно, что большая часть территории бассейна р. Касмала характеризуется как плоская поверхность, т.е. имеет углы наклона менее 1°. При этом с гидрологических позиций теряется смысл в выделении в пределах увалов, разделяющих ложбины древнего стока на Приобском плато, вершинных и склоновых поверхностей, что было традиционным для предшествующих исследований. Такая ситуация объясняет практически полное отсутствие стока со значительной части бассейна в р. Касмала, что и было отмечено инструментальными наблюдениями и расчетами.

Параллельно с созданием цифровой модели рельефа на основе данных дистанционного зондирования была построена карта земных покровов модельного бассейна. Понятие «земные покровы» (land cover) широко используется в зарубежной литературе по ландшафтной экологии, а в последние годы нередко встречается и в отечественной географической литературе. Это понятие имеет целый ряд преимуществ перед другими. Оно подразумевает отображение биофизических свойств земной поверхности в категориях ее состояний (леса, кустарники, болота, пашни, строения и т.п.). Применение этого понятия не требует обоснования строгих схем ландшафтной иерархии и полного описания состояния всех его компонентов. Иерархический уровень отображения территории обычно определяется масштабом, отвечающим целям конкретного исследования [12]. В целях создания карты земных покровов проведено автоматизированное дешифрирование снимка Landsat TM (дата съемки 07.2011). Выбор данной серии спутников для решения поставленных задач определяется их спектральным, пространственным и временным охватом и разрешающей способностью, а так же свободным доступом к соответствующей базе данных [1, 13].

Работа со снимком производилась на основе метода классификации с обучением (с помощью обучающих выборок), что представляет собой математическую экстраполяцию спектральных характеристик (сигнатур) наземных ключевых участков с известными характеристиками на всю территорию, охваченную сканерным снимком [14]. Накопленная база материалов полевых экспедиционных исследований, включающая данные обо всех основных категориях с точки зрения структуры и состояния растительного покрова, позволяет данным методом получить достоверную картину земной поверхности.

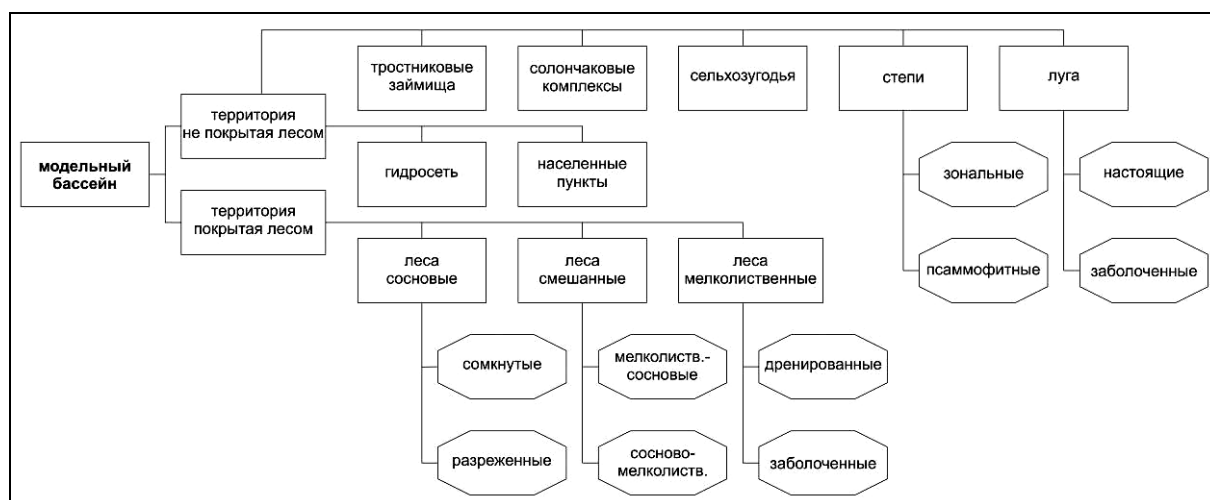


Рис. 7. Типы земных покровов модельного бассейна

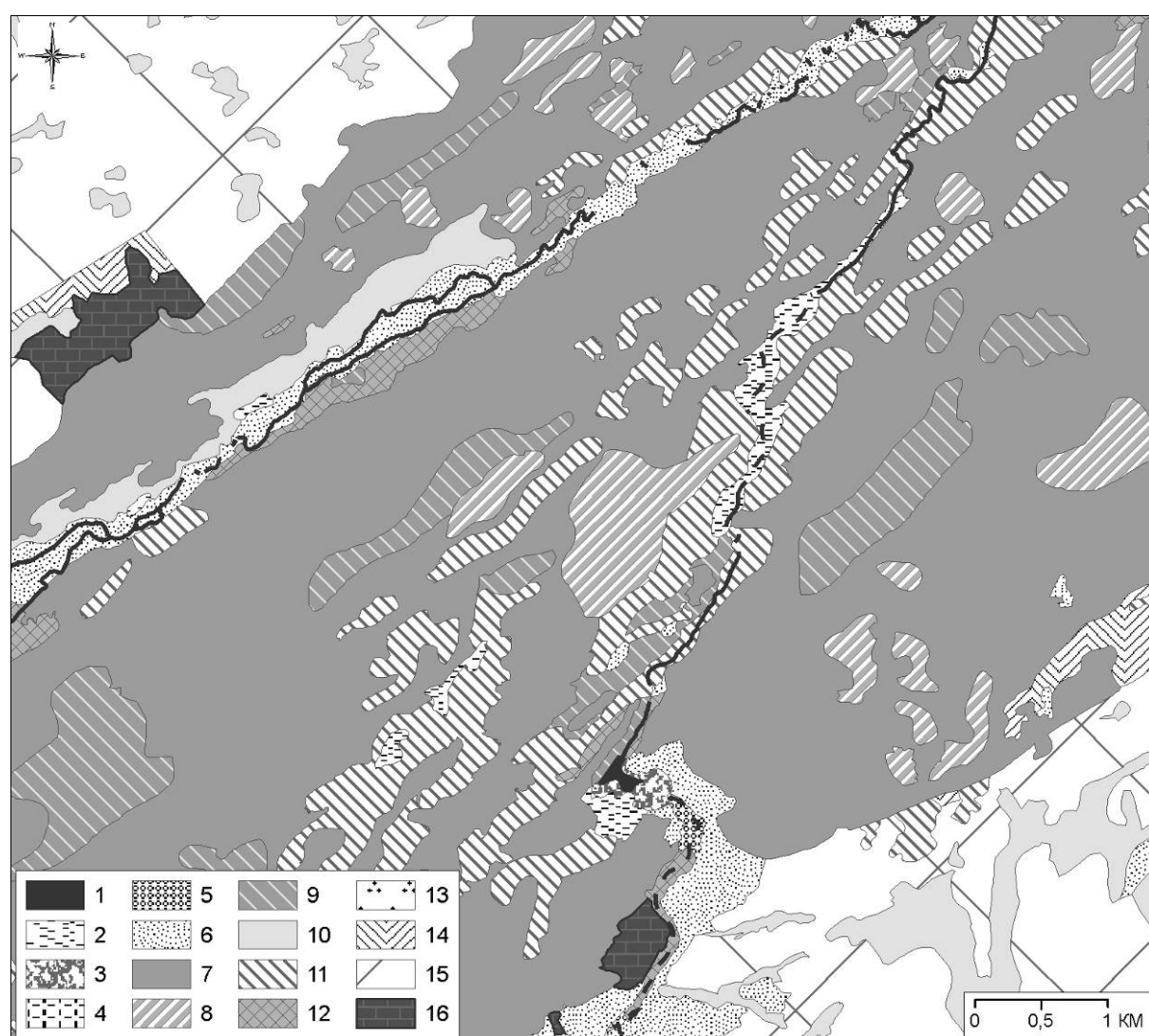


Рис. 8. Фрагмент карты земных покровов модельного бассейна

Процесс контролируемой классификации включает несколько этапов [15]: первый заключается в определении, к каким классам будут отнесены объекты в результате выполнения всей процедуры; второй – для каждого из классов выбираются типичные для него пиксели, т.е. формируется обучающая выборка; третий – вычисление параметров, «спектрального образа» каждого из классов, сформированного в результате набора эталонных пикселей; четвертый – просмотр всего изображения и отнесение каждого пикселя к тому или иному классу.

Результаты классификации снимка Landsat подверглись «ручной» доработке. На данном этапе были использованы все имеющиеся материалы на территорию бассейна: снимки сервисов Google maps, Bing Maps, Геопортал Роскосмоса; почвенные и геоботанические карты и т.п. В результате выделено 16 типов земных покровов.

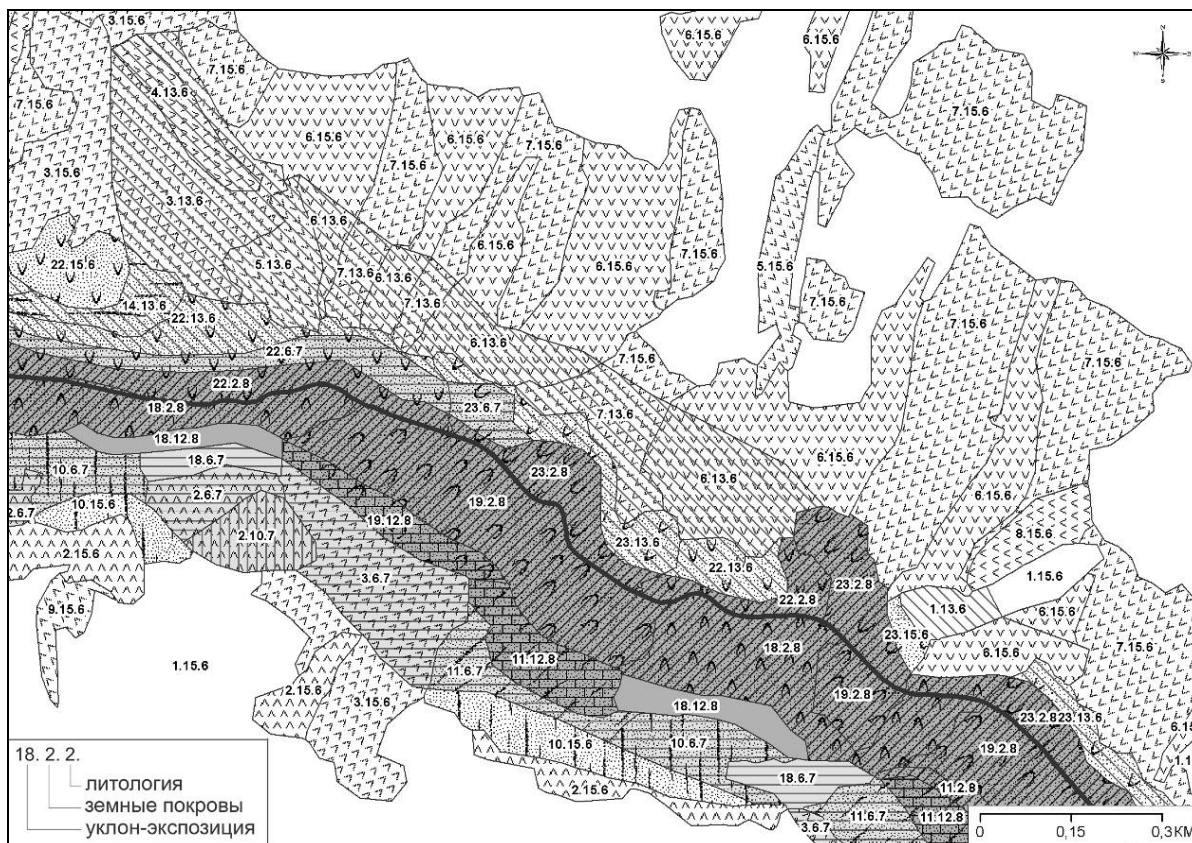


Рис. 9. Фрагмент базовой основы ландшафтно-гидрологической карты модельного бассейна

вов (рис. 7-8). Типы были структурированы по пяти сериям (в скобках указана доля от всей территории модельного бассейна).

*I. Аквально-галогидроморфные серии.*

1. Водная поверхность озер и прудов (0,8%).  
2. Тростниковые займища, иногда в сочетании с другими гидрофильными крупнотравниками (светлуха, канареечник) и травами (2,1%).

3. Сезонно-обсыхающие поверхности побережий и днищ временных водоемов с пионерной растительностью, сырые солончаки (0,1%).

4. Солонцово-солончаковые комплексы по долинам рек, периферии озерных котловин и древним ложбинообразным понижениям (1,2%).

*II. Луга серийные и вторичные производные.*

5. Низинные заболоченные, в том числе засоленные, луга с вкраплениями настоящих разнотравно-злаковых лугов (0,9%).

6. Суходольные настоящие разнотравно-злаковые и слабоостепененные луга (5,5%).

*III. Леса и их производные.*

7. Сосновые сомкнутые (11,5%).

8. Сосновые разреженные (0,5%).

9. Мелколиственно-сосновые (с преобладанием сосны) (1,9%).

10. Мелколиственные (березовые, осиновые, тополевые, ивовые) (5,9%).

11. Сосново-мелколиственные (с преобладанием мелколиственных пород) (2,7%).

12. Заболоченные мелколиственные (березовые, ивово-березовые) леса и кустарники (ивняки) (2,5%).

*IV. Степи и их производные.*

13. Зональные богаторазнотравно-дерновиннозлаковые степи, местами в сочетании с кустарниками и разнотравно-злаковыми луговыми степями на средних и легких суглинках (0,9%).

14. Псаммофитные богаторазнотравно-перистоковыльные и гемипсаммофитные богаторазнотравно-тырсовые степи на супесях и песках (1,3%).

15. Сельскохозяйственные угодья на место степей и мелколиственных лесов (59,7%).

*V. Населенные пункты.*

16. Сельские населенные пункты и райцентры (2,7%).

После процедур верификации и генерализации данных, полученных в результате классификации снимков, проведена их интеграция с данными морфоанализа ЦМР. На заключительном этапе работ по созданию основы для ландшафтно-гидрологической карты проведено наполнение её информацией о литологии. По материалам полевых экспедиционных исследований и почвенным картам, базовым контурам были присвоены значения о механическом составе почв и поверхностных отложений. Выделено 8 классов (в скобках указана доля от всей территории модельного бассейна, %): песок (14,5); песок заиленный оглеенный (0,9); песок оглеенный (5,7); супесь (12,0); супесь оглеенная (1,1); суглинок легкий (53,8); суглинок средний (9,3); суглинок средний оглеенный (2,7).

Таким образом, в результате проделанной работы подготовлена основа для ландшафтно-гидрологической карты модельного бассейна р. Касмала, представляющая собой набор уникальных базовых контуров, содержащих информацию о характеристиках рельефа, литологии, актуальном состоянии почвенного и растительного покровов. На рисунке 9 представлен фрагмент данной карты. Обозначения классов в названии контура соответствуют обозначениям, упомянутым в тексте выше при описании отдельных характеристик.

В настоящее время базовые контура наполняются значимой в гидрологическом отношении атрибутивной информацией, включающей: почвенно-гидрологические константы, данные по снегозапасам и полевой влагоемкости почв, результаты геофизических исследований по зондированию электрического сопротивления грунтов. В конечном итоге это позволит выделить основные группы ландшафтно-гидрологических комплексов и провести их классификацию.

Библиографический список

1. Пузаченко, М.Ю. Мультифункциональный ландшафтный анализ юго-запада валдайской возвышенности: автореф. дисс. канд. геогр. наук. – М., 2009.
2. Геоинформатика. – М., 2008.
3. Шовенгердт, Р.А. Дистанционное зондирование. Методы и модели обработки изображений. – М., 2010.

4. Атлас Алтайского края. – М.; Барнаул, 1978. – Т. 1.
5. ГОСТ 19179-73. – Гидрология суши. Термины и определения. – М., 1975.
6. Географический энциклопедический словарь. Понятия и термины. – М., 1988.
7. Hutchinson, M.F. A new procedure for gridding elevation and stream line data with automatic removal of spurious pits / M.F. Hutchinson // Journal of Hydrology. – 1989. – 106.
8. Hutchinson, M.F. Calculation of hydrologically sound digital elevation models / M.F. Hutchinson // Proc. of the Third International Symposium on Spatial Data Handling. – Sidney: IGU Columbus, 1988.
9. Справка ArcGIS 10.1 [Э/п]. – Р/д: <http://resources.arcgis.com/ru/help>
10. Черных, Д.В. Пространственная организация ландшафтов бассейна реки Барнаулки / Д.В. Черных, Д.В. Золотов. – Новосибирск, 2011.
11. Заславский, М.Н. Эрозиоведение. – М., 1983.
12. Кренке, А.Н. Отображение основных функциональных свойств ландшафтного покрова на основе дистанционной информации для обеспечения начальных стадий проектирования освоения углеводородных и лесных ресурсов / А.Н. Кренке, Ю.Г. Пузаченко // Ландшафтоведение: теория, методы, региональные исследования, практика: материалы XI Международной ландшафтной конф. – М., 2006.
13. Барталев, С.А. Сравнительный анализ данных спутниковых систем Космос-1939, SPOT и Landsat-TM при изучении бореальных лесов / С.А. Барталев, В.М. Жирин, Д.В. Ершов // Исследование Земли из космоса. – 1995. – № 1.
14. Литинский, П.Ю. Трехмерное моделирование структуры и динамики таежных ландшафтов. – Петрозаводск, 2007.
15. Лабутина, И.А. Дешифрирование аэрокосмических снимков: учеб. пособие для студентов вузов. – М., 2004.

## Bibliography

1. Puzachenko, M.Yu. Multifunctionalnyi landshaftniy analiz yugo-zapada valdayjskoy vozvishennosti: avtoref. diss. kand. geogr. nauk. – М., 2009.
2. Geoinformatika. – М., 2008.
3. Shovengerdt, R.A. Distancionnoe zondirovanie. Metodih i modeli obrabotki izobrazheniy. – М., 2010.
4. Atlas Altajskogo kraja. – М.; Barnaul, 1978. – Т. 1.
5. ГОСТ 19179-73. – Gidrologiya sushi. Terminih i opredeleniya. – М., 1975.
6. Geograficheskiy ehnciklopedicheskiy slovarj. Ponyatiya i terminih. – М., 1988.
7. Hutchinson, M.F. A new procedure for gridding elevation and stream line data with automatic removal of spurious pits / M.F. Hutchinson // Journal of Hydrology. – 1989. – 106.
8. Hutchinson, M.F. Calculation of hydrologically sound digital elevation models / M.F. Hutchinson // Proc. of the Third International Symposium on Spatial Data Handling. – Sidney: IGU Columbus, 1988.
9. Spravka ArcGIS 10.1 [Eh/r]. – R/d: <http://resources.arcgis.com/ru/help>
10. Chernikh, D.V. Prostranstvennaya organizaciya landshaftov bassejnya reki Barnaulki / D.V. Chernikh, D.V. Zolotov. – Novosibirsk, 2011.
11. Zaslavskiy, M.N. Ehroziovedenie. – М., 1983.
12. Krenke, A.N. Otobrazhenie osnovnihkh funkcionalnihkh svoystv landshaftnogo pokrova na osnove distancionnoy informacii dlya obespecheniya nachalnihkh stadij projektirovaniya osvoeniya uglevodorodnihkh i lesnihkh resursov / A.N. Krenke, Yu.G. Puzachenko // Landshaftovedenie: teoriya, metodih, regionalnihe issledovaniya, praktika: materialih XI Mezhdunarodnoy landshaftnoy konf. – М., 2006.
13. Bartalev, S.A. Sravnitel'niy analiz dannihkh sputnikovihkh sistem Kosmos-1939, SPOT i Landsat-TM pri izuchenii borealnihkh lesov / S.A. Bartalev, V.M. Zhirin, D.V. Ershov // Issledovanie Zemli iz kosmosa. – 1995. – № 1.
14. Litinskiy, P.Yu. Trekhmernoe modelirovanie strukturih i dinamiki taezhnihkh landshaftov. – Petrozavodsk, 2007.
15. Labutina, I.A. Deshifirovanie aehrokosmicheskikh snimkov: ucheb. posobie dlya studentov vuzov. – М., 2004.

Статья поступила в редакцию 24.03.13

УДК 502.36

**Robertus Y.V., Puzanov A.V., Lyubimov R.V., Arkhipov I.A., Gorbachev I.V. ANALYSIS OF FRAGMENTS SEPARATED PARTS OF CARRIER ROCKETS «PROTON» IN ALTAI REPUBLIC.** The paper presents the results of many years of studying the characteristics of the spatial distribution of fragments of separating parts of carrier rockets «Proton» in the Republic Altai. It is shown that the integrated area of placement of fragments separated parts of launch vehicles is four times larger than the calculated area of impact areas. Preset percentage and features of the spatial distribution of the fragments outside the settlement contours impact areas.

**Key words:** carrier rockets «Proton», impact areas, fragments of separating parts, environmental impacts, analysis of the spatial distribution.

**Ю.В. Робертус**, канд. геолого-минерал. наук, в.н.с. Института водных и экологических проблем СО РАН г. Барнаул; **А.В. Пузанов**, д-р биол. наук, зам. директора ИВЭП СО РАН; **Р.В. Любимов**, канд. геолого-минерал. наук, н.с. ИВЭП СО РАН; **И.А. Архипов**, канд. географ. наук, с.н.с. ИВЭП СО РАН; **И.В. Горбачев**, н.с. ИВЭП СО РАН, г. Барнаул, E-mail: [puzanov@iwer.ru](mailto:puzanov@iwer.ru)

## АНАЛИЗ РАСТРЕДЕЛЕНИЯ ФРАГМЕНТОВ ОТДЕЛЯЮЩИХСЯ ЧАСТЕЙ РАКЕТОНОСИТЕЛЕЙ «ПРОТОН» НА ТЕРРИТОРИИ РЕСПУБЛИКИ АЛТАЙ

Приводятся результаты многолетнего изучения особенностей пространственного распределения фрагментов отделяющихся частей ракетноносителей «Протон» на территории Республики Алтай. Показано, что их интегральная площадь в четыре раза больше, чем расчетная. Предварительно установлены доля и особенности пространственного распределения фрагментов, находящихся вне расчетных контуров районов падения.

**Ключевые слова:** ракетноносители «Протон», районы падения, фрагменты отделяющихся частей, экологические последствия, анализ пространственного распределения.

За последние сорок лет районы падения (РП) вторых ступеней ракетноносителей (РН) «Протон» № 310, 326, 327 целиком или частично расположенные на территории Республики Алтай (РА) использовались по официальным данным 279 раз. Среди отделяющихся частей (ОЧ) ракетноносителей фиксируется не

только вторые ступени, но и головные обтекатели и др. фрагменты (таблица 1).

Имеющиеся данные свидетельствуют о разноплановом (акустическом, механическом, тепловом, химическом) воздействии фрагментов отделяющихся частей РН (ОЧ РН) на окружающую



Характеристика районов падения ОЧ РН «Протон» на территории Республики Алтай

Таблица 1

№ РП	Зона	Площадь, км <sup>2</sup>		Запуск РН	
		общая	в РА	начало, г.	число
310	Ю-30	2512	52	1972	37
326	Ю-32	5181	3056	1974	164
327	Ю-31	2198	2198	1970	78

Примечание: данные на конец 2012 г.

Данные работ 1996-2012 гг. по оценке экологических последствий пусков на территории РА и сопредельных регионов свидетельствуют о том, что часть из них сопровождалась вылетом фрагментов ОЧ РН за пределы расчетных РП (до 30-50 км). Примерная доля таких фрагментов варьирует для разных пусков в пределах 0-10%.

Зафиксированные в последнее десятилетие более полусотни случаев вылета фрагментов ОЧ РН за пределы расчетных контуров РП № 310 и 327 составляют, по-видимому, лишь небольшую часть от их числа (менее 10% с учетом трудности горной местности для их выявления). Часть из вылетевших фрагментов приземлилась

Последствия воздействия фрагментов ОЧ РН «Протон» на окружающую среду РА

Таблица 2

Факторы воздействия	Виды воздействия	Среды-реципиенты воздействия	Основные последствия воздействия
Ударные волны	акустическое	приземная атмосфера	сейсмоколебания
Раскаленные ОЧ РН	тепловое	растительный покров	лесные пожары
Тяжелые фрагменты ОЧРН	механическое	почвы, грунты, древостой	деформация, разрушение, замусоривание ландшафтов
Содержащие КРТ фрагменты ОЧ РН	химическое	почвы, поверхностные воды, растения	химическое загрязнение природных сред

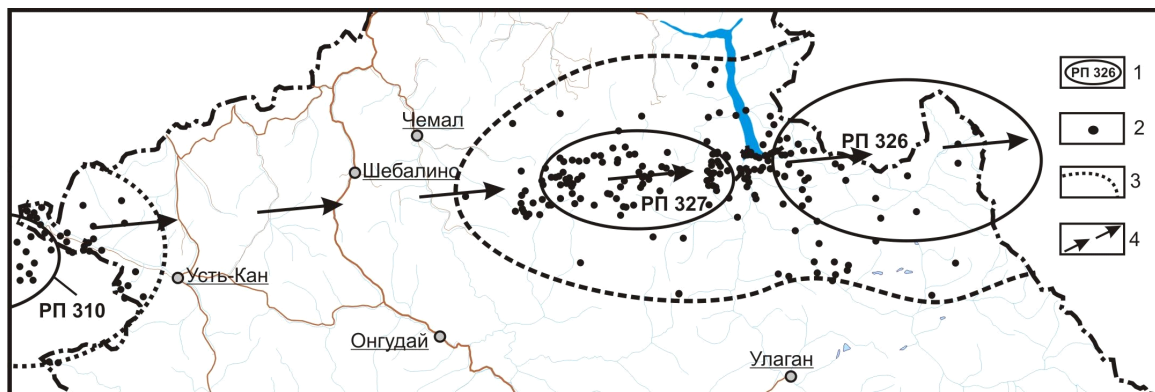


Рис. 1. Схема площадей размещения фрагментов ОЧ РН «Протон» на территории РА:

1 – расчетные контуры районов падения и их номера; 2 – выявленные фрагменты;  
3 – фактические контуры площадей размещения фрагментов, 4 – проекция трассы пусков РН

среду региона (таблица 2). В частности, взрывной ударной волной производятся заметные колебания приземной атмосферы и земной поверхности (до 3 баллов по шкале Рихтера). Тепловое воздействие части фрагментов инициирует лесные пожары, а падение тяжелых фрагментов – деформацию почвогрунтов и нарушения растительного покрова. Химический фактор заключается во вторичном загрязнении природных сред токсичными компонентами ракетных топлив (КРТ), сорбированными на поверхности части фрагментов ОЧ РН [1-2].

Общая масса фрагментов ОЧ РН, размещенных за все время пусков на территории республики, составляет около 2000 т, а их количество – многие десятки тысяч единиц, которыми замусорено примерно 23,5 тыс. км<sup>2</sup>, или 25 % территории РА [3]. Проведенная в 1995-2012 гг. каталогизация фрагментов ОЧ РН (более 500 ед.) в пределах районов падения и на смежной с ними территории Республики Алтай показала, что расчетные РП и фактические поля падения имеют форму сопряженных между собой эллипсов рассеивания. Длина осей фактических полей падения примерно в два раза больше (площадь – в 4 раза больше), чем у расчетных контуров РП. При этом для РП № 326 и № 327 характерен общий контур, имеющий форму восьмерки (рис. 1).

Естественно, что фактические поля являются интегральными площадями размещения ОЧ РН за многолетний период пусков, в течение которого проводились неоднократные коррекции положения расчетных РП. Зафиксированы многочисленные вылеты фрагментов за их пределы, что обусловлено в основном особенностями разрушения отработанных ступеней РН и местными метеороусловиями, а также нештатными и аварийными ситуациями.

в местах проживания, рекреации и хозяйственной деятельности населения, что явилось источником стресса и угрозой возникновения ЧС техногенного характера.

Установлено, что период заметного нарастания числа вылетов фрагментов ОЧ РН за расчетный контур РП № 310, а затем и РП № 327 совпадает с началом эксплуатации космического ракетного комплекса «Протон-М». Можно предполагать, что в результате примененного во второй ступени РН «Протон-М» принудительного выброса гарантийных остатков КРТ в верхних слоях атмосферы изменилась баллистика ее приземления и характер разрушения.

Проведенный в 2008 г. по заказу ГKNПЦ им. М.В. Хруничева анализ мест нахождения более 150 фрагментов ОЧ РН «Протон» (К, М), выявленных на сопредельной с РП № 310 территории РА, позволил сделать следующие предварительные заключения:

- наибольшее удаление от РП (до 50-70 км) характерно для фрагментов головного обтекателя (ГО);
- до половины из выявленных фрагментов представлены мелкими частями двигательной установки (ДУ), по 25% – фрагментами ГО и топливных баков;
- вылет более тяжелых фрагментов ДУ происходит чаще вдоль проекции оси пролета РН в восточном направлении, а более крупных парусных ОЧ РН (фрагменты топливных баков, обшивки корпуса и пр.) – на северо-восток, что вероятно, обусловлено преобладающим юго-западным и южным направлениями геострофических ветров;
- число выявленных фрагментов заметно уменьшается по мере удаления от расчетного контура РП № 310, при этом под-

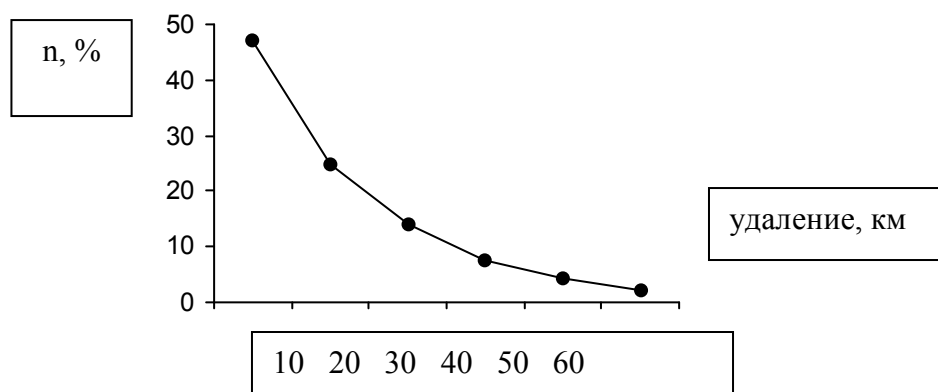


Рис. 2. Распределение фрагментов ОЧ РН «Протон» по удалению от РП № 310

трассовая зона пусков является областью повышенной концентрации фрагментов ОЧ РН.

Следует особо подчеркнуть, что данные визуальных наблюдений последнего десятилетия за характером падения, разрушения второй ступени РН «Протон» и приземлением ее фрагментов говорят об их заметных различиях при отдельных пусках. С долей условности можно считать, что многие пуски РН «Протон» характеризуются индивидуальными особенностями разрушения и разлета фрагментов ОЧ РН.

Предварительно установлено, что почти половина вылетевших фрагментов находится на удалении до 10 км, а три четверти — до 20 км от расчетного контура РП № 310 (рис. 2). Согласно этой зависимости, аппроксимируемой в простейшем виде уравнением типа  $n = k/x^2$  (где  $n$  — частота встречаемости,  $x$  — расстояние от РП), минимум 5 % от всех фрагментов, образующихся при разрушении второй ступени (при условии их равной массы), приземляется за пределами расчетного контура используемого РП.

Намеченные особенности пространственного распределения фрагментов ОЧ РН позволяют в первом приближении представить картину их площадного размещения на территории РА, смежной с РП № 310 и 327. Эта схематическая модель носит прогнозно-вероятностный (идеализированный) характер и отражает генерализованное распределение совокупности фрагментов ОЧ РН, вылетевших в северо-восточном, восточном и юго-восточном направлениях за пределы РП за все время пусков РН «Протон».

Проведенная реконструкция общей совокупности фрагментов ОЧ РН на территории РА, прилегающей к РП 310 и 327, при всей своей схематичности дает представление о масштабах и интенсивности загрязнения этой площади фрагментами ОЧ РН «Протон». В частности, она позволяет в общем виде оценить плотность размещения фрагментов ОЧ РН на территории РА, смежной с характеризуемыми районами падения. Так для района падения № 310 этот показатель варьирует в широких пределах: от 3,5 ед./км<sup>2</sup> (на периферии РП) до менее 0,05 ед./км<sup>2</sup> (на удалении 25-60 км от него).

Установлено, что среднестатистическая масса выявленных фрагментов ОЧ РН «Протон» составляет порядка 10-15 кг при

вариациях от десятых долей кг до 2-2,5 т. (блок топливных баков). Можно предполагать, что при разрушении второй ступени РН образуется порядка 600-1000 фрагментов, 40-60 из которых вылетает за пределы расчетного контура РП. Из них местными жителями выявляется (без проведения специализированных поисков) в среднем не более 2-3 фрагментов, или 5% от их числа.

На выявление фрагментов ОЧ РН на территории РА, прилегающей к районам их падения, влияет главным образом близость к местам проживания и хозяйственной деятельности местного населения. Так 37 % от всех фрагментов обнаружены в населенных пунктах и на удалении до 1 км от них, а 67 % — до 3 км (рис. 3).

Населенные пункты Республики Алтай, расположенные в долине р. Чарыш, находятся в областях максимальной (Владимировка, Усть-Кумир, Талица) и повышенной (Коргон, Санаровка, Тюдрала) плотности размещения фрагментов ОЧ РН — 1-3 ед./км<sup>2</sup>, в связи с чем их можно считать зонами высокого и повышенного риска. К зоне повышенного риска по причине нахождения под трассой пусков в РП № 326 и 327 относится также с. Балыкча, а также ряд туристских баз на южном побережье Телецкого озера.

Вышеизложенное позволяет сделать предварительный вывод о том, что вылет фрагментов ОЧ РН «Протон-М» за расчетные контуры РП № 310 и 327 носит системный характер, обусловленный неполно учитываемыми в баллистических расчетах изменениями траектории приземления и особенностями разрушения 2-й ступени РН, возникающими из-за выброса гарантийных остатков КРТ.

Проблема вылетов фрагментов ОЧ РН частично может быть решена коррекцией точек прицеливания для конкретных пусков, что скажется на положении и размерах районов их падения. Необходимо также внесение конструктивных изменений, направленных на уменьшение числа фрагментов при разрушении второй ступени РН и на увеличение кучности их приземления.

Представляется актуальной разработка моделей разрушения ОЧ РН «Протон-М» и приземления их фрагментов на территории РА и сопредельных регионов. Эти эмпирически скоррек-

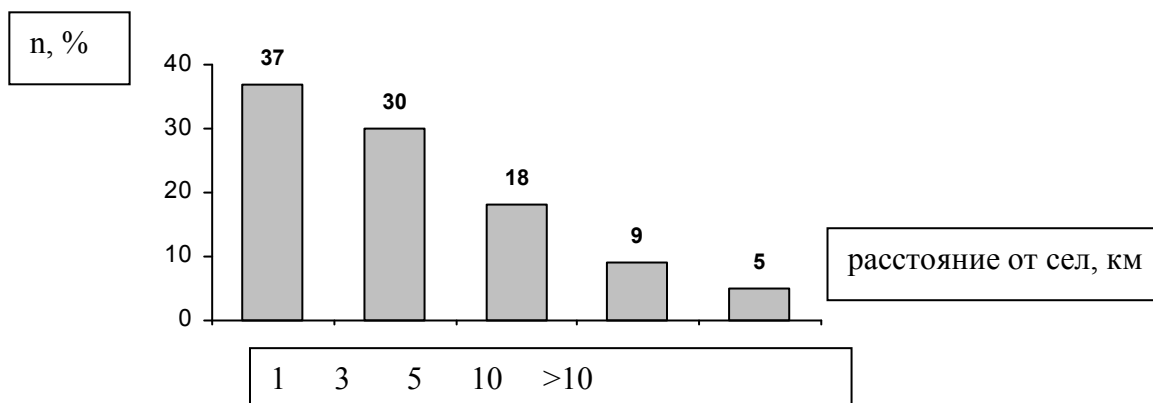


Рис. 3. Удаление выявленных фрагментов относительно населенных пунктов РА



тированные модели дадут представление о потенциальных рисках ЧС при пусках РН. С целью уточнения этих моделей необходимо организовать наблюдения в РП и на смежных территориях путем применения современных технических средств дистанци-

онного выявления, сопровождения и обнаружения фрагментов. Для эффективного поиска крупных фрагментов ОЧ РН текущих пусков (топливные баки, ГО и др.) предлагается оснастить их средствами локации (радиомаяки и пр.).

#### Библиографический список

1. Робертус, Ю.В. Факторы воздействия и экологические последствия ракетно-космической деятельности на территории Республики Алтай / Ю.В. Робертус, Р.В. Любимов // Двойные технологии. – 2001. – № 3.
2. Робертус, Ю.В. Физические аспекты влияния ракетно-космической деятельности на окружающую среду Алтае-Санского региона / Ю.В. Робертус, А.В. Пузанов // Обеспечение экологической безопасности ракетно-космической деятельности: матер. науч.-практ. конф. – М., 2011.
3. Робертус, Ю.В. Влияние фрагментов ракетно-космической техники на экологическую ситуацию в Алтае-Саянском регионе // Проблемные вопросы методологии утилизации смесевых твердых ракетных топлив, отходов и остатков жидких ракетных топлив в элементах ракетно-космической техники. – Бийск, 2000.

#### Bibliography

1. Robertus, Yu.V. Faktorih vozdeystviya i ehkologicheskie posledstviya raketno-kosmicheskoy deyatel'nosti na territorii Respubliki Altaj / Yu.V. Robertus, R.V. Lyubimov // Dvoyniye tekhnologii. – 2001. – № 3.
2. Robertus, Yu.V. Fizicheskie aspekti vliyaniya raketno-kosmicheskoy deyatel'nosti na okruzhayushuyu sredu Altae-Sanskogo regiona / Yu.V. Robertus, A.V. Puzanov // Obespechenie ehkologicheskoy bezopasnosti raketno-kosmicheskoy deyatel'nosti: mater. nauch.-prakt. konf. – M., 2011.
3. Robertus, Yu.V. Vliyanie fragmentov raketno-kosmicheskoy tekhniki na ehkologicheskuyu situatsiyu v Altae-Sayanskom regione // Problemnye voprosi metodologii utilizatsii smesevykh tverdykh raketnykh topliv, otkhodov i ostatkov zhidkikh raketnykh topliv v ehlementakh raketno-kosmicheskoy tekhniki. – Biysk, 2000.

Статья поступила в редакцию 24.03.13

УДК 51-7:502.175

**Semchukov A.N. THE NOVOSIBIRSK RESERVOIR WATER QUALITY MODELLING. PART 1: MODEL DESCRIPTION.** Basing on field measurement for Novosibirsk reservoir the eutrophication unit of the WASP water quality model was calibrated. It describes the dynamics of phytoplankton and dissolved oxygen concentrations, nutrient cycle and self-purification of water body against organic pollution. The ways of farther development of the Novosibirsk reservoir water quality modeling were highlighted. The description of the model is given in the first part of the article.

**Key words:** water quality, mathematical modeling, Novosibirsk reservoir.

**А.Н. Семчуков.** канд. физ.-мат. наук, н.с. Института водных и экологических проблем СО РАН,  
E-mail: sasha@iwep.nsc.ru

## МОДЕЛИРОВАНИЕ КАЧЕСТВА ВОДЫ НОВОСИБИРСКОГО ВОДОХРАНИЛИЩА. ЧАСТЬ 1. ОПИСАНИЕ МОДЕЛИ

По результатам натурных наблюдений на Новосибирском водохранилище выполнена калибровка эвтрофикационного блока модели качества воды WASP, описывающего изменение концентрации фитопланктона и растворенного кислорода, круговорот биогенных веществ и самоочищение водоема от органического загрязнения. Намечены пути дальнейшего развития моделирования качества воды Новосибирского водохранилища. В первой части статьи приведено описание использовавшейся модели.

**Ключевые слова:** качество воды, математическое моделирование, Новосибирское водохранилище.

Проведена калибровка эвтрофикационного блока модели качества воды WASP5 [1] по параметрам, полученным в ходе исследований Новосибирского водохранилища в 1981 г. Для этого года имеются наиболее подробные данные о гидрохимическом и гидробиологическом режиме водохранилища. В первой части статьи приведено описание использовавшейся модели. С целью калибровки модель с небольшими изменениями была численно реализована в объемной (нульмерной) постановке, т.е. водохранилище рассматривалось как единое целое и его пространственная однородность не учитывалась, что позволило значительно снизить объем вычислений. Одновременно с расчетом качества воды выполнялся расчет водного баланса и ледотермического режима водоема.

Впоследствии эту модель предполагается включить в качестве блока в плановую (двухмерную горизонтальную) модель течений и ледотермического режима водоема. Это позволит выполнить анализ распределения концентрации примесей по акватории водохранилища, которое как известно, имеет значительную пространственную неоднородность, включая в себя участки с существенно различной интенсивностью биохимических процессов такие, как проточная русловая часть и застойные мелководные зоны, характеризующиеся интенсивным цветением воды.

Модель WASP разработана под эгидой Американского агентства по охране окружающей среды и широко используется для

расчета качества воды в водоемах и водотоках. Эвтрофикационный блок этой модели описывает процесс самоочищения воды от органического загрязнения, динамику концентрации фитопланктона и растворенного кислорода, круговорот биогенных веществ и продуктов жизнедеятельности живых организмов, а также процессы массообмена с донными отложениями.

Фитопланктон является основным источником первичной продукции органического вещества в большинстве водоемов и водотоков и оказывает существенное влияние не только непосредственно на концентрацию органики, но и растворенного кислорода, что является одним из важнейших показателей качества воды и определяет скорость разложения органического загрязнения. Учет жизнедеятельности фитопланктона также необходим для моделирования концентрации определяющих биогенных веществ (аммонийный, нитратный, нитритный азот, минеральный фосфор), относящихся к приоритетным загрязнителям. Кроме того, избыточный рост фитопланктона (цветение воды) существенно снижает рекреационные качества рек и водоемов.

Данная модель позволяет предсказывать влияние поступления биогенных веществ и органического загрязнения с городских очистных сооружений и крупных животноводческих комплексов, промышленных предприятий, городских и сельскохозяйственных территорий на качество воды в водоемах и водотоках. При этом учитывается не только разложение органического

загрязняющего вещества с потреблением кислорода, но и сложный комплекс физических, физико-химических и биохимических процессов, включая вторичное загрязнений из донных отложений и эффект эвтрофирования. Избыточная концентрация биогенных веществ порождает бурный рост фитопланктона, что дает сильное вторичное органическое загрязнение и резкое падение

концентрации растворенного кислорода, так как в ночное время фитопланктон потребляет большое количество кислорода, не производя его.

*Основные уравнения.* В объемной постановке основной модели качества воды являются уравнения массового баланса примесей в водоеме, включающие члены, описывающие их взаим-

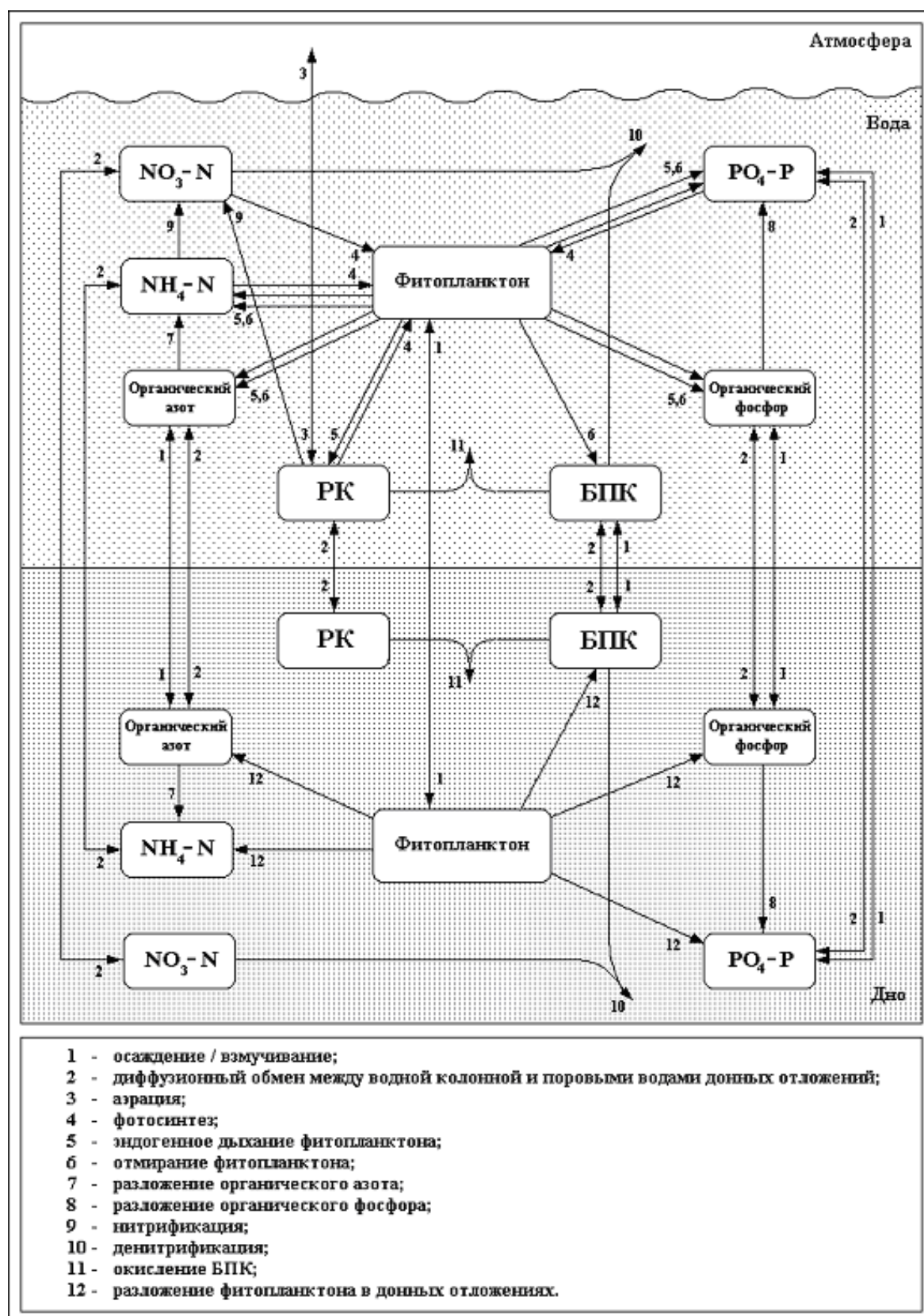


Рис. 1. Схема потоков вещества в эвтрофикационном блоке модели качества воды WASP5

ную трансформацию и массообмен с атмосферой и донными отложениями:

$$\frac{dVC_i}{dt} = \sum_{j=1}^K L_{ij} - q_{out} C_i + VF_i \quad (1)$$

где  $V$  – объем водохранилища (исключая лед и снег),  $C_i$  – концентрации моделируемых примесей в водохранилище,  $L_{ij}$  – поступление примесей через входной створ, с грунтовыми водами, атмосферными осадками или тающим льдом и снегом,  $q_{out}$  – расходы воды через плотину ГЭС,  $F_i$  – скорость изменения концентрации примесей вследствие биохимических реакций, их взаимодействия с донными отложениями и атмосферой.

Недостаток информации, а также в связи с тем, что по оценке [2] поступление из донных отложений составляло только небольшую часть баланса биогенных элементов в Новосибирском водохранилище, блок трансформации веществ в донных отложениях в данной работе был опущен, поэтому соответствующие уравнения здесь не приведены. Поскольку член  $F$  зависит от температуры воды и глубины водоема, одновременно с расчетом качества воды выполняется расчет водного и теплового баланса:

$$\frac{dV}{dt} = \sum_{j=1}^N q_j - q_{out} + q_a \Omega \quad (2)$$

$$\frac{dVT}{dt} = \sum_{j=1}^N q_j T_j - q_{out} T + \Omega \frac{\Phi}{\rho c_p} \quad (3)$$

где  $T$  – температура воды в водохранилище,  $q_j$  и  $T_j$  – расходы притоков (Обь и Бердь) и температура воды в них,  $\Omega$  – площадь свободной поверхности водохранилища,  $q_a$  и  $\Phi$  – интенсивность влаго- и теплообмена с атмосферой или снежно-ледовым покровом,  $\rho$  и  $c_p$  – плотность и теплоемкость воды. Под интенсивностью влагообмена с атмосферой понимаются атмосферные осадки и испарение (конденсация), которое также, как теплообмен вычисляется по методике Харлемана [3], исходя из температуры воды и метеорологической информации. При этом определяется и освещенность, учет которой важен при расчете скорости роста биомассы фитопланктона.

Наличие снежно-ледового покрова существенно изменяет характер тепло-, влаго- и газообмена (аэрация) на свободной поверхности воды, а также освещенности. Изменение толщины

ледового и снежного покровов (и соответственно, величина  $q_a$  при наличии льда) вычисляется по методике Харлемана-Румера [4], дополненной учетом снежного покрова. Это предполагает квазистационарное распределение температуры по толще как льда, так и снега. Моментом возникновения льда считается переход температуры воды через точку замерзания, а исчезновения льда и снега – соответственно, переход через ноль их толщины в результате таяния. Для решения системы уравнений (1)-(3) необходимо задать начальные условия, т.е. концентрации примесей, температуру воды, толщину льда и снега на льду (плотность снега в данной работе считается постоянной) в момент начала расчета.

**Уравнения взаимной трансформации примесей.** Эвтрофикационный блок модели качества воды WASP содержит 8 переменных. Соответственно, моделируется и аналогичное количество изменений концентраций примесей, которые могут взаимодействовать и взаимно трансформироваться:

- концентрация аммонийного азота;
- концентрация нитратного азота;
- концентрация минерального фосфора;
- концентрация фитопланктона в углеродных единицах;
- концентрация органического углерода, выраженного через биохимическую потребность кислорода на разложение органического вещества (БПК<sub>полн</sub> или БПК);
- концентрация растворенного кислорода;
- концентрация органического азота;
- концентрация органического фосфора.

При этом учитываются следующие процессы (рис. 1):

- фотосинтез – рост концентрации фитопланктона с потреблением минерального фосфора, аммонийного азота, нитратного азота и выделением кислорода;
- эндогенное дыхание фитопланктона – уменьшение концентрации фитопланктона с выделением органического азота, аммонийного азота, органического фосфора, минерального фосфора и потреблением кислорода;
- отмирание фитопланктона – уменьшение концентрации фитопланктона с выделением органического азота, аммонийного азота, органического фосфора, минерального фосфора и увеличением БПК;
- минерализация органического азота – переход (разложение) органического азота в аммонийный;
- минерализация органического фосфора – переход (разложение) органического фосфора в минеральный;
- нитрификация – переход (окисление) аммонийного азота в нитратный с потреблением растворенного кислорода;
- денитрификация – разложение нитратного азота с уменьшением БПК (за счет окисления нитрат-иона);
- окисление БПК – уменьшение БПК (биохимический распад) с потреблением растворенного кислорода;
- аэрация – обмен кислородом с атмосферой.

В приведенных ниже уравнениях концентрации примесей  $C$  выражены в мг/л, а скорости их изменения  $F$  – в г/(м³·сут.). Предполагается, что часть органического азота, органического фосфора, БПК и минерального фосфора находится в растворенном, а часть – во «взвешенном» состоянии, причем минеральный фосфор может находиться во взвешенном состоянии за счет адсорбции на взвешенных наносах. Остальные примеси за исключением фитопланктона могут находиться только в растворенном виде, а фитопланктон по своей природе может быть только взвешенным.

Массообмен с донными отложениями происходит за счет диффузии растворенной фракции примесей между водой и поровыми водами донных отложений, а также за счет процессов осаждения / взмучивания. Предполагается, что основные потоки вещества идут в следующих направлениях: взвешенная органика (фитопланктон, органический азот, органический фосфор, БПК) осаждается из воды в донные отложения, разлагается там на минеральные вещества (аммонийный азот, минеральный фосфор), которые диффундируют обратно в воду, при этом в донные отложения идет диффузионный поток растворенного кислорода, который потребляется там при разложении БПК.

В данной работе взмучивание не учитывается из-за недостатка информации. В ходе калибровки диффузионные потоки задавались как постоянными значениями, так и температурно-зависимыми функциями, но поскольку это не дало существенно лучшего совпадения с натурными данными, от их учета также было решено отказаться. Таким образом, член  $F$  имеет следующий вид:

$$F_1 = A_{71} C_7 + a_{nc} ((1 - f_{on})(D + R) - P_1 G) C_4 - A_{12} C_1; \quad (4)$$

$$F_2 = A_{12} C_1 - a_{nc} (1 - P_1) G C_4 - A_{20} C_2; \quad (5)$$

$$F_3 = A_{83} C_8 + a_{pc} ((1 - f_{op})(D + R) - G) C_4 - \frac{v_{s5}}{d} (1 - f_{d3}) C_3; \quad (6)$$

$$F_4 = \left( G - D - R - \frac{v_{s4}}{d} \right) C_4; \quad (7)$$

$$F_5 = a_{oc}DC_4 - a_1A_{20}C_2 - \left( A_{50} + \frac{v_{s3}}{d}(1 - f_{d5}) \right) C_5 ; \quad (8)$$

$$F_6 = \frac{K_a}{d}(C_s - C_6) - A_{50}C_5 - a_2A_{12}C_1 + ((a_{oc} + a_3a_{nc}(1 - P_1))G - a_{oc}R)C_4 ; \quad (9)$$

$$F_7 = a_{nc}f_{on}(D + R)C_4 - \left( A_{71} + \frac{v_{s3}}{d}(1 - f_{d7}) \right) C_7 ; \quad (10)$$

$$F_8 = a_{pc}f_{op}(D + R)C_4 - \left( A_{83} + \frac{v_{s3}}{d}(1 - f_{d8}) \right) C_8 \quad (11)$$

Здесь удельная скорость минерализации (бактериального разложения) органического азота, 1/сут.:

$$A_{71} = K_{71}\theta_{71}^{T-20} \frac{C_4}{K_{mpc} + C_4} ; \quad (12)$$

удельная скорость минерализации (бактериального разложения) органического фосфора, 1/сут.:

$$A_{83} = K_{83}\theta_{83}^{T-20} \frac{C_4}{K_{mpc} + C_4} ; \quad (13)$$

удельная скорость нитрификации (окисления аммонийного азота), 1/сут.:

$$A_{12} = K_{12}\theta_{12}^{T-20} \frac{C_6}{K_{nit} + C_6} ; \quad (14)$$

удельная скорость денитрификации, 1/сут.:

$$A_{20} = K_{20}\theta_{20}^{T-20} \frac{K_{NO_3}}{K_{NO_3} + C_6} ; \quad (15)$$

удельная скорость окисления (биохимического распада) БПК, 1/сут.:

$$A_{50} = K_{50}\theta_{50}^{T-20} \frac{C_6}{K_{BOD} + C_6} \quad (16)$$

$K_{71}$ ,  $K_{83}$ ,  $K_{12}$ ,  $K_{20}$ ,  $K_{50}$  – максимальные удельные скорости этих процессов при 20 °C, 1/сут.;  $\theta_{71}$ ,  $\theta_{83}$ ,  $\theta_{12}$ ,  $\theta_{20}$ ,

$\theta_{50}$  – коэффициенты их температурной зависимости, б/р;  $T$  – температура воды, °C.

Очевидно, что в данной модели скорости окисления БПК и нитрификации зависят от концентрации растворенного кислорода. Эта зависимость выражается функцией «Моно» (рис. 2а), т.е. при малой концентрации кислорода скорость ей примерно пропорциональна, а при большой концентрации достигается насыщение, и скорость окисления перестает от нее зависеть, следовательно, при дальнейшем увеличении концентрации растворенного кислорода скорость окисления будет стремиться к постоянной величине. Процессы минерализация органического азота и органического фосфора в данной модели предполагаются протекающими без участия кислорода и, соответственно, нечувствительными к его концентрации. Однако скорость этих процессов зависит от количества бактерий, которые осуществляют эти процессы. Поскольку объем бактерий обычно не известен, в данной модели предполагается, что он пропорционален концентрации фитопланктона. Поэтому скорости минерализации органического фосфора и органического азота выражаются через функцию «Моно» от его концентрации. Денитрификация происходит вследствие недостатка растворенного кислорода, поэтому этот процесс предполагается наиболее интенсивным при малой его концентрации, а при ее увеличении скорость денитрификации стремиться к нулю (рис. 2б). Соответственно,  $K_{mpc}$ ,

$K_{nit}$ ,  $K_{NO_3}$ ,  $K_{BOD}$  – коэффициенты полунасыщения процессов минерализации органического азота/фосфора, нитрификации, денитрификации, окисления БПК, мг/л, т.е. концентрации растворенного кислорода или фитопланктона, при которых скорости этих процессов составляют половину от максимальной.

Жизнедеятельность фитопланктона определяется следующими коэффициентами:

– удельная скорость роста фитопланктона (фотосинтеза), 1/сут.:

$$G = K_G\theta_G^{T-20}G_I G_F ; \quad (17)$$

– удельная скорость уменьшения биомассы фитопланктона вследствие эндогенного дыхания, 1/сут.:

$$R = K_R\theta_R^{T-20} ; \quad (18)$$

– удельная скорость отмирания фитопланктона, 1/сут.

Где  $K_G$  и  $K_R$  – максимальные удельные скорости роста и дыхания фитопланктона при 20°C, 1/сут.;  $\theta_G$  и  $\theta_R$ , – коэффициенты их температурной зависимости, б/р. Помимо температуры, скорость фотосинтеза ограничивается освещенностью и наличием питательных (биогенных) веществ, что выражается через коэффициенты  $G_I$  и  $G_F$ , б/р.

В данной модели лимитирующими питательными веществами для фитопланктона считаются минеральный фосфор и минеральный (аммонийный и нитратный) азот. Зависимость скорости роста от фосфора и азота  $G_P$  и  $G_N$  задается функциями «Моно», причем выбирается то ограничение, которое является наиболее жестким:

$$G_F = \min(G_P, G_N), \quad (19)$$

$$G_P = \frac{f_{d3} C_3}{K_{mp} + f_{d3} C_3}, \quad G_N = \frac{C_1 + C_2}{K_{mn} + C_1 + C_2}.$$

Здесь  $K_{mp}$  и  $K_{mn}$  – коэффициенты полунасыщения фитопланктона по фосфору и азоту, мг/л. Чаще всего в пресноводных водоемах умеренной зоны лимитирующим элементом является фосфор [5].

Ограничение на скорость роста фитопланктона по освещенности задается функцией Стила. Эта функция предполагает увеличение скорости роста с увеличением освещенности, которая будет определяющей пока не достигнет оптимального значения, после чего скорость роста уменьшается (рис. 2с). Данная функция усредняется по глубине с учетом поглощения света водой:

$$G_I = \frac{e}{K_e d} \left( \exp\left(-\frac{I_0}{I_s} \exp(-K_e d)\right) - \exp\left(-\frac{I_0}{I_s}\right) \right) \quad (20)$$

Здесь  $I_0$  – солнечная радиация сразу под поверхностью воды, получаемая при расчете теплового баланса, ккал/(м<sup>2</sup>·ч);  $I_s$  – радиация, при которой достигается максимальная интенсивность фотосинтеза, ккал/(м<sup>2</sup>·ч);  $K_e$  – коэффициент поглощения света водой, 1/м;  $d$  – средняя глубина, м,  $d = V/\Omega$ ;  $e = 2.71828182$  – число «е». В данной работе внутрисуточное изменение  $I_0$  не учитывалось, при наличии льда  $I_0$  считалось нулевым.

$$K_e = K_{e0} + K_c C_4, \quad (21)$$

где  $K_{e0}$  – коэффициент ослабления света без учета фитопланктона (в «чистой» воде), 1/м;  $K_c$  – коэффициент ослабления света фитопланктоном, м<sup>2</sup>/г.

По физиологическим причинам предпочтительной формой азота для фитопланктона является аммонийный, что выражается через коэффициент предпочтения  $P_1$ , б/р., показывающий, какую часть от потребляемого азота он составляет. При постоянной концентрации нитратного азота коэффициент предпочтения зависит от концентрации аммонийного азота как функция «Моно», а при постоянной концентрации аммонийного азота он уменьшается от единицы до некоторой почтойной величины с ростом концентрации нитратного азота от нуля до бесконечности (рис. 2д):

$$P_1 = \frac{C_1 C_2}{(K_{mn} + C_1)(K_{mn} + C_2)} + \frac{K_{mn} C_1}{(C_1 + C_2)(K_{mn} + C_2)}. \quad (22)$$

При потреблении нитратного азота он преобразуется в лучше усваиваемую форму с выделением дополнительного кислорода.

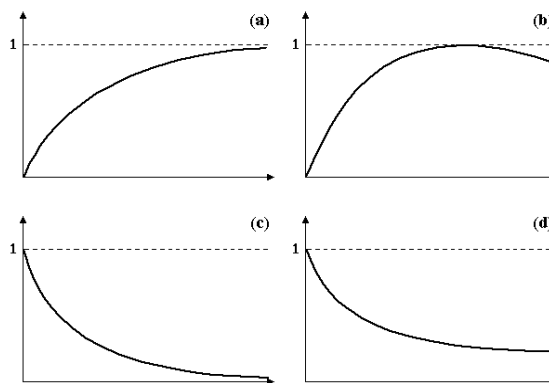


Рис. 2. а – функция «Моно»; б – функция Стила; с – зависимость скорости денитрификации от концентрации кислорода; д – зависимость предпочтения аммонийного азота фитопланктоном от концентрации нитратного азота

Предполагается, что в ходе жизнедеятельности фитопланктона (при дыхании и отмирании) часть азота и фосфора выделяются в органической форме. Эта доля задается постоянными параметрами  $f_{on}$  и  $f_{op}$ , б/р. Остальной азот и фосфор выделяются в минеральной форме, в частности азот – в аммонийной форме.

Как было сказано выше, предполагается, что часть органических азота, фосфора и БПК, а так же минерального фосфора находится во «взвешенном» состоянии, причем под «взвешенным» минеральным фосфором понимается минеральный фосфор, адсорбированный на взвешенных наносах. Способность минерального азота к адсорбции считается значительно меньшей и в расчет не принимается. Доли органических азота, фосфора, БПК и минерального фосфора, находящихся в «растворенном» состоянии, в данной модели определяется постоянными параметрами  $f_{d7}$ ,  $f_{d8}$ ,  $f_{d5}$ ,  $f_{d3}$ , б/р, а остальная часть этих примесей, соответственно, находится во «взвешенном» состоянии. Вообще говоря, доля примеси, адсорбированной на взвешенных наносах, зависит от их концентрации, но для того, чтобы принять это во внимание, необходимо дополнить данную модель переноса взвешенных наносов.

Все взвешенные примеси, включая фитопланктон, могут осаждаться. В данной модели предусмотрено три скорости осаждения: для фитопланктона, взвешенной мертвой органики (органический азот/фосфор, БПК) и взвешенных наносов (минеральный фосфор):  $V_{s4}$ ,  $V_{s3}$ ,  $V_{s5}$ , м/сут.

Обмен кислородом с атмосферой (аэрация) определяется коэффициентом аэрации  $K_a$ , 1/сут., и дефицитом растворенного кислорода, т.е. разностью между концентрацией насыщения  $C_s$ , мг/л, и его текущей концентрацией. Концентрация насыщения и коэффициент аэрации определяются по формулам из [6-7]:

$$C_s = \exp \left( \frac{1.575701 \cdot 10^5}{T + 273.15} - \frac{6.642308 \cdot 10^7}{(T + 273.15)^2} + \right. \\ \left. + \frac{1.2438 \cdot 10^{10}}{(T + 273.15)^3} - \frac{8.621949 \cdot 10^{11}}{(T + 273.15)^4} - 139.3441 \right). \quad (23)$$

$$K_a = \begin{cases} 0.728U^{1/2} - 0.317U + 0.037U^2, & \text{при отсутствии льда,} \\ 0, & \text{при наличии льда;} \end{cases} \quad (24)$$

Здесь  $U$  – скорость ветра, м/с, на высоте 10 м.

В уравнениях (4)-(11) используется ряд стехиометрических коэффициентов, характеризующих массовые соотношения в водной экосистеме:

- отношение массы азота к массе углерода в фитопланктоне, б/р;
- отношение массы фосфора к массе углерода в фитопланктоне, б/р;
- удельное выделение кислорода при фотосинтезе, б/р;
- удельное потребление углеродного БПК при денитрификации, б/р;
- удельное потребление кислорода при нитрификации, б/р;
- удельное выделение кислорода при фотосинтезе за счет потребления нитратного азота вместо аммонийного, б/р.

В отличие от других параметров, коэффициенты  $a_{oc}$ ,  $a_1$ ,  $a_2$ ,  $a_3$  не нуждаются в идентификации. Их значения заранее известны, т.к. они определяются элементарными химическими соотношениями:

$$a_{oc} = \frac{32}{12}, \quad a_1 = \frac{5}{4} \cdot \frac{32}{14}, \quad a_2 = \frac{64}{14}, \quad a_3 = \frac{48}{14}. \quad (25)$$

Согласно [5] в сырой массе пресноводного фитопланктона углерод составляет в среднем 6,5%, азот – 0,7, а фосфор – 0,08%. Поэтому в данной работе предполагалось, что:

$$a_{nc} = \frac{0.007}{0.065}, \quad a_{pc} = \frac{0.0008}{0.065}. \quad (26)$$

**Заключение.** В первом сообщении приведено описание использовавшейся модели качества воды, водного баланса и ледотермического режима Новосибирского водохранилища. Во второй сообщении будут описаны ее численная реализация, формирование входных данных для расчета, интерпретация натурных данных для калибровки модели, а также будут приведены результаты калибровки и некоторые предложения по дальнейшему развитию моделирования качества воды в Новосибирском водохранилище.

#### Библиографический список

1. Ambrose, R.D. WASP5.X A Hydrodynamic and water quality model / R.D. Ambrose, T.A. Wool, J.L. Martin et al. – Athens, Georgia, USA, 1991.
2. Цхай, А.А. Мониторинг и управление качеством вод речного бассейна. Модели и информационные системы. – Барнаул, 1995.
3. Rayan, R.J. Surface heat loss from cooling ponds / R.J. Rayan, D.R.F. Harleman, K.D. Stolzenbach // Water resources research. – 1974. – Vol. 10, № 5.
4. Wake, A. Modeling ice regime of lake Eria / A. Wake, R.R. Rumer // J. of the Hydr. Division. – 1979. – V 105. – № HY7.
5. Йоргенсен, С.Э. Управление озерными системами. – М., 1985.
6. Brown, L.C. The enhanced stream water quality models QUAL2E and QUAL2E-UNCAS / L.C. Brown, T.O. Barnwell. – Athens, Georgia, USA, 1987.
7. Handbook of Hydrology. – New York, USA, 1992.

#### Bibliography

1. Ambrose, R.D. WASP5.X A Hydrodynamic and water quality model / R.D. Ambrose, T.A. Wool, J.L. Martin et al. – Athens, Georgia, USA, 1991.
2. Ckhayj, A.A. Monitoring i upravlenie kachestvom vod rechnogo bassejyna. Modeli i informacionnihe sistemih. – Barnaul, 1995.
3. Rayan, R.J. Surface heat loss from cooling ponds / R.J. Rayan, D.R.F. Harleman, K.D. Stolzenbach // Water resources research. – 1974. – Vol. 10, № 5.
4. Wake, A. Modeling ice regime of lake Eria / A. Wake, R.R. Rumer // J. of the Hydr. Division. – 1979. – V 105. – № HY7.
5. Yjorgensen, S.Eh. Upravlenie ozernihmi sistemami. – M., 1985.
6. Brown, L.C. The enhanced stream water quality models QUAL2E and QUAL2E-UNCAS / L.C. Brown, T.O. Barnwell. – Athens, Georgia, USA, 1987.
7. Handbook of Hydrology. – New York, USA, 1992.

Статья поступила в редакцию 24.03.13

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ .....	2
----------------------------	---

## **ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ**

<b>Н.В. Андриевских</b> РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ И АКТИВНО- СТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ .....	3
---	---

<b>Х.Н. Магомедова</b> МЕТОДИКА ТУРИСТСКО-ЭКСКУРСИ- ОННОЙ РАБОТЫ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКО- ГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ .....	6
---	---

<b>Д.Е. Матвеев</b> РЕАЛИЗАЦИЯ СПЕЦКУРСА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВ- НОСТИ БУДУЩЕГО ОФИЦЕРА К ВОСПИТАНИЮ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИ- ОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ВОЕННОСЛУ- ЖАЩИХ .....	8
---	---

<b>С.Б. Нарзулаев, Ю.Т. Ревякин, Н.А. Петухов, Р.И. Юнусов</b> ВЛИЯНИЕ ЗАНЯТИЙ МИНИ-ФУТБО- ЛОМ НА РАЗВИТИЕ КООРДИНАЦИОН- НЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ПОДРОСТ- КОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ .....	10
--	----

<b>В.С. Новаковская</b> ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРАКТИЧЕС- КАЯ ПОДГОТОВКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	13
---	----

<b>Н.В. Бутенко, Е.Ю. Никитина</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В ПЕРИОД ДЕТ- СТВА, ОТРАЖАЮЩИЕ ИДЕИ ДОШ- КОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	15
--	----

<b>И.И. Мамаев, В.П. Шибеев</b> ИНФОРМАЦИОННО-ОБУЧАЮЩАЯ СРЕДА ВУЗА КАК СРЕДСТВО ПОВЫ- ШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗО- ВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА .....	19
---	----

<b>Н.Ф. Петрова</b> РЕАЛИЗАЦИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮ- ЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ШКОЛ-ИНТЕРНАТОВ .....	20
---	----

<b>А.М. Салаватова</b> МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНО- СТИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГО- ГИКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛАХ С ЭТНОКУЛЬТУРНЫМ СОДЕРЖАНИ- ЕМ ОБРАЗОВАНИЯ .....	21
---	----

<b>И.В. Юденкова, С.В. Щенникова</b> НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВТОРОГО ПОКОЛЕНИЯ .....	25
--	----

<b>Н.В. Винницкая, Е.П. Шабалина</b> ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МОЛОДЕЖИ .....	27
---	----

<b>С.В. Кривых</b> ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХИМИИ .....	29
---	----

<b>Е.Н. Кухарчик, Е.В. Федосенко</b> К ВОПРОСУ О ВНЕШНИХ ФАКТОРАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИ- ЗАЦИИ СПЕЦИАЛИСТА ОБРАЗОВА- НИЯ .....	33
---	----

<b>Н.И. Мачинская</b> ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬ- НО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В УСЛОВИЯХ МАГИСТРАТУРЫ: ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ .....	35
--	----

<b>А.К. Павлов</b> ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ТРАЕКТОРИИ РАЗВИТИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ .....	37
--	----

<b>И.С. Петронюк</b> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ УЧЕБНОГО ПОЗНАНИЯ .....	40
---	----

<b>А.Н. Строганова</b> ИНДИВИДУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАН- НОЕ ОБУЧЕНИЕ ДИЗАЙНУ В ПРОЦЕ- ССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВПО (НА ПРИМЕРЕ НАПРАВЛЕНИЯ 072500.62 ДИЗАЙН) .....	42
---	----

<b>Р.М. Абдулгалимов</b> ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МИРОВОЗ- ЗРЕНИЕ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ: СТРУКТУРА И ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ .....	46
---	----

<b>С.Н. Дорофеев</b> ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ПОСТРОЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ .....	48
---	----

<b>О.М. Зияудинова, Т.Г. Везиров</b> ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКС- ОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ .....	50
---	----

<b>Е.А. Казаева</b> МОДЕЛИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО- КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ .....	52
---	----

<b>А.Ю. Лахтин</b> ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ И СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ЕГО СОХРАНЕНИЮ .....	56
--	----

<b>В.Н. Левин</b> ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМО- СТОЯТЕЛЬНОГО ИЗУЧЕНИЯ ШКОЛЬ- НИКАМИ МУЗЫКАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕ- ДЕНИЙ .....	58
---	----

<b>Д.В. Легенчук</b> СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ СУЩНОСТЬ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ .....	59
---	----

<b>Г.П. Сергеева</b> ПОЛИФУНКЦИОНАЛЬНОСТЬ СИСТЕ- МЫ ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВА- НИЯ ПЕДАГОГОВ-МУЗЫКАНТОВ .....	61
---	----

<b>Ж.С. Шипулина</b> МОДЕЛЬ ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАН- НОЙ ПРОГРАММЫ ОБУЧЕНИЯ УЧИТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ПОСТДИПЛОМ- НОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	64
---	----

<b>В.В. Горячев</b> КРАТКИЙ ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНИМАНИЯ ОБРАЗА В ОТЕЧЕ- СТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ .....	66
--	----

<b>О.К. Калькова</b> К ВОПРОСУ О ФОРМИРОВАНИИ СПОСОБНОСТИ К КОНЦЕПТУАЛИЗА- ЦИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ (НА ПРИМЕРЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕ- РОВ) .....	69
---	----

<b>Н.А. Равчеева</b> ЭСТРАДНОЕ ВЫСТУПЛЕНИЕ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ- КОНЦЕРТМЕЙСТЕРОВ .....	71
---	----

<b>Н.Л. Слугина, О.В. Слугин</b> ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИО- НАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ ВО ВРЕМЯ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «МЕНЕДЖМЕНТ») .....	74
---	----

<b>Е.В. Смотрова</b> ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЦЕЛОСТНО- ГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ИСКУССТВЕ .....	76
---	----

<b>К.И. Султанбаева</b> ИДЕИ НАРОДНОСТИ В НАУЧНО- ТВОРЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ Н.Ф. КАТАНОВА .....	78
--	----

<b>А.В. Томилов</b> ОСОБЕННОСТИ СТРУКТУРЫ И СОДЕРЖАНИЯ КУРСА ФИЗИКИ В ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЕ (ЕСТЕ- СТВЕННОНАУЧНЫЙ ПРОФИЛЬ) .....	81
---	----

<b>М.В. Бабич, Л.Н. Харченко</b> К ПРОБЛЕМЕ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ, ОКАЗЫ- ВАЕМЫХ В РЕГИОНАЛЬНОМ КОЛЛЕДЖЕ .....	84
--	----

<b>Л.Р. Белобородова, Н.С. Белобородова</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИ- РОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО САМО- СОЗНАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА .....	86
--	----

<b>Ю.Н. Белокопытов</b> МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ СИНЕРГЕТИ- ЧЕСКОГО ВЛИЯНИЯ НА ЛИЧНОСТЬ .....	89
---	----

<b>Н.А. Бологова</b> СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИ- КИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНОЙ ПОЗИЦИИ УПРАВ- ЛЕНЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА КОЛЛЕД- ЖА .....	92
---	----

<b>Г.А. Вертохвостова</b> УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТ- НОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВА- ТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ: АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ .....	95
--	----

<b>Е.В. Дудышева, О.В. Солнышкова</b> ИНТЕРАКТИВНОСТЬ ЭЛЕКТРОННЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИО- НАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ .....	98
--	----

<b>М.Г. Ермолаева</b> АВТОРСКАЯ ПОЗИЦИЯ УЧИТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ЗНАЧИМОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	100
---	-----

**Л.В. Кузнецова, С.В. Малетин**  
РОЛЬ И МЕСТО ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ  
В ФОРМИРОВАНИИ ОТВЕТСТВЕННО-  
СТИ СУБЪЕКТА В ПРОЦЕССЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВА-  
НИЯ ..... 102

**Н.Д. Калина**  
КОНЦЕПЦИЯ КОНСТРУКТИВИСТСКО-  
ГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ  
КОНСТРУКТИВНО-ГРАФИЧЕСКОЙ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРА  
ДИЗАЙНА ..... 104

**О.В. Павлова**  
ИГРОВОЙ ПОДХОД К ИНФОРМАЛЬНО-  
МУ ОБРАЗОВАНИЮ ..... 108

**Т.С. Попова**  
ОБОБЩЕНИЕ И СИСТЕМАТИЗАЦИЯ  
ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ В ИНФОРМАЦИ-  
ОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ  
СРЕДЕ ..... 111

**В.Ф. Пуркина, Е.А. Раенко**  
О ПРЕИМУЩЕСТВЕННОСТИ В ИЗУЧЕНИИ  
КОМБИНАТОРНО-ВЕРОЯТНОСТНЫХ,  
СТАТИСТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ И  
МЕТОДОВ ..... 112

**Л.Н. Рыбалко**  
МОДЕРНИЗАЦИЯ ШКОЛЬНОГО  
ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВА-  
НИЯ НА ОСНОВЕ ЭКОЛОГО-  
ЭВОЛЮЦИОННОГО ПОДХОДА ..... 114

**И.Б. Соловьева**  
ЭТНОКУЛЬТУРА В ПОДГОТОВКЕ  
УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ ..... 115

**М.В. Ухтинская**  
ЭКСКУРСИОННЫЙ ТУРИЗМ КАК  
ВЕДУЩЕЕ СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ  
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУ-  
РЫ УЧАЩИХСЯ СРЕДНИХ КЛАССОВ  
СРЕДНИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ  
УЧРЕЖДЕНИЙ ..... 117

**С.Б. Нарзулаев, Н.Д. Миллер,  
Н.П. Зяблова**  
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К  
РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ЗДОРОВЬЕС-  
БЕРЕГАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ ..... 120

**Т.С. Скоморохова**  
ФОРМИРОВАНИЕ МУЗЫКАЛЬНОЙ  
КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ ..... 124

**М.С. Помелова**  
ПОСТРОЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНО-  
ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ  
СРЕДСТВАМИ ИНТЕРАКТИВНЫХ  
ТЕХНОЛОГИЙ ..... 125

**О.А. Тимофеева**  
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ  
ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ  
МЕДИЦИНСКИХ КОЛЛЕДЖЕЙ ..... 127

**Е.В. Федосенко**  
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ  
СОЗДАНИЯ АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО  
ПРОСТРАНСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-  
Й САМОРЕАЛИЗАЦИИ СУБЪЕКТОВ  
ОБРАЗОВАНИЯ ..... 130

**Т.А. Швалева**  
ИСТОКИ ЗАРОЖДЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ  
КУЛЬТУРЫ НА ТЕРРИТОРИИ  
ХАКАССКО-МИНУСИНСКОЙ  
КОТЛОВИНЫ ..... 133

**А.А. Яснев**  
ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ТВОРЧЕСТВО  
КАК УСЛОВИЕ ОПТИМИЗАЦИИ  
ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ  
И ПОДРОСТКОВ ..... 135

**Е.Л. Ясюченя**  
ПРОБЛЕМЫ ЭТНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВА-  
НИЯ В РОССИИ ..... 137

**Н.В. Серегин**  
МУЗЫКАЛЬНОСТЬ КАК ОСНОВА  
ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОС-  
ТИ ..... 139

**К.А. Кокорина**  
СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОЕКТИРОВА-  
НИЕ В СИСТЕМЕ РАЗРАБОТКИ И  
РЕАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНОЙ  
КУЛЬТУРНОЙ ПОЛИТИКИ ..... 141

**Е.В. Кокорин**  
СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ РЕСОЦИАЛИЗА-  
ЦИЯ ОСВОБОЖДЕННЫХ ОТ НАКАЗА-  
НИЯ В УСЛОВИЯХ ДОСУГА ..... 143

**Е.В. Фадеев**  
ТОЛПА И МАССА: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ  
АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ  
ХАРАКТЕРИСТИК (СВОЙСТВ  
И КАЧЕСТВ) ..... 146

**М.Л. Субочева**  
ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ И  
ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ  
ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ  
В СИСТЕМЕ ПОСТДИПЛОМНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ  
УЧРЕЖДЕНИЙ СПО ..... 149

## ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

**Н.Н. Дроздова-Пичурина**  
К ВОПРОСУ ОБ ИСТОЧНИКАХ  
ИЗУЧЕНИЯ СОВЕТСКОЙ ФОТОГРА-  
ФИИ И СОВЕТСКИХ ФОТОГРАФИЧЕС-  
КИХ ВЫСТАВОК 1920 – 1930-Х  
ГОДОВ ..... 152

**В.И. Наумова, В.А. Сидоров**  
ТВОРЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ ВЫДАЮ-  
ЩИХСЯ МАСТЕРОВ НОВЕЙШЕЙ  
АРХИТЕКТУРЫ ..... 153

**Н.Б. Пушкина**  
РОЛЬ ХУДОЖЕСТВЕННО-ПРИКЛАД-  
НЫХ ВИДОВ ТРУДА ... В СОЦИАЛИЗА-  
ЦИИ ЛИЦ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКО-  
ЛЕНИЯ ..... 155

**О.Ю. Коньшова**  
ТРИУМФАЛЬНЫЕ АРКИ В ХАБАРОВС-  
КЕ ГРАЖДАНСКОГО ИНЖЕНЕРА  
И.Ф. НОСОВИЧА ..... 158

**Н.С. Дробышевская**  
ИСПОЛНЕНИЕ ПЕВЧЕСКОЙ КАПЕЛ-  
ЛОЙ САНКТ-ПЕТЕРБУРГА МУЗЫКИ  
СОВРЕМЕННЫХ КОМПОЗИТОРОВ:  
ВОКАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА ИЛИ  
СПЕЦИАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА (К  
ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛНЕНИЯ СОВРЕ-  
МЕННОЙ ХОРОВОЙ МУЗЫКИ: ИЗ  
ОПЫТА ПЕВЧЕСКОЙ КАПЕЛЛЫ  
САНКТ-ПЕТЕРБУРГА) ..... 160

**Н.С. Мамырина**  
ТЕМА ВОЙНЫ В ТВОРЧЕСТВЕ  
МАСТЕРОВ ЖИВОПИСИ АЛТАЯ  
ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА ..... 164

**О.С. Михайлова**  
ПРИНЦИПЫ БИБЛЕЙСКОГО ИСТО-

РИЗМА В ОПЕРЕ ДЖ. ВЕРДИ «НАВУ-  
ХОДОНОСОР» ..... 166

**Н.Т. Фаттахова, Р.К. Жанабаева,  
Ш.Н. Примкулова**  
МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ АНАЛИЗА  
ХОРОВЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ..... 169

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

**А.Н. Быстрова**  
ДЕФИНИЦИИ КУЛЬТУРЫ  
В СИСТЕМЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО  
ЗНАНИЯ ..... 173

**Н.А. Струкова**  
К ВОПРОСУ О ВНЕДРЕНИИ МЕНЕДЖ-  
МЕНТА КАЧЕСТВА В СФЕРЕ КУЛЬТУ-  
РЫ ..... 178

**Л.А. Шалимова**  
ЭСТЕТИКО-ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ  
ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ЦВЕТА В  
ИССЛЕДОВАНИЯХ И.В. ГЕТЕ ..... 180

**Л.А. Шалимова, Л.И. Насонова**  
МОДИФИКАЦИЯ ПРИРОДЫ ЦВЕТА  
В ФИЛОСОФСКО-ИСТОРИЧЕСКОМ  
АСПЕКТЕ ..... 184

## ИСТОРИЯ

**Г.Н. Белоглазова**  
ПИСЬМА С ФРОНТА КАК ИСТОРИЧЕС-  
КИЙ ИСТОЧНИК ВРЕМЁН ВЕЛИКОЙ  
ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ ..... 188

**И.В. Куприянова**  
СТАРООБРЯДЦЫ АЛТАЯ В СИСТЕМЕ  
ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ СВЯЗЕЙ ..... 192

## СОЦИОЛОГИЯ

**О.Н. Иванничева**  
РОЛЬ ПАРТИЦИПАРНОЙ ЖУРНАЛИС-  
ТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ РЕГИО-  
НАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ (НА  
ПРИМЕРЕ ПРЕССЫ МУРМАНСКОЙ  
ОБЛАСТИ) ..... 197

**З.Н. Сергеева**  
КОНСТРУКТИВНЫЙ ПОДХОД К  
ИЗУЧЕНИЮ МАНИПУЛИРОВАНИЯ  
В ПОЛИТИЧЕСКОЙ СФЕРЕ ..... 200

**Д.В. Катаев**  
СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ДЕТЕРМИНАН-  
ТЫ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ДЕЙСТВИЯ  
В СОЦИОЛОГИИ  
МАКСА ВЕБЕРА ..... 202

## ФИЛОСОФИЯ

**С.А. Воронина**  
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ  
ОСНОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ФИЛО-  
СОФСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ИНФОР-  
МАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА ..... 205

**С.А. Воронина, Р.А. Воронин**  
ОБОСНОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-  
ФИЛОСОФСКОГО АНАЛИЗА  
КОММУНИКАТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ  
ИНФОРМАЦИОННОГО  
ОБЩЕСТВА ..... 208

**А.А. Клубков**  
ЕВРАЗИЙСКАЯ ЦИВИЛИЗАЦИОННАЯ  
ИДЕНТИЧНОСТЬ РОССИИ: ФИЛО-



СОФСКО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ И  
ГЕОПОЛИТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ... 209

## ФИЛОЛОГИЯ

**Т.Ю. Авдеева**

ЖИЗНЕСПОСОБНОСТЬ КОГНИТИВ-  
НОЙ СТРУКТУРЫ В КОНТЕКСТЕ  
НОВОГО ОПЫТА ..... 212

**А.Н. Белошапкин**

ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННОГО  
ПОВОДА НА ВЫБОР ЯЗЫКОВЫХ  
СРЕДСТВ (НА ПРИМЕРЕ ТЕКСТОВ  
ПРЕСС-СЛУЖБЫ ГУ МЧС РОССИИ  
ПО ХАКАСИИ) ..... 215

**Р.Ш. Велиев, В.П. Прищепа**

ПЬЕСА «ОБЫКНОВЕННОЕ ЧУДО»  
В ТВОРЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ПРЕД-  
СТАВЛЕНИЙ Е. ШВАРЦА ..... 217

**Л.А. Кочетова**

ДИНАМИКА ЖАНРОВОЙ ОРГАНИЗА-  
ЦИИ РЕКЛАМНОГО ДИСКУРСА ..... 218

**Л.Э. Рупышева**

ДИКОРАСТУЩИЕ РАСТЕНИЯ В  
ЛЕКСИКЕ БУРЯТСКОГО ЯЗЫКА .... 222

**Е.А. Черепанова**

СЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ  
ГЛАГОЛЬНЫХ ЛЕКСЕМ ДОНАТИВНО-  
ГО ДЕЙСТВИЯ ..... 226

**М.Д. Чертыкова**

ФРАЗЕОСОЧЕТАНИЯ ПО ТИПУ КӨННІ+  
ГЛАГОЛ С СЕМАНТИКОЙ ЭМОЦИИ  
В ХАКАССКОМ ЯЗЫКЕ ..... 230

**Г.Ц.Д. Буянтуева,**

**Е.Ю. Дамдинова**

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МОТИВЫ  
В БУРЯТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ ..... 233

**Е.Ю. Дамдинова**

ОСОБЕННОСТИ ЛИРИЧЕСКОГО  
МИРОВОСПРИЯТИЯ В БУРЯТСКОЙ  
ПОЭЗИИ ..... 235

**О.В. Лутовинова**

ДОКОММУНИКАТИВНЫЕ ЛИНГВИСТИ-  
ЧЕСКИ РЕЛЕВАНТНЫЕ СРЕДСТВА  
САМОРЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЯЗЫКОВОЙ  
ЛИЧНОСТИ В ВИРТУАЛЬНОМ ДИС-  
КУРСЕ ..... 236

**Т.А. Савоськина**

«ГОРЕ ОТ УМА» В КОНТЕКСТЕ  
ГИНЕКРАТИЧЕСКОГО МИФА ЭПОХИ  
РУССКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ ..... 241

**А.К. Хизрибекова**

СУБЪЕКТ, ОБЪЕКТ И ПРЕДИКАТ  
В АВАРСКИХ ПАРЕМИЯХ, ОФОРМ-  
ЛЕННЫХ В ВИДЕ ДВУСОСТАВНЫХ  
ПРЕДЛОЖЕНИЙ ..... 244

**Л.А. Шабаетова, С.А. Магомедова**

ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ПАФОС ДРАМА-  
ТУРГИИ А.-П. САЛАВАТОВА (НА  
ПРИМЕРЕ ПЬЕСЫ «КАРАЧАЧ») ..... 245

**А.Р. Алексанян**

ПРОБЛЕМА МОНО- И ПОЛИРЕФЕРЕН-  
ТНОСТИ МЕТАФОР В НЕМЕЦКОМ  
ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ (НА ПРИМЕРЕ  
МЕТАФОРИЗАЦИИ ЭНЕРГОНОСИТЕ-  
ЛЕЙ) ..... 247

**С.Н. Алькенова**

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ДОМЕНЫ

ПОДРАЖАТЕЛЬНЫХ ЛЕКСЕМ АНГЛИЙ-  
СКОГО ЯЗЫКА ..... 251

**С.С. Барсукова**

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ И ЛИНГВИСТИ-  
ЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ПРОГНОСТИЧЕС-  
КОГО ДЕЙСТВИЯ ..... 253

**Д.Н. Билалова**

ОСОБЕННОСТИ СУФФИКСАЛЬНОГО  
СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В БАШКИРС-  
КОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ ..... 256

**С.В. Ганова**

КОНЦЕПТ «СВОЙ – ЧУЖОЙ» КАК  
СТРУКТУРООБРАЗУЮЩИЙ КОМПО-  
НЕНТ ОЙКОНИМИЧЕСКОГО  
КОНЦЕПТА ..... 259

**Д.А. Мухачев**

МИСТИКА, ТЩЕСЛАВИЕ И БЕЗУМИЕ:  
ПЕТЕРБУРГСКИЕ СЮЖЕТЫ  
В ПРОЗЕ В. НАБЕКОВА  
(А.С. ПУШКИН, Н.В. ГОГОЛЬ,  
Ф.М. ДОСТОЕВСКИЙ) ..... 262

**И.В. Войтецук**

ОСОБЕННОСТИ КОНЦЕПТУАЛИЗА-  
ЦИИ КАТЕГОРИИ «ПРИРОДНАЯ  
ВОДА» В РУССКОМ И НЕМЕЦКОМ  
ЯЗЫКАХ ..... 264

**Е.К. Мельник**

О ВЫБОРЕ ПРАКТИЧЕСКОГО  
МАТЕРИАЛА ДЛЯ ПРАГМАТИЧЕСКОГО  
ИССЛЕДОВАНИЯ  
МЕЖДОМЕТИЙ ..... 267

**К.С. Миронова**

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ КОНЦЕПТ  
«СОБСТВЕННОСТЬ» В РУССКОЙ  
ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА  
(НА МАТЕРИАЛЕ СЛОВАРЕЙ  
РУССКОГО ЯЗЫКА) ..... 269

**Г.М. Низамутдинова**

ГРАЖДАНСКАЯ ЛИРИКА ПОЭТА  
ЗУЛЬФАТА, МОДЕЛЬ ЕГО «ЭПОХИ»  
И «ГЕРОЯ» ..... 271

**А.Б. Нургазина**

КАТЕГОРИЯ ПОЭТИЧЕСКОЙ КАРТИ-  
НЫ МИРА И КОНЦЕПТ: ИХ СООТНО-  
ШЕНИЕ ..... 273

**Н.В. Чаунина**

ЖАНРОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ЛИРИКЕ  
АННЫ АХМАТОВОЙ СКВОЗЬ ПРИЗМУ  
ТРАДИЦИИ ..... 274

**Т.М. Дей**

ПРОТИВОПРАВНЫЕ ДЕЙСТВИЯ  
ПРОТИВ СОБСТВЕННОСТИ И ИХ  
РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ В СИНОНИМИЧЕС-  
КОМ РЯДУ С ДОМИНАНТОЙ VET-  
RÜGEN ..... 276

## ЭКОНОМИКА

**С.М. Горлов**

РЕГИОНАЛИЗАЦИЯ ИНСТИТУЦИО-  
НАЛЬНЫХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ  
В ТОРГОВОЙ СФЕРЕ АПК ..... 281

**С.В. Зенченко**

ОЦЕНКА РИСКА СНИЖЕНИЯ ФИНАНС-  
СКОЙ ОБЕСПЕЧЕННОСТИ ЭКОНО-  
МИКИ СУБЪЕКТА ФЕДЕРАЦИИ  
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДОВ  
МНОГОКРИТЕРИАЛЬНОЙ  
ОПТИМИЗАЦИИ ..... 282

**И.А. Коновалова,**

**В.В. Ловягинникова**

ОЦЕНКА СТЕПЕНИ ВЛИЯНИЯ  
ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ДОХОДОВ  
НАСЕЛЕНИЯ НА ИННОВАЦИОННЫЙ  
ЭКОНОМИЧЕСКИЙ РОСТ ..... 286

**В.Н. Рябов**

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ  
И МЕХАНИЗМЫ ЕЕ  
ОБЕСПЕЧЕНИЯ ..... 287

**А.А. Тер-Григорьянц, А.А. Бабич**

ОРГАНИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ  
ИННОВАЦИОННЫМ РАЗВИТИЕМ  
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ  
СИСТЕМ ..... 288

**Г.М. Шапошников,**

**Д.Б. Дугаржапова, В.П. Чебодаев**

ВЕХИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ  
АГРАРНОГО СЕКТОРА  
ХАКАСИИ ..... 291

## ЭКОЛОГИЯ.

### ЭКОЛОГИЯ ЧЕЛОВЕКА И ГИГИЕНА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

**А.О. Очур-оол, С.О. Ондар,**

**У.В. Ондар, У.В. Шыырапай,**

**В.Н. Лосев, Б.Г. Хомушку,**

**И.В. Чамбал**

ИЗУЧЕНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ТЯЖЕЛЫХ  
МЕТАЛЛОВ .В ПОЧВАХ И РАСТЕНИЯХ  
В РАЙОНЕ КОМБИНАТА «ТУВААС-  
БЕСТ» ..... 298

**Ч.Т. Сагды**

ЖУКИ РОДА ANATOLICA ESCH.  
(COLEOPTERA, TENEBRIONIDAE)  
РЕСПУБЛИКИ ТЫВА ..... 300

**Р.Б. Чысыма, Е.Е. Кузьмина,**

**Н.Г. Дубровский**

НЕКОТОРЫЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИЕ  
ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА СРЕДУ  
ОБИТАНИЯ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕН-  
НЫХ ЖИВОТНЫХ В РЕСПУБЛИКЕ  
ТЫВА ..... 301

**И.В. Андреева**

ГЕОЭКОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ  
ПРИРОДНОГО ПАРАТУРИЗМА ..... 304

**Р.Ю. Бирюков**

ИНТЕГРАЦИЯ РАЗНОРОДНОЙ  
ПРОСТРАНСТВЕННО-РАСПРЕДЕЛЕН-  
НОЙ ИНФОРМАЦИИ СРЕДСТВАМИ  
ГИС ПРИ СОЗДАНИИ ОСНОВЫ ДЛЯ  
ЛАНДШАФТНО-ГИДРОЛОГИЧЕСКИХ  
КАРТ ..... 307

**Ю.В. Робертус, А.В. Пузанов,**

**И.А. Архипов, И.В. Горбачев**

АНАЛИЗ РАСПРЕДЕЛЕНИЯ ФРАГМЕН-  
ТОВ ОТДЕЛЯЮЩИХСЯ ЧАСТЕЙ  
РАКЕТОНОСИТЕЛЕЙ «ПРОТОН»  
НА ТЕРРИТОРИИ РЕСПУБЛИКИ  
АЛТАЙ ..... 314

**А.Н. Семчуков**

МОДЕЛИРОВАНИЕ КАЧЕСТВА ВОДЫ  
НОВОСИБИРСКОГО ВОДОХРАНИЛИ-  
ЩА. ЧАСТЬ 1. ОПИСАНИЕ  
МОДЕЛИ ..... 317

ИНФОРМАЦИЯ ..... 329

ALPHABETICAL INDEX .....	2	TO THE QUESTION OF THE EXTERNAL FACTORS OF PROFESSIONAL SELF- REALIZATION OF SPECIALIST EDUCATION .....	33
<b><u>PEDAGOGICS.</u></b>			
<b><u>PSYCHOLOGY</u></b>			
<b>Andrievskih N.V.</b> THE PROCESSES OF DEVELOPMENT AND SELF-DEVELOPMENT ARE LINKED .....	3	<b>Machynska N.I.</b> ORGANIZATION OF VOCATIONAL AND EDUCATIONAL TRAINING IN GRADUATE: PRACTICAL ASPECTS .....	35
<b>Magomedova H.N.</b> TECHNIQUE OF TOURIST-EXCURSION WORKS AS A FACTOR IN THE EFFECTIVENESS OF PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS .....	6	<b>Pavlov A.K.</b> INDIVIDUAL TRAJECTORIES OF DEVELOPMENT: THEORETICAL ANALYSIS .....	37
<b>Matveev D.E.</b> SPECIAL COURSE REALIZATION AS A CONDITION OF FORMATION OF READINESS OF FUTURE OFFICER TO EDUCATION OF CULTURE OF INTERNATIONAL COMMUNICATION OF THE MILITARY PERSONNEL .....	8	<b>Petronjuk I.S.</b> PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL APPROACHES TO A PROBLEM OF EDUCATIONAL KNOWLEDGE .....	40
<b>Narzulayev S.B., Revyakin Y.T., Petukhov N.A., Yunusov R.I.</b> INFLUENCE OF OCCUPATIONS BY MINI-SOCCER ON DEVELOPMENT OF COORDINATION ABILITIES AT MENTALLY RETARDED TEENAGERS .....	10	<b>Stroganova A.N.</b> INDIVIDUAL THE FOCUSED TRAINING IN DESIGN IN THE COURSE OF FGOS VPO REALIZATION (ON THE EXAMPLE OF THE DESIGN DIRECTION 072500.62) .....	42
<b>Novakovskaya V.S.</b> PROFESSIONAL AND PRACTICAL TRAINING AS A MEANS OF DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCE OF BACHELORS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION .....	13	<b>Abdulgalimov R.M.</b> PROFESSIONAL OUTLOOK OF FUTURE SPECIALIST MEDICAL PROFILE: PROBLEMS OF FORMATION AND STRUCTURE .....	46
<b>Butenko N.V., Nikitina E.Y.</b> PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF ARTISTIC AND AESTHETIC CHILD DEVELOPMENT DURING CHILDHOOD, REFLECTING THE IDEA OF PRE- SCHOOL EDUCATION .....	15	<b>Dorofeev S.N.</b> PERSON-ORIENTED APPROACH AS THE BASIS FOR BUILDING INDIVIDUAL LEARNING PATHS MATHEMATICS .....	48
<b>Mamaev I.I., Shibaev V.P.</b> INFORMATION AND LEARNING ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY AS A MEANS OF INCREASING THE EFFICIENCY OF THE EDUCATIONAL PROCESS .....	19	<b>Ziyaudinova O.M., Vezirov T.G.</b> PREPARATION OF THE FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL TRAINING TO THE USE OF ELECTRONIC THE EDUCATIONAL-METHODICAL COMPLEXES IN THE EDUCATIONAL PROCESS .....	50
<b>Petrova N.F.</b> MEDICAL TECHNOLOGY IMPLEMENTATION IN BOARDING SCHOOLS .....	20	<b>Kazayeva E.A.</b> MODELING OF SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITY OF BOARDING SCHOOLS AS AN INSTRUMENT OF PREVENTION OF DEVIAN BEHAVIOR OF ORPHAN CHILDREN .....	52
<b>Salavatova A.S.</b> MODELING READINESS BACHELOR PEDAGOGY STUDENTS TO WORK IN COMPREHENSIVE SCHOOLS WITH SIGNIFICANT ETHNOCULTURAL FOCUS .....	21	<b>Lakhtin A.Yu.</b> FORMATION OF HEALTHY LIFE-STYLE AND SOME MODERN APPROACHES TO ITS PRESERVATION .....	56
<b>Yudencova I.V., Schennicova S.V.</b> NEW OPPORTUNITIES OF EDUCATION OF CHILDREN WITH LHO IN THE REALIZATION OF THE FSES OF THE SECOND GENERATION .....	25	<b>Levin V.N.</b> FORMATION OF SKILLS OF INDEPENDENT STUDYING BY SCHOOL STUDENTS OF PIECES OF MUSIC .....	58
<b>Vinitskaya N.V., Shabalina E.P.</b> ETHNO-CULTURAL VALUES AS THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF YOUNG PEOPLE .....	27	<b>Legenchuk D.V.</b> PITHY ESSENCE OF THE PRINCIPLE OF CONTINUITY IN PEDAGOGY TODAY .....	59
<b>Krivykh S.V.</b> RECEPTIONS OF DEVELOPMENT OF REFLEXIVE ABILITIES OF SENIOR SCHOOL STUDENTS WHEN STUDYING CHEMISTRY .....	29	<b>Sergeeva G.P.</b> POLY-FUNCTIONALITY OF THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION FOR TEACHERS- MUSICIANS .....	61
<b>Kukharchik E.N., Fedosenko E.V.</b>	326	<b>Shipulina Zh.</b> INDIVIDUALIZED MODEL OF TEACHER TRAINING PROGRAM IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE EDUCATION ...	64
		<b>Goryachev V.V.</b> BRIEF HISTORICAL ANALYSIS OF CONCEPTS OF IMAGE IN RUSSIAN PSYCHOLOGY .....	66
		<b>Kalkova O.K.</b> ON QUESTION OF FORMATION ABILITY TO CONCEPTUALIZATION IN RUSSIAN STUDIES (IN CASE OF CHINESE DESIGN STUDENTS) .....	69
		<b>Ravcheeva N.A.</b> CONCERT PRESENTATION METHOD DEVELOPMENT OF INVENTIVELY SKILL OF STUDENTS- ACCOMPANIER ANNOTATION .....	71
		<b>Sugina N.L., Slugin O.V.</b> PROBLEM OF PROFESSIONAL REFLEXES DURING UNIVERSITY STUDIES AN EXAMPLE OF STUDENTS DIRECTION «MANAGEMENT» .....	74
		<b>Smotrova E.V.</b> FORMING OF INTEGRAL COMPREHENSION OF ART BY PRIMARY SCHOOL STUDENTS .....	76
		<b>Sultanbaeva K.I.</b> THE NATIONAL IDEAS IN N.F. KATANOV'S SCIENTIFIC LEGASY ....	78
		<b>Tomilov A.V.</b> FEATURES OF THE STRUCTURE AND CONTENT OF PHYSICS OF THE NATURAL SCIENCE PROFILE .....	81
		<b>Babich M.V., Kharchenko L.N.</b> THE PROBLEM OF ASSESSING THE QUALITY OF EDUCATIONAL SERVICES PROVIDED REGIONAL COLLEGE .....	84
		<b>Beloborodova L.R., Beloborodova N.S.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING OF THE NATIONAL IDENTITY OF THE CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE .....	86
		<b>Belokopytov Yu.N.</b> METHODS AND TECHNIQUES OF SYNERGETIC INFLUENCE ON THE PERSONALITY OF .....	89
		<b>Bologova N.A.</b> SUBSTIAL CHARACNERISTICS OF THE FORMATION OF REFLEXIVE POSITION OF THE MANAGEMENTPERSONNEL OF A COLLEGE .....	92
		<b>Vertokhvostova G.A.</b> MANAGEMENT COMPETENCE OF THE EDUCATIONAL INSTITUTION HEAD: THE ANALYSIS OF THE TERM .....	95
		<b>Dudysheva E.V., Solnyshkova O.V.</b> INTERACTIVITY OF ELECTRONIC TRAINING MEANS IN PROFESSIONAL EDUCATION .....	98
		<b>Ermolaeva M.G.</b> AUTHOR'S POSITION OF THE TEACHER AS CONDITION OF REALIZATION OF PERSONALLY SIGNIFICANT EDUCATION .....	100
		<b>Kuznetsova L.V., Maletin C.V.</b> THE ROLE AND PLACE OF GOAL- SETTING IN THE FORMATION OF THE RESPONSIBILITY OF THE INDIVIDUAL IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL EDUCATION .....	102
		<b>Kalina N.D.</b> CONCEPT CONSTRUCTIVIST APPROACH IN ESTABLISHING	

A CONSTRUCTIVE GRAPHIC COMPETENCE BACHELOR OF DESIGN .....	104	EDUCATION IN RUSSIA .....	137	<b>Primkulova Sh.N.</b> METHODODOLOGICAL ASPECTS OF CHORAL COMPOSITIONS ANALYSIS .....	169
<b>Pavlova O.V.</b> THE GAME APPROACH TO THE INFORMAL EDUCATION .....	108	<b>Seregin N.V.</b> MUSICALITY AS BASIS OF PERFORMING ACTIVITY .....	139	<b>CULTUROLOGY</b>	
<b>Popova T.S.</b> GENERALIZATION AND SYSTEMATIZATION OF KNOWLEDGE OF PUPILS IN THE INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT .....	111	<b>Kokorina K.A.</b> SOCIOCULTURAL DESIGN IN THE DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF REGIONAL CULTURAL POLICY .....	141	<b>Bystrova A.N.</b> DEFINITIONS OF CULTURE IN CULTUROLOGICAL KNOWLEDGE .....	173
<b>Purkina V.F., Raenko E.A.</b> ABOUT CONTINUITY IN THE STUDY OF COMBINATORIAL AND PROBABILISTIC, STATISTICAL CONCEPTS AND METHODS .....	112	<b>Kokorin E.V.</b> SOCIOCULTURAL RESOCIALIZATION EXEMPT FROM PUNISHMENT IN LEISURE .....	143	<b>Strukova N.A.</b> ON THE IMPLEMENTATION OF QUALITY MANAGEMENT CULTURAL .....	178
<b>Rybalko L.N.</b> MODERNIZATION OF SCHOOL SCIENCE EDUCATION BASED ON ECOLOGICAL AND EVOLUTIONARY APPROACH .....	114	<b>Fadeev E.V.</b> THE CROWD AND THE MASS OF THE COMPARATIVE ANALYSIS OF THE PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE PROPERTIES AND QUALITIES .....	146	<b>Shalimova L.A.</b> AESTHETIC-PHENOMENOLOGICAL APPROACH TO THE STUDY OF COLOUR IN RESEARCH OF J. W. GOETHE .....	180
<b>Soloviova I.B.</b> ETHNIC CULTURE IN TRAINING TEACHERS TECHNOLOGY .....	115	<b>Subocheva M.L.</b> THE PRINCIPLES OF THE ORGANIZATION AND DIDACTIC FEATURES OF DISTANCE LEARNING IN SYSTEM OF POST-DEGREE EDUCATION OF TEACHERS OF COLLEGE .....	149	<b>Shalimova L.A., Nasonova L.I.</b> THE MODIFICATION OF THE NATURE OF THE COLO .....	184
<b>Ukhtinskaya M.V.</b> EXCURSIONS TOURISM SERVES AS A LEADING MEAN OF UPBRINGING SPIRITUAL AND MORAL CULTURE OF THE SECONDARY SCHOOL STUDENTS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS .....	117	<b>ARTS STADIES</b>		<b>HISTORY</b>	
<b>Narzulayev S.B., Miller N.D., Zhablova N.P.</b> METHODODOLOGICAL APPROACHES TO THE SOLUTION HEALTH SAVING TRAINING .....	120	<b>Drozdova-Pichurina N.N.</b> TO THE QUESTION OF THE SOVIET PHOTOGRAPHY STUDY SOURCES AND THE STUDY SOURCES OF THE SOVIET PHOTO EXHIBITIONS AT 1920S-1930S .....	152	<b>Beloglazova G.N.</b> THE LETTERS FROM THE FRONT AS ORIGINAL SOURCES OF THE GREAT PATRIOTIC WAR HISTORY .....	188
<b>Skomorohova T.S.</b> THE FORMATION OF MUSICAL CULTURE OF YOUNG PUPILS IN CONDITIONS OF SUPPLEMENTARY EDUCATION .....	124	<b>Naumova V.I., Sidorov V.A.</b> CREATIVE CONCEPTS OF OUTSTANDING MASTERS OF NEWEST ARCHITECTURE .....	153	<b>Kuprianova I.V.</b> OLD BELIEVERS OF ALTAI IN SYSTEM OF ETHNOCULTURAL TIES .....	191
<b>Pomelova M.S.</b> CONSTRUCTION INDIVIDUAL-FOCUSED TRAINING BY MEANS OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES .....	125	<b>Pushkova N.B.</b> ROLE ART APPLIED TYPES OF WORK IN SOCIALIZATION OF PERSONS OF YOUNGER GENERATIONS .....	155	<b>SOCIOLOGY</b>	
<b>Timofeeva O.A.</b> THE FEATURES OF FORMATION OF GENERAL COMPETENCES AT STUDENTS OF MEDICAL COLLEGES .....	127	<b>Konyshcheva O.Ju.</b> TRIUMFAL ARCHES OF CIVIL ENGINEER I.F. NOSOVICH IN HABAROWSK .....	158	<b>Ivanishcheva O.N.</b> ROLE OF PARTICIPATORY JOURNALISM IN FORMATION OF REGIONAL IDENTITY (IN THE EXAMPLE OF THE PRESS OF MURMANSK REGION) .....	197
<b>Fedosenko E.V.</b> METHODODOLOGICAL BASIS FOR CREATION OF THE ACMEOLOGICAL SPACE PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF THE SUBJECTS OF EDUCATION .....	130	<b>Drobyshevskaya N.S.</b> PERFORMANCING UNDER ST. PETERSBURG'S CAPELLA MUSIC BY CONTEMPORARY COMPOSERS: VOCAL SPECIFIC OR SPECIAL TRAINING (SOME SUGGESTION OF PERFORMANCE MODERN CHOIR MUSICS: FROM EXPERIENCE STATE ACADEMIC CAPELLA OF ST. PETERSBURG) .....	160	<b>Sergeeva Z.N.</b> CONSTRUCTIVE APPROACH TO MANIPULATION STUDYING IN THE POLITICAL SPHERE .....	200
<b>Shvaleva T.A. T</b> HE SOURCES OF THE ORIGIN OF PHYSICAL CULTURE ON THE TERRITORY OF THE KHAKAS-MINUSINSK BASIN .....	133	<b>Mamyrina N.S.</b> WAR THEME IN THE WORKS OF PAINTERS ALTAI SECOND HALF OF THE TWENTIETH CENTURY .....	164	<b>Kataev D.V.</b> THE SOCIO-CULTURAL DETERMINANTS OF ECONOMIC ACTION IN SOCIOLOGY OF MAX WEBER .....	202
<b>Yasnev A.A.</b> ARTISTIC CREATIVITY AS A CONDITION FOR THE OPTIMIZATION OF ACTIVITY OF CHILDREN AND ADOLESCENTS .....	135	<b>Mikhaylova O.S.</b> THE PRINCIPLES OF BIBLICAL HISTORISM IN THE OPERA «NABUCHODONOSOR» BY G. VERDI .....	166	<b>PHILOSOPHY</b>	
<b>Jasjuchenja E.L.</b> PROBLEMS OF ETHNIC		<b>Fattakhova N.T., Zhanabaeva R.K.,</b>		<b>Voronina S.A.</b> THEORETICAL-METHODOLOGICAL BASES OF A SOCIAL- PHILOSOPHICAL STUDY OF THE INFORMATION SOCIETY .....	205
				<b>Voronina S., Voronin R.</b> SUBSTANTIATION OF THE SOCIAL-PHILOSOPHICAL ANALYSIS OF THE COMMUNICATIVE PROCESSES OF THE INFORMATION SOCIETY .....	208

<b>Klubkov A.A.</b> EURASIAN CIVILIZATIONAL IDENTITY RUSSIA: THE PHILOSOPHICAL-CULTURAL AND GEOPOLITICAL ASPECTS .....	209
--	-----

## FILOLOGY

<b>Avdeeva T.Y.</b> VIABILITY OF COGNITIVE STRUCTURE IN THE CONTEXT OF NEW EXPERIENCE .....	212
--	-----

<b>Beloshapkin A.N.</b> THE INFLUENCE OF INFORMATION OCCASION TO CHOOSE LANGUAGE MEANS (FOR EXAMPLE TEXTS PRESS SERVICE OF MINISTRY OF EMERGENCY SITUATIONS OF RUSSIA ACROSS KHAKASSIA) .....	215
--	-----

<b>Velijev R. Sh., Pritshepa V.P.</b> THE PLAY «THE ORDINARY MIRACLE» AS MORAL-AESTHETIC CONCEPT IN THE CREATIVE SYSTEM REPRESENTATIONS OF EUGENE SCHWARTZ .....	217
---	-----

<b>Kochetova L.A.</b> DYNAMICS OF THE GENRE SYSTEM IN ADVERTISING DISCOURSE .....	218
--	-----

<b>Rupysheva L.E.</b> THE CLASSIFICATION OF WILD- GROWING PLANTS IN THE BURJAT LANGUAGE .....	222
--	-----

<b>Cherepanova E.A.</b> SEMANTIC POTENTIAL OF VERBAL LEXEMES OF THE DONATIVE ACTION .....	226
--	-----

<b>Chertykova M.D.</b> PHRASEOLOGICAL COMBINATIONS OF THE MODEL KÖHL + VERB WITH SEMANTICS OF EMOTION IN THE KHAKASS .....	230
--	-----

<b>Buyantueva G.Ts.-D., Damdinova E. Ju.</b> PSYCHOLOGICAL MOTIVES IN THE BURYAT LITERATURE .....	233
---	-----

<b>Damdinova E. Ju.</b> FEATURES OF LYRIC PERCEPTION OF THE WORLD ARE IN IN THE BURYAT POETRY .....	235
--	-----

<b>Loutovinova O.V.</b> PRECOMMUNICATIVE LINGUISTICALLY RELEVANT MEANS OF SELF- REPRESENTATION OF A LINGUISTIC PERSONALITY IN VIRTUAL DISCOURSE .....	236
--	-----

<b>Savos'kina T.A.</b> «THE WOES FROM WIT» IN THE CONTEXT OF GYNOCOCRACY MYTH OF THE RUSSIAN AGE OF ENLIGHTENMENT .....	241
---	-----

<b>Hizribekova A.K.</b> SUBJECT, OBJECT AND PREDICATE IN AVAR PROVERBS, PACKAGED IN A TWO-PART PROPOSAL .....	244
--	-----

<b>Shabaeva L.A., Magomedova S.A.</b> HUMANISTIC PATHOS TO DRAMATURGIES A.-P.SALAVATOVA (ON EXAMPLE OF THE PLAY	
--	--

«KARACHACH») .....	245
--------------------	-----

<b>Aleksanyan A.R.</b> THE PROBLEM OF MONO-REFERENCE AND POLY-REFERENCE OF METAPHORS IN GERMAN INTERNET DISCOURSE (BASED ON METAPHORS THAT CORRESPOND TO ENERGY CARRIERS) .....	247
---	-----

<b>Alkenova S.N.</b> CONCEPTUAL DOMAINS OF IMITATIVE LEXEMES OF THE ENGLISH LANGUAGE .....	251
---	-----

<b>Barsukova S.S.</b> THE PSYCHOLOGICAL AND LINGUISTIC ASPECTS OF TIME PERSPECTIVE THINKING .....	253
--	-----

<b>Bilalova D.N.</b> FEATURES OF SUFFIXAL WORD FORMATION IN THE BASHKIR AND ENGLISH LANGUAGES .....	256
--	-----

<b>Ganova S.V.</b> THE CONCEPT OF THE «OURS- THEIRS» AS A STRUCTURAL COMPONENT OF OIKONYM'S CONCEPT .....	259
---	-----

<b>Muhachyov D.A.</b> MYSTICS, VANITY AND MADNESS: PETERSBURG'S STORIES IN VLADIMIR NABOKOV'S PROSE .....	262
---	-----

<b>Voyteshchuk I.V.</b> FEATURES OF KONTSEPTUALIZATSIYA OF THE CATEGORY «NATURAL WATER» IN GERMAN AND RUSSIAN LANGUAGES .....	264
---	-----

<b>Melnik E.K.</b> THE SELECTION OF RESEARCH MATERIAL FOR THE PRAGMATIC ANALYSIS OF INTERJECTIONS .....	267
--	-----

<b>Mironova K.S.</b> THE LINGUOCULTURAL CONCEPT «PROPERTY» IN THE RUSSIAN LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD (BASED ON THE MATERIAL OF THE RUSSIAN LANGUAGE DICTIONARIES) .....	269
--	-----

<b>Nizamutdinova G.M.</b> CIVIL AND LYRIC POET ZULFAT MODEL OF ITS «EPOCH» AND «HEROES» .....	271
--	-----

<b>Nurgazina A.B.</b> CATEGORY OF A POETIC WORLD- VIEW AND THE CONCEPT: THEIR CORRELATION .....	273
--	-----

<b>Chaunina N.V.</b> GENRE TRENDS IN THE POETRY OF ANNA AKHMATOVA IN THE LIGHT OF TRADITION .....	274
--	-----

<b>Dey T.M.</b> UNLAWFUL ACTS AGAINST PROPERTY AND THEIR REPRESENTATION IN SYNONYMIC ROW WITH «BETRUGEN» AS THE DOMINANT .....	276
--	-----

## ECONOMICS

<b>Gorlov S.M.</b> REGIONALIZATION OF INSTITUTIONAL CHANGES IN AIC COMMERCIAL SPHERE .....	281
---	-----

<b>Zenchenko S.V.</b> ASSESSMENT OF RISK OF DECREASE IN FINANCIAL SECURITY OF ECONOMY OF THE SUBJECT OF FEDERATION WITH USE OF METHODS OF MULTICRITERIA OPTIMIZATION .....	282
--	-----

<b>Kononova I.A., Lovyannikova V.V.</b> THE DIFFERENTIATION OF POPULATION INCOMES INFLUENCE ON ECONOMIC GROWTH .....	286
---	-----

<b>Ryabov V.N.</b> ECONOMIC SAFETY AND MECHANISMS OF ITS PROVIDING .....	287
---	-----

<b>Ter-Grigoryants A.A., Babich A.A.</b> ORGANIZATION OF MANAGEMENT OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF SOCIAL AND ECONOMIC SYSTEMS .....	288
--	-----

<b>Shaposhnikov G.M., Dugarjapova D.B., Chebotarev V.P.</b> STAGES OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF AGRICULTURAL SECTOR OF THE REPUBLIC OF KHAKASSIA .....	291
---	-----

<b>Ochur-ool A.O., Ondar S.O., Ondar U.V., Shyyrapai U.V., Losev V.N., Khomushku B.G.,</b>	
--	--

## ECOLOGY. ECOLOGY OF THE PERSON AND HYGIENE OF ENVIRONMENT

<b>Chambal I.N.</b> STUDYING OF THE CONTENT OF HEAVY METALS IN SOILS AND PLANTS AROUND «TUVAASBEST» COMBINE .....	298
---	-----

<b>Sagdy Ch.T.</b> BEETLES OF THE SORT ANATOLICA ESCH. FAMILY (COLEOPTERA, TENEBRIONIDAE) REPUBLIC OF TUVA .....	300
--	-----

<b>Chysyma R.B., Kuzmina E.E., Dubrovskiy N.G.</b> SOME ECOLOGICAL FACTORS INFLUENCING HABITAT OF AGRICULTURAL ANIMALS IN THE REPUBLIC OF TUVA .....	301
--	-----

<b>Andreeva I.V.</b> GEO-ECOLOGICAL BASES OF NATURAL PARATOURISM .....	304
--	-----

<b>Biryukov R.Yu.</b> INTEGRATION OF HETEROGENEOUS SPATIALLY DISTRIBUTED INFORMATION BY MEANS OF GIS TO PROVIDE THE FRAMEWORK OF LANDSCAPE- HYDROLOGICAL MAPS .....	307
---	-----

<b>Robertus Y.V., Puzanov A.V., Lyubimov R.V., Arkhipov I.A., Gorbachev I.V.</b> ANALYSIS OF FRAGMENTS SEPARATED PARTS OF CARRIER ROCKETS «PROTON» IN ALTAI REPUBLIC .....	314
--	-----

<b>Semchukov A.N.</b> THE NOVOSIBIRSK RESERVOIR WATER QUALITY MODELLING. PART 1: MODEL DESCRIPTION .....	317
---	-----

THE INFORMATION FOR AUTHORS .....	329
--------------------------------------	-----

## СТРУКТУРА ИНСТИТУТА ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ ПУБЛИКАЦИЙ В ЖУРНАЛЕ

## ИСТОРИЯ

- **НИКОЛАЙ СЕМЕНОВИЧ МОДОРОВ** – доктор исторических наук, профессор, академик РАН, (г. Горно-Алтайск), ГАГУ, E-mail: mns@gasu.ru
- **ВАЛЕРИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ БАРМИН** – д-р. ист. наук, профессор (г. Барнаул), АлтГПА, E-mail: Valbarm@mail.ru; 8-905-985-70-35
- **ВЛАДИМИР ГРИГОРЬЕВИЧ ДАЦЫШЕН** – д-р ист. наук, профессор (г. Красноярск), Сибирский федеральный университет, зав. кафедрой всеобщей истории
- **МИХАИЛ АЛЕКСАНДРОВИЧ ДЕМИН** – д-р. ист. наук, профессор (г. Барнаул) АлтГПА,
- **ТАТЬЯНА КИРИЛЛОВНА ЩЕГЛОВА** – д-р. ист. наук, профессор, первый проректор по учебной работе (г. Барнаул), АлтГПА
- **ТАТЬЯНА КИРИЛЛОВНА ЩЕГЛОВА** – д-р. ист. наук, профессор, первый проректор по учебной работе (г. Барнаул), АлтГПА
- **ВИКТОР ЯКОВЛЕВИЧ БУТАНАЕВ** – д-р ист. наук, профессор, зав. каф. этнографии Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова
- **АРКАДИЙ ВАСИЛЬЕВИЧ КОНТЕВ** – канд. ист. наук, доцент (г. Барнаул), АлтГПА
- **НАДЕЖДА ФЕДОРОВНА ИВАНЦОВА** – д-р ист. наук, профессор (г. Москва) МГПИ
- **МИХАИЛ ВИКТОРОВИЧ ШИЛОВСКИЙ** – доктор исторических наук, профессор, зав. сектором истории 19 в. института истории СО РАН, (г. Новосибирск)
- **ВАДИМ ВЛАДИМИРОВИЧ ГОРБУНОВ** – д-р ист. наук, профессор (г. Барнаул), АТУ
- **АНАТОЛИЙ ИВАНОВИЧ МАРТЫНОВ** – д-р ист. наук, профессор, академик РАН, , зав. каф. археологии, (г. Кемерово), КГУ

## КУЛЬТУРОЛОГИЯ

- **БОРТНИКОВ СЕРГЕЙ ДМИТРИЕВИЧ** – доктор культурологии, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств (г. Барнаул)
- **ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА ПЕРВУШИНА** – канд. культурологи, профессор Алтайской государственной академии культуры и искусств, проректор по научной работе (г. Барнаул)
- **ИРИНА АЛЕКСАНДРОВНА ЖЕРНОСЕНКО** – канд. культурологии, доцент, зав. каф. культуры и коммуникативных технологий Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова (г. Барнаул), E-mail: iaj2002@mail.ru

## МЕДИЦИНА

- **МАРИНА ГЕННАДЬЕВНА ЧУХРОВА** – доктор мед. наук, профессор, Новосибирского государственного университета (г. Новосибирск), НГУ, E-mail: mba@sibmail.ru
- **КУРПАТОВ ВЛАДИМИР ИВАНОВИЧ** – доктор мед. наук, профессор, зав. каф. психотерапии СПбМАПО, гл. психотерапевт СПб., председатель правления СПб регион. об-ва психотерапевтов (г. Санкт-Петербург), E-mail: kafedrapt@yandex.ru
- **МИРИАНА МИЛАНКОВА** – доктор медицины и философии (г. Нови Сад, Сербия), E-mail: dmirjana.milankov@gmail.com
- **ВЛАДИМИР ПЕТРОВИЧ ШЕВЧЕНКО** – д-р медицинских наук, профессор, главный анестезиолог (г. Новосибирск)
- **НИКОЛАЙ АЛЕКСЕЕВИЧ МЕШКОВ** – д-р мед.ицинских наук, профессор, заслуженный врач РФ, член Российской научной комиссии по радиационной защите, вед. науч. сотр. лаборатории сравнительного анализа и управления рисками, E-mail: Professor121 [professor121@rambler.ru]
- **КАЛАЧЕВ ГЕННАДИЙ АНАТОЛЬЕВИЧ** – д-р. мед. наук, профессор (специализация - морфология), начальник научного отдела (г. Барнаул), АлтГПА, E-mail: gak@uni-altai.ru

## ПЕДАГОГИКА, ПСИХОЛОГИЯ

- **АЛЬБИНА АЛЕКСЕЕВНА ТЕМЕРБЕКОВА** – д-р педагогических наук, профессор Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **АНАТОЛИЙ АНДРЕЕВИЧ ШАПОВАЛОВ** – д-р педагогических наук, профессор Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул), E-mail: pnb@uni-altai.ru
- **ЛЮДМИЛА СТЕПАНОВНА КОЛМОГорова** – д-р психологических наук, профессор, заведующий каф. психологии Алтайской государственной педагогической академии (г. Барнаул), E-mail: pnb@uni-altai.ru
- **ТАТЬЯНА ИВАНОВНА ЛУКЬЯНЕНКО** – канд. психологических наук, доцент, зав. каф. психологии Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **ВАЛЕНТИНА СТАНИСЛАВОВНА ЧЕРНЯВСКАЯ** – д-р педагогических наук, профессор Владивостокского Государственного университета экономики и сервиса (г. Владивосток), E-mail: tina\_v@rambler.ru

## СОЦИОЛОГИЯ

- **ЮРИЙ ЕФИМОВИЧ РАСТОВ** – д-р социологических наук, профессор, действительный член Академии социальных наук, зам. председателя диссертационного совета по социологии при Алтайском Государственном университете (г. Барнаул)
- **СВЯТОСЛАВ ИВАНОВИЧ ГРИГОРЬЕВ** – д-р социологических наук, профессор, член-корр. Академии образования РФ, декан факультета социального управления Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **РАИСА АФАНАСЬЕВНА ТРОФИМОВА** – д-р социологических наук, профессор, член-корр. Петровской академии наук и искусств, первый проректор АГАКИ (г. Барнаул)
- **ЛЮДМИЛА ДЕНИСОВНА ДЕМИНА** – д-р социологических наук, профессор, декан факультета психологии АлтГУ (г. Барнаул)
- **НАТАЛЬЯ АНДРЕЕВНА ЗАРУБА** – д-р социологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Кемеровского государственного университета культуры и искусств, зам. председателя совета по защите докторских и кандидатских диссертаций при Кузбасской государственной педагогической академии (г. Кемерово)
- **АНАТОЛИЙ АНДРЕЕВИЧ УДОДЕНКО** – д-р. социологических наук, профессор, зав. каф. социологии в АлтГТУ (г. Барнаул)
- **НАТАЛЬЯ СТАНИСЛАВОВНА ТИМЧЕНКО** – д-р социологических наук, профессор, зав.каф. социальных наук АлтГПА (г. Барнаул)
- **АЛЕКСАНДР ЯКОВЛЕВИЧ ТРОЦКОВСКИЙ** – д-р социологических наук, профессор, зав. Барнаульской лабораторией института экономики и организации производства СО РАН (г. Барнаул)

- **ВИКТОР ВАСИЛЬЕВИЧ ЖЕЛТОВ** – д-р философских наук, профессор, проректор Кемеровского госуниверситета (г. Кемерово)
- **СВЕТЛАНА ГЕННАДЬЕВНА МАКСИМОВА** – д-р социологических наук, профессор, зав. каф. ПКПТ ФС АлтГУ (г. Барнаул)
- **АЛЕКСАНДР ВАСИЛЬЕВИЧ НОВОКРЕЩЕННОВ** – д-р социологических наук, профессор, зав. каф. Сибирской академии государственной службы (г. Новосибирск)
- **ЮРИЙ ВЛАДИМИРОВИЧ ПОПКОВ** – д-р филос. наук, проф., зав. сектором этносоциологии отдела социологии института истории СО РАН (г. Новосибирск)
- **ВАЛЕНТИН ГЕННАДЬЕВИЧ НЕМИРОВСКИЙ** – д-р. социологических наук, профессор, зав.каф. социального менеджмента Сибирского федерального университета (г. Красноярск)
- **АЛИЕ МУСТАФАЕВНА СЕРГИЕНКО** – д-р социологических наук, доцент, ст. науч. сотрудник Барнаульской лаборатории института экономики и организации производства СО РАН (г. Барнаул)
- **ЛЮДМИЛА ГЕРАСИМОВНА ГУСЛЯКОВА** – д-р социологических наук, профессор факультета социального управления Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)

## ФИЛОЛОГИЯ, ИСКУССТВОВЕДЕНИЕ

- **ЕЛЕНА ВАСИЛЬЕВНА ЛУКАШЕВИЧ** – д-р филологических наук, профессор, зав. каф. языка массовых коммуникаций и редактирования Алтайского государственного университета (г. Барнаул), E-mail: stm@art.asu.ru
- **НИНА ВАЛЕРЬЕВНА ГУБИНА** – канд. филологических наук, доцент, зав. каф. литературы, социальной психологии и педагогики Алтайской государственной академии культуры и искусств (г. Барнаул)
- **ТАМАРА МИХАЙЛОВНА СТЕПАНСКАЯ** – д-р искусствоведения, профессор Алтайского государственного университета (г. Барнаул), E-mail: stm@art.asu.ru
- **ДМИТРИЙ НИКОЛАЕВИЧ ЖАТКИН** – д-р филологических наук, профессор, зав. каф. перевода и переводоведения Пензенской государственной технологической академии (г. Пенза)
- **ЛАРИСА МИХАЙЛОВНА ВЛАДИМИРСКАЯ** – д-р филологических наук, профессор Алтайской академии экономики и права (г. Барнаул)

## ФИЛОСОФИЯ

- **АЛЕКСЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ ГУК** – д-р философских наук, профессор Кемеровского государственного университета культуры и искусств (г. Кемерово)
- **ВИКТОР ИВАНОВИЧ МАРКОВ** – канд. философских наук, д-р культурологии, профессор кафедры культурологи, председатель диссертационного совета по защите докторских и кандидатских диссертаций при Кемеровском государственном университете культуры и искусств (г. Кемерово)
- **МАРГАРИТА ПАВЛОВНА АРУТЮНЯН** – доктор философских наук, доцент, зав. каф. философии Дальневосточного гуманитарного университета, E-mail: mpa@email.su
- **МИХАИЛ ЮРЬЕВИЧ ШИШИН** – д-р философских наук, профессор Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова (г. Барнаул), Т<sub>ф</sub>: 8-913-211-72-37

## ЭКОЛОГИЯ

- **ПЕТУХОВ ВАЛЕРИЙ ЛАВРЕНТЬЕВИЧ** – д-р биологических наук, профессор, председатель докторского совета по экологии (биологические науки) при Новосибирском Государственном Аграрном университете (г. Новосибирск)
- **ХАСНУЛИН ВЯЧЕСЛАВ ИВАНОВИЧ** – д-р медицинских наук, профессор, зав. Отделом дизадаптации НЦКЭМ СО РАМН
- **АЛЕКСАНДР ВАСИЛЬЕВИЧ ПУЗАНОВ** – д-р биологических наук, профессор, заместитель директора по научной работе Учреждения Российской академии наук Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН (г. Барнаул), E-mail: bezmater@iwep.asu.ru
- **ДМИТРИЙ МИХАЙЛОВИЧ БЕЗМАТЕРНЫХ** – канд. биологических наук, доцент, ученый секретарь Учреждения Российской академии наук Института водных и экологических проблем Сибирского отделения РАН (г. Барнаул), E-mail: bezmater@iwep.asu.ru
- **НИКОЛАЙ АЛЕКСЕЕВИЧ МЕШКОВ** – д-р медицинских наук, профессор Научно-исследовательского института экологии человека и гигиены окружающей среды им. А.Н. Сысина РАМН, член Российской научной комиссии по радиационной защите (г. Москва)

## ЭКОНОМИКА

- **ИННА НИКОЛАЕВНА САННИКОВА** – д-р экономических наук, профессор, зав. каф. бухучета, аудита и анализа Алтайского государственного университета (г. Барнаул)
- **ТАТЬЯНА ВАЛЕРЬЕВНА ТЕРЕНТЬЕВА** – д-р экономических наук, проректор по НИР, зав. каф. бухучета и аудита (г. Владивосток)
- **МАРИНА АЛЕКСАНДРОВНА АПСИТЕ** – канд. экономических наук, доцент, проректор по учебно-воспитательной работе Новосибирского филиала государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный торгово-экономический университет» (г. Новосибирск)
- **ЛЮДМИЛА ИВАНОВНА ЛЮБАВСКАЯ** – канд. экономических наук, д-р пед. наук, профессор, директор Новосибирского филиала государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Российский государственный торгово-экономический университет» (г. Новосибирск)
- **ИРИНА ПАВЛОВНА ЛАПТЕВА** – канд. экономических наук, доцент Вяткинского сельскохозяйственного университета (г. Киров)

## ЮРИСПРУДЕНЦИЯ

- **СТЕПАН СУЗАНОВИЧ ТЮХТЕНЕВ** – д-р юридических наук, профессор, зав. каф. уголовного, административного права и процесса Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск)
- **СЕРГЕЙ АЛЬБЕРТОВИЧ ПОЛЯКОВ** – канд. юридических наук, доцент, зав. каф. уголовного права и процесса Новосибирского государственного технического университета (г. Новосибирск)
- **ИГОРЬ ЮРЬЕВИЧ ОСТАПОВИЧ** – канд. юридических наук, доцент, зав. каф. теории и истории государства и права Горно-Алтайского государственного университета (г. Горно-Алтайск), E-mail: ostapovich7@mail.ru

## ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

### УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Редакция научного международного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования», включенного в Перечень ведущих журналов и изданий, в которых должны публиковаться основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, приглашает вас к публикации статей по следующим научным направлениям:

- «Искусствоведение»
- «История»
- «Культурология»
- «Медицина»
- «Педагогика»
- «Психология»
- «Социология»
- «Филология»
- «Философия»
- «Экология»
- «Экономика»
- «Юриспруденция»

Для публикации в журнале необходимо предоставить заявку с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень, звание, должность, а также телефон, факс, E-mail и почтовый адрес). Наименование раздела, в который направляется статья.

Статью необходимо печатать в редакторе MS WORD 6-7, формате 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 в электронном варианте;
- на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова;
- на русском языке: УДК, Ф.И.О. автора (авторов), сведения об авторе, город, E-mail, название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова, текст статьи, библиографический список.

Библиографический список (в порядке цитирования, не по алфавиту!) оформляется по ГОСТу 7.1.-2003. Библиографические ссылки в тексте указываются в квадратных скобках. Например, [1]. В случае дословной цитаты, указывается также номер страницы приведенной цитаты, т.е. «ТЕКСТ, ТЕКСТ, ТЕКСТ ...» [2, с. 5], [2; 3]. Примеры в тексте статьи оформляются курсивом.

**Примечания к тексту в виде постраничных и концевых ссылок не допускаются.** В конце статьи указывается дата ее отправки в редакцию. Рисунки должны выполняться по ширине текста в формате \*jpg.

Рецензия должна быть выслана обычной почтой. Статья с рецензией и заявкой отправляются электронной почтой (E-mail: [mnko@mail.ru](mailto:mnko@mail.ru)).

Файлы необходимо именовать согласно фамилии первого автора с указанием города. Например, «Иванова\_Челябинск». Если статья вторая, третья и т.д., то следует указывать в названии файла соответствующий номер: «Иванова\_Челябинск\_1», «Иванова\_Челябинск\_2». Размещение в одном файле нескольких статей не допускается.

После независимой научной и технической экспертизы, статья либо возвращается на доработку, либо принимается к публикации, о чем сообщается автору по электронной почте или указанному телефону.

**МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ НАПРАВЛЯЮТСЯ ПО АДРЕСУ: 649006, г. Горно-Алтайск, пр. Коммунистический, 68, Офис 301, Редакция журнала «Мир науки, культуры, образования».**

### СПИСОК ОСНОВНЫХ СОКРАЩЕНИЙ, которые необходимо учитывать при подготовке статьи к публикации

биол.	– биологических наук	науч.	– научный
геогр.	– географических наук	пед. наук.	– педагогических наук
гл. н.с.	– главный научный сотрудник	проф.	– профессор
дис.	– диссертация	психол. наук.	– психологических наук
доц.	– доцент	Р/д	– режим доступа
д-р.	– доктор	ред.	– редактор
журн.	– журнал	рис.	– рисунок
зав. каф.	– заведующий кафедрой	сельхоз. наук	– сельскохозяйственных наук
изд-во	– издательство	социол. наук	– социологических наук
ист.	– исторических	ст. преп.	– старший преподаватель
канд.	– кандидат	тех. наук	– технических наук
каф.	– кафедра	филол. наук	– филологических наук
мед. наук	– медицинских наук	филос. наук	– философских наук
н.с.	– научный сотрудник	Э/р	– электронный ресурс
		эконом. наук	– экономических наук
		юр. наук	– юридических наук

С материалами журнала можно ознакомиться на официальном сайте:

<http://amnko.ru/>

Тел.: +7(38822) 4-74-44, Факс: +7(388-22) 4-74-44, E-mail: [mnko@mail.ru](mailto:mnko@mail.ru)

Отпечатано в типографии «Концепт»,  
г. Барнаул, пр-т Социалистический, 85,  
т./ф.: (3852)36-82-51, [concept-print@yandex.ru](mailto:concept-print@yandex.ru)

## ОБРАЗЕЦ ОФОРМЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ

УДК 371:351.851

*Ivanjva A.P., Kolosov A.E. INFRASTRUCTURES OF DEVELOPMENT OF THE PERSON AS THE FACTOR OF INCREASE OF INNOVATIVE POTENTIAL OF REGION.* In work modern contexts of innovative activity in sphere of vocational training, a problem and reference points of its development are described, the characteristics of a postindustrial epoch demanding changes in the organization of an education system, with a support on professional networks and possessed experience introductions of new forms of the organization of educational activity of students are allocated.

**Key words:** innovative activity, professional networks, the technology, the new educational programs, developing training, models of the management, open educational space.

*Иванова А.П., канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск, E-mail: ivanova@mail.ru; Колосов А.Е., д-р психол. наук, проф., ст. н. с. Института Психологии СО РАН, г. Новосибирск, E-mail: kolosov@ngs.ru*

## ИНФРАСТРУКТУРЫ РАЗВИТИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕГИОНА

В работе описаны современные контексты инновационной деятельности в сфере профессионального образования, задачи и ориентиры ее развития, выделены характеристики постиндустриальной эпохи, требующие изменений в организации системы образования, с опорой на профессиональные сети и имеющийся опыт внедрения новых форм организации учебно-образовательной деятельности студентов.

**Ключевые слова:** инновационная деятельность, профессиональные сети, технология, новые образовательные программы, развивающее обучение, модели управления, открытое образовательное пространство.

Текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... [1, с. 14].

Текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... [2; 3]<sup>1</sup>.

Текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... текст... [3, p. 35].

### Библиографический список<sup>2</sup>

1. Баллер, Э.А. Преемственность в развитии культуры. — М., 1969.
2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Э/п]. — Р/д: <http://www.dvgu.ru/umu/ZakRF/doktrin1.htm>
3. Torrance, E.P. Growing up creatively gifted // Creative Child and Adult Quaterly. — 1980. — V. 5.

### Bibliography

1. Baller, Eh.A. Preemstvennostj v razvitii kuljturii. — M., 1969.
2. Nacional'naya doktrina obrazovaniya v Rossijskoj Federacii [Eh/r]. — R/d: <http://www.dvgu.ru/umu/ZakRF/doktrin1.htm>
3. Torrance, E.P. Growing up creatively gifted // Creative Child and Adult Quaterly. — 1980. — V. 5.

Статья поступила в редакцию 05.08.11

## ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСЕЙ

1. После написания статьи автор представляет текст доктору или кандидату наук по соответствующей специализации для рецензии, которая заверяется в отделе кадров и высылается вместе со статьей в редакцию журнала.
2. После получения редакцией статьи она проходит техническую экспертизу, в ходе которой проверяется: наличие на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова; на русском языке: УДК; Ф.И.О. автора (авторов), должность и звание, место работы, контактная информация для переписки - E-mail или номер телефона; название статьи прописными буквами, аннотация (4-6 строк, до 300 знаков), ключевые слова, текст статьи, библиографический список, оформленный в порядке цитирования (ответственный - технический редактор журнала, кандидат педагогических наук, международный журналист Н.С. Часовских, E-mail: mnko@mail.ru).
3. Если статья не проходит техническую экспертизу, она возвращается автору на доработку. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
4. Статья, прошедшая техническую экспертизу, отправляется на научную экспертизу специалисту по данному профилю.
5. Если статья не проходит научную экспертизу, она возвращается автору на доработку. При работе над замечаниями эксперта автор может контактировать с экспертом по E-mail. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
6. Статьи, прошедшие техническую и научную экспертизы, принимаются к публикации с соответствующим уведомлением автора по контактной связи (письма, телефон, E-mail).

<sup>1</sup> Все ссылки на библиографию ставятся по **порядку цитирования**, а не по алфавиту. Примеры оформления библиографического списка приведены в информационном письме на сайте журнала по адресу: <http://amko.ru/>

<sup>2</sup> Библиография приводится на **русском и латинском** языках (транслитерация). Для транслитерации мы рекомендуем использовать бесплатную программу «RusTranslit».